مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

المعرفة العلمية
رؤى تربوية متكاملة

العدد السابع، فبراير 2022

مجلة كراسات تربوية

العدد السابع، فبراير 2022

المدير ورئيس التحرير: ذ. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 9234-2508

مطبعة: رؤى برينتROA PRINT SARL

العنوان: شقة 17، شارع المغرب العربي، 02 مكرر، حي المحيط، الرباط- المغرب

Maroc-Appt. 17, AV.Maghrib Arabi, N 02 Bis, Océan, Rabat

رقم الهاتف: 212661954310+

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين

- العدد السابع، فبراير **2022** -

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري	**صابر الهاشمي**
صالح نديم	**عبد الإله تنافعت**
محمد حافظي	**مصطفى مزياني**
مصطفى بلعيدي	**محمد الصادقي العماري**

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج علوم التربية	**د. بن محمد قسطاني** علم الاجتماع	**د. مولاي عبد الكريم القنبعي** علم الاجتماع
د عبد الرحيم العطري علم الاجتماع	**د. عبد القادر محمدي** علم الاجتماع	**د. عبد الغاني الزياني** علم الاجتماع
د. عبد الكريم غريب سوسيولوجيا التربية	**د. مولاي إسماعيل علوي** علم النفس	**د. سعيد كريمي** المسرح وفنون الفرجة
د. محمد فاوبار علم الاجتماع	**د. عبد الفتاح الزاهيدي** علم الاجتماع	**د. بشرى سعيدي** أدب حديث
د. محمد أبخوش الفلسفة	**دة. رشيدة الزاوي** علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية	**د. محمد خالص** علم الاجتماع
د. محمد جاج علم الاجتماع	**د. صابر الهاشمي** اللسانيات	**د. زنوحي رشيدة** اللغة العربية
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	**دة. سعاد سعيد محمد على كلوب** علم نفس تربوي	**د. أشرف عمر حجاج بريخ** مناهج وطرق تدريس التربيةالإسلامية

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم: حول بناء المعرفة العلمية

☜ ذ. الصديق الصادقي العماري 1

التدبير التشاركي للشأن التربوي: الشراكة التربوية ومشروع المؤسسة

☜ د. نور الدين المصوري 5

إدارة الجودة في مؤسسات التربية والتكوين مسار التطور وأجرأة التنزيل

☜ د. عمر اكراصي 16

تدبير الزمن اللامدرسي وعلاقته بالنجاح الدراسي للتلميذ

☜ نورالدين لشكر 26

التربية العصبية في الفصول الدراسية: مقاربة أولية

☜ أحمد جوهاري 42

تدريس مهارة الاستماع وتطويرها باستخدام الحاسوب

☜ مصطفى هطي 52

الهندسة اللغوية بالمدرسة المغربية ـ المنطلقات والآفاق ـ

☜ المهدي الملوك 63

التفاعل الصفي: بين الوسائل التعليمية التقليدية وراهنية المدخل الجمالي والأيقوني

☜ فاطمة كاربر 71

واقع توظيف أساليب وتقنيات التنشيط وأثرهما في تنمية مهارات التفكير الناقد وبناء المعنى في درس النصوص القرائية بالثانوي التأهيلي

☜ المصطفى والي علمي 81

التدريس بالمفهوم في درس التاريخ: الأهمية والتحديات والمداخل، دراسة تطبيقية

☜ حنين الهندي / مصطفى بورخيص 91

أدوات تقويم كفايات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي: الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا

☜ عمر زين العابدين 102

من فلسفة التربية إلى سوسيولوجيا التربية

☜ وئام احدران 116

التوجيه التربوي في المغرب بين النص والواقع "قراءة ومقترحات"

☜ عبد الحق لوشاحي 126

نحو بيداغوجيا لفنون الأداء ـ نموذج مختبر دراسة الحركة.

☜ يوسف أمفزع..... 136

الأدب وإشكالية القيمة الجمالية

☜ الحسين بن عدي..... 145

جمالية التعبير بالرمز اللغوي في قصيدة "سبتة" لأحمد المعداوي المجاطي ـ قراءة دلالية تأويلية في إشارات الحرية.

☜ عبد الغني أيت بن ادرى 153

استعمال الهاتف الذكي بين التسلية و الدراسة "دراسة ميدانية"

☜ عزيز أخريض..... 162

نحو منهجية معرفية تكاملية بين العلوم: الفكر المقاصدي أنموذجا

☜ غانيم المهدي..... 174

دور المدرسة المغربية في تنمية قيم المواطنة و السلوك المدني

☜ حسن حميم 185

قيم العقيدة الإسلامية من خلال كتاب "الممتاز في التربية الإسلامية" للخامس ابتدائي

☜ رضوان صفار 193

فضائل أم المؤمنين عائشة ﵂ في صحيح البخاري وأبعادها التربوية والاجتماعية

☜ د. خالد ميميد 204

التعليم الأولي ولغة التعليم

☜ نديم صالح 215

أي دور للمدرسة الجماعاتية في الارتقاء بالجودة التربوية؟

☜ إسماعيل مسعود..... 228

تفاعل القيم بين التصور والتصديق درس اللغة بالثانوي الإعدادي نموذجا

☜ محمد البوزيدي..... 240

تقديم:
حول بناء المعرفة العلمية

☜ ذ. الصديق الصادقي العماري

مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

تعتبر المعرفة ضرورة إنسانية، لأنها سبيل للوصول إلى الحقائق التي تساعد الإنسان على فهم الوقائع والأحداث، إذ بفضل المعلومات والخبرات والأفكار التي يحصل عليها يستطيع أن يتعلم كيف يجتاز العقبات التي تحول دون بلوغه الأهداف المنشودة، ويعرف كيف يضع الاستراتيجيات التي تسمح له بتدارك الأخطاء واتخاذ إجراءات جديدة تمكنه من تحقيق أمانيه في الحياة. كل ذلك لن يتحقق إلا إذا بلغ درجة معينة من الفهم والإدراك لعناصر ومكونات المعرفة وتقنيات الوصول إليها، باعتبارها إدراك صور الموجودات والأشياء على ما هي عليه، وهي مسبوقة بنسيان حاصل بعد العلم بخلاف العلم، وتقال أيضا على استتباب المحصول المُدرك خضوعا إذا تكرر إدراكه. فإن المدرك إذا أدرك شيئا فحفظ له محصولا في نفسه ثم أدركه ثانيا، مع إدراكه له أنه هو ذلك المدرِك الأول، قيل لذلك الثاني بهذا الشرط معرفة.

أما بناء المعرفة العلمية فليس بالأمر السهل، لأنه يتطلب ثقافة علمية متكاملة، ومجموعة من الشروط والضوابط والتقنيات التي على الباحث أن يكون مدركا لها، ومنها التمكن من تخصصه بشكل كبير بالدرجة الأولى، غير أن ذلك لا يكفي لاختيار واقعة اجتماعية تؤيد فرضا أو تفند آخر، أو لبلوغ درجة العلمية بالشكل المطلوب في إنجاز الدراسات البحثية، بل عليه أن يكون، بالإضافة إلى ذلك، منفتحا على تخصصات عصره، مدركا بشكل جيد لطبيعة العلاقات التي تربط العلوم فيما بينها ونقط الاختلاف. لأن واقع المجتمع يُظهر تعقيدا واضحا أكثر مما يمكن أن نتصور، وأكثر تشبيكا وتداخلا وتركيبا مما نعتقد، والباحث الذي يمكن أن يدرك هذا التعقيد والتركيب في الواقع هو الذي درس كثيرا، وقرأ كثيرا، وسافر كثيرا، وجرب كثيرا، وأخطأ كثيرا، وتمكن من القضاء على فرص الخطأ والاستفادة منها.

لذلك كانت المعرفية العلمية نسقية بالضرورة وتبنى على أساس الخبرة والتجربة. ومن مميزاتها نذكر "التراكمية" التي يمكن أن تتحقق وفق مستويين رئيسيين، مستوى عمودي يتمثل في كون الباحث يرجع إلى دراسة ظاهرة سبق البحث فيها، على أن يساعد ذلك في الكشف عن حقائق ونتائج جوهرية

لم تكن معروفة من قبل، أي تقديم قيمة علمية إضافية إلى ما تم التوصل إليه سابقا، فمثلا، البحث في طبيعة "المادة"، كان أول ما لفت انتباه الإنسان على الأرض، غير أن هذا البحث حدث كما نتعامل مع هذه المادة في حياتنا العادية، وكما ندركها بحواسنا، فهذا ماء، وتلك النباتات، وذلك هواء، وتلك جبال وأشجار وغيرها، لكن في العصر الحالي يبلغ البحث في المادة ليس على المستوى الجزيئي والذري فحسب، بل تجاوزه إلى أكثر من ذلك في سياقات اجتماعية وتربوية وتاريخية وغيرها. وبهذا المعنى كلما توالت الأبحاث والدراسات العلمية على مر التاريخ إلا و أضيفت نتائج وحقائق جديدة إلى العلم والمعرفة

ومن مميزات المعرفة العلمية كذلك "التنظيم" كخاصية أساسية للمعرفة العلمية، يرتبط بالتقيد بأمور معرفية ومنهجية أساسية، وموجهة صوب تحقيق الأهداف المقصودة، لربح الوقت والجهد، وإلا سيسقط الباحث في العشوائية وربما التيه في مجالات وتخصصات وحقول معرفية هو في غنى عنها، أي أننا لا نترك أفكارنا تسير طليقة لوحدها، وإنما نرتبها بطريقة منظمة وفق مسار محدد، بوعي وإدراك، ونبذل جهدا مقصودا من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن للطريقة التي نفكر بها. ولكي نصل إلى هذا التنظيم ينبغي أن نتغلب على كثير من عاداتنا اليومية الشائعة، وأن نتعود إخضاع تفكيرنا لإرادتنا الواعية، وتركيز عقولنا في الموضوع الذي نبحث فيه، وكلها أمور خاصة تحتاج إلى مران خاص، وتصقلها الممارسة المستمرة.

فالباحث الذي يستخدم أدوات البحث العلمي في دراسته، ويعتمد الأمانة العلمية، يمكن أن يصل إلى ربط الأحداث وإيجاد بعض العلاقات السببية بينها، ومن ثم محاولة وضع قوانين ومفاهيم يمكن تعميمها والاستفادة منها، وهذا ما يسمى بالسببية. إذ أن السبب يتمثل في مجموع العوامل أو الشروط وكل أنواع الظروف التي متى تحققت ترتب عنها نتيجة أو نتائج معينة، ونستطيع القول حينها بوجود علاقة سببية بين متغيرين. أما الموضوعية فتظهر في غياب ذات الباحث في أحكامه واستنتاجاته، ونعني بذات الباحث مزاجه وأحاسيسه وثقافته وعاداته وتقاليده التي راكمها مع مرور الوقت، أي جعل مسافة كبيرة بين الذات الباحثة وموضوع الدراسة. فأن تكون موضوعيا يعني ألا تتأثر بدوافعك وقيمك ومواقفك الاجتماعية. من جهة أخرى، الموضوعية العلمية موقف وحكم، ولا يمكن أن تكون امتناعا عن اتخاذ موقف، أو توقفا عن إصدار حكم، فهي تدل على محتواها دلالة مباشرة، لأن الحكم الموضوعي حكم قد التزم بشروط وضوابط وسياق الموضوع المحكوم عليه، وهو يعني تقديرا لمدى قربه من أصله ومادته، وهذا التقدير يمتد على مستوى يجمع في علاقة وطيدة بين الذات وبين محتوى حكمها.

بناء المعرفة العلمية يتميز بالشمولية ولا يقتصر على أمثلة للظاهرة بشكل فردي، بل تنطبق على مختلف نماذج وأمثلة الظاهرة المدروسة، لأن النتائج التي ستؤول إليها الدراسة يجب أن تكون قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة ومتعددة على مختلف النماذج والسياقات مهما اختلفت. فالظاهرة المدروسة تعتبر نموذجا قابلا لأن تكون له منطلقات وأبعاد مشتركة مع نماذج أخرى مستقبلا، والأمر لا يقتصر على الظاهرة لوحدها في بناء المعرفة العلمية بل حتى بالنسبة للأفراد والجماعات والعقول التي ستستقبل هذه المعرفة ونتائجها وتشتغل بها. لذلك كانت المعرفة العلمية معرفة شاملة، بمعنى أنها تسري على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها العلم، ولا شأن لها بالظواهر في صورتها الفردية، وحتى لو كانت هذه المعرفة تبدأ من التجربة اليومية المألوفة.

فالنتائج التي تتولد عن الدراسة العلمية تفرض نفسها على الجميع ولن تكون محل نزاع أو خلاف حولها، لأنه من المفروض فيها أن تكون قابلة للتعميم، لأن نتائجها أصبحت قانونا قابلا للتطبيق والتوظيف، أي أن العلم شامل لأن قضاياه تنطبق على جميع الظواهر التي يبحثها، وبمعنى أن هذه القضية تَصْدق في نظر أي عقل يلم بها. فالحقيقة العلمية قابلة لأن تنتقل وتُقبل من طرف الأفراد الذين يتوفرون على القدرات والملكات العقلية للاستيعاب والفهم والاقتناع بها، فليس الجميع مؤهلا لإدراك نتائج العلم وحقائقه. وبهذا تعد المعرفة العلمية حقيقة عامة وشاملة، تصبح في ملك الجميع وتتجاوز الشخص لمكتشفيها، فهي لا تفرض نفسها إلا إذا كانت يقينية، أي أن صاحبها تيقن منها علميا، فأصبح يستطيع إثباتها بأدلة وبراهين وحقائق وأسانيد موضوعية لا تحمل الشك، وهذا ما يعرف باليقين العلمي، لأن النتائج التي نتوصل إليها تكون مستنبطة من معطيات موثوق من صحتها.

إن مبدأ اليقينية في المعرفة العلمية يرتبط بجملة من الأدلة والبراهين والحجج التي تفرض على الجميع التسليم بالنتائج والحقائق التي تأتي بها نتائج العلم، بمواصفات وأساليب موضوعية لها مكانتها وقيمتها في صفوف العلم والمعرفة، وبالتالي النزوع إلى التخلص من كل الأوهام والمعتقدات الشخصية، وكل ما يدخل في تركيبة الحس المشترك، من أجل تفادي حالات الاختلاف والخلاف حول الحقيقة العلمية المحصلة. بيد أنه بالرغم من الاعتماد على أدلة وبراهين ومناهج وطرق علمية صحيحة، لا يعني ذلك أن هذه النتائج العلمية ثابتة، فالعلم لا يعرف الاستقرار والثبات فهو يتغير حسب ظروف الحياة وحاجات ودوافع الناس، وكذا نوع المشاكلات الاجتماعية التي تحتاج إلى حلول ولو بشكل نسبي. فالظواهر الاجتماعية في تغير دائم لأن البيئة والمجال والإنسان دائما في تجدد مستمر.

ختاما، يمكن القول أننا أمام إشكالات علمية عميقة تتمثل في العجز عن إمكانية تحديد إجابة دقيقة وشاملة لمجمل الأسئلة التي يمكن أن ترتبط بالمعرفة العلمية وآليات ضبطها بشكل دقيق في عصرنا

الحالي، خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كذلك صعوبة إيجاد معيار موحد وجاهز يمكن التسليم به، وإنما الأمر يتعلق برؤى واتجاهات عديدة تتأسس على أطر مرجعية محددة من تخصصات متعددة، وذلك راجع لتعدد أنواع المعرفة نفسها وتشعبها وتداخلها، ما يجعلنا أمام نظرية للمعرفة تتراوح بين الطبيعي والميتافيزيقي، وبين الإحساس والعقل، وبين الواقعي وغير الواقعي. وبهذا نكون أمام محاولات وتجارب طليعية لا تأبى الاستقرار في تجديد مستمر، لكن للأمانة العلمية هناك شروط وضوابط لا خلاف حولها بين الباحثين يجب أن تخضع لها كل دراسة أو بحث.

وسيرا على نهجا في بناء معرفة علمية رصينة ومتكاملة في جميع إصداراتها، تقترح مجلة " كراسات تربوية " في عددها السابع على قرائها الأوفياء مجموعة من المقالات، تسعى من خلالها المجلة إلى مقاربة الظاهرة التربوية وما تطرحه من إشكالات، خصوصا وأن هذه الظاهرة تتجاذبها تيارات علمية عدة وفق أبعاد مختلفة. وإيمانا منها بأن التربية شاملة ومتشعبة وتحتاج إلى رؤى بروافد مختلفة تتقاطع فيها مختلف الحقول الإنسانية والاجتماعية التي تعنى بالتربية والطفل والمدرسة... فإن المجلة تحاول التأسيس لرؤية علمية منفتحة يمكن الاستفادة منها في تحقيق التراكم والتقاطع المعرفي..

التدبير التشاركي للشأن التربوي:
الشراكة التربوية ومشروع المؤسسة

☜ د. نور الدين المصوري[1]

مقدمة

إن التربية في أساسها عملية تنموية فهي تنمية للفرد وتنمية للأمة على السواء ذلك أن تنمية المجتمع هي في نهاية الأمر عملية تغيير حضاري فهي بديل اجتماعي واقتصادي- بالمعنى الواسع لهاتين الكلمتين- للواقع التاريخي الذي عاش ويعيش فيه المجتمع، فهي تغيير لنمط الحياة ولطريقة ممارستها ولأسلوب تصورها... تغيير في علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية وبالبيئة الاجتماعية معا، تغيير يتناول أساليب الإنتاج الاقتصادي وأنماط السلوك الاجتماعي ويتناول المهارات المادية والقيم الخلقية[2] غير أن هذا التغيير لا يتأتى دون تغيير فكر وسلوك الأفراد الموجودين في المجتمع تغييرا ينطلق من الواقع الذي يحيونه في اتجاه التغيير المنشود ولا يتصور حدوث تنمية ما دون أن يتم هذا التغيير المنشود للمجتمع في اتجاه العلم والتكنولوجيا ففي ظلهما يعيش كل فرد في العالم اليوم حتى في البلاد المتخلفة و في إطارهما يتحرك كل مجتمع معاصر في شتى شؤون حياته حتى ولو كان هذا المجتمع متخلفا، ومن ثم فإن التنمية اليوم تفرض ضرورة التحويل الفكري للمجتمع بأسره إلى الروح العلمية وإلى التكنولوجيا وهما الدعامتان الأساسيتان للتنمية، وهذه هي مهمة مؤسسات التربية والتعليم التي تعمل على إعداد العنصر البشري وتكوينه لمجتمع الغد باعتباره هدفا ووسيلة لكل مشروع تنموي.

فللتنمية معالم واضحة في العصر الحالي، ولكل دولة مميزات وخصوصيات أساسية تؤطرها في هذا الصدد، "فقد أصبحت تنمية الرأسمال البشري من أهم الدعامات التي يقوم عليها تقدم الدول المعاصرة وأصبحت وسائل تنمية هذه القوة البشرية من أهم ما يشغل ساسة الدول وعلماءها والباحثين فيها وأخذت التربية بوصفها من أهم وسائل هذه التنمية في إلقاء كل ثقلها في العملية مستعينة بكل ما يمكن الاستعانة به من اقتصاد وإحصاء وغيرهما"[3]، وهكذا تزايد الاهتمام بالتربية والتعليم، بعد أن اتضح أن

---

[1] أستاذ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس، المغرب.

[2] صابر (محي الدين) ولويس مليكة، التدريب مضمونه ووسائل تقويمه-أبحاث في التدريب على تنمية المجتمع -الحلقة الدراسية للتدريب-القاهرة، مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، القاهرة، مصر، 1964، ص102.

[3] لبيب النجيحي (محمد)، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المعربة، ط 7، 1978، ص312.

التنمية لا تأتي من فراغ وإنما تصنعها سواعد ماهرة وعقول مفكرة، وأن رقي المجتمعات يتناسب مع المستوى التعليمي العام لأفراد هذه المجتمعات، إذ كلما زاد اهتمام الناس بالتربية والتعليم زاد إنتاجهم وتطور عطاؤهم، وتحسن بالتالي نظام حياتهم ومستوى عيشهم. "وهذا ما لاحظه علماء الاقتصاد منذ زمن بعيد " فأدم سميت" أكد على أهمية التربية في مواضيع كثيرة من كتابه "ثروة الأمم" وبين في تعريفه لمفهوم رأس المال الثابت أن أحد أركانه الأساسية هي القدرات المكتسبة لدى الفرد والتي تعتبر ثروة لشخصه وثروة للمجتمع وأن تنميتها تحتاج إلى نفقات مادية تعتبر رأس مال ثابت، وكذلك كان" ألفرد مارشال" من علماء الاقتصاد الذين أكدوا أهمية التربية موضحا أن أفضل أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال الذي يستثمر في الإنسان وأن التربية نفسها عملية استثمار قومي".[1]

وليست التربية مجرد تلقين لمعارف أو مهارات فكرية وتقنية كما هو الشأن في المنظور الاقتصادي الضيق، بل هي كذلك وفي نفس الوقت عملية تنشئة اجتماعية وتنمية جسدية وفكرية، عقلية وعاطفية وخلقية، وظيفتها إعداد الفرد ليساهم مساهمة فعالة في الحياة الاجتماعية بمختلف مكوناتها، أي إعداد شخص فعال على جميع المستويات لا على مستوى الإنتاج المادي فقط. فإن "التنمية الحديثة غير كافية لإنجاح المشاريع الإنمائية ما لم يتم إعداد الإنسان على مرحلتين:

الأولى: منذ أن يكون الفرد عضوا في أسرة وإلى أن يصبح مشروع أسرة وربانا لها، ولابد في هذه المرحلة من أن نهيئ له مناخا جيدا للحياة واستمراريتها، تتوفر فيه جميع أساسيات الأمن الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

الثانية: تهيئة الفرد علميا وتقنيا وإعداده للممارسة

والمرحلتان متداخلتان تتبادلان التأثير والتأثر ونجاح المرحلة الأولى هو ضروري بقدر ما هو أساسي لنجاح المرحلة الثانية، وإن فشل الكثير من مشاريع التنمية يعود إلى الإنسان كمنشئ ومطور ومنفذ وإن أي خلل في الإنسان كبنية فوقية أو متوسطية أو تحتية من فساد إداري أو جهل أو استغلال أو نزعة تخريبية... قد يعرض أهم المشروعات الإنمائية إلى الدمار. وبهذا فالدور الذي تستطيع التربية أن تقوم به في تحقيق التنمية يمكن تلخيصه في "إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري وفي المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية في المجتمع، ومن خلال تعزيز قيمة العمل والإنتاج ودعم الاستقلالية في التفكير والموضوعية في

[1] لبيب النجيحي (محمد)، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المعربة، ص313.

التصرف ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية، وإطلاق الطاقة الإبداعية للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتجريب والتحليل والتطبيق وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه وضرورة تمتعه بممارسة هذا الدور، والمشاركة الفكرية والاجتماعية والسياسية ضمن إطار حق تمتع الآخرين بهذا الدور".[1]

بيداغوجيا الكفايات: مقاربة براغماتية لربط التعليم بالتنمية

ظهرت بيداغوجيا الكفايات في سياق ظروف اجتماعية وتاريخية متعددة، إذ استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها، مما دفع بالمجتمع الغربي ليعيد النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها وذلك بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل لمحاربة البطالة والفشل المدرسي واللامساواة الاجتماعية، ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة، أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة والكفأة المتميزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. إذا، كل هذه العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية وجعلها فعالة ناجحة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية. ولقد حاول المغرب أن يتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجية الكفايات لمسايرة المستجدات العالمية ومتطلبات السوق الليبرالية وتفادي البطالة والثورات الاجتماعية وظاهرة الهجرة بكل أنواعها، وحاول تكييفها في المدارس المغربية لخلق الجودة والعقلانية وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية، وتركيز بيداغوجية الكفايات على ثلاث منظورات تؤثث الهندسة البيداغوجية الجديدة الهادفة إلى تأهيل الفرد وإشراكه في بناء الحاضر واستشراف المستقبل وهي كالآتي:

- المنظور المتمركز على المعرفة في بعديها البنائي والوظيفي.
- المنظور المتمركز على المتعلم (مواطن الغد).
- المنظور المتمركز على المجتمع.

وتتميز هذه المنظورات بالتداخل والتقاطع فيما بينها بهدف إدماج الإبداعات الثقافية للأفراد والمجتمعات في سياق الحاضر، وفتحها على آفاق أرحب وأوسع، ذلك أن علاقة المتعلم بمادة التعلم يجب أن تخضع لجاذبية الابتكار، وحس الإبداع تحقيقا لمبدأ الشرط الإنساني الذي يشكل جوهر

[1] عبد الله الجلال (عبد العزيز)، تربية اليسر وتخلف التنمية، مجلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1985، ص15.

التنمية البشرية، فهناك شبه اتفاق على ثلاث غايات رئيسية لا بد أن تفي بها التربية في كل عصر وهي: إكساب المعرفة-التكيف مع المجتمع-تنمية الذات والقدرات الشخصية. وقد أضاف عصر المعلومات بعدا تربويا رابعا، ألا وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة وهي الغايات الأربع التي وردت في تقرير اليونسكو «التعليم ذلك المكنون» والتي صاغها على الوجه التالي: تعلم لتعرف-تعلم لتعمل-تعلم لتكون.-تعلم لتشارك الآخرين.[1]

وتسعى بيداغوجيا الكفايات إلى اقتراح أنشطة تعليمية تتلاءم وهذه الغايات الأربع حتى يتسنى للمتعلم اكتساب القدرة على حل المشكلات في وضعيات مختلفة وتبدو هذه الغايات الأربع التي ألح عليها تقرير اليونسكو، ذات علاقة وطيدة بمفهوم التنمية التي تطمح إليها المجتمعات النامية أو السائرة في طريق النمو، وذلك من خلال تفعيل التعلم الذاتي وتشجيع المبادرة الشخصية، وتفريد التعليم وإحداث مشروع المؤسسة، وإرساء نظام الشراكة التربوية، والتدرب على حل المشكلات، وهي أنشطة تقود حتما إلى مشاركة الفرد في تأهيل ذاته وتنمية محيطه وبلاده. ولعل بيداغوجيا الكفايات بما تحتويه من أنشطة متنوعة، يمكن أن تستجيب لانتظارات وطموحات الأفراد والجماعات، كما يمكنها أن تشكل جسر عبور إلى التنمية المستدامة شريطة تعزيزها بمجموعة من الإجراءات المصاحبة حتى نضمن التطبيق الفعلي والسليم لها. ومن بين الأنشطة البيداغوجية ذات الصلة بمفهوم التنمية والتي تشكل الدعامات الأساسية لمدخل التدريس بالكفايات نذكر ما يلي:

1.الشراكة التربوية

تعتقد **Elisabeth Bautier** أن مصطلح الشركاء قديم نسبيا في حين فإن مصطلح شراكة حديث على اللغة الفرنسية واستعمل لأول مرة في اليابان في الثمانينيات في مجال المقاولات قبل أن ينتقل إلى بعض الدول الأمريكية ومنها إلى دول أوروبا، كما تعتقد أن المقاولات التي تعمل بنظام الشراكة هي المقاولات التي تقيم علاقات تقنية وتبحث عن وضع إمكانياتها في خدمة الآخرين الذين لديهم مصالح مشتركة وبشكل تبادلي.[2] وترتبط الشراكة ارتباطا وثيقا بفكر المقاولة وتحديدا بنظرية المؤسسة البشرية التي تسمى غالبا بنظرية ليكرت **Likert** التي تستخلص بأن هناك أربع أساليب من قبل المؤسسات في علاقتها مع الأفراد:

---

[1] اليونسكو، آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية، ورقة عمل المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية، الإمارات العربية 1977.

[2] **Elisabeth Bautier, "Etablissements et partenariat" (actes du colloque de janvier 1993), I.N.R 1995.P: 1.**

■**الأسلوب التسلطي:** ويتصف بعدم وجود ثقة بين الرؤساء والمرؤوسين ويتضح ذلك من انفراد السلطة القيادية باتخاذ جميع القرارات وهذه القرارات تنفذ دون أن يكون لأحد الحق في الاعتراض، وفي هذا الأسلوب تتسم العلاقات بالشك والريبة بين الأفراد المتفاعلين.

■**أسلوب التفويض الجزئي:** وهو امتداد للأسلوب السابق مع بعض الليونة، وتستعمل المكافآت والعقوبات كأدوات للدافعية، ويمكن أن يكون هناك بعض التفويضات لمستويات الوظيفة في وسط وأسفل الهرم التنظيمي.

■**أسلوب المشاركة المحدودة:** ففيه قدر كبير من الاطمئنان والثقة في العاملين، وتستخدم فيه المشاركة المحدودة والمكافآت لتحفيز العاملين بالمؤسسة.

■**الأسلوب التشاركي:** وهو الأسلوب المرتبط بخط مشروع المؤسسة ويشكل إحدى خلفياته في إطار المقاربة النسقية ففي هذا النوع الرابع نجد العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين تستند على الثقة التامة، وتلعب المشاركة في تحديد الأهداف وطرق التقويم دورا إيجابيا يؤدي إلى ارتفاع المعنويات بين الفاعلين، وإلى تضافر جهودهم لتحقيق الأهداف المتوافق عليها [1].

تتضمن الشراكة التعاقد والالتزام في نشاط مشترك متفاوض بشأنه كما تقتضي التساوي في الوضعية وحرية العمل في نفس الوقت وتقاطع المصالح، وتشترط إضافة إلى ذلك الإشباع المتبادل للرغبات وتحقيق المصالح وضمان إمكانية تلبية الحاجيات الخاصة بكل مشارك مما يميز الشراكة عن مجرد شبكة أو مجموعة لتبادل المصالح. وهكذا تعرف الشراكة من طرف كل من سيروتنيك **Sirotnik** وكودلاد **Goodlad** بأنها «اتفاق تعاون متبادل بين شركاء متكافئين ومتساوين، ويعملون سويا لتحقيق أغراضهم الخاصة في نفس الوقت وتقديم حلول للمشاكل المشتركة...» فهي إذن تنبني على مبادئ عامة أساسية أهمها: الاتفاق والتعاون والمساواة والتكافؤ وتحقيق مصالح مشتركة.

منذ أواسط الثمانينات بدأت الشراكة تبرز وتتسع لتشمل قطاعات من مجال التربية والتعليم الذي لم يكن قد عرف هذا النظام مثل التعليم العمومي بالإعداديات والثانويات في بعض الدول الأمريكية ككندا والولايات المتحدة الأمريكية بالخصوص قبل أن ينتقل إلى دول أوروبية مثل إسبانيا وفرنسا ولا غرابة في أن يكتسح هذا المصطلح "الاقتصادي" قطاع التعليم ويتسرب لمجال علوم التربية بشكل عام إذا كانت قد سبقته لهذه الميادين مصطلحات اقتصادية أخرى مثل النسقية، المردودية الداخلية والخارجية، العلاقة مدخلات مخرجات... وغيرها مثلما تسربت العديد من

[1] الطاهري (نور الدين)، مشروع المؤسسة، نحو استراتيجية التغيير المخطط في المؤسسات التعليمية بالمغرب، دار الاعتصام-الأحباس، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص 62.

النظريات والنماذج التي كانت سائدة من قبل في مجال العلوم الفيزيائية أو العلوم التقنية وغيرها. وللإشارة فإن أهم ما أتى به نظام الشراكة هو العمل على تحقيق مدرسة منسجمة مع محيطها منفتحة عليه، في إطار منظور جديد لعلاقة المدرسة مع كل من كان يعتبر شريكا لها من قبل، بحيث أصبح لكل أولئك الشركاء أدوارا محددة يكمل بعضها بعضا بهدف تحقيق الغايات التربوية المنشودة وذلك باعتماد التعاون والتنسيق أساسا لكل الجهود.

2.مشروع المؤسسة

تقرن الأدبيات التربوية والبيداغوجية في كثير من الأحيان بين تعبيري "مشروع المؤسسة" و"الشراكة التربوية" ولا يعد هذا الاقتران في الواقع أمرا غريبا مادام إنجاز مشاريع المؤسسة يتطلب في الغالب الأعم تدخل أطراف أخرى تنتمي إلى محيط المدرسة المباشرة أو غير المباشرة أو مادام مفهوم الشراكة نفسه ينطوي على بعد الانفتاح على المحيط والتفاعل معه.

يستمد مشروع المؤسسة مرجعيته كما هو الحال بالنسبة للشراكة من المبادئ النظرية والمناهج العامة لتنظيم المقاولة وإدارتها، ويعكس جهاز المفاهيم المستعمل في سياق الأدبيات ذات الصلة بمشروع المؤسسة مدى تأثير مقولات الفكر المقاولاتي في التفكير في المؤسسة المدرسية إذ كثيرا ما يستعمل هذا التفكير تعبيرات ومفاهيم من قبيل "التدبير" و" القيادة" "تحديد الأهداف و إجراءاتها " والواقع أن السياق الذي تبلور فيه مشروع المؤسسة هو سياق هيمنت فيه قيم عامة من أبرزها العقلنة والفعالية والإنتاجية والاستجابة لتحديات السوق. فقد نشأت فكرة المشروع في التربية من التجربة بفضل جهود رواد التربية الحديثة وخاصة تجربتهم لتقنية جديدة في التدريس تقوم على تفكيك المادة الدراسية إلى عدد من المشاريع الجزئية والصغيرة، وينتمي إلى هذا الاتجاه معظم رجال التربية لفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية من أمثال ديوي بطريقة المشروع في التدريس ودوكرولي الذي تقوم تربيته على الملاحظة والتجربة والنشاط الذاتي والعناية بحاجيات التلاميذ الأساسية وكوزيني بطريقة العمل الجماعي وفريني بمراكز الاهتمام التعاوني لدى التلاميذ. فكان لهم الفضل في إبراز ونشر البيداغوجيا الوظيفية التي تجعل من ميول التلميذ وحاجياته الضابط لكل تعليم وتحصيل"[1].

لقد تبنت المؤسسة التعليمية فكرة المشروع باعتباره أولا وقبل كل شيء وسيلة تكيف مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتكنولوجي، ومن خلاله تبنت الأساليب نفسها المعتمدة في تصميم المشاريع الاقتصادية لتطبيقها بعد تعديل في إنشاء مشاريع المؤسسة، ومن هذا المنطلق يعد مشروع

[1] الدريج محمد، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، ج2، دفاتر في التربية، الدار البيضاء، 1996، ص6.

المؤسسة في أحد مظاهره أسلوب وجود المؤسسة التعليمية داخل محيط دائم التغيير، يتجسد في نهج طرائق جديدة لتدبير التعليم والتعلم، وتنظيم العلاقات بين الأطراف المشاركة فيهما في اتجاه ضمان القدر الأكبر من المساواة والديموقراطية والفعالية كما يعد أخيرا معبرا ضروريا لتأثير هذه المؤسسة الفاعل في محيطها. فإن ما فرض الأخذ التدريجي بمشروع المؤسسة هو تنوع المؤسسات المدرسية نفسها، لذا فإن هذا المشروع لا يهم نوعا محددا من المؤسسات المدرسية دون غيره بل يشمل جميع أنواع المؤسسات المدرسية القائمة مهما كانت الأصول السوسيوثقافية والاقتصادية للتلاميذ الذين يرتادونها، ومهما تنوعت فرق المدرسين أو خصائص المحيط، وبهذا فمن بين أهدافه أن يعمل على المواءمة بين وجهين متمايزين للمؤسسة التعليمية من حيث هي أولا مجموعة خاصة وثانيا من حيث هي مكون نظام تربوي وطني- فهو- من وجهة النظر هذه- يسمح لكل مؤسسة تعليمية بأن تسهم في تحقيق أهداف وطنية تتلخص في ضمان حق النجاح والتفوق بالنسبة إلى جميع التلاميذ مع مراعاة الاختلافات القائمة بينهم، وتنوع وضعيات التعليم، وتكييف الأهداف المذكورة مع خصوصيات المؤسسة وإمكانياتها وطبيعة الوافدين عليها، وعلى هذا فإن تحقق مشروع المؤسسة لا يتم إلا داخل إطار واسع تشكله علاقات المؤسسة، ونوعية العلاقات بين المدرسين وأولياء التلاميذ، والارتباطات مع الشركاء المؤسسين والفاعلين الاقتصاديين والجماعات المحلية المعنية بتنفيذ المشروع.[1] أما شركاء المدرسة فهم عديدون ومتنوعون ولعل أهمهم:

أ. الجماعات المحلية: لقد جعلت سياسة اللاتمركز من الجماعات المحلية شريكا مفضلا يمكنه أن يضطلع بدور أساسي في تفعيل المؤسسة التعليمية وتطوير مردوديتها باعتبار الجماعات أعرف من غيرها بظروف المؤسسة التعليمية وحاجاتها.

ب. مختلف القطاعات الوزارية: ويمكن لهذه القطاعات أن تسهم بعمليات متعددة في إطار اختصاصاتها، وذلك ضمن برامج منهجية مبنية على تحاور وتخطيط يهدفان إلى تحسين البنية التحتية وتهيئ المناخ المناسب لتشجيع التمدرس والرفع من جودة التعليم، وفي هذا السياق يمكن تحديد برامج عمل مع وزارات الصحة والفلاحة والأشغال العمومية والاتصال والطاقة والمعادن وغيرها...

ت. المنظمات الوطنية والدولية: ودور هذه المنظمات مهم في تقديم الخبرة وكل أشكال الدعم الممكنة سواء على مستوى المؤسسة المدرسية أو على مستوى محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي...

[1] الدريج محمد، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، ص6

ث. المجتمع المدني: إن الاهتمام الذي تحظى به المدرسة يدل على المكانة التي يوليها المجتمع لتربية وتكوين الأجيال المقبلة، وبهذا فإشراك المجتمع المدني بمختلف فعالياته في الشأن التربوي ضروري وأكيد.

ج. الأسر وجمعيات الآباء والأولياء: باعتبارهم جميعا من المربين الأوائل فهم معنيون بمشاركة المؤسسة التعليمية في مهمتها وبمساعدتها على تحقيق أهدافها وتحسين مردوديتها.

3.المساقات الظرفية لظهور الشراكة التربوية ومشروع المؤسسة

اقترن ظهور مشروع المؤسسة والشراكة التربوية بالعديد من التحولات التي شهدها عالمنا المعاصر في جميع الميادين، وانبثقت عنها بعض المفاهيم مثل: المساهمة، اللامركزية والجهوية، الاندماج، احترام الخصوصيات، التثاقف، انفتاح المؤسسات على محيطها، فقد تحدد تطور هذا التشارك في مجال التربية حسب دانيال **D. Zay** بفضل مجموعة من السمات العامة من أبرزها ارتباطها بسياسة إصلاح أو تجديد تربوي يخلق الحاجة إلى تعاون بين النظام التربوي وبين مؤسسات اجتماعية أخرى من أجل مواجهة مشتركة لعل أبرزها مشكلة التأخر الدراسي، ففي فرنسا مثلا يمكن تمييز ثلاثة تحولات كبرى أسهمت في إقرار مبدأ الشراكة البيداغوجية السياسية:

أ. الانتقال من مجتمع صراعي (خلال سنوات 70/60) إلى مجتمع توافقي، وهو انتقال ترافق مع تراجع هيمنة الفكر الماركسي والبزوغ التدريجي لفكرة المشاركة بتأثير النموذج الليبرالي الألماني ثم ولوج مدرسين ذوي أصول اجتماعية متوسطة مجالات التدريس وذلك ما قاد إلى فكرة الديموقراطية بكل ما تفترضه من إيلاء مكانة للمبادرة الفردية للفاعلين الاجتماعيين.

ب. ارتباط الشراكة في مجال التربية بانبثاق المحلي والأهمية المعطاة للجهات والمدن والأحياء، الشيء الذي يفترض إمكانية المبادرة والاستقلالية في اتخاذ القرارات على كافة المستويات بما في ذلك مستوى المؤسسة المدرسية التي ينبغي أن تكون قادرة على التفاوض مع مؤسسات محيطها وعقد الاتفاقيات. .

ت. تعد الشراكة التربوية مظهرا من مظاهر التحولات التي حدثت على مستوى التكوين الأولي والمستمر والتي أدت إلى تحول جوهري أعمق مس

"الهويات داخل المجتمعات الغربية" ومثال ذلك الميل إلى تدبير صريح للتمفصل بين الفعل البيداغوجي وفعل التكوين والسياق الذي يفسره ويبرره.

أما بالنسبة للمغرب فقد تواكب احتضان هذا البعد التشاركي في تدبير الشأن التربوي مع سياقات سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية حددها بتمفصل "نور الدين الطاهري" في كتابه: مشروع المؤسسة نحو استراتيجية التغيير والتخطيط في المؤسسات التعليمية بالمغرب.)[1](

■**فعلى المستوى السياسي:** فقد تزامن هذا التواجد مع سيادة مفهوم التناوب في الخطاب السياسي الرسمي والحزبي على السواء، هذا الخطاب الذي جسدته مفاهيم ثلاثة كبرى وهي: التراضي والتوافق والحوار.

■**أما على المستوى الاقتصادي:** فقد كان مفهوم التنمية الجهوية هو عنوان الخطاب المحتضن لهذا التوجه التشاركي وكان تعزيزا لنهج اللامركزية الذي اعتمده المغرب منذ استقلاله.

■**وبالنسبة للسياق الاجتماعي:** فقد كان السائد حول التربية يتمحور حول مفهوم تنمية الرأسمال البشري الذي انطلق في أساسه من الإطار الاقتصادي الدولي الموعود به من طرف اتفاقية الكات واتفاقية التبادل الحر بين المغرب والاتحاد الأوروبي، كما أن هذا الخطاب كان يتمحور حول مبادئ أساسية تشمل الدمقرطة، التوحيد، التعريب، التعميم، الإلزامية، المجانية، وهي مبادئ تمت صياغتها من طرف اللجنة المختصة بدراسة قضايا التعليم انطلاقا من تشخيص يرى أن ما يعانيه التعليم من فتور في الحماس الشعبي وتضاؤل في ثقة الآباء والأبناء في قيمة ومردودية المدرسة ناجم أساسا عن عدم مواكبة النظام التعليمي للتطور الذي عرفته البلاد في مختلف الميادين، وخاصة المرتبطة بسوق الشغل والتكوين واليد العاملة الماهرة ومتطلبات الاقتصاد الوطني وحاجيات المجتمع.

■**أما بخصوص السياق التربوي:** فقد تواكب التوجه التشاركي والعمل بمشروع المؤسسة مع التحول التربوي الذي تجسد في عملية الانتقال من منطلق التعليم المعتمد في السياسة التعليمية منذ الاستقلال إلى منطلق التعلم الذي يعطي الأولوية للتلميذ ويجعله محور العملية التعليمية التعلمية وأساس كل تخطيط وبرمجة.

وهكذا فقد شكلت السنة الدراسية 95/94 الانطلاقة الفعلية لمشروع المؤسسة والشراكة التربوية وتم إحداث لجان وخلايا للسهر على تفعيل هذا التوجه ومن هذه اللجن:

- اللجنة المركزية: وتتولى تحديد التوجهات العامة واتخاذ التدابير اللازمة وتقدير حجم وطبيعة الوسائل الواجب توفيرها وتقييم النتائج المحققة.

[1] الطاهري (نور الدين)، مشروع المؤسسة، نحو استراتيجية التغيير المخطط في المؤسسات التعليمية بالمغرب، ص 68.

- اللجنة التقنية للقيادة: وهو جهاز تقرير يبث في مشاريع الشراكة التربوية وينتقي منها ما له صلاحية التنفيذ وتضم هذه اللجنة في عضويتها ممثلين عن مديرية تكوين الأطر والمديرية العامة للإحصاء والمستقبليات والبرمجة ومديريات التعليم الثلاث.

- الخلية الدائمة: وتسهر على تفعيل وتأطير التحديات التربوية بالمؤسسات التعليمية وربط المؤسسات بالهياكل التنظيمية المركزية المؤطرة لمشاريع المؤسسات التعليمية وشركائها.

- خلية الشراكة التربوية: وهي خلية فرنسية شرعت في عملها ابتداء من 1995 ومهمتها الإشراف على نشر الأخبار المرتبطة بالمشاريع ومراجعة هذه المشاريع من حيث الشكل والصياغة والقابلية للتطبيق وإضافة إلى الإشراف على تنظيم دورات تكوينية لفائدة الفاعلين المنخرطين في مشاريع الشراكة التربوية.

- خلية مشاريع المؤسسات: وتتفرع هذه الخلية إلى مجموعة من الهياكل وهي تحديدا ثلاثة هياكل الأول على مستوى الأكاديمية الجهوية والثاني على مستوى النيابة الإقليمية والثالث على مستوى المؤسسة التعليمية، وتقوم هذه الخلية بدراسة المشاريع المقدمة من طرف الهياكل الفرعية واتخاذ القرارات المناسبة في شأنها.

وقد تم تنظيم العلاقات بين هذه الخلايا واللجان بمذكرات خاصة وتجدر الإشارة أن ما يلفت النظر في الوثائق الرسمية المفحوصة هو ربطها مشروع المؤسسة بحركة التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية. ومن خلال ذلك بمفهوم الشراكة التربوية ما يقود إلى بلورة تصور جديد عن الدور الذي ينبغي للمدرسة أن تؤديه، تؤكد المذكرة 27 بتاريخ 24 فبراير 1995 على أهمية الشراكة باعتبارها تندرج ضمن دينامية مشاريع المؤسسات التي تقتضي التعاون وتبادل المساعدات المدرجة للقيام بدورها الاستراتيجي الجديد الذي يتمحور حول تحقيق الترقي الذاتي للتلاميذ وجعل المدرسة عنصر إشعاع وتنمية إضافة إلى إغناء البحث الميداني والمساهمة في تنمية التجديد التربوي على الصعيد المحلي.

وخلاصة القول، إن مشروع الشراكة التربوية ومشروع المؤسسة لا يمكنهما أن يحققا ثمارهما المرجوة ونجاحهما المرغوب إلا بترجمة النوايا والقرارات إلى أعمال سلوكية تطبيقية عملية في الميدان والممارسة. وعلينا أن نتجاوز الشعارات والتظاهرات التربوية التي تقف عند حدود التنظير والتجريد وإصدار القرارات والبيانات وتحديد الخلاصات والنتائج إلى مرحلة التطبيق والتنفيذ والتقويم والتتبع والنقد الذاتي بطريقة براغماتية يترابط فيه القول مع الواقع والمنفعة.

المصادر والمراجع

- الدريج محمد، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء 2، دفاتر في التربية، الدار البيضاء، 1996.
- الطاهري (نور الدين)، مشروع المؤسسة، نحو استراتيجية التغيير المخطط في المؤسسات التعليمية بالمغرب، دار الاعتصام-الأحباس، الدار البيضاء، ط1، 1997.
- النجيحي (محمد لبيب)، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المعربة، ط7، 1978.
- اليونسكو، آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية، ورقة عمل المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية، الإمارات العربية 1977.
- صابر (محيي الدين) ولوسي (مليكة)، التدريب، مضمونه ووسائل تقويمه أبحاث في التدريب على تنمية المجتمع ـالحلقة الدراسية للتدريب-القاهرة، مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، القاهرة، مصر، 1964.
- عبد العزيز (عبد الله الجلال)، تربية اليسر وتخلف التنمية، مجلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1985.
- **Elisabeth Bautier, "Etablissement et partenariat", actes au colloque de janvier 1993, INR 1995.**

إدارة الجودة في مؤسسات التربية والتكوين
مسار التطور وأجرأة التنزيل

☜ د. عمر اكراصي[1]

مقدمة

لعل أول تحد يصطدم به الباحث في مفهوم الجودة، هو تعدد دلالاته وتداخلها مع مفاهيم أخرى، بالإضافة إلى المعنى والدلالة التي يتخذها المفهوم من مجال إلى آخر خصوصا وأن مجالات تداوله تعتبر كثيرة ومتنوعة. يعتبر مفهوم الجودة صفة لصيقة بكل شيء تحدد قيمته سواء أكانت رمزية أم مادية أم معنوية. فإذا كانت الجودة بهذا المعنى السالف الذكر، عبارة عن تصور وفلسفة هدفها تحسين الأداء وتجويده، فهي قبل ذلك، تعتبر حكما يصدره الزبون أو المستفيد من الخدمة بناء على خصائص ومواصفات تحقق له إشباعا ورضا نفسيا أو ماديا. ومن ثمة، فإن الجودة ليست عملية معقدة أو خيالية، إنها عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء. يتبين من خلال ما سبق، أن تحقيق الجودة هو مسعى أساس وهدف رئيس لكل مؤسسة سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية... ما دام أن هذا المسعى والهدف رهينان برضى الزبون أو المعني بالخدمة المقدمة له. وبالتالي يبقى مطلب تحقيق الجودة بالنسبة لكل المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية له فوائد شتى وأهداف جمة، سنحاول التعرض لها من خلال هذا المقال.

إن الحديث عن أهداف الجودة وأهميتها خصوصا في مؤسسات التربية والتكوين مطلب ضروري وملح ما دام أن هنه الجودة في هدفها العام، هو الاستزادة الدائمة في رضا التلاميذ وأولياء أمورهم، واقتناعهم بالتعلمات باعتبارها خدمة تقدم لهم. لذا كان ديدن المؤسسات والشركات وبعدها مؤسسات التربية والتكوين هو الإجابة عن التساؤل التالي: ماذا بمقدور المؤسسة ومواردها البشرية فعله لتحسن من أدائها ومردوديتها؟ وماذا باستطاعتها أي المؤسسة فعله لترضي صاحب الخدمة ومنهم التلاميذ؟ كيف يمكن نقل وتنزيل استراتيجيات الجودة من مجالها الأصلي الذي هو الاقتصاد والتجارة إلى مجال التربية والتكوين دون عوار أو خلل أو تشويه؟ ثم هل تطبيق الجودة بمقاييسها ومؤشراتها العالمية بوصفها آلية للإصلاح، قادر على تجويد التعلمات والرفع من الأداء التعليمي لمؤسسات التربية والتكوين؟

---

[1] أستاذ التعليم العالي مساعد تخصص علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس-مكناس.

1ـ مفهوم الجودة ومسار التطور

لقد عرف مفهوم الجودة مسارا تاريخيا مهما، حيث ارتبط هذا المفهوم بتحولات اقتصادية واجتماعية أثرت في انتشاره، وكذا اعتماده من دولة إلى أخرى حسب سياسات مؤسساتها ومنظماتها. ويمكن القول إن مفهوم الجودة قد "انطلق من الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين، ثم شهد نقلة نوعية في اليابان منذ الخمسينات تماشيا مع الظروف الملائمة التي عرفها هذا البلد في أعقاب الحرب العالمية الثانية."[1] لقد عرف مفهوم الجودة في اليابان أهمية كبرى سواء من حيث التنظير له ومقاربته علميا وأكاديميا من خلال دراسات عديدة ومساهمات كثيرة من قبل عدد من المفكرين والباحثين والمهندسين، ففي عام 1931 "بدأ إيدوارد دينين **E.Deining** وهو مهندس تصنيع، بإعطاء محاضرات وإجراء ندوات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين"[2] وقد عرفت أفكاره انتشارا كبيرا وأصبح مفهوم الجودة يتصدر المجلات اليابانية طيلة عقد من الزمن، دون أن ننسى بطبيعة الحال كتاب "جوزيف جوران **J.Juran**" حول الإدارة والجودة والذي يعد أول كتاب أُلِّف في موضوع الجودة، أو من حيث تطبيقه كمعيار ومحدد لمستوى الأداء والفعالية الإنتاجية داخل المؤسسات والشركات.

وإذا كان قطاع التربية والتعليم يعتبر من أبرز الآليات والاستراتيجيات التي تقود إلى التغيير والذي تعتمد عليه المجتمعات في بناء نشئها ومستقبلها اقتصاديا واجتماعيا وحضاريا، ولما كانت مهنة التعليم هي أُم وأصل المهن وعليها تتوقف هذه المهن في إعداد أفرادها وعامليها، فمن "الطبيعي بل من الضروري أن تتبنى المؤسسات التربوية والتعليمية مفهوم الجودة والجودة الشاملة في التعليم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية تبنت أزيد من ألفين مؤسسة تعليمية هذا المفهوم في تسعينيات القرن الماضي"[3]. ليعم بعد ذلك تطبيق هذا المفهوم باقي أنحاء العالم؛ فصارت الجودة الشاملة هي مطلب كل المجالات الإنتاجية والخدماتية، بل وأصبح مجال التعليم مقرونا ومرتبطا بتحقيق جودة شاملة على مستوى كل نظمه وعملياته وأدائه. وقد مرت إدارة الجودة من عدة مراحل وعرفت مجموعة من المحطات حتى استقرت في مفهومها وشكلها الحالي:

---

[1] غريب (عبد الكريم)، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2014، ص 449.

[2] سيد سالم (عرفة)، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار النشر الراية، دمشق، سورية، 2012، ص190.

[3] محسن علي (عطية)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 63.

1- مرحلة الفحص أو المعاينة والتفتيش وهي التي تنطوي على قياس واختبار المنتج وتحديد مدى مطابقة المنتج للمواصفات الفنية، وهو يشمل "تفتيش نهائي، تفتيش مراحل، تفتيش الواردات".[1]

2- ضبط الجودة والتي تنطوي على النشاطات والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على المواصفات المطلوبة.

3- مرحلة ضمان الجودة أو تأكيد الجودة.

4- إدارة الجودة الشاملة.[2]

لعل أول تحدي يصطدم به الباحث في مفهوم الجودة هو تعدد دلالاته وتداخلها مع مفاهيم أخرى، بالإضافة إلى المعنى والدلالة التي يتخذها المفهوم من مجال إلى آخر، خصوصا وأن مجالات تداوله تعتبر كثيرة ومتنوعة، كما أن مفهوم الجودة يعتبر صفة لصيقة بكل شيء تحدد قيمته سواء أكانت رمزية أم مادية أم معنوية. ومن الناحية اللغوية، يعود مفهوم "الجودة" إلى "الجذر اللغوي (ج-ي- د)، والجيد نقيض رديء، وجاد الشيء جودة (بضم الجيم) وجودة (بفتح الجيم) أي صار جيدا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله، ويقال هذا الشيء جيد بين الجودة بضم الجيم والجودة بفتح الجيم. وقد جاد جودة وأجاد: ومعناه أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال أيضا: جاد الشيء جودة أي صار جيدا."[3] نفس التحديد اللغوي نجده في معجم الوسيط، حيث تعني الجودة هو كون الشيء جيد وهي مصدر للفعل جاد.

وكما قلنا سابقا، مفهوم الجودة يتداخل مع مفاهيم عدة وهو ما يزيد عملية تحديده مسألة معقدة ومتشعبة، كما هو الأمر مع مفاهيم الفعالية والنجاعة والإتقان، حيث حاول "إيتيي جيرار **G.Ethier**" إقامة فوارق اصطلاحية بين هذه المفاهيم، وقدم مجموعة من المعايير والمواصفات الخاصة بكل مفهوم والتي تميز كل واحد منها على الآخر. "فربط الجودة بما هي فعالية **Efficacité** بمعرفة الحاجات وتحديد الأهداف واختيار الأولويات، واستخدام الأمثل لبيئة العمل، بينما حدد الجودة كنجاعة **Efficience** بما هي تحفيز وتواصل ومناخ تنظيمي ورضا وظيفي وتدبير للصراعات واتخاذ للقرارات، بينما الاتقان **Excellence** يجمع بين هذه المفاهيم ويلخصها."[4] هذا التداخل الحاصل بين مفاهيم الجودة والفعالية والنجاعة، انبرى له الباحث عبد الكريم غريب من أجل تحديده وإيضاحه، حيث اعتبر أن "لفظ

---

[1] سيد سالم (عرفة)، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار النشر الراية، ص 189.

[2] بطاح (محمد أحمد)؛ و الطعاني (حسن أحمد)، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص 139.

[3] بهاوي محمد، رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية، مجلة عالم التربية، العدد 22 و23، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب 2013، ص 249. (ص ص 247-268).

[4] **-Ethier, Gérard, la gestion de l'excellence en éducation, Sainte-Foy, PUQ, 1989, p: 44.**

نجاعة وفعالية يحيل على مستوى الأداء المطلوب من المقاولة أو مؤسسة ما أو من أية بنية من البنيات، بحيث إن مستوى النجاعة لتلك المقاولة أو المؤسسة هو الذي يحدد مستوى الجودة لمنتوجها"[1]. وبالتالي نفهم أن جودة مؤسسة ما مرتبط ورهين بنجاعة وفعالية أدائها وتناغم وتأثر مختلف العناصر المكونة لهذه المؤسسة لبلوغ مقاصد هذه المؤسسة. وكلما تمكنت المقاولة أو مؤسسة ما من تحقيق أعلى معدلات ومستويات النجاعة في وظيفتها، كلما يسر تحقيق المستوى المنشود من الجودة في المخرجات والمنتوج"[2].

لقد حاولت مجموعة من المنظمات والجهات المتخصصة في إدارة الجودة إيجاد مفهوم وتعريف دقيق للجودة، إلا أن التواضع والتوافق على ذلك كان صعب التحقق وهو ما برر التعدد والتنوع الحاصل في تعريفات مفهوم الجودة. وعليه، سنحاول في هذه الورقة عرض مجموعة من هذه التعريفات وتقاطعها. فالجودة اصطلاحا هي "الدرجة التي تلبي بها مجموعة من الخصائص الكامنة لمتطلبات الإيزو ISO، ويمكن أن تكون الخصائص طبيعية أو وظيفية أو عضوية، هي كامنة في المنتج أو العملية أو النظام وتتعلق بأحد المتطلبات، والمتطلب هو حاجة أو توقع تم النص عليه ضمنيا أو إلزاميا."[3] والجودة هي تصور عام وفلسفة إدارية مؤسساتية تهدف إلى تحقيق تحسن مستمر في جودة أداء كل الخدمات والمنتوجات في مؤسسة ما، مهما كانت طبيعة اختصاصها. وهي بذلك حرص والتزام بأداء الأعمال والعمليات في شكلها الصحيح، إنها بذلك تكون عبارة عن "مجموع المبادئ والطرق والأدوات المنتظمة ضمن استراتيجية، تهدف إلى تحفيز الموارد البشرية المنتمية لمؤسسة ما، بغرض إرضاء الحاجات الضمنية والصريحة والمحتملة بأقل تكلفة"[4].

2ـ الجودة داخل المؤسسة التعليمية

تعتبر الجودة لبنة أساسية في رسم معالم السياسة التربوية ومقياسا محددا لمدى نجاعتها أو فشلها في تحقيق مختلف الأهداف والغايات المنتظرة منها. إن تحقيق الجودة في منظومة التربية والتعليم يعد تحديا ورهانا مركزيا لبلوغ أهداف التنمية المستدامة. وهو ما جعل المنظومات التربوية في مجموعة من الدول

---

[1] غريب (عبد الكريم)، تدبير الموارد البشرية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2012، ص 119.

[2] غريب (عبد الكريم)، المرجع السابق، ص 119.

[3] السامرائي (مهدي صالح)؛ والكناني(صبيح كرم)، نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 30.

[4] غريب (عبد الكريم)، مستجدات التربية والتكوين، ص 451.

تعتمد على "أنظمة للجودة مكنتها من تنميط طرائق الاشتغال، وتحديد المهام والمسؤوليات على جميع المستويات، وتوحيد مواصفات ومعايير أداء الأفراد والمؤسسات والتحسين لجودة الخدمات المقدمة."[1]

إن منظومة التربية والتعليم وفي ظل تحديات وظروف العولمة وإكراهاتها، هي مطالبة بالتحلي بصفات وخصائص التميز، والتنافسية، والإبداع، والجودة وذلك حتى تستطيع أن تلبي حاجيات وتطلعات الأفراد والمجتمع في ظل شيوع المعرفة، وتطور نظام التواصل والاتصال، وتنامي التكنولوجيا وهيمنتها على كل الحقول بمختلف مجالاتها واهتماماتها. وعليه، لم يكن أمام الدول والمجتمعات التي ترغب في الاستمرارية والحفاظ على وجودها ومكانتها، إلا أن تستثمر في العنصر البشري الذي يعتبر رأسمالا لاماديا مهما وأساسيا. وإذا كان مجال التربية والتكوين، "هو العمود الفقري لأي مجتمع من المجتمعات؛ فإن الرابح في المنافسة، هو ذلك المجتمع الذي ستكون منظومته التربوية التكوينية أكثر نجاعة وجودة، الأكثر نجاعة من حيث وظيفتها التربوية التكوينية، والأكثر جودة من حيث المؤهلات والكفايات التي ينبغي أن يتمكن منها المتخرجون من تلك المنظومة."[2]

إن الحديث عن الجودة في المؤسسات التعليمية، هو حديث عن جودة في الكفايات وفي مؤهلات المتعلم؛ هذه الجودة في المنتوج والذي هو المتعلم وكفاياته، لا يمكن بلوغها والوصول إليها إلا بمقاربة وتصور شمولي للجودة على كافة الأصعدة والمستويات. إن الأمر إذن، يتعلق "بمنظور نسقي للجودة يشمل نجاعة وفعالية "[3] كل العناصر المتدخلة في المؤسسات التعليمية كالموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات التعليمية، جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، الإدارة المركزية والجهوية والإقليمية وتدبيرهم للجودة، أسواق الشغل، الأسرة، المناهج والمقررات، وسائل الإعلام، الحياة المدرسية... إلخ.

إن المغرب وعلى غرار باقي دول العالم، كان واعيا بأهمية تحقيق الجودة وإدارتها على مستوى توجهاته وسياساته التربوية، وتحديدا داخل المؤسسات التعليمية التي تعتبر الميدان الحقيقي لتطبيق وتنزيل الجودة، خصوصا وهي تعد أي المؤسسات التعليمية، مصنعا حقيقيا ومباشرا لتزويد المجتمع المغربي بمخرجات ذات كفاءات ومؤهلات عالية قادرة على خدمة المجتمع وتطويره.

من ثم، يمكن القول، إن اهتمام المغرب بالجودة داخل منظومته التربوية عرف مسارا تصاعديا ونوعيا رغم وجود إخفاقات وتعثرات بسبب قناعات معينة أو سياسات وتدابير غير ناجعة. في هذا السياق يتحدث الباحث والخبير التربوي عبد الكريم غريب عن مرحلتين أساسيتين من تطور نظام

---

[1] وزارة التربية الوطنية، إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين، مذكرة رقم 36، بتاريخ 21 مارس 2011، ص2.

[2] غريب (عبد الكريم)، تدبير الموارد البشرية، ص ص 138-139.

[3] غريب (عبد الكريم)، المرجع السابق، ص 130.

الجودة عرفها قطاع التربية والتكوين وهما: مرحلة الشكل التعليمي الكمي[1] وهي المرحلة التي امتدت منذ نهاية الحماية الفرنسية حتى نهاية القرن العشرين، حيث كان التركيز على المبادئ الأربعة للتعليم وهي، تعميم التعليم، وتعريبه، وتوحيده، ومغربة الأطر. فحسب نفس الباحث يرى أن هذه المرحلة انشغلت بهذه المبادئ الأربعة السالفة الذكر، دون الاهتمام بمطلب الجودة كمؤشر على مدى نجاعة المؤسسات التعليمية وأداء مواردها البشرية، حيث ظل هذا المطلب ثانويا وهامشيا داخل مختلف المخططات والاستراتيجيات الوزارية. ثم مرحلة الشكل التربوي الكيفي التي بدأت مع نهاية التسعينيات القرن الماضي حتى اليوم، إذ عرفت هذه المرحلة اهتماما كبيرا بمؤشر الجودة ودوره في المنافسة العلمية على مستوى سوق الشغل، والثورة التكنولوجية التي عرفتها كل الأنظمة التربوية في العالم.

اهتمام المغرب بنظام الجودة على مستوى منظومته التربوية، لم يكن وليد الصدفة إذن، بل كان متأسسا ومستندا على عنصرين أساسيين، أولهما ضعف مخرجات مؤسساته التعليمية، ثانيهما التغيرات والمستجدات التي أصبح يعرفها العالم. اهتمام تجسد في الإصلاحات الكبرى التي عرفتها منظومة التربية والتكوين بدءا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالمخطط الاستعجالي، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51/17. لقد قامت الوزارة الوصية بمجموعة من المشاريع وفتحت أوراشا عدة، همت رهان تحقيق الجودة داخل المؤسسات التعليمية، ما دامت هذه الأخيرة تعتبر كنسق تنظيمي مماثل للمقاولة، وحيث "المهمة هي الإنتاج، فإن هناك مدخلات تتكون من بشر ومعارف ووسائل ومواد وتمويل، وهناك مخرجات تتكون من تلاميذ يغادرون النسق"[2] كما يغادر المنتوج المقاولة؛ وبالتالي يبقى عنصر الجودة والمردودية وتقييم الأداء من أهم ما يجب أن يميز أداء كل من المدرسة والمقاولة على حد سواء. ومن ثمة، وجدت المؤسسات التعليمية نفسها مطالبة بالتكيف مع حاجات المجتمع والأفراد عن طريق "تربية وتكوين مواطن أو أجير لشغل دائم."[3] وهو ما سيتيح ومن خلال رفع تحدي تحقيق رفع الجودة من قبل مدارسنا، (خدمة النهضة الاقتصادية، وربط التربية والتكوين بسوق الشغل، مما سيغير نظرة العالم إلى مخرجات المدرسة من مجرد كونها مخرجات تعليمية

[1] غريب (عبد الكريم)، تدبير الموارد البشرية، ص 133.

[2] اللحية الحسن، المدرسة والمقاولة، دار النشر للمعرفة، الرباط، المغرب، 2012، ص، 67.

[3] اللحية الحسن، المرجع السابق، ص 98.

بسيطة إلى عامل للتطوير والتجديد الإنتاجي والتكنولوجي)[1] . وقد حدد عبد الكريم غريب مجموعة من العوامل المسؤولة عن جودة التعليم في المؤسسات التعليمية وهي:[2]

- العوامل المرتبطة بالمتعلم: من حيث نموه العقلي والوجداني والنفسي...

- العوامل المرتبطة بأسرة المتعلم: مستوى تعلم الآباء، المستويين السوسيواقتصادي والسوسيو ثقافي...

- العوامل المرتبطة بالمدرسة: مجالها، طبيعة العلاقات التي تسود بين المدرسين والتلاميذ والإدارة التربوية، الحجرات الدراسية، عدد التلاميذ...

- العوامل المرتبطة بمحيط المؤسسة التعليمية: طبيعة الفضاءات القريبة منها، الضجيج أو الهدوء...

إلا أنه يبقى العامل الأساسي والمهم، والذي يعتبر المسؤول كذلك عن جودة التعليم في المؤسسات التعليمية هو المتعلق بالموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات، "وحفزها وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية [لديها]..."[3]. وقد عملت وزارة التربية الوطنية على إرساء مرجعية وطنية للجودة تهدف إلى تحقيق فعالية قصوى للإصلاح، وتبقى منهجية جديدة تعتمد شعار الارتقاء بجودة التعليم ودعم الخدمات المقدمة من لدن المؤسسة التعليمية وتحسين جودتها؛ حيث اتخذت هذه الوزارة مجموعة من التدابير ووضعت عددا من الخطط والاستراتيجيات ركزت فيها على المحاور التالية: "الجودة في التربية والتكوين-المرجعية الوطنية للجودة في المنظومة التربوية-ميثاق الجودة-الجائزة الوطنية للجودة بالمؤسسات التعليمية"[4]. ولعل أبرز هذه الخطط والمشاريع التي تعتمدها الوزارة في تحقيق المؤسسات التعليمية للجودة الشاملة، نجد خطة إرساء المرجعية الوطنية للجودة والتي تضمنها "مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية" لسنة 2009، والتي ضمت تسعة محاور وهي:

1- بناء الالتزامات على رؤية وقيم؛

2- القيادة والتخطيط الاستراتيجي؛

---

[1]-Paul, Jean- Jacques (Dir.), "Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs", ESF Editeur, Paris, France, 1999, pp: 19-20.

[2]غريب (عبد الكريم)، مستجدات التربية والتكوين، ص451.

[3]بهاوي محمد، رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية، ص 253.

[4]وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)، الرباط، المغرب، 2009، ص2.

3- تدبير الموارد البشرية؛
4- تخصيص وتوزيع الموارد؛
5- التنميط والتجديد؛
6- تطوير فعالية الأداء؛
7- إرضاء الأطراف المتدخلة في المدرسة؛
8- النتائج والإنجازات؛
9- التحسين والإعداد للمستقبل؛

وما دام المقال يتعلق بأداء الموارد البشرية وجودته، فسنركز على المحور الثالث والسادس من الخطة، حيث يحدد المحور الثالث الذي يهم تدبير الموارد البشرية، أهم المقتضيات الواجب احترامها من قبل المؤسسة التعليمية من أجل تدبير وتخطيط وتوظيف مواردها البشرية وتحفيزها من أجل تحقيق مردودية وجودة في الأداء؛ حيث ينص هذا المحور على ضرورة تحقيق المعايير والمتطلبات التالية:[1]

- تعريف مواصفات الموارد البشرية، وتحديد الحاجات إلى التكوين ومخططات التحسين؛
- توظيف عملية القياس لتقويم فعالية هذه التكوينات؛
- تأسيس عمليات انتقاء وإدماج وتوزيع الموظفين على المردودية، مع استعمال نظم التشجيع للحث على تطوير الكفايات والاعتراف لها بذلك؛
- التزام العاملين بالمؤسسة بمخططها الاستراتيجي ومخططات التنفيذ الملحقة به؛
- اشراك العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات، وضمان شروط الراحة للموارد البشرية؛
- تقييم مدى رضا الموارد البشرية مقارنة مع حاجاتها للتكوين والاعتراف بالجهد؛
- تقييم فعالية العاملين بتنسيق مع المصالح ذات الاختصاص، واعتبار نتائج التقويم في إعادة انتشار الموارد البشرية.

أما المحور السادس من الخطة، يهم تطوير فعالية الأداء من خلال تحديد مجموعة من المقتضيات والمعايير التي تساهم في الرفع من أداء وفعالية المؤسسات التعليمية عبر "تعريف الصيرورات الأساسية التي تنتج مختلف الخدمات وتحديد متطلبات كل عملية وما تضفيه من فعالية ونجاعة على سير المؤسسة، بالإضافة إلى استعمال مؤشرات لمراقبة وتحسين العمليات، وتحمل مسؤولية القيادة عن كل عملية، وتحمل جميع المسؤوليات في تنفيذ العمليات وضمان تتبعها وتنفيذها"[2]. ومن الخطط والمشاريع الأخرى التي

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 42.

[2] وزارة التربية الوطنية، مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)، ص، 45.

اعتمدتها وزارة التربية الوطنية لتحقيق الجودة الشاملة داخل مؤسساتها التعليمية، هو إحداث جائزة وطنية للجودة خاصة بالمؤسسات التعليمية، ولعل إحداث هذه الجائزة من شأنه أن يساعد على:

- تحفيز المؤسسات التعليمية على تملك منهجيات الجودة واعتمادها في تدبيرها اليومي؛
- بث روح المنافسة الشريفة بين هذه المؤسسات يكون من ركائزها إتقان العمل والبحث الدائم عن التميز؛
- خلق روح التعاون والتعاضد بين الموارد البشرية لإحراز جائزة الجودة؛
- تمكين المؤسسات التعليمية من تحديد نقط القوة ونقط الضعف؛
- إجراء مقارنة بين مختلف المؤسسات التعليمية؛
- تمكين المؤسسات التعليمية من وضع استراتيجية لتطوير الجودة[1]؛

فكرة إحداث جائزة وطنية للجودة خاصة بالمؤسسات التعليمية وبغية تحقيق الأهداف السالفة الذكر، وتنزيلها على أرض الواقع، عملت الوزارة الوصية على إرساء نظام للجودة بمنظومة التربية والتكوين بإحداث "وحدة مركزية لإرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين" تسند إليها المهام التالية: الإسهام في تقوية جودة المؤسسات التربوية والمصالح الإدارية للوزارة-وضع منهجية وأدوات تقويم جودة المؤسسات التربوية والمصالح الإدارية للوزارة-نشر ثقافة الجودة بالمنظومة التربوية بشراكة مع المنظمات والمؤسسات المهتمة بالموضوع-الإسهام في وضع معايير ومواصفات الجودة لتخطيط وإرساء وتتبع وتقويم المشاريع والمخططات التي تعدها الوزارة"[2].

خلاصة

إن البرامج والاستراتيجيات التي أعدتها وزارة التربية الوطنية بغية تحقيق الجودة الشاملة داخل مؤسسات التربية والتكوين، هي استراتيجيات مهمة وواعدة ولها آفاق جادة تهدف إلى النهوض بقطاع التربية والتكوين وتحسين جودة أداء مؤسساته التعليمية عبر تجويد أداء الموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات، وهو ما يتجسد في عمل وزارة التربية الوطنية على تطبيق وأجرأة المشروع التاسع من حافظة المشاريع المنزلة للقانون الإطار 51.17، وعقدها لشراكات مع منظمات وهيآت دولية متخصصة في التكوين المستمر وتجويد الأداء(مشروع ثانوية التحديMLA). غير أن المشكل الذي مازال مطروحا هو عدم تتبع هذه البرامج وتقييمها على أرض الواقع، وانحصار دور تقييم الجودة في السنوات القليلة في مراقبة نسب النجاح المحققة لدى كل مؤسسة، بدل الاستمرار في تنزيل استراتيجيات تحقيق الجودة داخل المؤسسات التعليمية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)، ص 54.

[2] وزارة التربية الوطنية، إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين، مذكرة، رقم 36، بتاريخ، 21 مارس 2011، ص 3.

المصادر والمراجع

-السامرائي (مهدي صالح)؛ والكناني (صبيح كرم)، نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

-اللحية، الحسن، المدرسة والمقاولة، دار النشر للمعرفة، الرباط، المغرب، 2012.

-بطاح (محمد أحمد)؛ الطعاني (حسن أحمد)، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2016.

-بهاوي محمد، رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية، مجلة عالم التربية، العدد 22 و 23، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2013.

-عرفة (سيد سالم)، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار النشر الراية، دمشق، سورية، 2012.

-عطية (محسن علي)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

-غريب (عبد الكريم)، تدبير الموارد البشرية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2012.

-غريب (عبد الكريم)، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2014.

-وزارة التربية الوطنية، إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين، مذكرة رقم 36، بتاريخ 21 مارس 2011.

-وزارة التربية الوطنية، إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين، مذكرة، رقم 36، بتاريخ، 21 مارس 2011.

-وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)، الرباط، 2009.

-Ethier, Gérard, la gestion de l'excellence en éducation, Sainte-Foy, PUQ, 1989.

-Paul, Jean- Jacques (Dir.), Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF Editeur, Paris, 1999.

تدبير الزمن اللامدرسي
وعلاقته بالنجاح الدراسي للتلميذ

☜ نورالدين لشكر[1]

(الصورة رقم1) *

مقدمة: تعددت الدراسات التربوية التي تشتغل الزمن المدرسي وطرق ونجاعة تدبيره وإسهامه في النجاح أو الفشل الدراسي، غير أن جائحة كورونا (COVID-19) أبانت عن أهمية زمن آخر له أثر كبير على ذلك النجاح أو الفشل، إنه زمن شحت فيه الدراسات حسب علمنا ولحدود كتابة هذه السطور، ذلك أن هناك جوانب في تدبير الزمن لم يتم رصدها بالشكل الكافي ربما لعدم بريقها المعرفي، فهناك أبحاث ودراسات أنجزت عن تدبير الزمن المدرسي[2]، وأخرى اهتمت بتدبير الزمن التربوي[3]. غير أنه رغم القيمة المعرفية للمنتج الأول والثاني، ثم العمومية التي يتسم بها المقال الثالث، إلا أنها جميعها لا تسلط الضوء على الجانب الذي نريد بحثه هنا. ومن ثمة فإن هذه الدراسة تروم كشف بعض جوانب العلاقة بين متغيرين اثنين وهما **الزمن اللامدرسي والنجاح الدراسي.** ونود خوض غمار هذا الموضوع وإمساك بعض منه سوسيولوجيا، عبر الاستعانة بمنهجية تصنيفية تروم تحليل محتويات الزمن اللامدرسي للتلميذ، وبتقنية الاستمارة، وقد أتيحت فرصة الاشتغال منذ سنوات في

---

[1] دكتوراه في علم الاجتماع من جامعة بن طفيل، أستاذ للفلسفة بالثانوي التأهيلي.

* الصور (1.2.3) من إنجاز الأستاذ والباحث ذ ادريس الحسناوي.

[2] المعاني (عبد اللطيف)، تدبير الزمن المدرسي بالثانوي التأهيلي، مجلة علوم التربية، عدد 51، مارس 2012، المغرب، ص-ص: 139-145. زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي -مقاربة سوسيو-سيكولوجية، مقال، دراسات نفسية وتربوية، العدد: 12، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، يونيو 2014، ص: 44-62.

[3] الصفاح محمد، الزمن التربوي بين التبذير والتدبير، مقال، الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية، 2011/6/4، تاريخ التصفح: يونيو 2014. الرابط: https://men-gov.ma

ثانويات تأهيلية بالقطاعين العام والخاص مكنت من عقد مقارنة بين تلاميذ في القطاعين معا، لإغناء الموضوع بما يمكن أن يكشفه البحث من معرفة ميدانية.

I. منهجية الدراسة

1. أهداف الدراسة وأهميتها: تحددت أهداف هذا البحث المعرفية في استثمار بعض المعارف السوسيوتربوية وعلاقتها بالمفاهيم الواردة في البحث. ثم محاولة الكشف عن أحد أهم العوامل المساهمة في النجاح المدرسي. وأما الأهداف العملية فتحددت في تقديم معطيات ميدانية بشكل منهجي عبر استنطاق استمارات التلاميذ بآليات البحث السوسيولوجي، لإبراز أي زمن يتم هدره وعدم الاستفادة منه خارج ما هو نظامي. هذا وتتعدد المناهج المستعملة في الأبحاث بحسب المواضيع وطريقة التعامل معها، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي سيمكن من تحديد العلاقة بين الزمن اللامدرسي والنجاح الدراسي لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي. وتم إعداد استمارة غايتها رصد أين يقضي التلميذ زمنه اللامدرسي، وخاصة الزمن الذي يتم استثماره في اكتساب التعلمات، وتضم الاستمارة أسئلة بسيطة تبين وضعية التلميذ الإجتماعية. ووجب التذكير هنا أن هذه الاستمارة لا يتم تسليمها للتلميذ إلا بعد الحديث معه بشكل كاف حول طريقة تعبئته لها، حيث يتم الطلب منه التركيز على الزمن الذي يستثمره خارج المدرسة في التحصيل واكتساب التعلمات. وقد تم الاعتماد على عينة تضم مجموعة من التلاميذ، وعددهم 36 تلميذا مناصفة بين القطاعين العام والخاص، وتم التركيز على تلاميذ السنة الثانية الباكالوريا، لخصوصية هذه السنة عند التلميذ، إذ تفترض تسارعا في وتيرة الاجتهاد، لما يمثله الامتحان الوطني بالمغرب كعتبة ينبغي تجاوزها بنجاح وتميز، كما أنه لن يتم كشف أي من هويات هؤلاء التلاميذ لما تقتضيه "أخلاقيات البحث العلمي"[1]، اللهم أسماء المؤسسات التي تمت عملية البحث بها.

2. الإشكالية والفرضيات: إن ترجمة موضوع هذا البحث إلى بناء تسلسلي منظم هو بغاية تحديد المشكل المراد بحثه ومعرفته وتجميع المعطيات حوله. وبذلك فإن اختيار موضوع يرصد تدبير التلميذ للزمن اللامدرسي هو بغاية معرفة أثر هذا الأخير على النجاح المدرسي، وقد تحدد السؤال المركزي كالتالي: "كيف يدبر التلميذ زمنه اللامدرسي؟ وقد تفرعت عنه ثلاثة أسئلة تعد مدار البحث وهي: 1- هل زمن التلميذ اللامدرسي خاضع لبرنامج معين أم أنه عشوائي؟ 2-كم هي المدة الزمنية التي يوظفها التلميذ خارج المدرسة من أجل اكتساب التعلمات؟ 3-هل يجد التلميذ مساعدة ما لتدبير زمنه اللامدرسي؟

[1] شافا فرانكفورت، ودافيد ناشمياز، طرائق البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ترجمة: ليلى الطويل، دار بترا، سوريا، 2004.

كما أن ما سيطرح من فرضيات هو قابل للتأكيد والنقض معا بحسب البحث الميداني، وقد تمت صياغتها على الشكل الآتي: 1-يفترض أن زمن التلميذ اللامدرسي خاضع لبرنامج محدد. 2-غالبا ما تكون المدة الزمنية التي يوظفها التلميذ خارج المدرسة لاكتساب التعلمات مرتبطة أساسا بواجبه داخل القسم. 3-سيجد التلميذ المساعدة الكافية من أقرباءه لتدبير الزمن اللامدرسي.

3. الميدان أو مجتمع الدراسة: تم تحديد موقع البحث بمدينة القنيطرة كمجال حضري، وجعل المؤسسات المتواجدة بنفس المدينة بؤرة للاشتغال، وهي على التوالي، مؤسستين خاصتين وهما "يوسف بن تاشفين" و"**Eco plus**"، ثم مؤسسة عمومية وهي ثانوية ادريس الأول التأهيلية، ونتأمل في هذا الجمع بين مؤسسات من القطاعين معا إفادة علمية أكثر دقة.

4. المفاهيم الاساسية للبحث: يتطلب هذا البحث تحديد مفاهيمه الأساسية، والتي ستكون محوره ومداره، فتعاريف المفاهيم والعلاقات بينها هي من أهم الخلاصات التي يمكن أن تكون في هنه الدراسة، لذلك فالتحديد اللغوي والمعرفي والإجرائي تكمن أهميته في التأطير والدقة اللذان يعفيان من الارتباك واللبس والارتجال. ولهذا فقد استقر الرأي على ثلاثة مفاهيم أساسية تعد كلمات مفاتيح لهنه الدراسة.

أ-التدبير: تشتق هذه الكلمة من فعل دبر تدبيرا. "ودبَّر الأمر وتدبَّره: نظر في عاقبته، والتدبُّر: التفكر، ويقال: إن فلاناً لو استقبل من أَمره ما استدبره لهُدِي لِوجهةِ أمرِه"[1]. وهكذا، فالتدبير في مدلوله اللغوي إعمال النظر والفكر، وتوقع العواقب قبل الإقدام عليها حذرا واحترازا واجتنابا. أما اصطلاحا، فهو "مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدبر لتنفيذ الأنشطة التعلمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقا من كفايات وأهداف محددة، واعتمادا كذلك على مجموعة من الموارد والطرائق والوسائل، سواء أكانت مادية أم معنوية"[2]. وتؤدي كلمة التدبير (**Gestion/Management**) في المعاجم والقواميس الأجنبية المعاني نفسها التي تؤديها في اللغة العربية، حيث تدل على القيادة والتخطيط والتسيير والتنظيم والقيادة والمراقبة لتحقيق الجودة والفعالية.

ب-الزمن اللامدرسي: لتحديد هذا المفهوم لابد أولا من التوقف عند مفهوم "الزمن"، ومن تم تحديد "الزمن اللامدرسي". حيث عرف الزمن فلسفيا بأنه "وسط متجانس غير محدود تمر فيه

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج4، دار صبح بيروت، لبنان، إديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص: 273-277.
[2] أمزيان محمد، تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص: 103.

الأحداث متلاحقة، والمدة جزء منه، وقد يطلق على مدة معينة"[1]. أما الفيلسوف اليوناني أرسطو فقد اعتبر الزمن "مقياس الحركة"[2]، في حين اعتبره "هنري برغسون" "تغير متصل يصبح فيه الحاضر ماضيا...، وهو مرتبط بفكرة الديمومة"[3]. وهو عند البعض "يتسم بالاستمرارية والديمومة والتغير وأن له تأثير مباشر على حياة الإنسان، فالإنسان يدور حول نفسه بالزمن الداخلي، ويدور خارج الذات ضمن سلسلة ميقاتية حيث أن الدورة العمرية تلغي فيها كل دورة ما قبلها، طفولة، مراهقة، رشد، إلخ."[4]. لذلك "فالزمن مدة معينة يستغرقها فعل أو حدث ما، أو كبعد يمثل تعاقب الأحداث والأفعال"[5]، وبناء على هذه التعريفات سيتم اعتبار أنشطة التلميذ في الزمن اللامدرسي قابلة للقياس بوحدات زمنية، أي يمكن ترجمة الزمن اللامدرسي إلى "كم زمني"، كما تقاس باقي الأزمنة الأخرى، زمن الدراسة، النوم، الأكل، الترفيه، إلخ. غير أننا نقصد بالزمن اللامدرسي تحديدا هو ذلك الكم الزمني الذي يقضيه التلميذ خارج المدرسة وله علاقة باكتساب التعلمات.

ج-النجاح المدرسي: يورد قاموس لاروس كلمة النجاح بمعنى الفوز، وجاء في موسوعة علم النفس أن النجاح يشير إلى وضعية الشخص الذي وصل إلى نتائج مرضية وجيدة[6]، بينما يحدد (جاماتي) التلميذ الناجح "بأنه ذلك الذي تحصل في الوقت المحدد المعلومات الجيدة والمهارات العملية"[7]. إنّه القُدرة على التقدُّم والتطوّر والإنجاز وبلوغ الأهداف المرجُوّة بكفاءة وفاعليّة. وبالتالي، فالشّخص النّاجح هو الذي يستطيع أن يُسخّر إمكاناته وطاقاته لمصلحته ولتحقيق ذاته للوصول لغاياته وأمانيه. وحيث أن النجاح مرتبط هنا بالمدرسة، يمكن القول إنه قدرة التلميذ على تطوير وإنجاز وبلوغ مستويات عليا في الدراسة كهدف، وبكفاءة وفاعلية تمنحه فرصة الالتحاق بأجود المدارس العليا والمعاهد بميزات عليا.

وأخيرا فإن بحثا في موضوع "الزمن اللامدرسي" لابد وأن تكتنفه صعوبات وهي من طبيعة أي عمل غايته المساهمة ولو بشكل متواضع معرفة معينة. ومن هاته الصعوبات مشكل الثقة الذي يعانيه

---

[1] المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع، 1983، القاهرة، ص:95.

[2] المعجم الفلسفي، المرجع السابق، ص 95.

[3] المعجم الفلسفي، المرجع السابق، ص 95.

[4] المعاني عبد اللطيف، تدبير الزمن المدرسي، مرجع سابق، ص: 139.

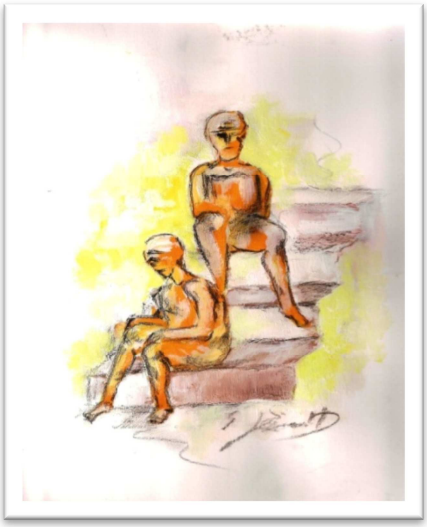
[5] صدوقي محمد، الزمن البيداغوجي المغربي، مجلة علوم التربية، عدد 38، شتنبر 2008، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 75.

[6] زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي -مقاربة سوسيو-سيكولوجية، مرجع سابق، ص: 44-62.

[7] زقاوة أحمد، المرجع السابق، ، ص: 44-62.

عدد من الباحثين أثناء نزولهم للميدان مسلحين باستمارات وأوراق وأقلام، وهذا التخوف ينسحب أيضا على التلميذ، اللهم بعض الاستثناءات القليلة، إذ لولا العلاقة التربوية التي تجمع صاحب هذا البحث بالتلاميذ وكذا المؤسسة المحتضنة لما تيسر ذلك. ولا نخفي توجس بعض التلاميذ خيفة من إعطاء "معلومة" تكشف عن خصوصياتهم وما قد يلحق بها من "ضرر" على مستوى النقط! ذلك أن بعض التلاميذ حاولوا إظهار اهتمامهم الشديد بزمنهم اللامدرسي حتى لا يظهروا بمظهر سلبي أمام أستاذهم/الباحث، ما قد ينعكس سلبا -حسب رأيهم-على نقطهم ومعدلاتهم. وهو ما تم تجاوزه بتعزيز الثقة بين الطرفين (الباحث/الأستاذ والمبحوثين/التلاميذ) عبر حوارات مطولة شجعتهم على الاقتراب من النزاهة والموضوعية.

II. العوامل غير المدرسية المساهمة في النجاح الدراسي



يعتبر النجاح المدرسي من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيبا وتعقيدا نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية. وهو مفهوم تعترضه عدة عوائق أولها غموض المفهوم في ذاته، حيث تتعدد التعبيرات الدالة عليه. فإذا كان مفهوم النجاح الدراسي في الحقل التربوي يشير إلى المكتسبات المعرفية التي يحققها التلميذ والنتائج التحصيلية التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى، إلا أن هذا المفهوم يوظف على أكثر من صعيد حيث يعتبره البعض أحد مؤشرات الحكم على مدى تحقق النجاح على المستوى الاجتماعي أو على مستوى النمو الاقتصادي، كما تبرز أهمية النجاح الدراسي في أنه معيار للحكم على جودة منظومة التعليم ومخرجاته.

ونظرا لهذه الأهمية، فقد أصبحت قضية النجاح الدراسي تشكل الهاجس الأكبر لدى فئات واسعة من المجتمع، من التلاميذ إلى الأسر والمؤطرين وكذا راسمي السياسة التعليمية. وقد أولى علماء النفس والاجتماع اهتماما بالغا بظاهرة النجاح الدراسي، حيث بات واضحا لديهم أن أسباب الإخفاق أو عدم تحقيق النجاح الجيد لا يرجع فقط إلى مستوى ذكاء التلميذ بل تتدخل جملة من العوامل تساهم في التقليل من حظوظ النجاح، فهذا الأخير يرتبط بالعديد من العوامل ذات المصادر المختلفة، منها المتعلقة بالتلميذ ذاته كنسبة الذكاء التي يتمتع بها والقدرات الخاصة لديه، ومنها المتعلقة بالمستوى

الثقافي للأبوين والجانب الانفعالي والعاطفي السائد في البيت، كما أن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية ومدرسية تساهم بشكل كبير في النجاح أو الفشل الدراسيين. إضافة إلى ذلك يلعب النسق القيمي للفرد والجماعة دورا بارزا في الأداء المدرسي للتلميذ.في هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة محاولة طرق بعضا من هاته الجوانب والإجابة عن سؤال متعلق بالزمن اللامدرسي وإسهامه في النجاح المدرسي من عدمه. لقد حاول الكثير من الباحثين ضبط المحددات المؤثرة على النجاح الدراسي كل حسب تصنيفه الخاص، ومن خلال تفحص بعض الدراسات[1] نخلص إلى وجود اتجاهين في تفسير ظاهرة النجاح الدراسي:

الاتجاه الذاتي: يحاول أن يربط بين النجاح الدراسي ومستوى ذكاء التلميذ والقدرات العقلية الخاصة التي يملكها كالذاكرة والتخيل والنقد، ويؤكد على "وجود علاقة ارتباط قوية بين الذكاء والنجاح الدراسي"[2].

الاتجاه الموضوعي: اتجاه بنيوي يعطي أهمية كبيرة للوضع السوسيو اقتصادي والخلفية الثقافية التي يوجد ضمنها التلميذ، فبعض السوسيو تربويين يؤكدون "أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين كان منخفضا مقارنة بدخل أباء وأمهات المتفوقين[3]. كما أن الأطفال الذين "نشأوا بين الكتب وفي خضم نقاشات ثقافية لا يحسون بالاغتراب عندما يلجون المدرسة، وهم ليسوا مغتربين، إلا من الأشكال الخاصة للفعل التربوي، وللعلاقات التربوية، أما أولئك الذين ترعرعوا في مساحات جرداء، ويفصلهم مسافات عن (التلفزيون)[4]، فإنه عليهم قطع مسافات طويلة مادام لا شيء يتحدث إليهم لا الأشياء ولا الأشخاص ولا الأنشطة"[5]. وبالتالي فإن ظاهرة الفشل الدراسي أو النجاح هي رهينة بهذا الوضع المحكوم بتلك الضرورات، وعلى ضوئها يمكن تغيير أو تحسين المردود الدراسي.

---

[1] زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي، ص: 44-62.

[2] منصوري مصطفى، التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار الغرب للنشر، (2005)، ص: 29.

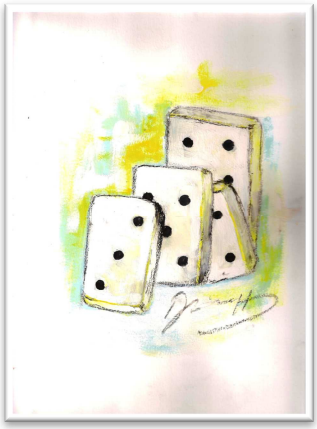
[3] غريب (عبد الكريم)، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص:130.

[4] نسجل هنا تحفظ شديد على آلة التلفاز ودوره في النجاح، فإذا كان برونو اعتبر هذه الآلة وسيلة لتحقق النجاح فهو يتحدث في سياق كانت هذه الآلة لا يتوفر عليها إلا الطبقات الميسورة والمتوسطة، وبالتالي فهي مؤشر انتماء الفرد/التلميذ إلى فئة لعب المحدد الاقتصادي دوره في تحريك البعد الثقافي، غير أن التلفاز اليوم ومعه الهاتف النقال وكل الوسائط الحديثة قد تكون معاول هدم أمام هذا الانفجار من المواد الإعلامية التي تساهم حسب العديد من الباحثين المعاصرين في تشتيت ذاكرة التلميذ وإنهاكه ملكة التفكير لديه، اللهم بعضا من التلاميذ الذي يجدون توجيها معينا داخل أسرهم لمشاهدة برامج تعليمية وثقافية محددة.

[5] علي (محمد)، القيم الثقافية والتنمية، في: دراسات في التغير الاجتماعي(1974)، دار الكتب الجامعية، مصر، ص: (205-268).

فالوضع الأسري يعتبر "أقوى العوامل المؤثرة على تعلم الطفل في المدرسة، وأن له تأثير واضح على مستوى الرغبة في التعلم"[1]، ولا يقف هذا الاتجاه عند المحددات الاقتصادية والنفسية والاجتماعية للأسرة فقط، وهي عوامل غير مدرسية، بل يستحضر أيضا العوامل المدرسية ذات البعد التربوي البيداغوجي المرتبط بالتدريس، وما يتضمنه من عمليات تعليمية وتعلمية وما تشتمل عليه من عناصر مهمة كالمناهج التعليمية وخصائص المعلم وطرق التدريس السائدة وأساليب التقويم المعتمدة في الامتحانات بالإضافة إلى المناخ المدرسي العام.

III. تحليل المعطيات



لقد تم إجراء هذا البحث كما ذكر سابقا مع عينة من التلاميذ يبلغ عددهم 36 تلميذا من الذكور والإناث، مناصفة بين القطاع الخاص والعام، ومقسمين على الشكل التالي:

-18 تلميذا (8ذكور-10إناث) يدرسون بالثانوية التأهيلية إدريس الأول العمومية.

-18 تلميذا (4ذ-14إ) بثانويتي يوسف بن تاشفين وEco Plus الخاصتين. وقد تم التركيز على تلاميذ مستوى الثانية باكالوريا باعتبارهم تلاميذ في مستوى يندرج ضمن استحقاق وطني يتعلق بامتحان إشهادي، وهذا يعني أن هذا المستوى الدراسي يتوج بالحصيلة النهائية للتعليم المدرسي ككل، ما يتطلب استنفار التلميذ لقدراته وطاقاته وتعبئتها لتحقق كفايات معينة والحصول على شهادة بميزة تمكنه من الولوج للمدارس العليا. ومن خلال هاته العينة يمكن رصد آليات تدبير الزمن اللامدرسي، حيث تم التركيز على المتفوقين دراسيا، والحاصلين على أعلى المعدلات ليكون للنتائج معنى يفضي إلى استخلاص نتائج تتماشى مع أهداف الدراسة. وبعد توزيع الاستمارات على التلاميذ والبطائق التكميلية، تطلب أمر تعبئتها من طرف العينة المدروسة وجمعها ما يقارب ثلاثة أسابيع، ناهيك عما صحب ذلك من تتبع أثناء عملية التعبئة والإجابة عن استفساراتهم متى ظهر لهم فيها غموض ما.

[1] شراز(محمد بن صالح عبد الله)، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد: 2، يوليوز 2006، ص: (85-144)

جدول (1) يتضمن عينة الدراسة وأهم خصائصها:

خصائص العينة	مؤسسة من القطاع العمومي	مؤسستين من القطاع الخاص
الجنس	8 ذكور و10 إناث	4ذكور و14 إناث
المستوى الدراسي:	الثانية بكالوريا	الثانية بكالوريا
السن:	14 تلميذ بين 16 و18 سنة 4 تلاميذ بين 19 و20 سنة	8 تلاميذ بين 16 و18 سنة 10تلاميذ بين 19 و20 سنة
الميزة في الإمتحان الجهوي[26]	9 تلاميذ بميزة حسن جدا	9 تلاميذ بميزة حسن جدا
مهنة ولي الأمر -الأب: -الأم:	-حرفي، سائق، مهني، بقال، عاطل، -ربة بيت، منظفة،	-موظفون، ضباط، محامون، أطباء، -ربات بيوت، أستاذات، موظفات.
غرفة خاصة بالبيت:	2 من أصل 18 تلميذ لهم غرفة خاصة بالبيت	18 تلميذ لهم غرفة خاصة
مكتبة بالبيت	2 لهم مكتبة بالبيت	10 لهم مكتبة بالبيت
مكتبة بالحي	0	10 تلاميذ لديهم مكتبة بالحي
حاسوب خاص وربط بالأنترنيت:	2	18
دروس خاصة خارج المؤسسة التعليمية	2 تلاميذ	18 تلميذ
عدد ساعات الدروس الخاصة	4 ساعات للمواد العلمية (رياضيات وفيزياء)	من 2 س، 4، 6، 8 ساعات
المشاركة في أنشطة المؤسسة	16 تلميذ يشاركون	8 فقط
ولوج مكتبة المؤسسة	16 تلميذ	0 تلميذ
تتبع ولي الأمر لأنشطة التلميذ داخل البيت	2 تتبع دائم 8 أحيانا يكون هناك تتبع 8 ليس هناك تتبع	8 تتبع دائم 10 أحيانا

من خلال القراءة الأولية لهاته المعطيات وقبل تقديم المعطيات الخاصة بالزمن اللامدرسي يمكن تقديم الملاحظات التالية:

نلاحظ على خصائص هذه العينة أن الحاصلين على أعلى المعدلات ضمن المؤسسات الثلاث الذين تم اختيار العينة المدروسة منها هم إناث، فعنصر الإناث أصبح يتقدم على عنصر الذكور في مسألة التميز والنجاح الدراسي، وهو ما تؤكده هذه الدراسة إلى حد ما، على أن هذا الاستنتاج هو مشروع لبحث مستقبلي لمعرفة الأسباب الثقافية والاجتماعية التي ساهمت في تعزيز فرص النجاح عند الإناث. ثم إن أغلب أولياء الأمور في القطاع العمومي هم إما حرفيون أو عمال أو فلاحون، وهي الفئة الإجتماعية بين المتوسطة والفقيرة، أما تلاميذ القطاع الخاص فأغلبهم أبناء لموظفين وأطر وضباط، وهذا يدل على الرعاية الإجتماعية والمادية التي يحظى بها تلميذ المدرسة الخصوصية سواء في البيت أو المدرسة، فأغلب التلاميذ من هاته الفئة يملكون حاسوبا شخصيا ورابط أنترنيت، ناهيك عن غرفة شخصية، الشيء الذي يفترض وجود تأثير إيجابي على التفوق الدراسي واكتساب جيد للتعلمات. كما أن التفوق والتميز في الدراسة بالقطاع العمومي ليس له علاقة بامتلاك التلميذ لغرفة خاصة وحاسوب شخصي، الشيء الذي يؤكد الفرضية التي تقول إن التدبير الجيد للزمن اللامدرسي هو العامل الأساس في تحقيق النجاح واكتساب التعلمات، وهو ما ستؤكده باقي المعطيات. وقبل الشروع في تحليل

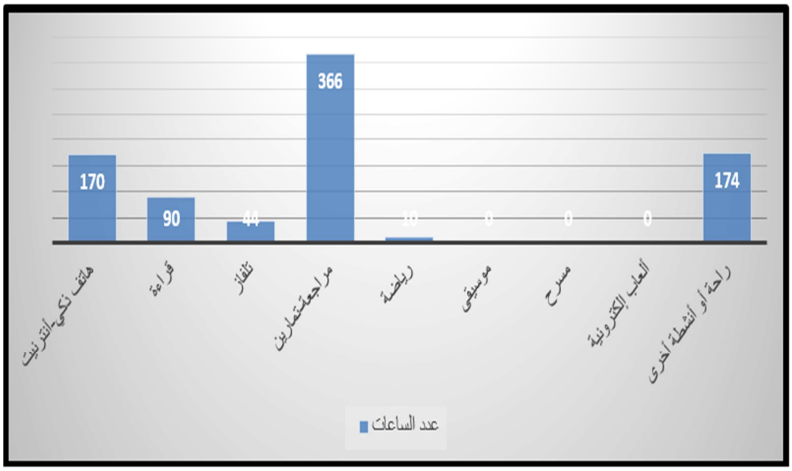
الاستمارات، نود الإشارة إلى أنه تم التركيز أثناء توزيعها على ثلاث فترات أساسية تعد خارج الزمن الدراسي وهي الفترة الصباحية وفترة الظهيرة والفترة المسائية.

وقد أفرزت النتائج النهائية بشكل كامل على معطيات ستعرض أولا مجملة، على أن يتم تجزيئها وفق ما يستجيب لإشكالية البحث وفرضياته الأساسية. حيث تم احتساب ثمان ساعات في اليوم لكل تلميذ، إذ يمكن اعتبارها هي الساعات التي تدخل في إطار الزمن اللامدرسي، وقمنا بالتساؤل عن الأنشطة التي تمارس ضمن هذا الحيز الزمني، فكان مجموع الساعات هو 96 ساعة لكل تلميذ في أسبوعين متتاليين، ماعدا يوم الأحد بسبب خصوصيته كيوم حر وعطلة للتلاميذ، لذلك لا يمكن اعتماده معطياته في قياس نسبة التعلمات التي يكتسبها التلميذ في زمنه اللامدرسي، ونظرا لأن هذا البحث يريد فهم كيف يدبر التلميذ زمنه اللامدرسي أثناء تمدرسه وما يمليه ذلك من ضغوط وإكراهات زمنية وأسرية ورغبات وعادات. وسيتم احتساب 48 ساعة فقط أي أنشطة أسبوع واحد ماعدا الأحد، عبر اقتسام 96 ساعة إلى قسمين. وقد يتساءل البعض لماذا تم اللجوء إلى هذه الطريقة في احتساب الساعات، إذ كان من الممكن توزيع استمارة بها غلاف زمني لستة أيام فقط. لكن تم تمديد المدة إلى أسبوعين لكي يتم رصد أنشطة التلميذ بشكل موسع على مدى أطول على اعتبار ما يمكن أن يطرأ من متغيرات طارئة بسبب ظروف أسرية أو خاصة داخل الأسبوع الواحد.

جدول (2) يهم عدد الساعات المخصصة لأهم الأنشطة خلال أسبوع واحد ماعدا يوم الأحد بالنسبة لتلاميذ المؤسسة العمومية:

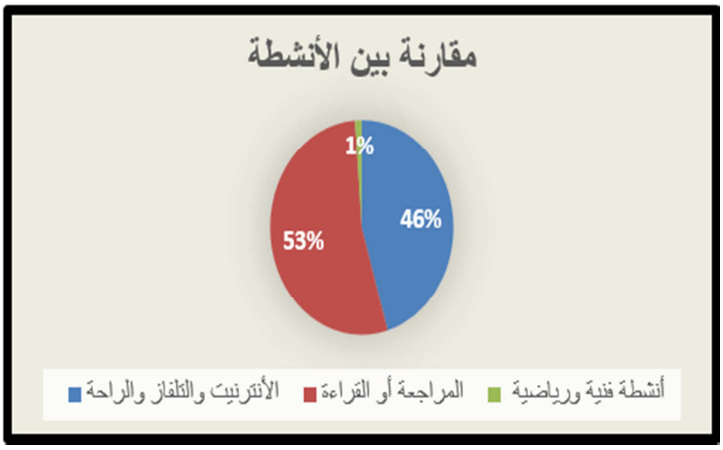
الأنشطة بالساعات / الترتيب التسلسلي	هاتف ذكي أنترنيت	قراءة كتاب قصة	مشاهدة التلفاز	مراجعة تمارين	رياضة	موسيقى	مسرح	ألعاب إلكترونية	راحة أو أنشطة أخرى
1	26	--	0	10	--	--	--	--	12
2	12	2	6	16	--	--	--	--	12
3	4	10	4	18	--	--	--	--	12
4	6	2	4	28	2	--	--	--	6
5	6	4	2	26	--	--	--	--	10
6	28	--	6	10	--	--	--	--	4
7	18	2	--	18	--	--	--	--	10
8	6	10	2	18	--	--	--	--	12
9	--	2	4	36	--	--	--	--	6
10	28	--	6	10	--	--	--	--	4
11	12	2	--	18	--	--	--	--	6
12	8	10	-	18	--	--	--	--	12
13	--	4	-	36	2	--	--	--	6
14	6	4	-	26	--	--	--	--	12
15	-	6	6	18	6				12
16	2	4	4	24					14
17	6	12		18					12
18	2	16	-	18					12
المجموع بالساعات	170	90	44	366	10				174

مبيان (أ) يوضح مجموع ساعات كل نشاط مقارنة مع الأنشطة الأخرى:



إن أول ما يلاحظ هو ارتفاع عدد الساعات المخصصة للمراجعة داخل البيت أو خارجه بالنسبة لتلاميذ المدرسة العمومية، ف (18) تلميذا يقضون 366 ساعة من المراجعة في ظرف أسبوعين أي بما يقارب 21 ساعة للتلميذ. ويأتي فترة الراحة والأنشطة الحرة ثم استعمال الهاتف الذكي والأنترنيت في الرتبة الثانية بشكل متقارب بينهما (174س-170س)، ثم يليها نشاط القراءة، وإذا ما اعتبرنا أن النشاطين الأخيرين يعدان ضمن الوسائل السمعية البصرية التي أصبحت تأخذ وقتا كبيرا من الإنسان عموما في العصر الحديث، فإننا نسجل التقارب الشديد بين ما ينفقه التلميذ على اكتساب التعلمات والتحصيل وكذا استهلاكه للوقت في الوسائل السمعية البصرية والشبكات العنكبوتية إذا ما أضيف لها أنشطته الحرة. مع تسجيل غياب أنشطة أخرى كالمسرح والموسيقى، اللهم إلا نسبة ضعيفة من الزمن اللامدرسي للقراءة، حيث يسجل أن نصف التلاميذ فقط هم من يعطون وقتا إضافيا للقراءة فقط، أما المفاجئ فهو الساعات الضئيلة جدا المخصصة للرياضة على اعتبار سن الشباب وعشقه للنشاط الحركي عموما. وسيتم عرض مبيان آخر يظهر نسبة كل نشاط بالنسبة للأنشطة الأخرى، وقد تم إدماج نشاط القراءة مع التمارين والمراجعة في مجموعة واحدة، بالإضافة إلى تجميع نشاط الهاتف والتلفاز والراحة، في مجموعة أخرى، وتم تجميع الأنشطة الفنية والرياضية في مجموعة لوحدها.

مبيان (ب) يوضح نسبة كل نشاط مقارنة بالأنشطة الأخرى:

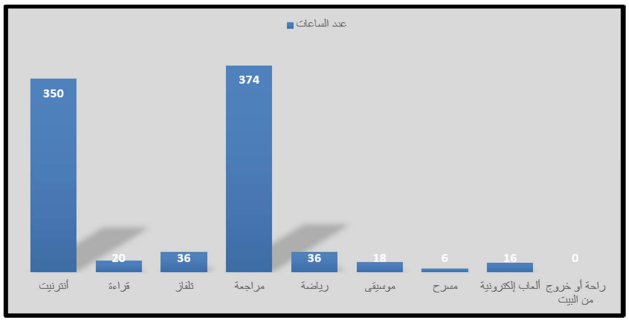


لا يخفى هنا النسبة المهمة التي تحظى بها فترة المراجعة والقراءة المتنوعة بالنسبة لتلاميذ المدرسة العمومية ضمن مساحة الزمن اللامدرسي وهي نسبة تتجاوز الخمسين بالمائة، وتقترب منها نسبة ساعات الراحة واستعمال الوسائل السمعية البصرية. لكن الأنشطة الرياضية والفنية حضورها ضئيل جدا.

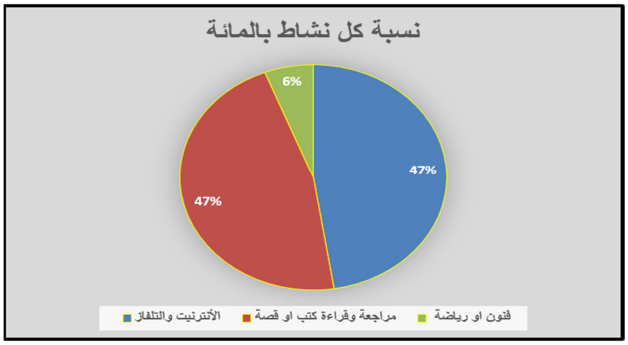
جدول (3) يهم عدد الساعات المخصصة لأهم الأنشطة خلال أسبوعين ماعدا يوم الأحد بالنسبة لتلاميذ المؤسستين الخاصتين:

الأنشطة بالساعات / الترتيب التسلسلي	هاتف ذكي أنترنيت	قراءة كتاب قصة	مشاهدة التلفاز	مراجعة تمارين	رياضة	موسيقى	مسرح	ألعاب إلكترونية	راحة أو أنشطة أخرى
19	26	0	0	16	4	2	--	--	0
20	24	0	0	20	--	--	--	4	0
21	36	0	0	16	--	--	--	--	0
22	18	0	6	20	4	--	--	--	0
23	12	2	6	22	--	--	--	--	0
24	28	--	0	16	4	--	--	--	0
25	18	0	--	24	4	--	--	2	0
26	16	2	2	24	--	4	--	--	0
27	16	2	4	18	4	4	--	--	0
28	30	--	0	14	--	--	--	4	0
29	12	2	6	20	6	--	2	--	0
30	18	2	-	24	--	4	--	--	0
31	12	2	6	24	2	--	2	--	0
32	18	2	-	24	4	--	--	--	0
33	12	0	2	30	4				0
34	18	0	2	26	2				0
35	18	2	2	18	2	4	2		0
36	18	2	0	20		2		6	00
المجموع بالساعات	350	20	36	374	36	18	6	16	00 662

مبيان (ج) يقارن بين أنشطة المتعلم خارج المدرسة حسب عدد الساعات:



مبيان (د) يوضح نسبة كل نشاط بالنسبة للأنشطة الأخرى:



نسجل هنا أيضا تقارب ساعات المراجعة بالنسبة للتلميذ في القطاع الخاص بالمقارنة مع أنشطة الأنترنيت والألعاب الإلكترونية، ف 18 تلميذا ينفقون ما يقارب 374 ساعة في أسبوعين ماعدا الأحد للمراجعة داخل البيت أو خارجه، أي ما يفوق ساعة ونصف في اليوم للتلميذ أو 10 ساعات ونصف ساعة في الأسبوع، وهي رغم ذلك، مدة مهمة لاكتساب التعلمات، وتعد مساهمة جيدة لتحقيق النجاح المدرسي، لكن نلاحظ حضورا ولو كان خافتا لبعض الأنشطة التي تعتبر غائبة عند التلميذ في القطاع العمومي كالمسرح والموسيقى ب 24 ساعة و36 س للرياضة، ويرجع هذا الحضور للشروط المادية والثقافية التي يوجد فيها التلميذ داخل أسرته. لكن المثير للإنتباه هو ارتفاع الساعات التي ينفقها تلاميذ القطاع الخاص على الهاتف والأنترنيت إلى 350 س، أي بمعدل يتجاوز الساعة والنص في اليوم الواحد للتلميذ. مع الإشارة أن بعض التلاميذ يصل مستوى استعمالهم للهاتف إلى 36 ساعة، أي 3 ساعات في اليوم (الحالة رقم: 21). لكن المثير للاستغراب أن ساعات الهاتف المرتفعة كانت على حساب ساعات الراحة للتلميذ والأنشطة المنزلية كانت ضئيلة جدا إن لم نقل منعدمة. فأغلب تلاميذ القطاع الخاص صرحوا أن ساعات فراغهم يتم إنفاقها في استعمال الهاتف.

1) خلاصات تتعلق بفترات الزمن اللامدرسي وكيفية تدبيرها:

الفترة الصباحية: هناك تلميذين في القطاع العام من أصل 18 تلميذ فقط هم من يستغلون فترة الصباح للمراجعة، أي أن الأغلبية لا تقوم من النوم إلا ساعة قبل موعد الدراسة أو أقل وذلك استعدادا للذهاب للمدرسة، كذلك بالنسبة لتلاميذ القطاع الخاص فلا أحد إطلاقا يقوم باكرا.

فترة الظهيرة: الجميع يستغل هذه الفترة للغذاء والاستعداد للمدرسة مع الإشارة إلى ظروف الذهاب والإياب للمدرسة إما عبر الحافلة أو نقل خاص أو مشيا على الأقدام، فمعدل 45 دقيقة، هي معدل ما يحتاجه التلميذ يوميا للوصول إلى المدرسة".[1] وبالنسبة لنا فقد رأينا أن الأمر يتطلب نصف ساعة ذهابا وأخرى إيابا مما لا يترك فرصة لمراجعة الدروس.

الفترة المسائية: هناك تنوع في استثمار الزمن اللامدرسي بهذه الفترة، حيث أن التلاميذ المشتركون في برنامج للدروس الخصوصية وتدعيم اللغات يستغلون حيزا مهما من تلك الفترة لهذا الغرض، وأما الباقون فيعتمدون على أنفسهم وهم بالمناسبة أغلب تلاميذ القطاع العمومي. أما فيما يتعلق بسقف الفترة الليلية، فلا يتجاوز كل التلاميذ سقف منتصف الليل ومنهم من ينام قبل ذلك، وهذا حسب ما تم التصريح به في الاستمارات، لكن مع ملاحظة أن استعمال الهاتف الذكي المرتبط بشبكة الأنترنيت تكون مصاحبة لكل الفترات بين الفينة والأخرى، أما في الفترة الليلية فبعض التلاميذ يمكن أن يتجاوزوا منتصف الليل في إطار علاقاتهم ضمن الشبكات الإجتماعية الافتراضية.

2) تلاميذ كحالات ضمن العينة المدروسة:

من بين الاستمارات التي تدعو للانتباه وهي الاستمارة رقم: 6، وهي لتلميذة تدرس بالقطاع الخاص حيث أنها حصلت على أعلى معدل في الامتحان الجهوي وهو "17،63" للسنة أولى باكالوريا و18،50 للدورة الأولى بالنسبة لسنة الثانية باكالوريا، وقد يشكك البعض في هذه النقط على اعتبار ما يثار حول "ريع" النقط بالقطاع الخاص لكن حينما نستحضر النقطة المحصل عليها في الامتحان الجهوي الذي يخضع له تلاميذ القطاع الخاص والعمومي فإن معدلها العام هو 16،93، لكن المثير بالنسبة إلينا في هذا البحث المتواضع هو أن أب هذه التلميذة متقاعد وأمها ربة بيت، وأنها لا تخضع لأي برنامج للدروس الخصوصية، ولا تملك غرفة

[1] أجرت المندوبية السامية للتخطيط بحثا ميدانيا حول هذا الموضوع، وقد هم عموم المغاربة، حيث اعتبرت أن: "التلاميذ المغاربة يقضون 50 دقيقة يوميا لقطع المسافة الفاصلة بين البيت والمدرسة. وبالتالي فهذا هو المعدل الذي أثبتته الدراسة والذي لا يعرف أي تغيير حسب وسطي الإقامة. وهكذا يتنقل 84% من التلاميذ مشيا لقطع المسافة الفاصلة بين البيت والمدرسة مخصصين لذلك 45 دقيقة. و6% بوسائل نقل خاصة مستغرقين 41 دقيقة. و9% بوسائل نقل عمومي مستغرقين 52 دقيقة". يمكن العودة للرابط التالي للمندوبية: temps.hcp.ma-http://budget

خاصة أو مكتبة داخل البيت أو في الحي، أما بالنسبة لمساعدة الأبوين من جانب الدعم في تحضير الواجبات المنزلية المرتبطة بالمدرسة، لكنها تملك حاسوب خاص ورابط للأنترنيت، وهي السمة الغالبة لتلاميذ القطاع الخاص، إن هذه المعطيات تؤكد لنا أن التلميذ بشكل عام قادر بجهوده الخاصة الاعتماد على نفسه، وعلى تدبير وقته وزمنه اللامدرسي والحصول على الرتب الأولى بين أقرانه شريطة توفره على الإرادة القوية لذلك. فصاحبة هذه الاستمارة تدبر زمنها اللامدرسي بشكل جيد وحريصة على ألا ينفلت منها وقتها الحر وهو ما ينعكس بشكل مباشر على تحصيلها ونجاحها الدراسي.

وقد يعتقد البعض أن هذه التلميذة تستفيد من وضعها بالقطاع الخاص، باعتبارها تنتمي لإحدى المؤسسات التي توظف أجود الأساتذة ممن راكموا خبرات في الامتحانات الإشهادية، وهو ما ينعكس على مستوى التلاميذ، غير أن حالة أخرى ضمن عينة البحث وهذه المرة هي ضمن القطاع العمومي تفند هذا الرأي. فالاستمارة رقم 5 هي لتلميذ يقطن بالبادية وتحديدا بمنطقة "الهماسيس"، وهي منطقة بعيدة عن مدينة القنيطرة بحوالي 13كلم. إنه تلميذ يتيم ويقطن مع عمه الفلاح الذي له 8 أفراد للعائلة ولا يستفيد من تلك الأشياء التي ذكرت في الاستمارة (هاتف، تلفاز، كتب، موسيقى، نادي)، اللهم إلا مشاركته في أنشطة المؤسسة والاستفادة من مكتبتها، أما إشراف ولي الأمر على تدبير الزمن اللامدرسي فمنعدم نظرا للشروط الإجتماعية السابقة، ومع ذلك فهو من المتفوقين والحاصلين على أعلى المعدلات، فهو حاصل على 16،46 في المعدل الجهوي للسنة أولى باكالوريا، وكنقطة للمراقبة المستمرة في السنة الثانية الباكالوريا فهو حاصل على 15،20.

وإذا كانت الحالة الأولى ترجح كفة الاتجاه الموضوعي الذي يعتبر أنه من أسباب الفشل أو النجاح الدراسي، فإن الحالة الثانية ترجح كفة الاتجاه الذاتي، وهنا يعاد طرح السؤال من جديد، هل النجاح الدراسي يتوقف على إرادة التلميذ؟ أم أن الهدر المدرسي كظاهرة تعود أولى أسبابه لتلك الشروط الاجتماعية والاقتصادية؟ بالمقابل يمكن التساؤل أيضا، ألا يمكن لتلك الظروف القاسية أن تساهم في خلق إرادة قوية للتلميذ لتحقيق النجاح الدراسي؟ ليست مهمتنا في هذا البحث الإجابة على هاته الأسئلة، لكن نود التأكيد على ما له علاقة بموضوع البحث، وهو أن التدبير الجيد للزمن اللامدرسي سواء بمساعدة الأبوين أو باعتماد التلميذ على نفسه يسهم بشكل مباشر في تحقيق النجاح الدراسي.

3) مقارنة بين القطاع الخاص والعمومي:

خلال قراءتنا للاستمارات والبطائق التكميلية، خلصنا إلى فكرة مفادها أن القاسم المشترك بين التلميذ المتفوق في القطاع الخاص أو العمومي هو التدبير الجيد للزمن اللامدرسي، وبالرغم من الاعتبارات الأخرى الإجتماعية والاقتصادية فإن عامل التدبير الجيد للزمن خارج المدرسة هو أساس النجاح وتأتي تلك العوامل الأخرى تابعة له، فقد تكون للتلميذ نفس الشروط الإجتماعية المساعدة على النجاح، غير أنه يفشل في ذلك.

من خلال هذه النتائج المحصل فرض سؤال نفسه مفاده، لماذا لا يتم استغلال هذا الزمن اللامدرسي ليصبح مدرسيا؟ وخاصة مع هذا الولوج الجماعي للمجتمعات للتكنولوجيا الحديثة وارتباط التلميذ الوثيق بها (هاتف ذكي، حاسوب). وبعبارة أخرى لقد رأينا في الأفكار الحديثة التي تطرح أن التعليم ينبغي أن يكون معكوسا/مقلوبا، وسيلة ناجعة في عصرنا الحالي كمحايث أولا للتطورات الحاصلة على مستوى التقنية، ثم كمساير لنمط اشتغال التلميذ الحديث، بل إن جائحة (كورونا) عززت من الحاجة لهذا الاستعمال، فاستثمار الزمن اللامدرسي هو إنجاح للزمن المدرسي وعدم هدره، بل ترشيد له وتقليص للحاجيات من الموارد البشرية المجندة له. فالتطور التقني وتجاوب شرائح عريضة من التلاميذ كجزء من المجتمع في استعمال الاجهزة المحمولة واللوحية عنصرا مهما في جعل الطرق التقليدية غير مجدية وجعل دمج هذه التقنيات الحديثة في العملية التعليمية إلى ضرورة عصرية، مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم كونها تحاكي واقعه وتنسجم مع متطلباته.

من هنا يقيّم مستوى التلاميذ في بداية الحصة، ثم يُصمّم الأنشطة داخل القسم عبر التركيز على توضيح ما صَعُبَ فهمه، فالزمن المدرسي سيصبح كافيا للقيام بذلك، كما أن الزمن اللامدرسي تم استغلاله بشكل أفضل، ناهيك على أن هذا التعليم سيساهم بشكل قوي في علاج ظاهرة الإدمان على الهواتف الذكية بدل محاربتها، فاستثمارها وتوظيفها لصالح الإعداد التربوي والتعليمي هو ما سيؤدي حتماً إلى بناء مجتمع الاقتصاد المعرفي ومجتمع المدن الذكية وكل تلك العناوين والمفاهيم التي لا يخفى أنها تشكل المدخل الرئيس لعالمنا المعاصر.

خلاصة:

كان سؤال هذا البحث الأساسي هو: "هل التدبير الجيد للزمن اللامدرسي عامل مؤثر في النجاح الدراسي؟". والغاية منه كشف أحد أهم العوامل المساهمة في النجاح، لأن أغلب الدراسات السوسيوتربوية تتحدث عن العوامل "الإجتماعية والاقتصادية والثقافية"، بيد أن عامل الزمن اللامدرسي لم يلق الاهتمام المستحق كما بينا سلفا. فبعد عقد المقارنة بين تلميذ القطاع العمومي والآخر في القطاع الخاص، تبين أنه رغم تلك الاعتبارات، فإن عامل التدبير الجيد للوقت خارج المدرسة هو أساس النجاح وتأتي تلك العوامل الأخرى تابعة له، فقد تكون للتلميذ نفس الشروط الإجتماعية المساعدة على النجاح غير أنه يفشل في ذلك والسبب الرئيس هو التدبير الجيد للزمن اللامدرسي الشيء الذي يدعو إلى إعادة التفكير في هذا الزمنين، المدرسي واللامدرسي ووضع مقاربات حديثة نقترح أن تقوم على مفهوم التعليم المعكوس، لأنه أهم مساعد لنجاعة وترشيدهما معا.

المصادر والمراجع

- ابن منظور: لسان العرب، الجزء الرابع، دار صبح بيروت، لبنان، إديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- أمزيان محمد، تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- شراز، محمد بن صالح عبد الله، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد: 2، يوليوز 2006.
- شافا فرانكفورت ودافيد ناشمياز، طرائق البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ترجمة د ليلى الطويل، دار بترا، سوريا، 2004.
- صدوقي محمد، الزمن البيداغوجي المغربي، مجلة علوم التربية، عدد 38، مطبعة النجاح الجديدة، شتنبر 2008.
- المعاني عبد اللطيف، تدبير الزمن المدرسي بالثانوي التأهيلي، مجلة علوم التربية، عدد 51، المغرب، مارس 2012.
- المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع، القاهرة، مصر، 1983.
- منصوري، مصطفى، التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005.
- علي، محمد، القيم الثقافية والتنمية، في: دراسات في التغير الاجتماعي، دار الكتب الجامعية، مصر، 1974.
- غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2009.
- زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي -مقاربة سوسيو-سيكولوجية، مقال، دراسات نفسية وتربوية، العدد: 12، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، يونيو 2014.

التربية العصبية في الفصول الدراسية:
مقاربة أولية

☜ أحمد جوهاري[1]

مقدمة

قطعت أبحاث العلوم العصبية والمعرفية أشواطا مهمة في العقدين الماضيين، خصوصا على مستوى إنتاج معطيات ترتبط أساسا بعمل المدرسين داخل الفصول الدراسية. وكانت هذه الأبحاث أكثر استجابة للقضايا والتحديات الأخلاقية التي يطرحها استخدام الأبحاث العصبية والمعرفية، ويعد مجال" التربية العصبية" مجالا جديدا للدراسة نشأ كحقل مستقل، ويسعى هذا الحقل إلى تقييم الأثر الأخلاقي والاجتماعي الناتج عن تطبيق العمليات العصبية في الممارسة التربوية[2]. كما أنه يوسع تعريف التربية العصبية إلى ما يسمى بـ "التربية العصبية البراغماتية"، التي تعززها مقاربات متعددة التخصصات، يكون الهدف منها اكتشاف وتطبيق نتائج علم الأعصاب بشكل يفيد المجتمع. وفقًا لهذا التصور، أقر "كورت فيشر" بأنه يجب على التربية العصبية النظر في القضايا التربوية الناتجة عن العلاقة الرابطة بين علوم الأعصاب والممارسة التربوية[3].

يمكن تسمية هذا المجال ببيداغوجية عصبية باعتباره قسم فرعي جديد، يتضمن فهما خاصا للقضايا والاستدلالات التي تحوم بين علم الدماغ والتعليم. وبشكل عام، نأخذ "مصطلح التربية" في سياق العلوم العصبية لتمثيل جملة من الأمور، من قبيل: أ) نتائج أبحاث علوم الأعصاب التي يتم نقلها إلى المجتمع التعليمي. ب) بإمكان المدرسين استثمار نتائج البحث وتطبيقها بطريقة موضوعية وسليمة داخل الفصول الدراسية. الهدف من هذه الورقة وصف ومعالجة التحديات الأخلاقية التي تواجه عملية استثمار نتائج علم الأعصاب في الفصل الدراسي. كما تصف الخلفية الفلسفية للتربية العصبية وحاجتنا إلى مدربين عصبيين ومعرفيين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. ثم ينتقل النقاش إلى مستوى رصد التحديات الأخلاقية التي تواجه مجموعة من المتدخلين في العملية التعليمية

[1] باحث في الفلسفة العلوم المعرفية، جامعة ابن طفيل- المغرب.

[2] Roskies, A, Neuroethics for the new millenium. Neuron 35, (1), 2002, p: 21.

[3] Fischer, K.W., U. Goswami, J. Geake, and Task Force on the Future of Educational Neuroscience, The Future of Educational Neuroscience. Mind, Brain, and Education,4, 2010, pp: 68–80.

التعلمية، من قبيل؛ المدرسين الممارسين، والباحثين في علم الأعصاب. لكن نجاح هذا المشروع لا يمكن أن يستمر على المدى الطويل فقط من خلال استخدام وسيط "المكونين". تبعا لذلك، نقدم أمثلة عن كيفية إعداد برامج التعليم والتطوير المهني التي يمكن أن تساعد المدرسين أنفسهم على أن يصبحوا ممارسين أكفاء لأبحاث العلوم العصبية والمعرفية.

1. في محاولة التقريب بين التربية وعلوم الأعصاب

في عام 1997م، نشر بروير مقالاً بعنوان "التعليم والدماغ: جسر بعيد جدًا"[1]، وقد ناقش قضية العلاقة بين التعليم والدماغ مركزا على أهمية العلوم المعرفية في الممارسة التربوية، بالرغم من قلة الأبحاث المرتبطة مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية. لكن يمكن رصد التحول في هذا المجال خلال الفترة الأخيرة من التطورات الحاصلة في مجال تقنيات التصوير العصبي، مثل؛ التصوير بواسطة الرنين المغناطيسي، وتخطيط الدماغ. ولهذا التصوير أدوات تسمح بإنجاز مهمة مراقبة نشاط الدماغ الطبيعي أثناء أداء المهام المعرفية المختلفة. في العقدين الأخيرين، أيد البحث في علم الأعصاب عدد كبير من النتائج المرتبطة بالدراسات السلوكية التي لم يكن من الممكن شرحها ميكانيكيًا في السابق[2].

غير أن البحث خلال السنوات العشر الماضية، سلط الضوء على كيفية تنظيم شبكات الذاكرة، والانتباه، وكيف يمكن أن يتحسن هذا الاهتمام من خلال التكوين المتعمد في مراكز التكوين المهني للمدرسين. بالرغم من كثافة البحوث المطبقة في مجال العلوم العصبية والمعرفية لا تزال تعرف تحديا عندما نحاول تطبيقها في الفصول الدراسية، وقد أسفر التعاون بين العديد من التخصصات حول المعلومات المرتبطة بالمجال التربوي عن وجود آليات التعلم التي لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال الأساليب السلوكية[3]. فالأساتذة العاملين بمراكز التكوين الآن لديهم معلومات ذات الصلة بالعلوم العصبية والأسس المعرفية للسلوك التي تؤثر في التعلم بطرق مهمة، خصوصا على مستوى الوظائف المعرفية العليا[4]. بالإضافة إلى ذلك، هناك الكثير مما يمكن معرفته حول كيفية تأثير البيئة على تطوير

---

[1] Bruer, J, "Education and the brain: A bridge too far", Educational Researcher 26, 1997, pp: 4–16.

[2] Diamond, A., and D. Amso, "Contributions of neuroscience to our understanding of cognitive development", Current Directions in Psychological Science 17(2), 2008, pp:136–141.

[3] Szücs, D., and U. Goswami, "Educational neuro- science: Defining a new discipline for the study ofmental representations", Mind, Brain, and Education 1, 2007, pp: 114–127.

[4] Immordino-Yang, M.H., and A. Damasio, "We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education", Mind, Brain, and Education 1, 2007, pp: 3–10.

الدماغ، وكذلك، كيفية ظهور أعراض اضطرابات نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD) الذي قد يمثل تأخرًا في النمو، وليس ضررًا في الدماغ.

2. مقومات التشخيص العصبي والمأزق الحالي

لقد ساد الاعتقاد في الوسط التعليمي بأن الناس يمكن تصنيفهم إلى صنفين؛ صنف من ذوي العقول اليمنى، والصنف الثاني من ذوي العقول اليسرى، ويتميز العنصر الأنثوي في التعلم بالقدرة على التذكر، أما العنصر الذكري، فيتميز بالذكاءً[1]. كثيرا ما يشار إلى هذه التصنيفات بناء على عوامل عصبية، وهذه التفسيرات الخاطئة انتشرت في جميع أنحاء علم النفس العام عند المدرسين في السنوات الأخيرة. إن اعتقاد المدرسين بالثنائية العصبية قريب جدًا من توقعات المجتمع العلمي نفسه، ويرجع ذلك إلى استقراء طرق الفهم غير المكتملة لـ "البيانات العلمية"، وإلى ندرة البحث الدقيق من قبل المجتمع العلمي حول علم الأعصاب. كما أن النقد اللاذع الذي توجهه الشغيلة التعليمية بإمكانه أن يعيق الجهود نحو بناء مجال التربية العصبية في مختلف التخصصات، لأنه يعزز الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة العامة على فهم وتطبيق البحوث المتعلقة بعلم الأعصاب التربوي. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون المدرسين متحفظين على معالجة الأسئلة التي يمكن استثمار إجاباتها في ممارسات التدريس الصفية خوفًا من الكيفية يمكن بها تطبيق هذه النتائج.

بالنظر إلى هذه القضايا، فلا عجب أن المدرسين يتوقعون أن تكون أبحاث علم الأعصاب قادرة على إيصال ما يقومون به كممارسين داخل فصولهم الدراسية[2]. لا ينبغي الاستهزاء بالمدرسين بسبب الأخطاء التي قد يرتكبونها عندما يأخذون النتائج من سياقها الصحيح ويبذلون مجهودات لتطبيقها. بدلا من ذلك، يجب أن يجعل من التربية العصبية في متناول المدرسين من أجل تطبيق نتائج علم الأعصاب بشكل مناسب. هكذا، فتبادل المعرفة بين العلوم العصبية والتعليم سيساعد الباحثين في العلوم المعرفية والمدرسين معا على إنشاء دراسة لفهم أفضل لكيفية بناء تعلّمات التلاميذ في سياق العالم الحقيقي. هذا الفهم سوف يدعم تطوير الممارسات التربوية القائمة على البحث، والتي يمكن تطبيقها في كل من مجالات التعليم العام والخاص، بدلا من البقاء عالقين في التفكير في طرق تجسير الهوة بين العلوم العصبية والعلوم التربوية.

---

[1] Willingham, D.T, "Brain-based" learning: More fiction than fact. American Educator, Fall, 2006, pp: 30–37.

[2] Pickering, S.J., and P. Howard-Jones, "Educators' views on the role of neuroscience in education: Findings from a study of UK and international perspectives. Mind, Brain, and Education 1(3), 2007, pp: 109–113.

الغاية المنشودة من التربية العصبية هي استثمار نتائج البحث في العلوم العصبية والمعرفية، ومساعدة المدرسين على تفسير وتطبيق هذه النتائج في حجرة الدراسة. وبالنظر إلى الإمكانات الغنية للبيداغوجيا في الممارسة التربوية، ورغبة المدرسين في معرفة المزيد عن كيفية تعلم التلاميذ، يبقى للمدرسين الحق في التساؤل عن سبب وجود قلة منهم تقوم حاليًا بهذا العمل، فالحاجة اليوم أكثر إلى باحثين "عصبيين" في مراكز التربية والتكوين، وإلى تعاون أكبر بين المدرسين والباحثين في مجال العلوم العصبية والمعرفية[1]. غير أن هذا التعاون يحتاج إلى إرادة قوية، على الرغم من كون "مهنة" المدربين العصبيين غير ممكنة حاليا، ومع ذلك، نحن بحاجة إلى الاستعداد بشكل أفضل ليكونوا المدرسين مستهلكين ومطلعين على البحث في العلوم العصبية والمعرفية. على المدى الطويل، ستكون هذه "المهنة" الأكثر مثالية، ويمكن للمدرسين أنفسهم القيام بها عبر تقييم النتائج المتعلقة بها وتحويلها إلى ممارسات تربوية في الفصول الدراسية الخاصة بهم.

3. التحديات الأخلاقية للتربية العصبية

يبدو أن التعليم ليس هو المجال الوحيد الذي يواجه التحديات الأخلاقية المرتبطة بالعلوم العصبية. فقد استخدم المتخصصون في علم الاقتصاد العصبي تقنيات التصوير بالرنين المغناطيسي (MRI) لمعالجة الطريقة التي يصنع بها الناس قرارات بشأن استعدادهم لدفع ثمن البضائع[2]. كما يدرس المتخصصون في القانون العصبي الأسس العصبية لاتخاذ القرار من قبل المحلفين الذين يجب عليهم تقييم المسؤولية، وتحديد العقوبات المناسبة[3]. وأولئك الذين يدرسون جماليات الأعصاب يحققون في استجابة الدماغ لإدراك الجمال[4]. بينما من المرجح أن يستمر عدد هذه المجالات "العصبية"، مثل؛ النمو

[1] Ansari, D., and D. Coch, "Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience", Trends in Cognitive Sciences 10, 2006, pp:146–151.

[2] Plassmann, H., J. O'Doherty, and A. Rangel, "Orbitofrontal cortex encodes willingness to pay in every- day economic transactions", The Journal of Neuroscience 27,(37), 2007, pp: 9984–9988.

[3] Buckholtz, J.W., C.L. Asplund, P.E. Dux, D.H. Zald, J.C. Gore, O.D. Jones, and R. Marois, "The neural correlates of third-party punishment", Neuron 60, 2008, pp: 930–940.

[4] Jacobsen, T., R. Schubotz, L. Höfel, and D.Y. v. Cramon, "Brain correlates of aesthetic judgment of beauty", NeuroImage 29, 2006, pp: 276–285.

الحاصل في التعليم العصبي، اختصاصيو التوعية، والتي ستواجه تحديات أخلاقية يمكن القول إنها أكثر حدة من أولئك الذين يواجهون التخصصات الأخرى[1].

يشير هوارد غاردنر[2] إلى أن مجال التربية العصبية سيواجه تحديات أثناء سعيه إلى التوفيق بين تصور الجمهور للسياسات التعليمية الفعالة، واهتمامات اختصاصيو العلاج العصبي: العلماء، والأطباء، والأطر التربوية، وصانعي السياسات، الذين يسعون إلى فهم كيف يتعلم الأطفال بشكل أفضل. كما هو الحال مع الممارسين في "التخصصات العصبية" الأخرى التي تأخذ مساحة بحثيَّة جديدة، وتكييفها مع أهدافهم، ووضع المعايير الخاصة بهم لتحقيق فائدة عملية. إذن، ما هي التحديات الأخلاقية التي تجعل التربية العصبية حالة خاصة؟ نحن نؤمن أن الأخلاقيات التربوية يجب أن تعالج: طرق تفسير وتطبيق نتائج علم الأعصاب، ومساهمة الباحثين في الأبحاث المرتبطة بما هو تربوي، والتي تهدف إلى التدريس والتعلم، ودور مراكز مهن التربية والتكوين في تزويد المدرسين بالمعلومات المتعلقة بالمجال العصبي والمعرفي، وبالأدوات اللازمة لتطبيق تلك المعلومات بشكل فعال من خلال إعداد البرامج والتطوير المهني للمدرسين.

بينما تستمر السياسات والممارسات التعليمية في التركيز بشدة على نتائج التعلم (بشكل أساسي من خلال الاختبارات الموحدة)، نجد أن تجربتنا مع المدرسين توضح أنهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر اهتماما بعملية التعلم لتحقيق علامات مرتفعة لدى تلامذتهم. وبهذا، يتركز اهتمام الجمهور على العوامل الخارجية، من قبيل؛ تقييم المحتوى، وإدارة المدرسة، والتكوينات، والمناهج، واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، والمساءلة عن درجات اختبار المتعلم، بينما يتطلع المدرسين إلى العلوم العصبية والمعرفية لمساعدتهم على فهم احتياجاتهم بشكل أفضل للعملية التعليمية-التعلمية.

لا نعتقد بأن المدرسين يطلبون مساعدة الباحثين في إنشاء "الخطة النهائية للدرس". بدلا من ذلك، يسعى المدرسين ببساطة إلى فهم تطور الدماغ، وكيفية معالجته للمعلومات، وكيف يتم اكتساب المعرفة والحفاظ عليها واسترجاعها وتطبيقها لحل المشكلات، بل يريد المدرسين معرفة المزيد عن نماذج ومسارات تطوير -غير معتادة- للتعلم؛ بحيث يمكنهم ذلك من تلبية احتياجات المتعلمين في جميع النقاط على طول مسار إنجاز الدرس داخل الفصل. كما يريد المدرسين أن يعرفوا الكثير عن الموضوعات التي يرونها وثيقة الصلة بعملهم كمدرسين، من قبيل؛ الآليات العصبية والمعرفية، والحساب

[1] **Hinton, C., and K.W. Fischer, "Research schools: Grounding research in educational practice", Mind, Brain, and Education 2, 2008, pp:157-160.**

[2] **Gardner, H, "Quandaries for neuroeducators", Mind, Brain, and Education 2, 2008, pp: 165–169.**

الأساسي، ومحو الأمية؛ آثار الإجهاد والعاطفة على التعلم؛ وعوامل التأثير الجسدي، مثل؛ النوم، والتغذية، وممارسة الرياضة، على أداء المتعلم؛ وقضايا التأثير الاجتماعي، مثل؛ الفقر، وسوء المعاملة، والإهمال. يشجع المدرسين تلامذتهم على إدراك المفاهيم، بدلاً، من مجرد حفظ المضامين، أي أن المدرسين أنفسهم لا يريدون فقط معرفة الحقائق حول الدماغ، ولكن أيضًا ليكونوا قادرين على فهم أكثر للعمليات العصبية والمعرفية حتى يتمكنوا من تقييم البحوث المتعلقة بهم.

لا يرغب المدرسين في الحصول على معلومات "مقلقة"، بل يريدون أن يكونوا قادرين على فهم البحث والآثار المحتملة لممارسة التربية العصبية داخل الفصول الدراسية. إنهم يريدون أن يكونوا على علم بالقيود المتعلقة بقابلية تطبيق البحث، لأنه في بعض الأحيان لا يمكن رسم الاستنتاجات حول العمليات المعرفية من بيانات التصوير العصبي[1]، ويميل علم الأعصاب إلى العمل على المستوى التحليل الدقيق غير متزامن مع الاحتياجات العملية لمدرسي الفصل[2]. لذلك، تقع المسؤولية الأخلاقية على عاتق المدرسين بأن يصبحوا مستهلكين حقيقيين للأبحاث العلمية؛ أي إلى أن يكون المدرس متعلمًا عالميًا بدرجة كافية فيما يتعلق ببنية ووظيفة الدماغ التي يمكن بواسطتها تقييم نتائج البحث وتمييز المعلومات المرتبطة بها. يجب، إذن، أن يكون هناك التزام مؤسسي للمدرسين لامتلاك هذا النوع من المعرفة. كما يجب تقاسم المسؤولية بخصوص الفجوة القائمة بين علم الأعصاب والتعليم.

وعليه، فالنتائج التي تحصلها العلوم العصبية والمعرفية عادة لا تأخذ في الاعتبار الترتيب المعقد للعمليات المعرفية العليا، ولا يمكنها معالجة الممارسة الظرفية القائمة على طبيعة العلاقة بين علم الأعصاب والتعليم. ومع ذلك، في نفس الوقت، يروق للمدرسين ممارسة سلطة الموضوعية للعلوم لإضفاء الشرعية على الكثير من قراراتهم وممارساتهم التربوية[3]. يجب على علماء الأعصاب أن يقوموا بمحاولات لربط عملهم بنوع السلوك والأبحاث المعرفية التي تكون أحيانًا (وإن لم تكن كافية غالبًا) موجهة للمدرسين من خلال إعداد برامج التدريس والتطوير المهني. فقد ربط شويتز وآخرون[4] نتائج علم الأعصاب حول عسر القراءة بهذا النوع من الملاحظات السلوكية (على سبيل المثال، القراءة غير

[1]Poldrack, R.A, "Can cognitive processes be inferred from neuroimaging data?", Trends in Cognitive Sciences 10, 2006, pp:59–63.

[2]Willingham, D.T.. "Brain-based" learning: More fiction than fact. Op, cit, pp: 30–37.

[3]Lang, C, "Science, education, and the ideology of "how"", Mind, Brain, and Education 4, 2010, pp: 49–52.

[4]Shaywitz, S., R. Morris, and B. Shaywitz, "The education of dyslexic children from childhood to young adulthood", Annual review of psychology 59(1), 2008, pp: 451–475.

مطابقة للنص). وبذلك تم تدريب العديد من المدرسين للبحث عن زمن تقييم مصدر الصعوبات التي يواجهها المتعلمين أثناء القراءة.

يجب على الباحثين في العلوم العصبية والمعرفية القيام بمحاولات كافية للبحث في مجال الممارسة التربوية داخل الفصل الدراسي عندما يكون واضحًا أن عملهم وثيق الصلة بالتعليم. وعليه، سيتم إحراز تقدم كبير إذا كان الباحثين على استعداد للخروج من المختبرات والتعاون مع المدرسين من خلال العمل في المدارس مع مديري المدارس والأطر التربوية، كشركاء فاعلين التعليم. وتتطلب هذه الشراكة تحديد أسئلة البحث التي تنشأ من احتياجات واقع المدرسين، وتحديد أفضل الطرق لاختبار الفرضيات، وتصميم الدراسات التي تسمح بالتجريب الصارم، ونشر النتائج من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط المطبوعة والإلكترونية، بالإضافة إلى المجلات المحكمة. بهذه الطريقة، يمكن لمجال التعليم أن يجلب التربية العصبية إلى الممارسة التربوية.

يأمل المدرسون بأن تسلط الأبحاث المتطورة في علوم الأعصاب وتقنياتها الجديدة الضوء على تفكير المتعلمين، مما قد يساعدهم ذلك على اتخاذ قرارات حول أساليب التدريس. تخدم الأبحاث العلمية العامة هدفا أساسيا في تنمية القدرات المعرفية والمنهجية لدى المدرسين. يقترح إليس وآخرون[1] عدة طرق يتم من خلالها تطوير البحث في علم الأعصاب. علاوة على ذلك، غالبًا ما يستخدم ناشرو الكتب التعليمية المواد "المستندة إلى الدماغ" كطريقة لإضفاء الشرعية على منتجاتهم، حتى لو كان هناك منتجات ليس لها أساس علمي أو لا وجود لمبرر لاقتراح الطريقة التي يتم بها ممارسة الأنشطة التعليمية عن طريق البحث في علوم الدماغ[2].

إن مثل هذه المنتجات العلمية التجارية التي غالبًا ما تشجع المدرسين على أن التدريس قد يمس الجانب الأيمن للدماغ" أو "الجانب الأيسر"، أو لتقديم تعليمات تستند إلى "أنماط التعلم" السمعية أو المرئية. وبالتالي تكون لديهم القدرة على خداع المدرسين والإداريين لاعتقادهم بأنهم يستخدمون الممارسات التربوية القائمة على الأدلة في مدارسهم وفصولهم الدراسية. هكذا، فناشرو المنتجات التعليمية الذين يصنعون مثل هذه الادعاءات لديهم التزام أخلاقي لربط أي استراتيجية تعليمية "تعتمد على الدماغ" مع البحث المؤيد لها، إلا إذا كان بإمكان المدرسين أن يصبحوا هم القراء الخاصين

[1] Illes, J., M.A. Moser, J.B. McCormick, E. Racine, S. Blakeslee, A. Caplan, and S. Weiss, "Neurotalk: Improving the communication of neuroscience research", Nature Reviews Neuroscience 11, 2010, pp: 61–69.

[2] Dubinsky, J.M, "Neuroscience education for prekindergarten-12 teachers", The Journal of Neuroscience 30(4), 2010, pp: 8057–8060.

بالبحث العلمي، مما سيمكنهم ذلك من تشكيل لجان اعتماد الكتب المدرسية، هو ما سيدفع بالناشرين إلى الهاوية من خلال المطالبة بدعم مشروع البحث الذي يوصي به منظري التدريس.

استنتاج

أصبح من الضروري تكوين المدرسين في العلوم العصبية-المعرفية، من أجل تجسير الفجوة بين التعليم والدماغ عبر توجيه مسار التعليم بشكل واضح، للتميز بين ما يؤمن به الناس، وما هو معروف في مجال العلوم العصبية والمعرفية، وما يمكن أن يكون مفيدًا في قاعة الدرس. وبدون مساعدة المكونين في إعداد برامج التدريس على المدى القصير، والأكثر صرامة على المدى الطويل، فعلماء الأعصاب سيواصلون العمل في فراغ، والمدرسين قد يقدموا للجمهور استنتاجات خاطئة حول ما يعنيه البحث في مجال التربية العصبية حتى وإن كانت المؤسسات لا تعطي الحق للحصول على هذه المعارف بسهولة التي قد تساعد المتعلمين والمدرسين. هكذا، يبدو أن أهم تحدّ أخلاقي في التعليم -في الوقت الحالي- هو الانصراف عن معالجة حقيقية لنتائج التربية العصبية، ففي العقد الماضي حددنا نجاح المدرسة وتعلم الطالب بشكل ضيق، عندما ربطنا النجاح بالتقييم العددي للعلامات المحصل عليها. كما كانت لدينا أهداف محددة ودقيقة، مما تحول تركيزنا بعيدا عن الأطفال المتعلمين، واتجهنا نحو مساءلة المدرسة والمدرس على أساس نتائج الاختبارات الموحدة. إن حركة التربية العصبية- والتي تركز بشكل حاد على كيفية تعلم الأطفال- تعمل ضد هذا الادعاء المؤسس على درجات الاختبار.

و يعتمد نجاح مدارسنا في النهاية على وجود فهم علمي للقضايا المحددة التي يجب أن يتعامل معها المدرسين والمتعلمين من خلال برامج التطوير الأكاديمي والمهني، وبما أن التعليم العصبي له القدرة على التأثير بشكل كبير على الممارسة التعليمية، فإن التحديات التي تواجه التربية العصبية تشكل منصة لتسليط الضوء على القضايا الاجتماعية والأخلاقية المهمة. وبالتالي، فهي في وضع مثالي لتوجيه منظور المجتمع التعليمي نحو التركيز بشكل أساسي على الدلالة المعرفية، وعلم الأعصاب التربوي. على الرغم من أنه قد لا يكون ممكنًا -في المدى القصير- للوصول إلى إجماع وطني بشأن أهداف نظامنا التعليمي، يمكن للتربية العصبية- بمساعدة الأخلاقيات العصبية- القيام بذلك، ويجب أن يوسع منظورنا لبناء مدرسة فعالة، وطفل متعلم حقًا.

Références

- Ansari, D.,and D. Coch, "Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience", Trends in Cognitive Sciences 10, 2006.
- Bruer, J, "Education and the brain: A bridge too far", Educational Researcher 26, 1997.
- Buckholtz, J.W., C.L. Asplund, P.E. Dux, D.H. Zald, J.C. Gore, O.D. Jones, and R. Marois, "The neural correlates of third-party punishment", Neuron 60, 2008.
- Dubinsky, J.M, "Neuroscience education for prekindergarten-12 teachers", The Journal of Neuroscience 30(4), 2010.
- Gardner, H, "Quandaries for neuroeducators", Mind, Brain, and Education 2, 2008.
- Hinton, C., and K.W. Fischer, "Research schools: Grounding research in educational practice", Mind, Brain, and Education 2: 157–160, 2008.
- Illes, J., M.A. Moser, J.B. McCormick, E. Racine, S. Blakeslee, A. Caplan, and S. Weiss, "Neurotalk: Improving the communication of neuroscience research", Nature Reviews Neuroscience 11: 61–69. 2010.
- Immordino-Yang, M.H., and A. Damasio, "We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education", Mind, Brain, and Education 1, 2007.
- Jacobsen, T., R. Schubotz, L. Höfel, and D.Y. v. Cramon, "Brain correlates of aesthetic judgment of beauty", NeuroImage 29, 2006.
- Lang, C, "Science, education, and the ideology of "how"", Mind, Brain, and Education 4, 2010.
- Pickering, S.J., and P. Howard-Jones, "Educators' views on the role of neuroscience in education: Findings from a study of UK and international perspectives", Mind, Brain, and Education 1(3), 2007.
- Plassmann, H., J. O'Doherty, and A. Rangel, "Orbitofrontal cortex encodes willingness to pay in every- day economic transactions", The Journal of Neuroscience 27,(37), 2007.
- Poldrack, R.A, "Can cognitive processes be inferred from neuroimaging data?", Trends in Cognitive Sciences 10, 2006.

- Roskies, A, "Neuroethics for the new millennium", Neuron 35(1), 2002.
- Shaywitz, S., R. Morris, and B. Shaywitz, "The education of dyslexic children from childhood to young adulthood", Annual review of psychology 59(1), 2008.
- Szücs, D., and U. Goswami, "Educational neuro- science: Defining a new discipline for the study ofmental representations", Mind, Brain, and Education 1, 2007.
- Willingham, D.T, “Brain-based” learning: More fiction than fact. American Educator, Fall, 2006.

تدريس مهارة الاستماع وتطويرها باستخدام الحاسوب

☜ مصطفى هطي[1]

مقدمة

نتناول في هذا المقال موضوع "تدريس مهارة الاستماع وتطويرها باستخدام الحاسوب". وهو موضوع يندرج ضمن مجال اللسانيات التطبيقية بشكل عام، وتحديدا مجال اللسانيات الحاسوبية **Camptutional linguistics**، كفرع من فروع اللسانيات التطبيقية ينتمي إلى ميدان تلتقي فيه اللسانيات التطبيقية بالتقنيات المعلوماتية والاتصالية مما يجعل منها وسائل وطرق علاج توظفها اللسانيات التطبيقية في التعليم والتعلم. وقد اهتمت تطبيقات اللسانيات الحاسوبية بمعالجة المعرفة الإنسانية، وبهذا التوجه أجريت بحوث لمحاولة التعرف على الكلام وتشكيله بصورة آلية، بهدف تنمية مهارة الاستماع، إذ إن الحواس ليست ملتقطة للمعلومات فقط، وإنما تقوم باستقبال الأوامر الصادرة عن الوحدة المركزية للدماغ، وهذا المبدأ نفسه هو الذي حاول علماء الحاسوب نهجه في صناعة الحواسيب اللغوية، مما يشجعنا ويدفعنا إلى التفاؤل بخصوص الإمكانات التي يتيحها لنا الحاسوب لتطوير مهارة الاستماع التي غالبا ما يتم إهمالها في المدرسة.

وتأسيسا عليه فإن المقال يهدف إلى الوقوف على أهمية مهارة الاستماع في اكتساب المعارف والخبرات، وإبراز أهداف تطوير هذه المهارة وتدريسها بالحاسوب، وكيفية توظيف هذا الأخير في تنمية الاستماع من خلال ملامح برنامج حاسوبي انطلاقا من مثال تطبيقي.

1. مهارة الاستماع وعلاقتها بباقي المهارات

1.1 في مفهوم المهارة وتداخل المهارات اللغوية

تغيرت النظرة إلى اللغة في عصر التكنولوجيا و لم يعد ينظر إليها أنها مجموعة من القواعد والمفردات يلقنها المدرس إلى التلميذ ويطالبه بحفظها واستظهارها، بل أضحى النظر إليها بوصفها مهارات ضرورية لمواكبة عصر المعرفة. والمهارة هي: "مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرس أو التلميذ، وهي بالنسبة للمدرس مجموع أفعال مجزأة ترتبط فيما بينها لتشكل وظيفة من وظائف التدريس

[1] باحث في سلك الدكتوراه، تخصص اللسانيات التعليمية.

(حوار، إلقاء، ضبط، تشخيص)، أما بالنسبة للتلميذ فهي مجموع أفعال يقوم بها لأداء مهام وتمارين معينة (التعبير، الفهم، القراءة) و تشمل هذه المهارات العضوية الحركية والمهارات التلفظية والمهارات الجسيمة واليدوية"[1]. وتتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة مجالات منها: أنشطة مهارية تلفظية، أي النطق والخط واستقبال الأصوات، لذلك فالمهارات تتعلق بنطق الأصوات والتلفظ أي التحدث، وبالخط أي كتابة هذه الأصوات وقراءتها و الاستماع لهذه الأصوات. ومن ثم حددت المهارات اللغوية الأربع في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بعدها وسائط يتم بها تعلم اللغات لتحقيق التواصل.

وينبغي أن يفهم أن تعلم تلك المهارات مسار ذهني داخلي مراقب من قبل المتعلمين أنفسهم أولا.[2] وللوصول بهؤلاء إلى التعلم الفعال والدال لا بد من تطوير هذه المهارات الأربع لديهم، لذلك نجد أن المهارة في التعليم هي "توافق بين تقنية أو قدرة، ومجموعة من المعارف المختزنة قصد استثمارها في مواقف ومقامات جديدة"[3]. فالاستماع والقراءة يمكناننا من الخبرات والمعارف لخزنها في الذاكرة قصد استعمالها، وهذا يتطلب القدرة على التكلم والكتابة، ما يعني أن المهارات تشتغل بشكل مندمج ومتكامل ومتواز. غير أن الضرورة العلمية تفرض علينا الحديث عن مهارة الاستماع التي هي موضوع هذا المقال.

2.1 الاستماع وأهميته في العملية التعليمية التعلمية

يشكل الاستماع أهمية كبيرة في حياتنا. و بالحديث عن علاقة الاستماع بالتعليم والتعلم، فإن أهميته تكمن في تمكين المتعلمين من اكتساب المفردات وتعلم أنماط الجمل والتراكيب وتلقي الأفكار والمفاهيم، والأهم أنه يمكننا من اكتساب المهارات الأخرى للغة، التحدث والقراءة والكتابة. إن جزءا هاما من وقتنا، ونحن نكتسب الخبرات والمعارف، يمر في الاستماع، حيث "يهيمن هذا الأخير على حوالي 55% من العملية التواصلية بالنسبة لباقي المهارات اللغوية"[4]. والاستماع ليس التقاط الأذن للأصوات والألفاظ فحسب، وإنما هو عملية ذهنية مرتبطة بالإحساس أو الشعور، إذ نوجه انتباهنا إلى المتكلم، وهو أيضا عملية تأويله لأجل فهم الخطاب الذي ننصت إليه، وهو كذلك تجاوب حيث تعقبه ردود

---

[1] الفارابي (عبد اللطيف)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص168.

[2] اليوبي بلقاسم، تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، منشورات كلية الآدب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ط1، 2002، ص1.

[3] بن عبد الله بوشوك (المصطفى)، تعليم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط- ط2، 1994، ص261.

[4] اليوبي بلقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا، أطروحة جامعية، اللسانيات التطبيقية، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآدب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 2002/2001، ص22.

أفعال، ولهذا نتحدث عن أن الاستماع أنواع[1]، فنحن نستمع لنكتسب اللغة ونحصل على الأفكار والمعارف، إننا إزاء عملية تلقي لتخزين المعرفة، لكن في الذاكرة الطبيعية، وهي العملية نفسها التي تتم في الحاسوب حيث يتم إدخال كم هائل من المعلومات وتخزينها في الذاكرة الاصطناعية[2]. لكن على مستوى الذاكرة الطبيعية فإن عملية التلقي هاته تتطلب فهم المعارف والأفكار التي نسمعها، إننا نستمع لأجل أن نفهم[3].

وفي عصر التكنولوجيا والمعرفة أصبحت جل عمليات اكتسابنا للمعلومات تتم عبر الاستماع، فالوسائل التكنولوجية وسائل تحاكي وظائف الإدراك السمعي والبصري والحسي للإنسان[4]. وهي بالدرجة الأولى سمعية تتطلب إتقان الإصغاء، فحاسوب اليوم يتعلم ويتحاور ويسمع، ونظرا لهذه الخصائص التي هي أقرب إلى الذاكرة الإنسانية، فإن توظيف الحاسوب في تنمية مهارة الاستماع سيكون له أفضل الأثر على المتعلمين، حيث إن هناك علاقة وطيدة بين الاستماع ومخارج الحروف مما يمكننا من تجاوز إشكالية عدم نطق الأصوات بوضوح، وهذا ما ينعكس إيجابا على أذن المستمع وينمي فيه مهارة النطق.

2. أهدف تطوير مهارة الاستماع وتدريسها بالحاسوب

1.2 مفهوم الهدف في صلته بالمهارات اللغوية

يرتبط الهدف، في مجال التعليم والتعلم، بما نقصد تحقيقه عند نهاية نشاط تعليمي تعلمي، أو وحدة دراسية، أو مرحلة تعليمة معينة. وقد عرف معجم علوم التربية الهدف أنه "صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية"[5]. والهدف كذلك هو الهدف "إيصال ما نقصد إليه بصياغة تصف التغيير المطلوب لدى المتعلم حين يكون قد أتم خبرة تعلمية بنجاح. إنه وصف

---

[1] اليوبي بلقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات، ص22.

[2] **Guy lazorthes, "Le cerveau et l'ordinateur", Etude comparée des structures et des performances", Editions 3106 Toulouse ceden, 1988 P: 22.**

[3] القاسمي علي، و السيد علي، التقنيات التربوية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم(إسيسكو)، المغرب، 1991، ص19.

[4] علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 184، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 1994، ص 164.

[5] الفارابي (عبد اللطيف)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 235.

لنمط السلوك الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه"[1]. فمن خلال هذين التعريفين يتبين ارتباط الهدف بالقصد المراد تحقيقه، شريطة أن يكون موصوفا بدقة تجعله قابلا للقياس والملاحظة.

وفي علاقة الهدف بالمهارات اللغوية فإن بناء أي مهارة من المهارات اللغوية يتطلب تحديد أهداف جزئية دقيقة تمكننا من قياس مدى تطور تلك المهارة. وتندرج أهداف المهارات ضمن الأهداف بعيدة المدى التي يمتد أثرها السلوكي طيلة حياة الإنسان، إذ بواسطتها يمكنه الاستمرار بعلاقاته مع العالم من حوله، فالهدف المهاري **Objectif d'Habileté** "ينصب على الإمكانات الفردية المراد تنميتها في المجالات المعرفية والوجدانية والمفاهيمية"[2]. ونستنتج مما سبق أن الهدف الرئيس من وراء تدريس مهارة الاستماع يرتبط بتنمية القدرة على الإنصات والتلقي والفهم وإعادة التركيب والتواصل.

2.2 في أهداف تدريس مهارة الاستماع وتطويرها

يشكل التلقي والفهم والتواصل الأهداف الرئيسة لتطوير مهارة الاستماع بحسبان هذه الأخيرة مصدرا لتلقي المعارف والخبرات. فبالنسبة للتلقي والفهم فهما يتضمنان عملية استقبال الرسالة وتأويلها، ذلك أن المتعلم في حالة التلقي يقوم بردود فعل ظاهرة أو خفية، لفظية أو غير لفظية إيجابية أو سلبية، تجاه ما يتلقاه، إنه يحاول فهم ما يسمع. ويشكل الفهم "نشاطا متعدد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يقال، ما يجري هو تحويل وانتقاء وإعادة تنظيم للمعلومات بغية تكوين بنية ذهنية مشابهة بالبنية التي يقصد المتكلم نقلها"[3].

إن الفهم بوصفه هدفا من أهداف مهارة الاستماع، يتجاوز التعرف على مفاهيم مثل: فعل، فاعل، مفعول، إلى الاستنتاج والتحليل والصياغة، ذلك أن ما ننشده في نهاية مرحلة ما بالنسبة للاستماع هو الوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من فهم ما يسمع ما يعني "تمكين الطالب من معرفة بداية الخيوط ونهايتها والعقدة والأفكار الثانوية المكونة لما يتلقى أي معرفة البؤر والمحاور، إنها عملية تأسيس وتركيب لمفردات النص وطبيعة لغته وبنياته"[4].

---

[1] جابر (عبد الحميد)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص158.

[2] الفاربي (عبد اللطيف)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص، 23 .

[3] أندريه (جاك ديشين)، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص 166.

[4] أبو العزم (عبد الغني)، النص والمنهج: مدخل إلى التحليل الإحصائي اللغوي للنصوص الأدبية، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، 1994، ص20.

لقد تحول المتعلم إلى فرد يستعمل معارفه ومداركه المكتسبة ليفهم المعلومات الجديدة المعروضة عليه ويقوم بتخزينها في ذاكرته بعيدة المدى، من أجل استخدامها، لذلك فإن الغاية من التركيز على اكتساب مهارة الاستماع عن طريق الممارسة هي أن تصبح عادة عند المتعلم، أي جعله يقف بنفسه على أساليب وقواعد الاستخدام الفعلي للغة التي يتعلمها، وذلك في المواقف الحياتية المتنوعة. أما بالنسبة للتواصل، بحسبانه هدفا من أهداف تطوير مهارة الاستماع، فهو "الميكانيزم" الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. وقصد تشخيص عملية التواصل الشفهي، يرى "دوسوسير" بأن انطلاق هذه العملية يكمن في ذهن أحد الأشخاص (شخصين على الأقل) الذين يقومون بعملية التواصل[1]. وتنتقل الرسالة شفاهة، أي من خلال الاتصال المباشر بين فردين سواء مباشرة أو عبر الوسائط التكنولوجية، وهنا يكون المرسل متكلما، والمتلقي مستمعا.

لقد تحول الفرد إلى كائن تواصلي، فهو يستمع ليفهم، ويفهم ليعبر ويناقش ويحاور، ويتواصل لينتج، وبفعل الاستماع الذكي والفهم والتعبير والحوار والتواصل تصبح عنده قدرة تواصلية **Compétence Communicative**[2]. وتنمية القدرة التواصلية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي لدى المتعلم لا ينبني على إجراء تمارين شفهية أو كتابية خاصة بالنظام الفنولوجي، النحوي، الصرفي أو الدلالي، وإنما كذلك على إدماج هذه الأنظمة في موافق تواصلية محددة[3]. فالتواصل، كظاهرة تعليمية وإنسانية، يعتبر إذن الهدف الرئيس والنهائي لتطوير مهارة الاستماع.

3. ملامح برنامج حاسوبي لتدريس مهارة الاستماع وتطويرها

1.3 في ميزة البرنامج الحاسوبي

أصبح البرنامج الحاسوبي في عصر المعرفة وسيلة تربوية فعالة في مجال التعليم والتعلم، نستطيع من خلالها تنمية المهارات الأربع، لذلك فإن الرؤية العامة للبرنامج الحاسوبي، الذي نحن بصدد وضعه، تتمثل في استيعاب تقنية المعلومات التي يوفرها الحاسوب، واستغلالها إيجابيا في "عملية تطوير قدرات

[1] بن عبد الله بوشوك (المصطفى)، تعليم اللغة العربية وثقافتها، ص 123.
[2] اليوبي بلقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات، ص60.
[3] بن عبد الله بوشوك (المصطفى)، تعليم اللغة العربية وثقافتها، ص90.

المتعلمين، والرفع من مستواهم، وتمكينهم من الوصول إلى مصادر التعلم المباشرة"[1] والارتقاء بمخرجات التعلم لتخريج جيل منتج نطقا وكتابته، لديه مهارات عالية.

يساعد على ذلك برنامج تربوي **Logiciel Educatifs** قوامه التشويق والترفيه في استخدام الحاسوب أثناء عملية تنمية المهارات، التي نرى أن تتم عن طريق نصوص يتم تدريسها للمتعلم، وذلك بواسطة خدمات صوتية ودلالية وتركيبية وصرفية... مع الإشارة إلى أن وضع البرنامج على الشبكة الدولية الاتصالات (الانترنت) يجعل منه- برنامجا منفتحا وفعالا ومرنا مما يزيد من فعاليته التعلمية.

2.3 عمليات تطوير مهارة الاستماع في البرنامج الحاسوبي

نشير بداية إلى أن هذا البرنامج موجه للمتعلمين في التعليم الثانوي، ونرى أن يتم تطوير هذه المهارة انطلاقا من الخدمات الصوتية عبر تسميع النصوص، باستخدام التسجيلات الصوتية لكي يصبح النشاط أكثر فاعلية، ويتمكن المتعلم من الفهم الذي هو من معاني الاستماع، وبموازاة مع ذلك يتم عرض النصوص على شاشة الحاسوب لتعزيز التفاعل السمعي، المرافق لعملية إبصار النصوص. لذلك نرى أن يركز البرنامج على الصوت والمواضيع المثيرة، ومن خلال استماع المتعلم للصوت سيركز على طريقة نطق الأصوات، وفي الوقت نفسه يتم إغناء ذاكرته بالمفردات والأساليب في سياقاتها، مما يمكنه من استضمار طريقة عرض النص. ولكي تكون عملية الاستماع فعالة يتم توفير خدمة النطق الآلي للنصوص، وذلك بتحويل أي نص مدرج إلى نص منطوق بصوت يطابق الجودة المطلوبة، وهذا ما يعطي المتعلم حرية استخدام النصوص حسب ظروفه ومستواه.

وحيث إن الأفكار الواردة في أسلوب سليم ومنسجم والمرتبة ترتيبا منطقيا تكون أكثر رسوخا، فإن البرنامج يقوم على خدمة المختبر الإلكتروني بحيث يتم عرض أفكار النص المدرج للاستماع بشكل مترابط ومتسلسل، وذلك باتباع خطوات محددة على الحاسوب، وبهذا يكون النص محفزا للمتعلم على تركيز سماعه تماشيا مع ترابط الأفكار مما يساعده على الفهم، وهذا الشكل المبرمج يفيد المتعلم في المراجعة والتقويم الذاتي، وذلك بمعاودة العملية للتأكد من مدى تمكنه من أفكار النص عبر الاستماع. وبالنظر إلى أن المتعلمين في هذا المستوى (الثانوي) يمتلكون بعض آليات الاستماع وبعض المفردات والأساليب من خلال المستوى الابتدائي، نرى أن يقسم نشاط نص الاستماع إلى:

[1] سعادة (جودت أحمد)، والسرطاوي (عادل فايز)، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص179.

-الاستماع العام: هدفه تمرين المتعلم وتعويده على حسن استعمال الأذن. ولتحفيزه على ذلك نلجأ إلى خدمة "سؤال جواب" التي تساعد المتعلم على استيعاب المعلومات عبر مراجعة العديد من نماذج الأسئلة التي تغطي جميع جوانب النص. هذه الأسئلة يتم عرضها على الشاشة وبالصوت قبل الاستماع للنص، ويتم تنبيه المتعلم إلى أن الجواب عنها يعني أنه أكثر حضورا في الاستماع، وهذا ما يحفزه، لأن أجوبته تعتمد على حسن إصغائه. وفي هذا المجال فإن البرنامج ينبغي أن يتضمن الإجابات الأنموذجية لتلك الأسئلة ولأخرى قد يثيرها المتعلم، وبهذه الأجوبة يختبر نسبة تركيزه على سماع النص.

-الاستماع الدقيق: وذلك بوضع أسئلة عميقة حول أفكار النص ومعانيه، تشكل أرضية للمناقشة، والتعليق عليه شكلا ومضمونا. وفي هذا النوع من الاستماع يستفسر المتعلم عن منهجية النص وأساليبه، ويناقش الأفكار الواردة فيه ويعارضها أو يدعمها بالأدلة، ما يعني ضمنيا تطوير مهارة التحدث "ذلك أن نمو مهارات الاستماع يساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة".[1]

ولزيادة فعالية تطوير الاستماع، وإبعاد جو الروتين والملل وتحقيق الترفيه، نرى أن يعتمد البرنامج على الألعاب التعليمية. و في هذا المستوى نعمل على تضمين البرنامج "كبائن مصنوعة على شكل أجهزة الألعاب الإلكترونية مما يجعلها جذابة"[2]. ويتم تقديم المادة على شكل مسابقة تعتمد، في الإجابة على أسئلتها، على الاستماع الجيد للنص الذي يتضمن الإجابات، شرط أن تكون الأسئلة متعلقة بأمور دقيقة، تحتاج إلى تركيز كبير أثناء عرض النص، مثل أن يطلب ملأ الفراغ، أو استخراج مسألة، أو التذكير بعبارة. وتكون المسابقة إما بين مجموعة المتعلمين في البرنامج، أو بخلق المنافسة بين الحاسوب والمتعلم بحيث كلما تفوق في الإجابة يشير الحاسوب إلى ذلك بتصفيق أو بروز علامات تشجيع.

ومن أجل تتبع تطور مهارة الاستماع ينبغي أن يشتمل البرنامج الحاسوبي على اختبارات متنوعة لإدراك نسبة تطور هذه المهارة، وذلك بمعرفة نسبة تحصيل الطلبة من المادة المسموعة عبر إجاباتهم على النماذج، ثم معرفة نتيجتها الفورية بمجرد الانتهاء، وذلك لتغطية جوانب الضعف، كأن نعيد الاستماع، أو نغير النص، أو الأسئلة. وبهذا نتمكن من معالجة الخصاص مبكرا، دون إغفال ما لهذا النوع من الخدمات "في تنمية الثقة بالنفس والاستقرار النفسي للطلبة خلال فترة إجراء مقابلات شفهية أو ممارسة التحدث"[3].

---

[1] القاسمي علي، و السيد علي، التقنيات التربوية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 170.

[2] سعادة (جودت أحمد)، والسرطاوي (عادل فايز)، المرجع السابق، 2003، ص173.

[3] سعادة (جودت أحمد)، والسرطاوي (عادل فايز)، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، ص 179.

ويفترض أن يتضمن البرنامج الحاسوبي خاصية الإجابة الإلكترونية، حيث يتم توجيه السؤال من قبل المدرس على شاشة الحاسوب أمام الطلبة، وتكون الإجابات متقاربة من ثلاث اختيارات يؤشر المتعلم على الصحيح منها، ثم تظهر الإجابات لدى المدرس مما يجعل العملية تتم بطريقة مشوقة، ويستطيع المدرس التأكد من مدى استيعاب النص وتكون درجة الفهم دالة على نسبة تطور مهارة الاستماع، ويمكن القيام بالتسجيل الصوتي للنصوص فيكون باستطاعتنا التحكم في الاستماع وتكراره مرات عدة، وأيضا عن طريق التخزين للصوت نستطيع أن نستمع لما هو مخزن من نصوص عبر الحاسوب.

3.3 أنموذج تطبيقي:

نقدم من خلال هذا النموذج الكيفية التي تقترح الاشتغال بها أثناء تطوير مهارة الاستماع، والتي تقوم على عرض النص صوتيا على مرحلتين: مرحلة الاستماع العام ثم مرحلة الاستماع الدقيق.

نص الانطلاق[1]: قيمة الإنسان

"كل ما في الطبيعة ثمين وجميل، ولكن أثمنه على الإطلاق هو الإنسان فهو الكائن الذي تم تفضيله على كل الكائنات، ومن كان ذلك شأنه ومقامه في الكون، فبماذا تزنه؟ أو كيف تحدد قيمته، إنه في اعتقادي فوق كل الأوزان والأثمان، بيد أن الناس يعتقدون غير ما أعتقد، وإلا لما جعلوا لكل إنسان قيمة ووزنا، ولما اختلفت موازينهم باختلاف الناس وما يحترفون وما يمتهنون أو ما يملكون وينفقون ولما اختلفت موازينهم باختلاف الأحساب والأنساب والرتب والمقامات والحسن والجاه والبشاعة والوضاعة، فكان الواحد بمقام الألف أحيانا!..

لست أنكر للمعادن والحجارة الكريمة قيمة، ولكنني أنكر على الناس أن يجعلوا قيمة كل ما في الأرض من ذهب وفضة فوق قيمة إنسان واحد...، ثم لا أستغرب أن يموت الإنسان في سبيل الكرامة، وأن يستشهد في سبيل الحرية، ولكني أنكر على أي إنسان أن يميت أخاه الإنسان في سبيل أفكاره ومعتقداته كنز ثمين هو الإنسان، لا فرق في ذلك بين رضيع ويافع، بين شاب وأشيب، بين ذكر وأنثى، فنحن لا نملك من معرفة الطيب ما يخول لنا أن نحدد قيمة أي إنسان ثم نجعل تفاوتا فاضحا بين قيمة إنسان وآخر... إنني أنكر على الناس أن يجعلوا العمل أثمن من العامل فالمعمل الأمثل هو الذي يعمل فيه الناس، كل على قدر معرفته وطاقته، شاعرين بكرامة العمل وعزة النفس.

[1] نعيمة ميخائيل، صوت العالم، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط8، 1988، ص ص 144143-، (بتصرف).

إن أفظع ما يتحمله الإنسان من أخيه هو الذل، فالذل أمر مذاقا من الفقر، وأُثقل وطأة من المرض، ولعل أنبل الناس في عقيدتي هم الذين لا يذلون إنسانا ولا يذلون لإنسان، فمن عرف قيمته كإنسان قدر قيمة الناس أجمعين".

1- **أسئلة الاستماع العام**: تهدف، إلى جانب تمرين الأذن وتعويدها على حسن الاستماع، تهيئة المتعلم لمرحلة الاستماع الدقيق أي الفهم والاستيعاب.

هذه الأسئلة تعرض على الشاشة بمجرد إشارة المتعلم إلى الكلمة المفتاحية "استماع عام" وتكون الأسئلة منطوقة ومحققة صوتيا في الحاسوب، وهي كالتالي:

- لماذا يعد الإنسان فوق كل الموازين؟

- أذكر عبارة من النص تدل على قيمة الإنسان؟

- **ركز جيدا مع النص لتكمل العبارات التالية**:

- ولما اختلفت موازينهم باختلاف.....
- لا أستغرب أن يموت الإنسان.....
- كنز ثمين.....
- إن أفظع.....هو الذل.

- ينكر النص على الناس أشياء، استمع لتذكرها؟.

وهكذا تتعدد الأسئلة المحفزة للمتعلم على تركيز سماعه.

2-**أسئلة الاستماع الدقيق بهدف الفهم العميق للنص**:

استمع (ي) إلى النص وناقش الأسئلة التالية حسب ما فهمته من مغزاها. والتركيز هنا هو لأجل فهم المعنى لأنه الهدف من وراء الاستماع.

- ما الأساليب التي وظفها النص في بناءه الداخلي؟

- ما الذي يهدف إليه المتكلم من خلال النص؟

- حدد الفكرة المركزية للنص؟

- ما الأفكار الهامة التي يقدمها النص؟

- إلى أي حد تجد الأفكار التي يثيرها النص صدى في عصرنا الحالي؟

- ما التقاطع الحاصل بين أفكار النص والنظام العام السائد في العلاقات الإنسانية والدولية؟

بعد هذه السلسلة من الأسئلة، تأتي قمة الاستماع وهي التأويل، والتعليل من خلال مقاربة سؤال مثل:

- بعد استماعك للنص، إلى أي حد تتفق مع أفكاره؟

- حاول تأويل ما جاء في النص من أفكار في اتجاه سبر أغوار مضامينه؟

إن مثل هذه الأسئلة بقدر ما تبين لنا مدى تركيز المتعلم خلال عملية الاستماع، بقدر تتيح له فرصة التعبير عن الرأي وممارسة التفكيك والتركيب والتأويل مما يمنحه ثقة في الذات تطور التعلم الذاتي لديه.

خاتمة

تمكنا، في هذا المقال، من الوقوف على أهمية مهارة الاستماع بوصفها الآلية التي تمكن المتعلم من اللغة من حيث أصواتها ونظامها النحوي والصرفي والدلالي والبلاغي. وأنها تشكل المنطلق لتطوير باقي المهارات اللغوية الأخرى لدى المتعلمين في الابتدائي والثانوي. ثم توقفنا عند أهداف تدريس مهارة الاستماع وتطويرها، والمتمثلة في التلقي والفهم والتواصل بحسبان هذه المهارة مصدرا لتلقي المعارف والخبرات في عصر تحول فيه الفرد إلى كائن تواصلي يستمع ليفهم، ويفهم ليعبر ويناقش ويحاور، ويتواصل لينتج.

وبينا كيف أصبح البرنامج الحاسوبي في عصر المعرفة وسيلة تربوية في مجال التعليم والتعلم، تتيح لنا إمكانات فعالة، نستطيع من خلالها تنمية مهارات التعلم اللغوية. ومن ثم عرضنا مجموع العمليات التي يتأسس عليها البرنامج الحاسوبي لتطوير مهارة الاستماع. ثم قدمنا أنموذجا عمليا لكيفية تدريس هذه المهارة البالغة الأهمية في حياة المتعلم.

المصادر والمراجع

- أندريه (جاك ديشين)، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
- بن عبد الله بوشوك (المصطفى)، تعليم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط- ط2، 1994،
- نعيمة ميخائيل، صوت العالم، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط8، 1988.
- اليوبي بلقاسم، تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، منشورات كلية الآدب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ط1، 2002.
- اليوبي بلقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا، أطروحة جامعية، اللسانيات التطبيقية، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآدب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 2002/2001.
- الفارابي (عبد اللطيف)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994.
- القاسمي علي، و السيد علي، التقنيات التربوية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم(إسيسكو)، المغرب، 1991.
- علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 184، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، **أبريل** 1994.
- سعادة (جودت أحمد)، والسرطاوي (عادل فايز)، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- جابر (عبد الحميد)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
- أبو العزم (عبد الغني)، النص والمنهج: مدخل إلى التحليل الإحصائي اللغوي للنصوص الأدبية، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، 1994.
- **Guy lazorthes, "Le Cerveau et l'Ordinateur, Etude comparée des structures et des performances", Editions 3106 Toulouse ceden, 1988.**

الهندسة اللغوية بالمدرسة المغربية
-المنطلقات والآفاق-

☜ **المهدي الملوك**[1]

مقدمة

تتصف اللغة العربية بالتميز، نظرا لرفعة مكانتها، وتنوع بنياتها (البنية الجذرية، البنية المعجمية، البنية اللائحية) ووفرة الاشتقاقات اللغوية، فهي تتميز بالغنى والثراء اللغوي الخصب، مما جعلها تحظى بمكانة متميزة بين اللغات العالمية، فهي لغة القرآن الكريم، لغة الوحي الإلهي المبين، لغة عربية فصيحة شملت مختلف أنواع الكلام نثره وشعره، لغة سامية لها تاريخ عريق ولغة الأمة هي العربية "أداة المعجزة القرآنية، في قالبها تجسدت، ومن معينها ترقرقت، فأصبحت لسان الإسلام، تكتنز تصوراته، وتتقمص مفاهيمه، وتختزن تعاليمه، فكان لتلك اللغة حضور في تاريخ الثقافة الإسلامية"[2]. وترتبط اللغة العربية بالثقافة الإسلامية والهوية العربية ارتباطا وثيقا، فلا يمكن فصل الروح عن الجسد وانفصالهما يعني الاحتضار والموت، وحياتهما رهينة بجدلية العلاقة الترابطية التلازمية بين اللغة العربية، لغة الأمة الإسلامية والهوية العربية "والصورة الثانية هي تصوره-عباس ارحيلة- أن مستقبل هذه الأمة مرتبط بمدى تمسكها بهويتها، ولا هوية لها إلا إذا استلهمت تراثها، بمعنى أن كل ما يأتينا من الغير باسم الحداثة والتجديد، يجب أن يعرض على عيار هذه الهوية فما قبلته فهو واف مفيد،... فهو ناقص لا يفيد. وبعبارة أخرى فإن أي مستقبل للأمة يجب أن يكون عربي اللسان إسلامي الهوية. ويجب علينا أن نرفض أي هوية أجنبية يراد فرضها على الأمة"[3].

إن حياة اللغة العربية وتطورها ونماءها عبر الأزمنة والعصور محفوظ بسر إلهي مكنون رغم كيد الكائدين. فقد سخر الله عز وجل جنودا من العلماء لحفظ هذا الكنز العظيم والدود عنه، والتصدي لهجمات الأغيار والشعوبيين ضمانا لاستمرار هذه اللغة، وحفظا لتاريخها، وصولا لمجدها العظيم. فلعمري أن من واجب كل مسلم ومسلمة أن يفتخرا بلغتهم "وإجمالا يمكن القول إن مشروع الدكتور عباس

---

[1] باحث بسلك الدكتوراه، اللسانيات وقضايا اللغة العربية، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس الرباط.

[2] ارحيلة عباس، الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين إلى حدود القرن الثامن الهجري، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 40، 1999، ص 1.

[3] هنوش (عبد الجليل)، و ارحيلة عباس، أصالة فكر وسمو خلق، مؤلف جماعي: التراث والتأهيل عند عباس ارحيلة، إعداد وتنسيق: مولاي يوسف الإدريسي، مؤسسة البشير للتعليم الخصوصي، مراكش، المغرب، ط1، 2013، ص 195.

ارحيلة التأهيلي يندرج في إطار نسق حضاري يروم إعادة الاعتبار إلى الأمة العربية الإسلامية، وتأكيد حضورها ومشاركتها في بناء الفكر الإنساني في مختلف الحقول المعرفية وفق منظور إسلامي يرفض التقليد والتبعية العمياء، إذ لا تأصيل دون إبداع، ولا إبداع دون تأصيل"[1]. وقد ارتبطت اللغة العربية بالفصاحة والبلاغة والبيان ارتباطا متينا، نظرا لمكانة هذه العلوم في بناء اللغة، وصون اللسان من اللحن والزلل، واكتساب قدرة لغوية، تواصلية مؤثرة تسحر الألباب وتأسر الأذهان؛ حيث إن البلاغة العربية "ضرورة حيوية ترتبط بنص معجز لا يتأتى فهمه في غياب بلاغته، فلا ندرس البيان ونتمرس به لإرضاء نزوع منطقي، ولكن لتحقيق هوية دينية، وتأسيس كيان حضاري، وتحقيق وجود جمالي"[2].

حيث يعتبر العلامة الدكتور عباس ارحيلة من المكافحين والمدافعين الأشاوش عن أصالة علم البيان بعيدا عن الأثر الأرسطي، "فكيف يكون أرسطو المعلم الأول للعرب والمسلمين في مضمار البيان، والأمة تميزت هويتها الحضارية بالبيان وخصوصيتها تحققت به؟ أمة تحداها الوحي بالبيان، إذ كان مناط الإعجاز، وكانت أمة بيان...، هل أخضعت الأمة العربية جوهر وجودها لمقاييس خارج ذاتها وطبيعتها؟ وهل علمها أرسطو أن تنفعل بالوحي وتستجيب له وتدرك مراد الله فيه، وتتذوق معانيه وتسلتهم منه بناء حضارة"[3]. من هذا المنطلق تبرز وبجلاء الأهمية التواصلية، اللسانية المرتبطة باللغة باعتبارها العمود الفقري لبناء الحضارات وصيانة الهوية الإسلامية والعربية؛ وتتجلى أهمية اللغة بالنسبة للفرد والمجتمع في العناصر الآتية:

- اللغة وسيلة الفرد للتعبير عن الذات وفهم الآخرين.

- اللغة وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي عند الإنسان.

- اللغة مرآة تعكس الفكر الإنساني، فدراسة اللغة تعد السبيل الوحيد لاكتشاف أغوار الفكر الإنساني.

---

[1] الحويدق (عبد العزيز)، التأهيل النقدي والبلاغي، مؤلف جماعي: التراث والتأهيل عند عباس ارحيلة، إعداد وتنسيق: مولاي يوسف الإدريسي، مؤسسة البشير للتعليم الخصوصي، مراكش، المغرب، ط1، 2013، ص 72.

[2] ارحيلة عباس، الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين، ص 295.

[3] ارحيلة عباس، المرجع السابق، ص74.

- اللغة واقع ثقافي فكري تتجاوز الفرد لتهم المجتمع بأكمله، فحماية اللغة تشكل حماية للثقافة التي تعبر عنها (...) فاستمرارها وانتشارها مرتبط بقدرة المجتمع على الحفاظ على ثقافته وهويته[1].

كما أن اللغة ترتبط بالأساس بالذوق الأدبي الرفيع، مما يستدعي انتقاء أجود الألفاظ وأحسنها وأبلغها لتركيب اللفظ والدلالة على المعنى، وهذا لا يتأتى إلا بالمران والدربة. "ومما لا شك فيه أن التعبير بأسلوب فني يحتاج إلى كثير من المران والدربة، والصورة البيانية المشرقة (...) إذ يجب أن تكون وظيفية، أي أن تجمع بين الفائدة والروعة البيانية"[2]. فالسليقة الإنسانية تحب الجمال وتتذوق الإنسانية تحب الجمال وتتذوق معانيه، وتستلهم النفس البشرية إلهامها من الطبيعة والوجود للتعبير عن ما يخالج النفس من مكنونات تبقى حبيسة الصدور بمعزل عن اللغة والكلام شريطة اقتران اللفظ بالمعنى والمبنى وفق نسق لغوي بليغ يجمع بين الفصاحة والبيان للتأثير في نفس وعقل المتلقي، إنه سحر البلاغة "فليست البلاغة قبل كل شيء إلا فنا من الفنون يعتمد على صفاء الاستعداد الفطري، ودقة إدراك الجمال، وتبين الفروق الخفية من صنوف الأساليب، وللمرانة يد لا تجحد في تكوين الذوق الفني، وتنشيط المواهب الفاترة، ولا بد للطالب إلى جانب ذلك من قراءة طرائف الأدب (...) فعناصر البلاغة إذا لفظ ومعنى وتأليف للألفاظ يمنحها قوة وتأثيرا وحسنا. ثم دقة في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته، وحال السامعين، والنزعة النفسية التي تتملكهم وتسيطر على نفوسهم"[3] .

لقد حظيت اللغة العربية بمكانة متقدمة في المنهاج المغربي، باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد إلى جانب الأمازيغية كما "ينص الدستور على ضرورة دعم وتقوية هذين اللسانين [العربي والأمازيغي] ويسهر المجلس الوطني للغات والثقافات على إقامة التوازنات بين التنوعات اللغوية والثقافية المغربية"[4]. وتكمن هذه المكانة الرفيعة للغة العربية ضمن مكونات المنهاج، باعتبارها مادة أساسية لتدريس مجموعة من العلوم اللغوية والمواد الدراسية إلى جانب لغات أخرى في إطار التناوب اللغوي بالمدرسة المغربية. "فإتقان اللغة العربية ونجاح تعلمها هو المدخل الرئيس لنجاح التعلمات الأخرى، ونجاح اللغات الأجنبية نفسها باعتبارها لغة التعلم الأولى ولغة التماسك والهوية"[5].

---

[1] بنقدور(عبد الفتاح)، اللغة دراسة تشريحية إكلينيكية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 2012، ص50.

[2] يوسف نجم (محمد)، فن القصة، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1955، ص115.

[3] الجارم علي، و أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص 7-8.

[4] الفاسي الفهري (عبد القادر)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ط:1، المغرب دار الكتاب الجديد المتحدة 2013، ص.78.

[5] الفاسي الفهري (عبد القادر)، المرجع السابق، ص143.

و يعتمد المنهاج المغربي مداخل متعددة، تستمد مشروعيتها من فلسفة الدولة وتوجهاتها الكبرى الرامية إلى تكوين مواطن متشبع بهويته الدينية والوطنية والحضارية المتعددة الروافد، مواطن منفتح على العالم يستدمج تعلماته في محيطه السوسيو ثقافي ليكون فعالا ومنتجا ومساهما بشكل إيجابي وبناء في بناء وطنه ولتحقيق هذه المرامي والغايات، فالمنهاج المغربي ينبني على آليات وعمليات مضبوطة وفق خطة مركزة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعرف الهندسة البيداغوجية في معجم علوم التربية أنها: "عمليات التخطيط والتنظيم الهادفة إلى تحقيق مشروع تربوي معين، وفق استراتيجيات ممنهجة، تحدد الأهداف والوسائل والنتـــائج (...) عملية تخطيطية يتم بها وضع الخرائط المناسبة للوثيقة المنهجية"[1]. و يرتبط مفهوم الهندسة البيداغوجية من حيث التهيئة والإنجاز والتنظيم إلى آليات علمية وعملية، ترتكز على عنصر أساس ورئيس ألا وهو "التخطيط" باعتباره "مجموعة من التدابير المحددة، التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين [من خلال] وضع تدابير محددة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ الهدف(...)، فالتخطيط إذن هو محاولة علمية تجريبية، للارتقاء بالواقع الذي يعيش فيه الفرد لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية محددة"[2].

لقد ارتبط مفهوم التخطيط بمحددات أساسية ذات مرجعيات علمية، تنطلق من عملية التشخيص ووضع وصياغة الأهداف واقتراح خطة العمل وتوفير الوسائل والمعينات الديداكتيكية الأساسية للتنفيذ، والشروع في الأجرأة العملية وفق تخطيط زمني على المستوى القريب والمتوسط والبعيد، وتقويم النتائج المحصل عليها بشكل مستمر لحصر الخلل والصعوبات والعوائق لاقتراح خطة داعمة لمعالجتها وتخطيها، وبذلك يلتحم مفهوم التخطيط بمفهوم رئيس في هندسة المنهاج التعليمي التربوي، ألا وهو الديداكتيك الذي يعرف في المعاجم التربوية المختصة بأنه "عملية تنظيم وتصميم الوضعيات الديداكتيكية، باعتبارها مجموعة من العناصر المنسجمة (مدرس-مادة-تلاميذ) والمكونات المترابطة (أهداف-وسائل-تقويم)(...) تشير صفة ديداكتيك المتصلة بالتخطيط إلى شكل التفاعل بين المدرس والتلاميذ والمادة لأجل أهداف معينة"[3].

يرتبط مفهوم التخطيط بكافة مكونات العملية التعليمية المتعلقة بمرحلة التخطيط للتعلمات على اختلاف مشاربها العلمية والمعرفية. فلا سبيل لتحقيق تعلم ناجع وهادف دون استحضار عنصر

---

[1] غريب (عبد الكريم) وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص 67.

[2] غريب (عبد الكريم) وآخرون، المرجع السابق، ص 286.

[3] غريب (عبد الكريم) وآخرون، معجم علوم التربية، ص 269.

التخطيط؛ حيث "يعد تخطيط التعلم عملية مقصودة واستباقية تقوم على تنظيم الممارسات والأنشطة المستهدفة في الزمان والمكان، وتهييء الظروف والوسائل المادية والبيداغوجية لاكتساب التعلمات، ومن ثمة تحقيق الأهداف التعلمية المتوخاة في نهاية فترة التعلم"[1]. الفعل التعليمي ممارسة بيداغوجية لا تؤمن بالارتجالية والعشوائية في جميع محطاتها، لذلك فهي ترتكز وتستند إلى عنصر التخطيط في جميع المراحل الخاصة بالعملية التعلمية، وذلك ضمانا لتحقيق الجودة المنشودة. وتتجلى أهمية التخطيط الجيد والفعال في كونه:

- يساعد المدرس على تعرف الكفايات والأهداف التعليمية وسبل تحقيقها.
- يسهم في التعرف الدقيق على مفردات البرنامج.
- يساعد المدرس على اختيار الوسائل التعلمية والمعينات البيداغوجية المناسبة وحسن توظيفها.
- يعين على تدبير زمن التعليم والتعلم بالشكل الأمثل"[2].

يؤطر تعلم اللغات عامة، واللغة العربية خاصة حقل معرفي، علمي دقيق يصطلح عليه بالديدكتيك؛ فهو المحدد الأساسي والرئيسي للأهداف المادة ومنهجيات العمل وطرق العمل ووسائل التقويم والدعم، باعتبار الديداكتيك هو "الدراسة العلمية للطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة، مؤسسيا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس- حركي، وتحقيق المعارف والملكات والقدرات والاتجاهات والقيم"[3]. و يتفرع الديدكتيك إلى ديداكتيك عام يتعلق بمختلف المعارف والمواقف القابلة للتطبيق والأجرأة على صعيد جميع المواد التعليمية، في إطار ما يصطلح عليه بالتكامل الخارجي بين المواد، أي اندماج معارفها والتقاء أهدافها العامة في نماء الكفايات الخاصة بالمتعلمين، وديداكتيك خاص يهتم "بتخطيط التعليم وبرمجة الوضعيات التعليمية في ارتباطها بمادة دراسية معينة أو مهارات أو ملكات تكوينية"[4]. وهو بناء منهجي ومعرفي يسعى إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة بمادة تعليمية

---

[1] التومي (عبد الرحمان)، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2016، ص90.

[2] التومي (عبد الرحمان)، المرجع السابق، ص91.

[3] الدريج محمد، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية: تداخل التخصصات أم تشويش براديكي، منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019، ص14.

[4] الدريج محمد، المرجع السابق، ص16.

محددة في إطار ما يصطلح عليه تربويا بالتكامل الداخلي، أي الاندماج والانسجام والتناسق بين مكونات المادة الواحدة لتحقيق نماء الكفاية، كما هو الحال بالنسبة لاندماج مكونات وحدة اللغة العربية بجميع مكوناتها القرائية والتعبيرية والكتابية واللغوية لبناء النسق اللغوي الفصيح وتحقيق القدرة والكفاية اللغوية، سعيا إلى الوصول إلى نماء الكفاية التواصلية للمتعلمين، من خلال التدرج في التعلمات عبر الأسلاك التعليمية.

في هذا السياق تندرج ديدكتيك تعلم اللغات باعتبارها "مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم وتعلم اللغات، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللغات. وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية ومنها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها"[1]. من خلال ما سبق، يتضح وبجلاء ارتباط ديداكتيك اللغات باللسانيات التطبيقية، باعتبار أن القاسم المشترك الموحد للعلمين هو اللغة في إطار دراستها العلمية العالمة، وكيفية نقلها ديداكتيكيا لتصبح مادة تعليمية قابلة للتعليم والتعلم. وديداكتيك اللغات يندرج ضمن أحد الفروع الأساسية والمهمة للسانيات التطبيقية، ألا وهو اللسانيات التربوية فهي تعد "ثمرة تقاطع بين اللسانيات وعلوم التربية، فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها ونتائج دراساتها، وتطبيق ذلك كله في مجال تعليم اللغات، أي أنها تستغل معطيات اللسانيات العامة وفروعها الخاصة، وما وصلت إليه بحوثها من نتائج لحل مشكلات تربوية/تعليمية ميدانية"[2].

وقد أكد الباحث التربوي محمد الدريج على متانة وقوة العلاقة بين اللسانيات وديدكتيك اللغات، من خلال عنصر التكامل بين العلمين والمجالين اللساني والديداكتيكي، خدمة لتعلم وتعليم اللغات ونماء الكفايات المرتبطة بها حيث يقول محمد الدريج في هذا الصدد "ستكمن الإضافات التي ستقدمها اللسانيات إلى الديداكتيك في تعزيز جانب الممارسة الميدانية بتشخيص صعوبات المتعلمين اللغوية، والتواصلية، ورصد أخطائهم اللغوية، وتيسير سبل إيجاد الحلول لها، وللمشكلات التي تعوق اكتسابهم للغة (...) فتساهم اللسانيات التطبيقية في مد ديداكتيك اللغات بما يساعدها على تطوير مناهج وطرق تدريس اللغات في مختلف للأسلاك التعليمية"[3]. إن التكامل المعرفي والمنهجي بين حقلي اللسانيات والديدكتيك أسهم بشكل فعال في تجويد مخرجات تعلم اللغات، من خلال المزاوجة بين المجال العلمي

[1] غريب (عبد الكريم) وآخرون، معجم علوم التربية، ص 72.

[2] الدريج محمد، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، ص14.

[3] الدريج محمد، مرجع نفسه، ص32.

الدقيق للغة وطرق ومنهجيات تدريسها، وقد حظيت اللغات واللغة العربية بأولوية خاصة ضمن المناهج والبرامج التعليمية. "فاللغة العربية من بين المواد التي نالت مناهجها عناية المربين، فهي من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد، وتوطيد العلاقات التي تربط بعضهم ببعض وهي تمثيل لحضارة الأمة"[1].

في نفس السياق حظي مدرس اللغة العربية بالاهتمام والمكانة المتميزين، لكونه يدرس لغة القرآن الكريم، ويساهم بشكل جاد ومسؤول وبكل حس وطني في المحافظة على ثوابت الأمة، وأحد روافد هويتها وأصالتها وضمان استمراريتها وهي عوامل أهلت مدرس اللغة العربية "ليتبوأ مكانة الصدارة في الميدان التعليمي فهو يدرس لغة القرآن والتنزيل، وهو الحارس الحافظ على سلامتها، ودرسه المفتاح لباقي الدروس (...) ومن أبرز العوامل التي تساعد مدرس اللغة العربية في نجاح مهنته عامل القدرة العلمية والعملية"[2]. وعلى امتداد جميع الأسلاك التعليمية، فقد روعي في بناء وتصميم عناصر منهاج اللغة العربية مجموعة من المرتكزات والأسس المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية بهدف إيلاء اللغة العربية ما تستحقه من العناية اللازمة وتتعدد الأنشطة المبرمجة على المستوى التعليمي الخاص بها لكون منهاج اللغة العربية "يسهم بشكل صريح أو ضمني في بناء شخصية المتعلم في شموليتها وتربيته على الاستقلالية، والوعي بالواجبات والحقوق الفردية والجماعية، والتحلي بروح المسؤولية والقدرة على تدبير مشاريع شخصية أو جماعية ذات صلة بالحياة المدرسية والاجتماعية"[3].

[1] زاير سعد (علي)، و عايز إيمان، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ط1، ص28.

[2] زاير سعد (علي)، و عايز إيمان، المرجع السابق، ص36.

[3] التومي (عبد الرحمان)، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص77.

المصادر والمراجع

- ارحيلة عباس، الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين إلى حدود القرن الثامن الهجري، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 40، 1999.
- التومي (عبد الرحمان)، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2016.
- الجارم علي، وأمين مصطفى، البلاغة الواضحة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.
- الحويدق (عبد العزيز)، التأهيل النقدي والبلاغي، مؤلف جماعي: التراث والتأهيل عند عباس ارحيلة، إعداد وتنسيق: مولاي يوسف الإدريسي، مؤسسة البشير للتعليم الخصوصي، مراكش، المغرب، ط1، 2013.
- الدريج محمد، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية: تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019.
- الفاسي الفهري (عبد القادر)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ط1، المغرب دار الكتاب الجديد المتحدة 2013.
- بنقدور(عبد الفتاح)، اللغة دراسة تشريحية إكلينيكية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 2012.
- زاير سعد (علي)، وعايز إيمان، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.
- غريب (عبد الكريم) وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
- هنوش (عبد الجليل)، و ارحيلة عباس، أصالة فكر وسمو خلق، مؤلف جماعي: التراث والتأهيل عند عباس ارحيلة، إعداد وتنسيق: مولاي يوسف الإدريسي، مؤسسة البشير للتعليم الخصوصي، مراكش، المغرب، ط1، 2013.
- يوسف نجم (محمد)، فن القصة، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1955.

التفاعل الصفي:
بين الوسائل التعليمية التقليدية
وراهنية المدخل الجمالي والأيقوني

☜ فاطمة كارير[1]

مقدمة

يشهد عصرنا الحالي تحولات عميقة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ومعرفيا... علاوة على ثورة تكنولوجية ورقمية طبعت هذا العالم المتسارع، وحولته إلى فضاء سيبرنطيقي موجه إلكترونيا، متجاوزا حدود الزمان والمكان، حاضرا على مدار الساعة على صعيد تبادل المعلومات والتواصل والتفاعلات الآنية وغزارة الصورة الزاخرة بالدلالات والمعاني، والتي استطاعت بجاهزيتها وفعاليتها وسرعتها استثارة متلقيها.

وفي ظل هذه المتغيرات التي أثرت على جميع المجالات، لم يكن مجال التربية والتعليم استثناء، مما استلزم التفكير بوعي في معطيات هذا العصر وأهدافه وأشكاله قصد مسايرته والتكيف معه، ولم تكن المدرسة منفصلة عن هذا العالم، بل نجاحها في انفتاحها على مختلف التطورات المجتمعية ومتطلبات العولمة الثالثة، لتنسجم مع الحضارة الإنسانية المعاصرة وتنخرط بشكل فعلي في ركبها. ولمّا كان المتعلم النواة الصلبة لأي مشروع تربوي، والأساس الذي يتمحور حوله أي إصلاح أو تحديث، باعتباره في "قلب الاهتمام والتفكير والفعل" حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وجب الوعي بدوره الإيجابي في بناء التعلمات وفق مقاربة تفاعلية تنمي قدرته على التعلم الذاتي والجماعي، ومن ثمة إعادة النظر في العملية التعليمية التعلمية برمتها، والعمل على إبداع الصيغ التربوية والبيداغوجية المتعلقة بطرق التدريس والتنشيط والتقويم، وكذا مختلف الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تزيد من فرص التعلم وتجعل المحتويات شيقة جذابة تحقق المتعة والإفادة في الآن ذاته. ويروم هذا البحث الإجابة عن مجموعة من الأسئلة: ماهي الآليات الجمالية التي يمكن التوسل بها لبناء التعلمات؟ وكيف يتلقى المتعلم المحتويين المكتوب والمصور، وهل يميل إلى أحدهما دون الآخر؟ وكيف يُنهم تنوع الوسائل التعليمية في تحفيز المتعلمين ودفعهم للتفاعل الإيجابي؟

---

[1] أستاذة مادة اللغة العربية.

1.المدخل الجمالي لبناء المحتوى التعليمي

لم تَعُد المدرسة تحتكر المعرفة، ولم يعد تلقين المادة التعليمية هاجسا يشغل بال المدرس، فعالم المتعلم يزدحم بها، متدفقة عبر الأجهزة الرقمية الحديثة، على الشاشات والألواح الضوئية، كما أنه ليس وعاء للشحن الميكانيكي والتلقي الآلي. هذا التحول انعكس على طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلم الذي غدا مركز العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح مطالبا باكتشاف المعرفة وبنائها والإسهام فيها بفعالية داخل الفصل الدراسي، ولم تعد هذه العملية بمنأى عن الاغتراف من مختلف الحقول المعرفية والنظريات العلمية والمرجعيات الفلسفية والاجتماعية والبيداغوجية التي تسعى إلى الكشف عن القدرات الكامنة لدى المتعلم والعمل على تنميتها. و يطلق المدرس شرارة التعلم بتنظيمه لمواقف التعلم في حجرة الدرس، ومن المفترض تجاوز الكيفية التقليدية والتوسل بأساليب ملائمة وبدائل جديدة تلبي اهتمامات المتعلمين وتستحضر طموحاتهم وتطلعاتهم، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

-توزيع المتعلمين والمتعلمات في مجموعات، ما يتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش، لترسيخ قيام التعاون والتخطيط والقيادة وتحمل المسؤولية...

ـإعداد محتويات تحقق الجاذبية والتشويق يكون فيها المتعلم عنصرا فاعلا.

-التنوع في استخدام الوسائل والتقنيات (حل المشكلات ـالتعلم الجماعي ـ بيداغوجيا اللعب ـ ورشات، وسائط...) قصد تمكين المتعلمين من الاستمتاع بلحظات التعلم، وتنمية قدراتهم العقلية والحس ـ حركية، ومواقفهم الوجدانية والتعبيرية...

ـتوظيف التكنولوجيا من خلال وسائط سمعية وبصرية، تثير ملكتهم الفكرية وتنقلهم من المستوى المجرد إلى المستوى الحسي.

ـتغيير الفضاء (ساحة المدرسة ـ ملعب ـ خزانة المدرسة - متحف ...).

ـلعب الأدوار: من خلال تأدية أدوار معينة، وتمثيل بعض المواقف التي يعيشها الإنسان وفق سياقات مختلفة، أو تحويل نصوص سردية وحوارية وتجسيدها في الفصل الدراسي، ما يتيح اكتشاف المحتوى التعليمي بطريقة مختلفة يحقق الإبداع، ويساعدهم على الطلاقة في التعبير والأداء، فيدوم التعلم ويترسخ في العقول والنفوس.

ـإدماج المتعلمين لحل وضعيات مشكلة مستمدة من محيطهم السوسيوثقافي، ودفعهم لاستدعاء مواردهم المتعددة لإيجاد الحل، بغرض إكسابهم الاتزان في الرأي والموقف والشخصية.

ـدعوة المتعلمين إلى المشاركة في إعداد مجلات حائطية، باعتبارها آلية تحفزهم للتعبير عن اهتماماتهم وميولاتهم وإبداعاتهم وإبراز مواهبهم، وكذا ملصقات تلخص جوانب معينة من المحتويات الدراسية.

العدد الأول والثاني من المجلة الحائطية المنجزة من طرف المتعلمين

2.المحتوى التقليدي في مقابل المحتوى الأيقوني:

تمت مقاربة هذا المحور من خلال نشاط تربوي، في مكون التعبير والإنشاء، حول موضوع الحكاية العجيبة، لفائدة تلاميذ السنة الثالثة إعدادي، نستهدف منه كيفية تلقي المتعلمين للمحتويين المكتوب والمصور، معتمدين في ذلك على طريقتين:

- الطريقة الأولى: كلاسيكية، تم فيها التعرف على الحكاية العجيبة، المقدمة في كتاب التلميذ، من خلال قراءتها وتحديد خصائصها والمعالم العجائبية فيها.

- الطريقة الثانية: عرض قصة مصورة عبر شاشة التلفاز والتفاعل معها مباشرة.

▪**سؤال النشاط التربوي:** ما المحتوى الذي يحقق المتعة والإفادة للمتعلم ويسهم في تنمية التحصيل الدراسي؟

▪**أداة جمع البيانات:** اعتمدت في هذا النشاط تقنية الاستبيان (**questionnaire**) من أجل جمع البيانات والمعطيات حول تلقي المتعلمين لمحتوى مكتوب ومحتوى مصور، ومدى تفاعلهم مع هذين المحتويين بغية فهم ميولات المتعلمين المتغيرة بتغير العصر، واستقراء حمولتها وتفسيرها.

▪**عينة النشاط:** اختيار عينة تمثل في الأساس موضوع الفعل التربوي، قصد التحقيق الفعلي لنموذج محورية المتعلم في الوضعيات الديداكتيكية، تجنبا لما قد يعترض له التعلم من صعوبات (عدم الفهم ـ التعثر- النفور...) وكل ما يحول دون إبراز القدرات الحقيقية الكامنة عند المتعلمين. وقد أجري هذا النشاط على عينة عشوائية من المتعلمين والمتعلمات بلغ عدد عناصرها اثني وستين فردا(62)، بمؤسسة تعليمية عمومية، خلال الأسدس الثاني من السنة الدراسية **2020 ـ2021**.

جدول 1: خصائص أفراد العينة من حيث النوع الاجتماعي

العينـــة	العـــدد	النســـبة
ذكـــور	29	46,77%
إنـــاث	33	53,22%
المجمـــوع	62	100%

جدول 2: توزيع انطباعات المتعلمين حسب نوع القصة

نوع القصة / انطباعات العينة	مصور	مكتوب	كلاهما	العدد الإجمالي	النسبة المئوية -المحتوى المصور-
ممتع	41	2	19	62	%66,12
مثير للانتباه	47	5	8	62	%79,03
مفضل	34	6	22	62	%54,83

المصدر: العمل الميداني 2021

انطلاقا من الجدول الثاني أعلاه، يتضح جليا أن المحتوى الذي حقق المتعة لدى المتعلمين هو المصور بنسبة 66,12%، أي وقع اختياره من طرف 41 متعلما، بينما لم يستمتع بالمكتوب سوى متعلمين اثنين فقط، كما استثار المحتوى المصور انتباه 47 متعلما بنسبة 79,03%، أما المكتوب فلم يُثر سوى 5 متعلمين، ليكون بذلك المحتوى المفضل هو المصور أي بنسبة 54,83% .

من خلال تحليل أجوبة المتعلمين، يتضح أنه تحدوهم رغبة في تنويع طرق تلقي المحتويات التعليمية والأساليب الموظفة في ذلك، والانتقال من طرق التقديم الأحادية إلى تلك التي تجعل المتعلم طرفا مشاركا وفعالا في مختلف الوضعيات الديداكتيكية، ليغدو الفصل الدراسي فضاء للدينامية والحركية الدؤوبة، لا فضاء يتسم بالجمود والصمت والرتابة. "إن ملاحظة الوضعيات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، تكشف عن تعقد الفعل التربوي وتعدد الوضعيات المحددة له، ذلك أن الفصل الدراسي يشكل نسقا اجتماعيا صغيرا، تتفاعل داخله كل العناصر بشكل ديناميي ويؤثر البعض منها على البعض الآخر (مدرس، مجموع التلاميذ، محتويات تعليمية، المحيط الدراسي...)"[1]

[1] عبد الكريم (غريب)، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 685.

يبدو أن ميل المتعلمين إلى التفاعل مع هذا النمط من التعلم يجد ما يسوغه، في تأثره بمستجدات عصر التكنولوجيا، حيث اكتسحت الوسائط الإلكترونية مختلف مناحي الحياة ، معبرة عن ثقافة هذا العصر وروحه، فحتمت علينا جميعا التمكن من تقنياتها بكل أنواعها، فانضافت إلى الوسائل التعليمية التقليدية وسائل حديثة وطرق جديدة، وأصبح من اللازم إدراجها مواكبة لهذه الثورة التكنولوجية، واستفادة مما تتيحه من توافر الوقت والجهد.

يمكن القول إن ما ندركه بصريا أداة لنقل التعلم، ينتقل عبرها المحتوى اللفظي من بعده المجرد إلى المادي المحسوس، فالمتعلمون بعدما قرؤوا قصة خيالية موظفين بعض حواسهم (العين، السمع) أبدوا إعجابا وسعادة بما قرؤا وسمعوا، لكن بعد مشاهدتهم للقصة مصورة، كَوّنُوا في أذهانهم صورا مرئية للشخصيات والأمكنة والأحداث، فأثرت هذه التقنية (نص مصور) على حاسة أخرى من حواس المتعلمين (البصر)، فجاءت متظافرة مع الحواس الأخرى، فَتحقّقَ التكامل بين ما هو مكتوب وما هو مصور، ما سيسهم في بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة. "فالوسائل التعليمية تساعد على زيادة انتباه المتعلم وقطع رتابة المواقف التعليمية، فكما هو معروف لدى علماء النفس التربويين أن التعلم يمر بثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى يكون الانتباه وفي المرحلة الثانية يكون الفهم. وكلما زاد الانتباه زاد الإدراك وبالتالي يزيد الفهم لدى الطالب، والوسيلة التعليمية تساعد المتعلم في أن يكون موقفه التعليمي الذي هو بصدده أكثر إثارة وأكثر تشويقا يؤدي إلى زيادة انتباه الطلاب ويقطع حدة الموقف التعليمي ويمنع شرود ذهن المتعلم".[1]

3.البيداغوجيا الفارقية وتنوع الوسائل التعليمية:

1.3.تعريف الوسائل التعليمية

- يقصد بالوسائل التعليمية في مجال التعلم مجموعة من المواد تعد إعدادا حسنا لتستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسة.[2]

- كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وغيرها داخل غرفة الدرس أو خارجها لنقل خبرات محددة بشكل يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم.[3]

---

[1] علي فوزي (عبد المقصود)، و الحداد عطية(سالم)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: الاتصال التربوي نماذج الاتصال، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، ط1، 2014، ص 21.

[2] جابر وليد (أحمد)، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان الأردن، ط3، 2009 ص361.

[3] الحيلة (محمد محمود)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2 ، 2019، ص31.

- ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتعزيزها، وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وأيضا لأن التلميذ يتعلم بواسطتها.[1]

نخلص من التعريفات السابقة أن الوسائل التعليمية هي مختلف الأدوات التي يتوسل بها المدرس أو المتعلم، قصد الارتقاء بجودة الممارسة التعليمية داخل الفصل أو خارجه، وهي بذلك تبسط المادة المدرسة وتعمل على توضيحها، ما يزيد من تعمق المهارات والكفايات المستهدفة، وكلما تنوعت هذه الأدوات كلما تحمس المتعلم أكثر وأدرك معنى ما يتعلم، وكلما تكررت الوسيلة الواحدة كلما أحس بالملل والنفور وخبا لديه شعور التشويق والجاذبية. ومن هذه الوسائل نذكر ما يلي:

• **السبورة**: لا يمكن إسقاط أهمية السبورة من الوسائط التعليمية وإثبات عدم جدواها وصلاحيتها في عصرنا، بل لها دور كبير في جعل أمر التعليم والتعلم شراكة بين طرفي هذه العملية، فمن خلالها يتشاركان إنجاز النشاط التعليمي، وبتوظيف هذه الوسيلة يكون دور المدرس منظما للنشاط التعليمي وموجها المتعلمين إلى أفضل السبل لتحقيق الأهداف المسطرة سلفا، "وتستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة وهي منتشرة الاستخدام".[2]

• **الكتاب المدرسي**: يعد الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، ووسيطا تربويا مساعدا.

ـ هو "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا"، و"هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه، أي الكتاب، هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة..."[3].

ـ هو "أداة ديداكتيكية وسيطة، فهو لا يتوجه من مؤلف إلى متلق معين، بل هو أحد أدوات النقل الديداكتيكي للمعارف العالمة، هو تنظيم ديداكتيكي معين للمعرفة داخل وحدات مجزأة ، الهدف منها اكتساب المتعلم عمليات ومهارات والتحكم فيها ، وبما هو كذلك فهو أحد أدوات المنهاج الدراسي".[4]

---

[1] نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للنشر، بيروت، لبنان، ط5، 1998، ص 235.

[2] عادل فهمي (عاطف)، المواد التعليمية للأطفال، دار المسيرة النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2010، ص 27.

[3] غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي، ص 575.

[4] منصف (عبد الحق)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص 236.

لا أحد ينكر إذن، أن الكتاب المدرسي قناة لنقل المعارف والمضامين ومجموعة من المبادئ والقيم، التي يسعى كل نظام تعليمي ترسيخها، حسب الأسلاك التعليمية، وحسب الحيز الزمني المخصص لذلك، غير أنه لا بد من إحداث قطيعة مع المقاربة التقليدية في استعماله، وتجاوز الشحن الآلي للمتعلم، والعمل على تصريف عناصره بشكل تفاعلي مشترك بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، مع التجديد المستمر لمحتوياته، ونظام عرض معلوماته، والاستفادة من تقنية الطبع الجديدة وما تتيحه من رسومات وصور توضيحية وعناصر جمالية وفنية، لتطويره وجعله مشوقا وجذابا، ولم لا الاستفادة من التكنولوجية الحديثة، وذلك بإحداث وثائق سمعية وبصرية أو عناصر بيداغوجية أخرى تعالج عناصر المقرر من خلال الشرح والتوضيح والاستنتاجات وأنشطة تطبيقية داعمة وتعريفات وقواعد وأمثلة وأيقونات، وكل ما يساعد المتعلم التواق إلى هذه الوسائل الحديثة، إشباعا لحاجاته بطريقة حية ومشوقة، وفق تصميم يوازن بين المكتوب والمساحات البيضاء واستخدام جماليات خاصة لتنظيم الصفحة بدلا من ازدحامها بعنصر واحد.

- **الأجهزة الإلكترونية:**

لا يمكن الاعتماد على وسيلة واحدة، سواء أكان الأمر متعلقا بالسبورة أو الكتاب المدرسي أو وسيلة أخرى سمعية أو بصرية، ما لم يتم مؤازرتها بأدوات أخرى يوفرها العصر الحديث الذي يعيش فيه المتعلم، فلا مناص من توظيف التكنولوجيا الحديثة في ظل اكتساحها لمحيط المتعلم، والذي أصبح منساقا لعالم الصورة وما يرافقها من عناصر جمالية وفنية، المثيرة بأشكالها البصرية وألوانها الجذابة. "فالصورة تتواجد في عالمنا المعاصر بشكل كبير ومتعاظم، فنحن نتأثر ونفكر ونتعامل مع كل أنواع المعلومات البصرية بما في ذلك الصور التلفزيونية، وبرامج الكومبيوتر، والعلامات والرموز والإشارات والإعلانات وإيماءات وحركات الأجسام والأيدي..."[1]. فمتعلم هذا الجيل تثيره هذه الثقافة البصرية، فيتحقق لديه الاستمتاع والتذوق واكتساب المهارة بشكل سريع، في ظل سيطرة التعلم اللفظي لردح من الزمن في كل الدعامات الديداكتيكية المعتمدة.

نصل من خلال هذه المعطيات جميعها، **إلى** أن المدرس في فصله لا بد عليه أن ينوع في الوسائط الموظفة، مزاوجا بين المكونات اللغوية وغير اللغوية كالصور والأصوات والحركة والألوان، تحقيقا للفعالية المرجوة، فالتعلم لا يتم بواسطة حاسة واحدة، فمن المتعلمين من يميل إلى الإنصات والاستماع

[1] دوايز فرانسيس، و مايك مور (ديفيد)، الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص3.

فيتحقق فيحقق الفهم والاستيعاب بكفاءة وفعالية، ومنهم من يُشرك جميع حواسه (بصرية، سمعية، لمسية...) في عمليات التعلم تعميقا لما يتعلم، ورغبة في إبقاء أثره مدة أطول، وهناك من تزيد فرص التعلم عندهم بالاتصال الشفوي والحوار سواء مع معلمه أو مع أقرانه، بانيا معارفه بذاته أو في إطار التفاعل مع الجماعة، أو من خلال مجموعات صغيرة، والمشاركة في أنشطتها، وتبادل المواقف، والأدوار، وإشاعة جو الحرية والمشاركة الفاعلة واحترام الرأي والرأي الآخر.

وفئة عريضة من متعلمينا تتبوأ لديهم التفاصيل البصرية منزلة كبيرة، فيتمثلون ما يشاهدون، فتشتغل الذاكرة على بناء المعنى من خلال هذه المثيرات البصرية، فتتنامى القدرة على الخيال وتذوق الجماليات وتبصر آفاق جديدة. وهذه العناصر منفردة أو مجتمعة (ألوان، لقطات، فيديو، صوت، حركة...) يمكنها أن تعزز قدرة المتعلم على الفهم وتجاوز البعد البصري إلى البعد المهاري والانفعالي. "فالصور البصرية يمكن أن تساعد في تفسير الرسالة وتعزيز التعلم، كما يمكن أن تضيف قدرات إضافية للرسالة بتقديم العنصر الانفعالي المستهدف في كافة أساليب الاتصال، كما يمكن تعزيز الواقعية بإضافة العنصر البصري"[1]. هذا التنوع في أساليب التعلم يجد مشروعيته في البيداغوجيا الفارقية، باعتبارها تسعى إلى جعل العملية التعليمية التعلمية متكيفة مع الفوارق الذهنية والسيكولوجية والسوسيولوجية، واحترام الذكاءات المتعددة لكل متعلم (الذكاء اللغوي، الرياضي، الحركي، البصري المكاني، التفاعلي، الموسيقي، الذاتي، الطبيعي..)، تحقيقا للمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمات والمتعلمين من جهة، والجودة للجميع من جهة أخرى، إرساء لمدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع كما نص على ذلك القانون الإطار 51/17.[2]

يمكن عندئذ للمتعلم اختيار القنوات المناسبة له للتعلم، بناء على احتياجاته وأساليب التعلم التي تناسبه، وكذا ما يتوافق مع الموقف التعليمي، فلا يخفى على أحد أن بيئة التعلم بيئة معقدة تحتضن فئات غير متجانسة في الاتجاهات والميولات وكذا مواقفهم ورصيدهم المعرفي والثقافي، فليسوا على درجة واحدة من النواحي النفسية والتربوية والعقلية والحس ـ حركية. ومن حق هؤلاء أن يجدوا في فصولهم ما يروقهم وما يميلون إليه وما يساهمون فيه بفعالية، وما يحفز دافعيتهم إلى المشاركة، ودور المدرس هو الاعتراف بهذه الفوارق وإقرارها وحسن تدبيرها، لذا يجب "مراعاة التدرج في المعارف والمهارات

[1] دوار فرانسيس، و مايك مور (ديفيد)، المرجع السابق، ص 215.

[2] وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51/17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، كما وافق عليه مجلس النواب، المغرب، 22 يوليوز2019، ص 2.

المتصلة بكل لون من ألوانه حتى يُقدم للتلميذ ما يتلاءم مع قدراته واستعداداته وحتى يُحصل ما يتعلم وتكون استجابته أكثر قابلية".[1]

خاتمة

المدرسة مشتل لغرس القيم الإيجابية ونواة لقيادة التغيير، ومنها تنطلق الشرارة الأولى لأي تقدم وازدهار، ومن البديهي أن تواكب الثورة التكنولوجية والرقمية، ومن واجبها إعداد أجيال تمتلك حافزية وقدرة على التفكير والإبداع والابتكار انسجاما مع روح العصر، فلا يعقل أن نعيش في مجتمع متحول دون الانخراط الفعلي فيه. وتحقيق جودة التعلم يبدأ من توفير بيئة تعلم ملائمة، وإعداد مدرسين متشبعين بثقافة العصر، متمكنين من التكنولوجيات الحديثة منفتحين على مختلف الحقول المعرفية والنظريات العلمية والمرجعيات الفلسفية والاجتماعية والنفسية، التي تجعل هذا المتعلم يتعلم عن طريق وسائل تعليمية وتقنيات جديدة وبدائل موازية واستراتيجيات متنوعة، كما يجب أن تكون المادة المعرفية خاضعة لاعتبارات بيداغوجية وجمالية وثقافية ومعرفية واجتماعية لتنمية جوانب عديدة من شخصية المتعلم وتأهيله نفسيا وعقليا ووجدانيا وجسميا.

إن التكامل بين هذه الأقطاب الثلاثة السابقة (المتعلم، المدرس، المحتوى) يشكل سيرورة نسقية مترابطة الأبعاد: بيداغوجيا وابستمولوجيا وسيكولوجيا، ويسمح بتجويد العملية التعليمية التعلمية. غير أنه تعترضنا صعوبات عديدة تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، إذ ما تزال معيقات بنيوية تعترض سبيل كل إصلاح بدءا بتهالك البنى التحتية لمدارسنا والتي تفتقر إلى التزود بالكهرباء والماء الصالح للشرب، ناهيك أن تكون مزودة بشبكة الأنترنيت و التجهيزات الحديثة، وهو تفاوت حاصل بين حواضر المملكة وقراها، ما يقوض مبدأ تكافؤ الفرص المنشود، كما أن تفاقم ظاهرة الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية يعوق التحصيل الدراسي برمته، ويعرقل استعمال التقنيات الحديثة.

[1] صلاح عبد الحميد (مصطفى)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 2002، ص84.

المصادر والمراجع

- الحيلة (محمد محمود)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2 ، 2019.
- جابر(وليد أحمد)، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2005 .
- دواير فرانسيس، و مايك مور (ديفيد)، الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، مصر، ط1، 2015.
- عبد المقصود علي فوزي، وسالم الحداد عطية، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: الاتصال التربوي ـ نماذج الاتصال، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، جمهورية مصر، ط1، 2014.
- غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي، ج1 وج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51/17، يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، كما وافق عليه مجلس النواب في 22 يوليوز2019 .

واقع توظيف أساليب وتقنيات التنشيط وأثرهما في تنمية مهارات التفكير

الناقد وبناء المعنى في درس النصوص القرائية بالثانوي التأهيلي

☜ المصطفى والي علمي[1]

مقدمة

تلعب أساليب وتقنيات التنشيط دورا هاما في الممارسة الصفية؛ حيث تعتبر من الأدوات المنهجية التي تحترم خصوصيات المتعلم وتستجيب لحاجاته، وتجعله في قلب الفعل والاهتمام، وتساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديه، وتنمي فيه حس المسؤولية والمشاركة الفعالة والنقد البناء، إذ بدونها يسقط الدرس في النمطية والابتذال، ويحيد عن تمهير المتعلمين وإعدادهم لمجابهة الحياة اليومية. ولقد أثبتت دراسات عديدة[2] أن المتعلم المغربي لا يمتلك سوى المهارات الدنيا لصنافة بلوم، ولا يتجاوز المستوى البسيط في عملية بناء المعنى.

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تتناول إشكالية واقع توظيف أساليب وتقنيات التنشيط وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبناء المعنى في درس النصوص القرائية بالثانوي التأهيلي. وللإجابة عن هذه الإشكالية، تم إعداد استمارة وتوزيعها على عينة تضم 40 أستاذة و60 أستاذا يدرسون مادة اللغة العربية بالمجالات الحضرية وشبه الحضرية والقروية، بعدة مؤسسات تابعة للمديريات الإقليمية الثماني للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة- تطوان-الحسيمة. كما استندنا على المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة النتائج المحصلة وتفسيرها وتأويلها.

1. درجة الاطلاع على الوثائق التربوية وتقنيات التنشيط

تعد الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية البوصلة الموجهة لفعل التدريس، إذ من المفترض أن يطلع عليها المدرسون باستمرار، وأن يلموا بتقنيات التنشيط وبكيفية توظيفها في الممارسة القرائية حتى يرتقوا بمستوى التحصيل القرائي لدى متعلميهم.

---

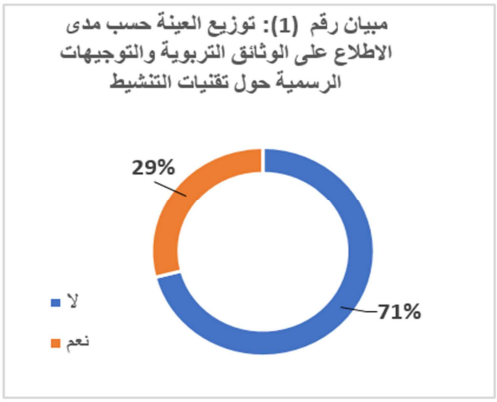
[1] طالب دكتوراه، جامعة ابن طفيل، كلية اللغات والآداب والفنون، القنيطرة.

[2] اختبار تقييم مهارات القراءة (EGRA)، والدراسة الدولية لقياس مدى تقم القراءة (PIRLS). والبرنامج الوطني لتقويم التعلمات (PNEA).

السؤال الأول: هل أنتم(ن) على اطلاع على الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية حول تقنيات التنشيط؟

جدول رقم (1): توزيع العينة حسب مدى الاطلاع على الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية حول تقنيات التنشيط

الاختيار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
لا	71,00%	0,58	0,912	لا
نعم	29,00%			
المجموع	**100,00%**			

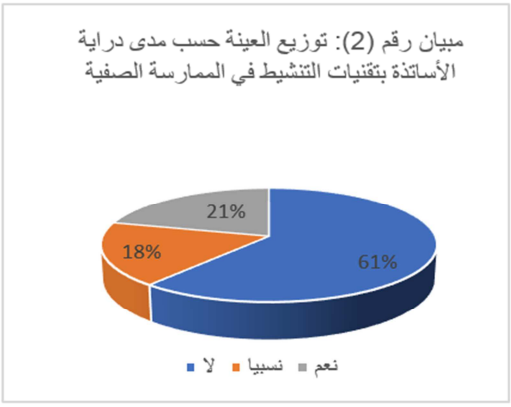


يتضح من خلال الجدول رقم (1) والمبيان رقم (1) أن عددا كبيرا من الأستاذات والأساتذة المبحوثين ليس لهم أي علم بمضمون الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية؛ إذ لا يكلفون أنفسهم الاطلاع عليها ولا يهتمون بالتكوين الذاتي؛ إذ بلغت نسبة المستجوبين الذين أقروا أنهم لم يطلعوا عليها إطلاقا (71%)، في حين لم تتجاوز نسبة الذين يتابعون المستجدات ويطلعون على مضامين الوثائق التربوية الصادرة عن مديرية المناهج والجهات الأخرى المسؤولة عن الشأن التربوي والتعليمي (29%). وهذا يؤكد بالملموس الخلل الذي تعاني منه المدرسة، المتجلي في عدم مسايرة واطلاع أغلب الأستاذات والأساتذة على المستجدات التربوية التي تهدف إلى تأهيل وتوجيه المدرسات والمدرسين لتحسين المردودية وتجويد العملية التعليمية- التعلمية.

السؤال الثاني: هل أنتم(ن) على دراية بتقنيات التنشيط في الممارسة الصفية؟

جدول رقم (2): توزيع العينة حسب مدى دراية الأساتذة بتقنيات التنشيط في الممارسة الصفية

الاختيار	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبية	T Test	اتجاه العينة
لا	61	61,00%	0,60	0,816	20	-17,15	لا
نسبيا	18	18,00%					
نعم	21	21,00%					
المجموع	**100**	**100,00%**					



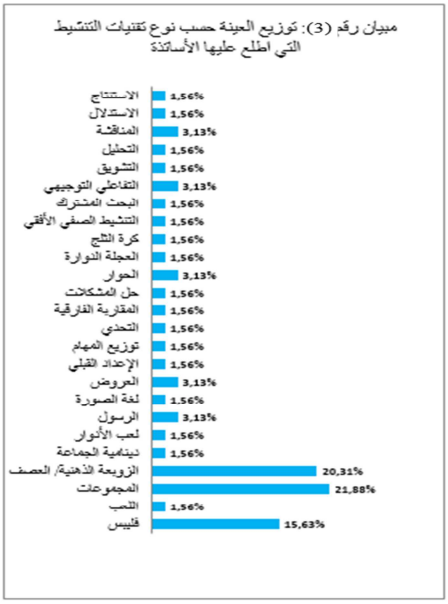
بعد اطلاعنا على مضمون الجدول أعلاه والمبيان رقم (2) المرافق له، يظهر أن قيمة (T. Test) المحسوبة (17,15-) أقل من قيمة (T) الجدولية (1,987) عند مستوى الدلالة (α = 0,05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا السؤال. كما أن أكثر من نصف الأستاذات والأساتذة المبحوثين لا اطلاع لهم على تقنيات التنشيط؛ حيث تبلغ نسبتهم (61%)، أما الذين هم على دراية بها لا تتجاوز نسبتهم (21%)، متبوعين بفئة الأستاذات والأساتذة الذين اطلعوا عليها نسبيا بنسبة (18%). إلا أن هذه النسبة -كما سنلاحظ من خلال الجدول أسفله- لا تعكس الواقع؛ لكون بعض الأستاذات والأساتذة الذين عبروا أنهم يوظفون تقنيات التنشيط لا يدركون ماهيتها ولا يعرفون أنواعها. مما سيجعل الأداء الصفي ينحرف عن سبيل تنمية مهارات التفكير الناقد، وهذا لن يتحقق بعيدا عن تبني تقنيات التنشيط التي تنادي بضرورة التفاعل والتبادل الأفقي للأفكار بشكل ديمقراطي دون قيد أو شرط.

السؤال الثالث: إذا كان الجواب نعم أو نسبيا، فما التقنيات التي اطلعتم(ن) عليها؟

جدول رقم (3): توزيع العينة حسب نوع التقنيات التي اطلع عليها الأساتذة

مكونات التنشيط الموظفة	عدد التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)
قليس	10	15,63%	1,98	0,911	
اللعب	1	1,56%			
المجموعات	14	21,88%			
الزوبعة الذهنية/ العصف	13	20,31%			
دينامية الجماعة	1	1,56%			
لعب الأدوار	1	1,56%			
الرسول	2	3,13%			
لغة الصورة	1	1,56%			
العروض	1	1,56%			
الإعداد القبلي	2	3,13%			
توزيع المهام	1	1,56%			
التحدي	1	1,56%			
المقاربة الفارقية	1	1,56%			
حل المشكلات	1	1,56%			
الحوار	1	1,56%			
العجلة الدوارة	2	3,13%			
كرة الثلج	1	1,56%			
التنشيط الصفي الأفقي	1	1,56%			
البحث المشترك	1	1,56%			
التفاعلي التوجيهي	1	1,56%			
التشويق	2	3,13%			
التحليل	1	1,56%			
المناقشة	2	3,13%			
الاستدلال	1	1,56%			
الاستنتاج	1	1,56%			
المجموع	64	100,00%			

مبيان رقم (3): توزيع العينة حسب نوع تقنيات التنشيط التي اطلع عليها الأساتذة



بعد تأملنا الجدولين رقم (2) و (3) أعلاه المتعلقين بالفئة المستهدفة، يتبين أن فئة من الأستاذات والأساتذة المستهدفين أقرت سابقا أنها مطلعة على تقنيات التنشيط وأنها على دراية بآليات توظيفها؛ لكن واقع الحال يثبت أن نسبة منهم يخلطون المفاهيم؛ حيث اعتبروها تشمل المفاهيم التالية: دينامية الجماعة، لغة الصورة، العروض، الإعداد القبلي، توزيع المهام، التحدي، المقاربة الفارقية، حل

المشكلات، الحوار، العجلة الدوارة، كرة الثلج، التنشيط الصفي الأفقي، البحث المشترك، التفاعل التوجيهي، التشويق، التحليل، المناقشة، الاستدلال، الاستنتاج.

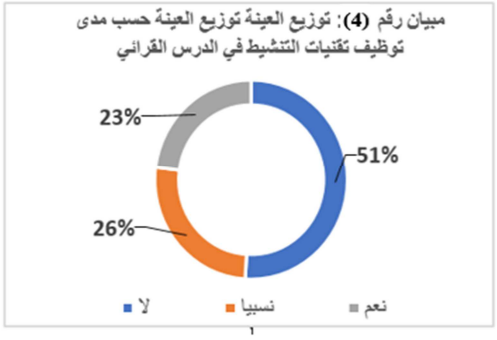
2. واقع توظيف تقنيات التنشيط

يرتبط توظيف تقنيات التنشيط بمدى معرفتها وإدراك أهميتها وآليات توظيفها، ولن يستقيم التوظيف الأمثل لها إلا بتكوين الأستاذات والأساتذة وتدريبهم على الاشتغال بها، وتحفيزهم على اعتمادها باستمرار في الممارسة الصفية.

السؤال الرابع: هل توظفون تقنيات التنشيط في الدرس القرائي؟

جدول رقم (4): توزيع العينة حسب مدى توظيف تقنيات التنشيط في الدرس القرائي

الاختيار	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة
لا	51	51,00%	0,72	0,817	24	-15,66	لا
نسبيا	26	26,00%					
نعم	23	23,00%					
المجموع	100	100,00%					



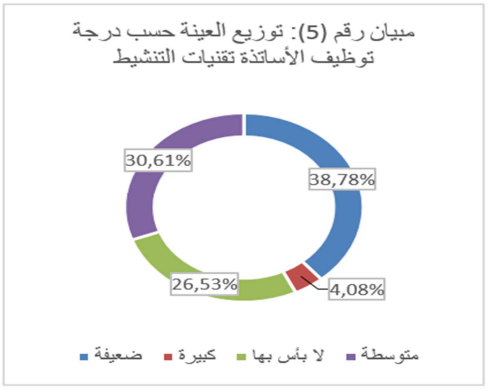
تفيد معطيات الجدول رقم (4) والمبيان رقم (4) أن نسبة كبيرة من الأستاذات والأساتذة المستجوبين الذين شملهم البحث تفوق النصف بنسبة (51%) أكدت أنها لا توظف تقنيات التنشيط في الفصول الدراسية في الدرس القرائي، في حين أن نسبة لا تصل إلى الربع تبلغ (23%) هي التي أقرت أنها تدرب متعلميها على مهارات التفكير الناقد، وأن نسبة (26%) لا توظفها إلا في بعض الأحيان. ويظهر كذلك من نتائج البيانات باستعمال مقياس لكرت أن قيمة(T) المحسوبة (-0,47) أقل من قيمة(T) الجدولية عند(α = 0,05)، وهذا يدل أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المبحوثة حول هذا السؤال، إذ بلغت نسبة الاتفاق حوله 24%.

إن العمل في جو من الرتابة والخطية والنمطية، ينعكس سلبا لا محالة على المردودية الداخلية، ويبقى توظيف تقنيات التنشيط ضامنا للتفاعل والتواصل والانخراط وخلق الدينامية والتحفيز والتشغيل التام لجوانب الشخصية جميعها. كما أنه من شأنه أن يوفر مناخا ملائما لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث يجد المتعلم نفسه حرا في تفكيره وفي التعبير عن آرائه والتواصل أفقيا وعموديا بشكل ينسجم مع قواعد التواصل الفعال والتفاعل البناء والاستقلالية والانفتاح.

السؤال الخامس: إذا كان الجواب نعم أو نسبيا، ما درجة توظيفكم(ن) لهذه التقنيات؟

جدول رقم (5): توزيع العينة حسب درجة توظيف الأساتذة تقنيات التنشيط

الاختيار	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيفة	19	38,78%	1,96	0,912
كبيرة	2	4,08%		
لا بأس بها	13	26,53%		
متوسطة	15	30,61%		
المجموع	**49**	**100,00%**		

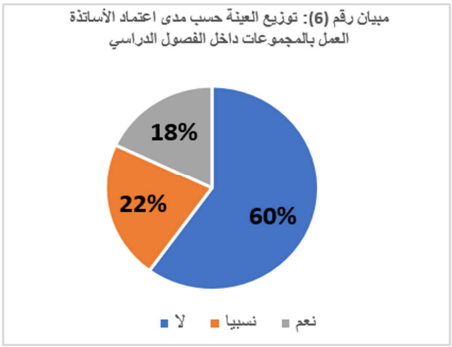


بعد اطلاعنا على مضمون الجدولين رقمي(4) و(5)، يظهر أن فئة (49%) من الأستاذات والأساتذة المستطلعين الذين أجابوا بـ (نعم) وبـ (نسبيا) أكد (19) منهم بنسبة (38.78 %) أن درجة توظيفهم لتقنيات التنشيط ضعيفة، وأن (15) منهم بنسبة (30.61 %) أقروا أن مستوى توظيفهم لها متوسط، وأن (13) أستاذا بنسبة (26.53%) أكدوا أن درجة اعتمادها لا بأس بها، في حين لم تتجاوز فئة الأستاذات والأساتذة الذين يوظفونها في درس النصوص بشكل جيد وكبير الفردين أي بنسبة (4.08%). ومنه فأغلب الأستاذات والأساتذة الممارسين في تدريسية النصوص لا يعتمدون تقنيات التنشيط بشكل جيد يساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف المرجوة في ممارساتهم الصفية بالرغم من أن هذه التقنيات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتفسح أمامه الانخراط الإيجابي في العمل والمشاركة الفاعلة في إنتاج المعرفة واستعمالها.

السؤال السادس: هل تعتمدون المجموعات كشكل من أشكال العمل لتحقيق التفاعل والحوار الفعال داخل الفصل الدراسي؟

جدول رقم (6): توزيع العينة حسب مدى اعتماد الأساتذة العمل بالمجموعات داخل الفصول الدراسية

الاختيار	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة
لا	60	60,00%	0,58	0,781	19,33	-18,18	لا
نسبيا	22	22,00%					
نعم	18	18,00%					
المجموع	**100**	**100,00%**					



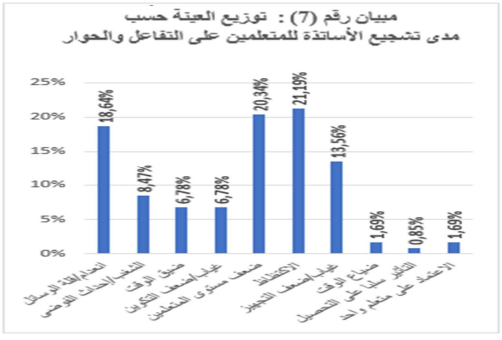
انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه ومن ملاحظة المبيان المرافق له، يتضح أن نسبة (60%) من الأستاذات والأساتذة المستجوبين الذين شملهم البحث لا يعتمدون المجموعات كشكل من أشكال التواصل، وأن (22%) منهم يلجأ إليها نسبيا، إلا أن هناك فئة قليلة لا تصل إلى الخمس ممثلة بنسبة (18%) هي التي تعتمد المجموعات في تدبير التعلمات. ويظهر من نتائج البيانات باستعمال مقياس لكرت أن قيمة (T) المحسوبة (18,18-) أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى الدلالة (0,05 =α)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا السؤال.

فالعمل في مجموعات يوفر وضعيات حيوية تحفز المتعلمين وتتيح التفاعل الاجتماعي، وتجعلهم فاعلين حقيقيين مما يعيد ثقتهم في إمكانياتهم ويولد لديهم الرغبة في الاكتساب. ولقد "بينت الدراسات أنه عندما تتوفر في مجموعتين نفس الشروط؛ بحيث لا تختلفان إلا في طريقة العمل، فإن المتعلمين الذين يشتغلون جماعيا يحققون تقدما أكبر من الذي يحققه المشتغلون فرادى. وليس سبب ذلك هو اقتداء بعضهم ببعض، بل إن الاختلاف في وجهات النظر يجبر الأفراد على إعادة تنظيم مقارباتهم المعرفية، وبذلك تنتج حركية العمل الجماعي تقدما معرفيا فرديا.

السؤال السابع: إذا كان جوابكم(ن) لا، لماذا؟

جدول رقم (7): توزيع العينة حسب أسباب عدم اعتماد العمل بالمجموعات

الأسباب	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
انعدام/قلة الوسائل	22	18,64%	4,38	3,37
الشغب/إحداث الفوضى	10	8,47%		
ضيق الوقت	8	6,78%		
غياب/ضعف التكوين	8	6,78%		
ضعف مستوى المتعلمين	24	20,34%		
الاكتظاظ	25	21,19%		
غياب/ضعف التجهيز	16	13,56%		
ضياع الوقت	2	1,69%		
التأثير سلبا على التحصيل	1	0,85%		
الاعتماد على متعلم واحد	2	1,69%		
المجموع	118	100,00%		



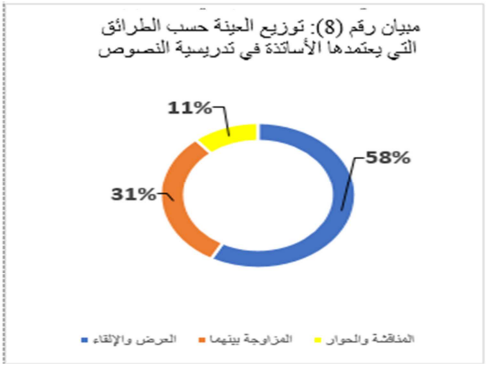
بعد اطلاعنا على مضمون الجدول والمبيان رقمي (7)، يتبين أن أهم الأسباب التي تمنع الأستاذات والأساتذة المبحوثين من اعتماد المجموعات كشكل من أشكال العمل تتجلى بالدرجة الأولى بنسبة (21.19%) في الاكتظاظ، متبوعا بضعف المستوى الذي تبلغ نسبته (20.34%)، يليه مشكل انعدام أو قلة الوسائل التعليمية بنسبة (18.64%). ثم يأتي بعده مشكل غياب أو ضعف التجهيز بنسبة (13.56%)، وحدوث الشغب والفوضى بنسبة (8.47%)، كما تعزو نسبة (6.78%) من الأستاذات

والأساتذة المستهدفين عدم قدرتهم على العمل بالمجموعات مع متعلميهم إلى ضعف مستوى تكوينهم في موضوع تقنيات التنشيط والنسبة نفسها ترجع ذلك إلى ضيق الوقت.

السؤال الثامن: ما الطرائق التي تعتمدونها في تدريسية النصوص؟

جدول رقم (8): توزيع العينة حسب الطرائق التي يعتمدها الأساتذة في تدريسية النصوص

الطرائق الموظفة	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة
العرض والإلقاء	58	58,00%	1,73	0,908	57,66	-2,97	العرض والإلقاء
المزاوجة بينهما	31	31,00%					
المناقشة والحوار	11	11,00%					
المجموع	**100**	**100,00%**					



من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه والمبيان رقم (8)، يتبين أن الغالبية العظمى من المستجوبين الذين وصلت نسبتهم إلى (58%) أقروا أنهم يعتمدون طريقة العرض والإلقاء، في حين أن (11%) منهم فقط يوظفون طريقة الحوار مع متعلميهم في الفصول الدراسية، بينما يزاوج (31%) من العينة المبحوثة بين الطريقتين معا. ويظهر من نتائج البيانات باستعمال مقياس لكرت أن قيمة(T) المحسوبة(-2,97) أقل من قيمة(T) الجدولية عند (α= 0,05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المدروسة حول هذا الموضوع الذي بلغت نسبة الاتفاق حوله (57,66 %).

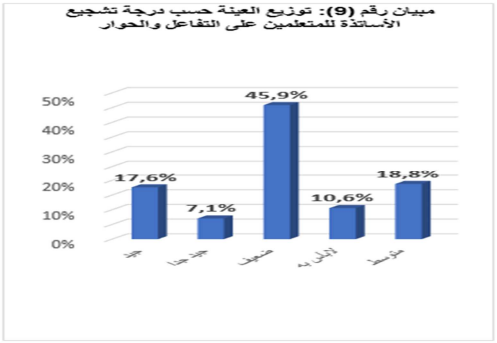
ومنه، يتبين مما توصلنا إليه أن اعتماد طرائق التدريس الحديثة مازال محتشما ولا يستجيب لمقتضيات تدريسية النصوص؛ حيث نجد أنفسنا أمام تعليم قائم على التلقي السلبي للمعلومات وتخزينها واسترجاعها جاهزة. وعليه نجزم أنه لا حديث عن تمهير المتعلم وإكسابه كفايات وآليات قرائية في غياب وإبعاد كينونته وذاته -المنفعلة وغير المتفاعلة- ومركزيته في العملية التعليمية التعلمية. والسؤال المطروح في هذا الإطار هو أين هي المدرسة الجديدة والمتجددة ذات الجاذبية والجدوى التي يعد بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟ "المدرسة المفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي"[1].

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2002، ص. 8.

السؤال التاسع: إذا كان جوابكم(ن) نعم أو نسبيا، ما درجة تشجيعكم(ن) لهم؟

جدول رقم (9): توزيع العينة حسب درجة تشجيع الأساتذة للمتعلمين على التفاعل والحوار

الاختيار	عدد الترددات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة
جيد	15	17,6%	2,21	1,372	44,2	-5,30	ضعيف
جيد جدا	6	7,1%					
ضعيف	39	45,9%					
لا بأس به	9	10,6%					
متوسط	16	18.8%					
المجموع	85	100,00 %					



تفيد معطيات الجدول أعلاه أن ما يقارب نصف عينة المستجوبين الذين شملهم البحث (45.9%) أقرت أن درجة تشجيعهم لمتعلميهم ضعيفة، وأن نسبة (18.8%) منهم أكدوا أن مستوى تشجيعهم متوسط، وأن (10.6%) منهم يشجع عليها بشكل لا بأس به، في حين أن (17.6%) منهم مستوى تشجيعهم جيد، و(7.1%) بشكل جيد جدا. ويظهر من نتائج البيانات باستعمال مقياس لكرت أن قيمة (T) المحسوبة (-5,30) أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا السؤال.

ومن خلال هذه النتائج يتبين أن التشجيع على الحوار والتفاعل في الممارسة الصفية يبقى ضعيفا، يمكن افتراض معه أن هناك عوامل مرتبطة بالأستاذ عينه تمنع من عدم اعتبار هذا الأخير متعلميه كذوات مساوية لذاته قادرة على الاستقلالية والتفكير بنفسها وعلى الدخول معه في شراكة في بناء معنى النص، لأن ذلك يعبر حسبهم تمردا عليهم وعلى مكانتهم الاعتبارية. كما أن عدم الاهتمام بشكل كبير بهذين الأسلوبين قد يرجع أيضا إلى ضعف مستوى المتعلمين أو خجل البعض منهم وعدم تعودهم على المناقشة والحوار والتفاعل. وأمام هذا الوضع لا يعدو أن يكون المتعلم متلقيا سلبيا يتلقى أوامر وتعليمات ويحرص على تنفيذها، ويلقن معارف دون مناقشتها أو انتقادها. ولا يرقى هذا التفاعل إلى الدرجة المبتغاة التي بفضلها سيحصل الانسجام والتواصل داخل جماعة القسم، وسيسهل خلق جسر التفاعلات والتأثيرات.

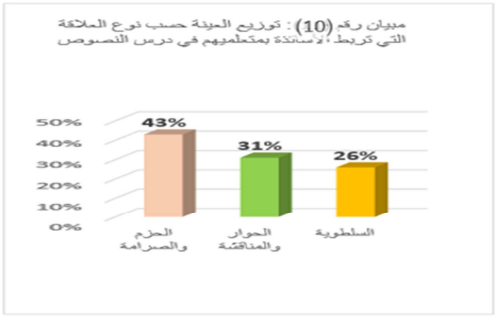
3. واقع الأساليب الموظفة في تدريسية النصوص

إن تجويد الفعل القرائي مرتبط أشد الارتباط بتوظيف أساليب التعلم النشط؛ لأن فسح مجال الحوار بكل حرية والتواصل الأفقي الفعال لن نجده إلا من خلال هذه الأساليب التي تقلص الهوة بين المدرس والمتعلمين.

السؤال العاشر: هل تشجعون متعلميكم(ن) على التفاعل والحوار؟

جدول رقم (10) : توزيع العينة حسب نوع العلاقة التي تربط الأساتذة بمتعلميهم في درس النصوص

نوع العلاقة	عدد التردادات	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة
الحزم والصرامة	43	43,00%	2.05	0.757	68.33	0.66	الحزم والصرامة
الحوار والمناقشة	31	31.00%					
السلطوية	26	26,00%					
المجموع	100	100,00%					



بعد الاطلاع على معطيات الجدول رقم (10) والمبيان رقم (10)، يبدو أن غالبية المدرسات والمدرسين مازالوا ينتهجون أساليب تقليدية لا يمكنها أن تلبي شروط تنمية التفكير الناقد، ولا متطلبات وأهداف تدريس مكون النصوص؛ حيث لم يستطيعوا تجاوز الأسلوب القديم؛ إذ صرحت نسبة (43%) من العينة المبحوثة أن أسلوب الحزم والصرامة هو الذي يلجؤون إليه مع متعلميهم داخل الفصول الدراسية، وأن نسبة (26%) منهم تنهج أسلوب السلطوية، وهو أسلوب غير تربوي ينفر التلميذ من الإقبال على الدرس بالرغم من كونه قد يساعد على ضبط التلاميذ أكثر في الفصول الدراسية كما أنه قد ينعكس ذلك سلبا عليه في حياته حاضرا ومستقبلا؛ إذ سيتشبع بسلوكات وقيم سلبية غير مقبولة تربويا وسيمررها لأبنائه من قبيل التعصب في الرأي وعم قبول المعاني والتأويلات المتعددة، وأن نسبة (31%) منهم فقط هي التي صرحت أنها تنهج أسلوب الحوار والمناقشة، وهو الأسلوب الأنسب لفصولنا الدراسية الذي يتوافق مع البيداغوجيات الحديثة -القائمة على المشاركة والتفاعل- والذي يساهم في بناء تنمية مهارات التفكير الناقد. وفي هذا الإطار فالأستاذ مطالب بأن يكون قدوة ويتحلى بتلك القيم التي يريد تحقيقها في متعلميه، إذ إن " أفضل بيداغوجيا هي بيداغوجيا القدوة، بمعنى أن المدرس لا يمكنه مرافقة المتعلم في اكتشاف قيم، وفي نفس الوقت التعامل معه أو مع غيره بقيم مضادة"[1].

استنتاجات

بناء على ما توصلنا إليه من نتائج من خلال دراسة موضوع استخدام تقنيات التنشيط ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريسية النصوص، وكذا وصف وتحليل وتأويل نتائج الاستمارات، تمكنا من الخروج بمجموعة من الاستنتاجات نجملها فيما يلي:

[1] الزرهوني نورة، وآخرون، الجديد في الاجتماعيات: دليل الأستاذ للسنة السادسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص، 135.

-جهل واضح بأساليب وتقنيات التنشيط بسبب النقص في التكوين لدى الأساتذة، يستدعي تكثيف التكوين في استخدام هذه الأساليب والتقنيات في الممارسة الصفية.

-سيادة الأساليب والطرائق التقليدية في تدريسية النصوص، التي تعتمد التلقين وشحن الذاكرة واسترجاع المعلومات، مقابل ضعف استخدام تقنيات التعلم النشط.

-هناك مجموعة من المعيقات التي تحول دون تحقيق الجودة في الممارسة القرائية، مما يدعو إلى ضرورة تقليص البنية التربوية وتوفير معدات ووسائل مساعدة، وتجهيز القاعات وتكثيف حصص الدعم للرفع من مستوى المتعلمات والمتعلمين.

خلاصة

بناء على نتائج تحليل النتائج السابقة، يتبين أن عددا كبيرا من الأستاذات والأساتذة لا يعتمدون شكل العمل بالمجموعات، ولا يوظفون تقنيات التنشيط التي تعتبر من أهم أسس بناء وتنمية مهارات التفكير الناقد. وحتى أولئك الذين أقروا أنهم يوظفونها فمن خلال إجاباتهم يظهر أن نسبة منهم لا تعرفها إطلاقا، أضف إلى ذلك أن الغالبية العظمى منهم لا يطلعون على المستجدات التربوية؛ أي أن هناك ضعفا في التكوين الذاتي لديهم في هذا الموضوع. ومنه، يسجل في هذا الإطار محدودية الأساليب والطرائق البيداغوجية النشطة في الفصول الدراسية بالثانوي التأهيلي في درس النصوص؛ حيث إن أغلب أساتذة اللغة العربية مازالوا يعتمدون أساليب وطرائق تقليدية منفرة لا تساهم في بناء وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، ويعزى ذلك حسب البعض منهم إلى عدة إكراهات؛ منها ما هو مرتبط بضعف مستوى المتعلمين، والاكتظاظ في الفصول الدراسية، وبانعدام أو قلة الوسائل التعليمية وضعف التجهيز بالمؤسسات التعليمية، ومنها ما هو مرتبط بضعف التكوين بنوعيه الأساس والمستمر.

المصادر والمراجع

- الزرهوني نورة وآخرون، الجديد في الاجتماعيات : دليل الأستاذ للسنة السادسة ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2002.

التدريس بالمفهوم في درس التاريخ:
الأهمية والتحديات والمداخل، دراسة تطبيقية

☜ حنين الهندي[1]
☜ مصطفى بورخيص[2]

مقدمة

أحيانا يجد الفاعل التربوي- خاصة المدرس- نفسه أمام شبه استحالة في تمكين المتعلم من معارف تاريخية، فينحو -عبثا- إلى تنويع طرائق التعليم والرفع من جاذبيتها عبر إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، لكن تجويد بيئة وطرق التعليم لا يشكل دائما الحل الأمثل. الواقع أننا غالبا ما نكون بحاجة إلى إعادة النظر في هندسة الدرس وبِنية تنظيمه وسيرورة تعلمه معرفيا وديداكتيكيا، وليس فقط تجديد آليات إيصال المعلومة، لأن المشكل يكون في طبيعة المحتوى وبنْيته وليس في أسلوب التواصل وطرائقه. فكم من مرّة – لسوء تنظيم معارف الكتاب المدرسي أو غيره - نلزم المتعلم باستيعاب معطيات متعالية على بنيته الذهنية أو مرتبكة التنظيم مشوهة التركيب، فيلفظها نظامه المعرفي. إننا -إذن- بحاجة إلى هيكل معرفي يجمع شتات المعرفة وفق منطق يراعي البنية الإدراكية للمتعلم، وذلك الهيكل هو المفهوم.

• الإشكالية

لا يختلف المختصون في علوم التربية حول أهمية "المفاهيم" في تدريس المعارف وجمع شتاتها، فالنموذج البيداغوجي الحديث بات يرتكز على "المفهوم" للتحكم في الثورة المعرفية الحالية، ومن ثم كانت "المفهمة" مدخلا مهمّا في درس التاريخ. لكن يجب الضبط المنهجي في سيرورة البناء التعلمي للمفهوم التاريخي، باعتبار ما يميز الأخير من تعميم وترميز، وثقل الماضي على معانيه، خاصة في المراحل الأولى من حياة المتعلم (الابتدائي والإعدادي)، حيث لا يظهر لديه الوعي بالتسلسل الزمني التاريخي إلا في المرحلة الثانوية (عبد الحميد، 2010). نعم إن "المفهوم" يلعب دورا مهما في تنظيم معارف التاريخ

---

[1] أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي، وطالب في سلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.

[2] أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي، وطالب في سلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.

وتيسير بَنْيَنَتِهَا في نسقنا الإدراكي، لكن طبيعته التركيبية تقتضي منهجية خاصة تجعله مادة نفس-معرفية قابلة للتعلم والفهم.

ومن ثمّ سنعمل ضمن هذه الورقة على توضيح أهمية تدريس التاريخ وفق مقاربة مفهومية، ومن جهة أخرى سنكشف بعضًا من مداخله المنهجية والفنية. ولن أقف -في هذا الغرض- فقط عند الجانب النظري المستند على نظريات فلسفية وتربوية، لأن الحديث المجرد مهما كان علميا وصائبا، لا يسلم من آفات: كبعد فهمه، أو صعوبة تنزيله وعدم واقعيته، بل سأتجاوزه إلى وضعية تطبيقية انطلاقا من درس تاريخي للسنة الأولى إعدادي (كتاب الفضاء)، أوضح من خلاله -عمليّا- المنهجية السليمة لتدريس التاريخ وفق مدخل المفاهيم: تخطيطا، تنفيذا وتقويما.

- **الفرضيات**

انطلقت في الإجابة عن هذه الإشكالية من الفرضيات التالية:

- يعود جزء مهم من صعوبة تعلم وتعليم معارف التاريخ، إلى أسلوب تخطيطها ومنهج تدريسها.
- يشكل مدخل التدريس بالمفهوم، جوابا علميا وعمليا لتنظيم المعارف التاريخية وتيسير اكتسابها.
- يستند التدريس بالمفهوم على منهجية مضبوطة، لتحقيق غايته وتحصيل ثماره.

- **أهداف الدراسة**

نروم من خلال هذا العمل تحقيق أهداف ذات صبغة عملية أكثر، تتركز أساسا على تجويد طرائق تدريس التاريخ تخطيطا تدبيرا وتقويما، وتيسير اكتساب معارفه بناء واسترجاعا وتوظيفا.

- **الجانب المفاهيمي**

1- **تعريف المفهوم**: يجب التأكيد بداية أن المفهوم ليس مجرّد لفظ بسيط، أو كلمة يمكن أن تُفهم بالترادف اللّغوي، وإنما المفاهيم مستودعات كبرى للمعاني والدلالات، إنها أشبه بوعاء معرفي جامع (العلواني، 1998، صفحة 07) وناظم للمعارف. وبذلك تعد أساسات المعرفة وهيكلها الناظم، فهي العناصر المنظمة والمبادئ الموجهة لأي معرفة علمية يتم اكتسابها في الصف الدراسي (منصور، 2014، صفحة 89). إنه كلُّ تعبير تجريدي ومختصَر يُشير إلى مجموعةٍ مِن الحقائق والأفكار المتجاورة مِن حيث المعنى والدَّلالة (البرجاوي، بلا تاريخ).

نستخلص إذن أن المفهوم هو تصور مجرد وعام، ينسحب على عدة ظواهر وموضوعات ذات خصائص متشابهة، يقوم بأدوار معرفية هامة يمكن حصرها في ثلاث وظائف (الضبع، 2001، صفحة 72)، تُبرِز بجلاء أهميته البيداغوجية وهي:

- **وظيفة تبسيطية:** تعمل المفاهيم على تبسيط العالم الواقعي، من أجل تواصل وتفاهم يتسم بالكفاية.

- **وظيفة تركيبية:** تقوم المفاهيم بتركيب ما نتعلمه من معارف تركيبا منتظما، يضمن استيعابا أشمل للواقع.

- **وظيفة تنظيمية:** تساعدنا المفاهيم على تنظيم خبراتنا بصورة يسهل استدعاؤها والتعامل معها.

2- **تعريف المفهوم التاريخي:** بناء على ما تقدم من تحديد للمفهوم، يمكن القول أن المفهوم التاريخي هو كل تجريد يُستخلص من الخصائص المشتركة للأحداث والمواقف والحقائق التاريخية (عبد الحميد، 2010). ونشير هنا أن المفهوم ليس هو فقط ما يُدوَّن من شروحات في آخر صفحات الكتب المدرسية، ذلك أن هذه التعريفات قد لا يصدق عليها وصف "مفهوم"، كما أن هذا الأخير أحيانا لا يُكتسب إلا في نهاية درس أو أكثر، بحسب درجة تركيبه لما له من مستويات في التعقيد (عبد الحميد، 2010). يتميز المفهوم التاريخي بتطوره الدلالي، حيث يشهد بعد ولادته عمليّات عدة من الشحن والتفريغ والتحلية والتخلية (العلواني، 1998، صفحة 8)، ذلك أنه يشكل في آن واحد هيكل ومادة، الهيكل قار والمادة متطورة (العروي، 1997، صفحة 51).

I- أهمية مدخل المفاهيم في تدريس التاريخ

تعد المفهمة في درس التاريخ أمرا بالغ الأهمية والفائدة، سواء من حيث تنظيم المعرفة أو تيسير اكتسابها وضمان نجاعة استثمارها وتوظيفها. ولذلك اعتبر **H. Marrou** أنه لا يوجد تاريخ بدون مفهمة، كما يرى بول فبين أن التاريخ لا يختلف عن الرواية أو القصة التاريخية إلا من خلال المفهمة (إزي، 2012). إن تدريس التاريخ بالمفهوم هو الذي يجمع شتات العلم في هياكل معرفية منطقية فلا تنسى، ويساعد على بنائها الجماعي المشوق فلا تُمنح، ويزيد من فعالية التعلم فينتقل أثره للمواقف والظروف الجديدة. يبدو أن حاجة درس التاريخ للمفهوم لا تقف فقط عند تنظيم المعرفة التاريخية، بل تتجسد هذه الحاجة أيضا في تيسير البناء التدريجي لهذه المعارف، ومن ثم يمكن أن أذكر الفوائد البيداغوجية التالية للمفهوم التاريخي:

1- مساهمة "المفهوم" في جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية

يتم تفكيك عناصر المفهوم التاريخي وإعادة تركيبها بمعية المتعلم وعلى عينه، بما يضمن تمركز الدرس حول الأخير والتقليل من سلطة المدرس، الذي ينحصر دوره في توفير الشروط العلائقية والمادية، لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي بتوظيف بيداغوجيا مفتوحة ترتكز على المناقشة... (وزارة التربية الوطنية، 2007، صفحة 34).

2- دور "المفهوم" في البَنْيَنَة الذهنية العميقة للمعارف التاريخية

لا يخفى أن مدارسنا لا تشكو فقط صعوبة تعلم المعارف التاريخية وثقل أخذها (اضطراب وظيفة التخزين)، وإنما أيضا سرعة نسيانها وفقدها (عسر الاسترجاع)، وهما أمران متلازمان طبعا. أعتقد أن مردّ ذلك إلى الخلل الفاحش في أسلوب تنظيم وتعليم هذه المعارف[1]، ما يجعل المتعلم لا يصل إلى كنه المعنى المطلوب، ومن تم لا يرسخ هذا المعنى في عمق بنيته الإدراكية. فحسب كريك **Craik F.I.M** ولوكهارت **Lockhart R.S** فإن ما نستذكره ليس المعلومة بل آثار معالجتها، وأن هذه المعالجة تتدرج من مستوى سطحي إلى مستوى أعمق وأغنى، وبينما لا يترك المستوى الأول سوى بعض الآثار الضعيفة للاسترجاع، تقود المعالجة العميقة إلى آثار صلبة وسهلة الاسترجاع[2] (المير، صفحة 04) ولذلك فإن تفكيك المفهوم والبناء التدريجي المنظَّم والسياقي له، يسمح للمتعلم ببنينته ضمن شبكاته المعرفية بعمق، حتى يصبح جزءً من منظومته الفكرية، أي ضمن الذاكرة البعيدة المدى ولا يقف عند الذاكرة العاملة. إن تعريف المفهوم في السياق النفسي (علم النفس) هو "عبارة عن كيانات ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى، تتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات، وتأخذ شكل خطاطات أو فئات او نظريات" (أحرشاو، 2009، صفحة 104)، أي أن طبيعة المفهوم تأبى أن تتحدد إلا في الذاكرة البعيدة المدى.

3- "المفهوم" وإعادة توظيف المعارف التاريخية

يساهم "المفهوم" كإطار نظري للمعرفة في نقل المتعلم من تعلم معرفة سياقية أولية، إلى تعلم قواعد فكرية مجردة عن أي سياق، فمفهوم "الرأسمالية" مثلا يشكل للمتعلم -الذي اكتسبه- منظارا أدق لرؤية واقع اليوم ولما لا استشراف المستقبل. إن المتعلم لا يتعلم فقط محتويات ومعارف، بل قواعد عامة

[1] ذلكم أنه غالبا ما يفسر الفشل في استرجاع المعلومة بصعوبات في التميز والتخزين، إذ يرجع فقدان المعلومة إلى ضمورها (المير، د.ت، ص 02).

[2] يسمى هذا النموذج في علم نفس الذاكرة بنموذج مستويات المعالجة.

للتفكير واستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها، ومن ثم يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر معيش منغرس في السياق الطبيعي إلى فكر مجرّد يَعقِل ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق (أحرشاو، 2009، صفحة 105). نلاحظ أن أهمية المفهوم في درس التاريخ تتجاوز الجانب المعرفي إلى الجانب الديداكتيكي كمحدد لسيرورة تعلم تشاركي مفتوح، وإلى الجانب النفسي كمنظم ومنشط للسيرورات الذهنية العليا، غير أن نجاح هذا الأمر يتوقف على منهجية سليمة في تعليم/تعلم المفهوم التاريخي.

II- منهجية تدريس التاريخ بالمفهوم. درس "النظام الفيودالي" نموذجا

بعد توضيح أهمية المفاهيم في تدريس مادة التاريخ، ننتقل إلى الجانب التطبيقي بغية توضيح المنهجية السليمة في بناء مفهوم "النظام الفيودالي" مع تلامذة السنة الأولى إعدادي. وقد اخترت هذا المفهوم لهذا المستوى لأمرين: الأول: هو أن المرحلة الإعدادية على استراتيجيتها وصعوبتها لم تحظى بالاهتمام العلمي\التطبيقي اللازم، والثاني: أني وجدت درسَ النظام الفيودالي الأكثر اضطرابا من حيث التخطيط، وصعوبة من حيث التنزيل، وعسرا في الاكتساب، فعملت على كشف هذا الخلل والعسر عبر مدخل التدريس بالمفهوم، بشكل يراعي مستوى هذه الفئة ويجعلها محور التفاعل الصفي.

إن أول خطوة يجب معالجتها، في سيرورة التعليم بالمفهوم، هو العمل على تنظيم معارفه (الدرس) وفق هندسة مفهومية، ثم ننتقل لوضع أجرأة عملية لاستثمار ذلك في بناء المفهوم المطلوب، على ضوء المبادئ محددة لهذا المدخل.

1- اختلالات هندسة درس النظام الفيودالي في مقرر "الفضاء"

بالعودة إلى درسنا التطبيقي "النظام الفيودالي في أوربا في العصر الوسيط" في كتاب الفضاء نجده قد بُني على أساس غير مفهومي، بشكل ساهم في تعقيده تعليما وتعلما، ومنه فإننا مطالبون أولا بتجاوز تلك الاختلالات البيداغوجية والديدكتيكية، التي سنجملها فيما يلي:

1-1.منزلق المفهوم المقفل\الممنوح: إن مفهوم "النظام الفيودالي" هو عنوان الدرس ومن تم هو ركيزته الأساس، ورغم شدة تعقيده وكثافته، تم تقديمه للتلميذ في خانة المصطلحات (أسفل الصفحة الأولى) بشكل جاهز (مصطلح "ممنوح" -إن صح التعبير-)، مع أنه هو الدرس بكامله. وأي تلميذ يستطيع فهمه وإن قرأ تعريفه الجاهز، وماذا بقي للتلميذ في الدرس إن تمكن من استيعابه منذ البداية؟، فمفهوم "النظام الفيودالي" يجمع الدرس كله. وأي مدرس يمكنه شرحه بهذا الشكل المقدم والسرعة المقررة (في خانة المصطلحات)؟. فلننصت لابن خلدون وهو يحذر من ذلك متحسرا: "وقد شاهدنا كثيرا من

المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه" (بن خلدون، 2000، صفحة 431). وفي ذات السياق نبّه أحد الباحثين إلى ضرورة التمييز بين المفاهيم والمصطلحات: "وهذا ما يجعل الأساتذة يتناولون المفاهيم كمصطلحات، ويتم تدريس المفهوم الواحد خلال حصة واحدة، فكيف يمكن للمتعلم أن يكتسب مفهوما مُعيّنا كالحضارة أو النظام السياسي أو الديمقراطية أو مفهوم الثقافة خلال حصة واحدة؟" (إزي، 2012). إنّي أيقن ما يكون من أن مصطلح "النظام الفيودالي" من المفاهيم التي يصعب تعليمها أو تعلمها بهذا الشكل للاعتبارات التالية:

- **أسباب مرتبطة بطبيعة هذا المفهوم في حد ذاته لأنه**

✓ **تجريدي**: باعتباره تركيب نظري غير ملموس أو محسوس.

✓ **مركب**: يتضمن مفاهيم فرعية أخرى تسهم في بنائه وإنضاجه، لا يُفهم إلا بفهمها مثل: القن، السخرة، السيد، فيودوم، العصر الوسيط، أوربا...

✓ **معقد**: يتضمن عدة علاقات متبادلة بين فئات يجهلها التلميذ، ذلك أنه" للمفهوم التاريخي مستويات قد تكون بسيطة أو معقدة وهذا مرتبط بالعلاقات التي تحتويها المفاهيم" (الخصاضي، 2001، صفحة 86).

- **هشاشة ذهن المتعلم في هذا المستوى بالذات** (الأولى إعدادي)، حيث لا زالت قدرات الخيال والتجريد عنده جد محدودة، دون أن ننسى تأخراته المتراكمة والموروثة بفعل نظامنا التعلمي المرتبك.

2-1.سوء ترتيب الفقرات: حيث تم تقديم فقرة تفسير النظام الفيودالي على المظاهر والتجليات، بما يتعارض مع النهج الديداكتيكي للتاريخ الذي يقدم التعريف على التأويل ويختم بالتركيب، كما هو معلوم. بعد هذا التصويب أجدني بحاجة إلى تحديد المبادئ التي ستؤطرني في تنزيل المدخل المفهومي على هذا الدرس التطبيقي.

2- المبادئ العملية للمقاربة المفهومية لدرس التاريخ

يستند التدريس بالمفهوم على عدة مبادئ، تشكل إطارا منهجيا لهذا المدخل وتضمن الاكتساب الناجع للمفهوم، وعلى ضوء هذه المبادئ سنعالج موضوع "النظام الفيودالي" كدرس تطبيقي، فلنوضح أولا هذه المبادئ ثم ننتقل إلى بيان تطبيقها على موضوعنا.

2-1.مبدأ التدرج (من البسيط إلى المعقد): لا يخفى أن "قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا" (بن خلدون، 2000، صفحة 432)، وإن عدم احترام هذا النهج لا يؤدي فقط إلى عدم فهم التلميذ للدرس، بل إلى ما هو أخطر منه وهو نفوره من التعلم كليا، والسبب يوضحه بن خلدون قائلا: "فإذا ألقيتَ عليه (المتعلم يعني) الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه عنها. وحسِب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم" (بن خلدون، 2000، صفحة 432). وليس من المتعلم. إن مراعاة مستوى المتعلم وتفكيك تعقيدات التعلمات أمرا لا مندوحة عنه، فـ "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا.. ويُراعى في ذلك قوة عقله (المتعلم) واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن" (بن خلدون، 2000، صفحة 431). وما دون ذلك فلا فائدة منه في درس التاريخ فـ"التدرج في مستويات المفهوم من البسيط إلى المعقد يفيد في تعلم مادة التاريخ" (خيري، 1987، صفحة 78).

يبدو أننا حينما نُقدم للمتعلم مفهوما جاهزا في خانة المصطلحات فنقول: "النظام الفيودالي هو تلك العلاقات والأعراف التي جمعت بين الأسياد والأقنان والفرسان... في أوربا في العصر الوسيط" (وزارة التربية الوطنية، الفضاء في الاجتماعيات، 2010، صفحة 61)، لا ندرك وطأة ذلك على ذهنية المتعلم ووظائفه المعرفية. إنه تعريف صحيح معرفيا، عقيم تعلّميا، فكل كلمة فيه تحتاج إلى بيان، من هو القن؟ ومن هو الفارس؟ وما معنى الأعراف؟ ومن هو السيد؟... ثم ما طبيعة تلك العلاقات التي تجمع بين هذه الفئات؟ وما هو العصر الوسيط؟ ومن تكون أوربا، وأين توجد؟ ثم كيف سيُمكِّن المدرسُ التلميذَ هذه المعاني فقط من خلال خانة المصطلحات، التي لا تحظى بحيز زمني كبير؟ بل وأي شيء أهم في الدرس من معرفة التلميذ هذا المصطلح حتى نهمشه بهذا الشكل في خانة الشروحات؟ وماذا بقي بعده أهم منه فنعود إليه؟

2-2.مبدأ التراكم: يرى "روبيرت كانيي" **R. Gagné** أن اكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد الذي يريد تعلمه. فمثلا مفهوم "ثورة" لا يمكن اكتسابه إلا إذا كان لدى الفرد معلومات عن التذمر والعصيان، كما أنه يحتاج إلى معلومات إضافية مثل الأحوال الاقتصادية والسياسية والعسكرية التي يمر بها المجتمع...إلخ (أبودية، 2011، صفحة 308). ومنه فإن مفهوم النظام الفيودالي يحتاج إلى تقريب من بيئة المتعلم ومكتسباته السابقة.

2-3.مبدأ الإشراك: إذا أشركنا التلميذ في بناء المفهوم ولم نمنحه إياه جاهزا في خانة المصطلحات أو غيرها، فقد مكّناه من بَنْيَنَتِهِ في شيماته الفكرية بشكل يصعب معهُ نسيانه، ويسهل عليه استدعاءه

وإعادة توظيفه متى وقف عليه في وضعيات أُخَرٍ مشابهات. أي أن المتعلم يكون قد تملّك المفهوم فأصبح جزء من منظومته الفكرية. "فالتعلم هو نتيجة التفاعل بين الفرد والمحيط وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد أو نتيجة للنضج، لأن المعرفة تَتَكون وتُبنى بفضل نشاط الفرد وكنتيجة لهذا النشاط" (أحرشاو و الزاهر، 2008، صفحة 25).

2-4.مبدأ التركيب: نُقدم للمتعلم مكونات المفهوم وجزئياته، وفق المبادئ السالفة الذكر، وحينما ينضج ذلك تأتي عملية التركيب، لأن المفهوم في العادة لا يكون بسيطا. فـ"عندما يشعر الأستاذ أن عملية الشرح للمفهوم قد استوفت حقها، يَطلب من التلميذ أن يقوم بصياغة كاملة مركبة تعتمد على ترتيب المعلومات التاريخية (الحقائق والأحداث والبيانات التاريخية) التي تم التوصل إليها من أجل تعريف تام للمفهوم. فيتولى التلميذ جمع تلك المعلومات في إطار تركيبي لتنتهي بذلك عملية شرح مفهوم ما (مثلا كتابة موضوع منظم حول مفهوم معين) (سعادة، 1984، صفحة 305).

3- التطبيق العملي لمبادئ تدريس المفهوم من خلال درس النظام الفيودالي

بعد توضيح مكامن الخلل وكشف الأسس النفسية والمعرفية للتدريس بالمفهوم، ننتقل إلى بيان مداخل العمل. كيف نجسد كل ما سبق على درس النظام الفيودالي؟ لمقاربة موضوع النظام الفيودالي وفق مدخل التدريس بالمفهوم، أقترح نسقا ديداكتيكيا يتأسس على ما يلي:

خطاطة النسق الديداكتيكي للمفهوم

ونقدم توضيحا تطبيقيا لهذه الخطاطة على الشكل التالي:

3-1.تحديد الإطار الزمكاني للمفهوم في فقرة خاصة: لقد ظهر النظام الفيودالي في أروبا في العصر الوسيط؛ وعليه نعمل على تخصيص خط زمني للعصور التاريخية، فينتهي التفاعل الصفي ببناء تعريف للعصر الوسيط. وبعدها ننتقل لخريطة قارات العالم لتحديد موقع أوربا وصياغة تعريف لهذه القارة، وقد يتعزز ذلك بوثائق أخرى لذات الغرض. إن من أشد الهفوات التي تشوب اكتساب المفاهيم هو أخذها المجرد عن سياق نشأتها، فالمفهوم له مَنْبتٌ ولا يكون مُنبتّا، ولا يتخذ معناه السليم إلا داخل هذا السياق.

3-2.تخصيص وثائق أو مقاطع تعلمية لكل علاقة بين فئتين -من فئات المجتمع الفيودالي: يتكون المجتمع الفيودالي من عدة فئات تجمع بينهم علاقات، وما تعريف مفهوم النظام الفيودالي -في حقيقة الأمر- سوى تعريف لهذا المركب من العلاقات. ولذلك تملي علينا الضرورة المنهجية والاعتبارات الديداكتيكية تفكيك هذا المركب:

- السيد والقن علاقة استعباد؛
- الفارس والسيد الحماية المشروطة؛
- علاقة السيد بالفلاحين علاقة استغلال؛
- السيد والملك وتبادل المصالح؛
- مركزية الفيودوم "القطعة الأرضية" في المجتمع الفيودالي، وأصل تسمية النظام الفيودالي.

نوظف خانة المصطلحات ومجموع الوثائق لشرح معنى هذه الفئات وتفكيك علاقاتها، دون أن ننسى جعل الفيودوم في قلب هذه المنظومة العلائقية.

3-3.بيان العوامل المفسرة: أي توضيح أسباب وسياق ظهور هذا النظام الفيودالي في أوروبا. ومن ذلك ما كانت تعيشه هذه القارة حينها من فوضى وغياب الأمن، وضعف الدولة...مما تسعفنا فيه نصوص تاريخية وصور ورسومات تقريبية وخطاطات مُيسرة.

3-4.تركيب المفهوم: آنئذ يسهل القول أن النظام الفيودالي هو "مجموع العلاقات التي كانت تربط بين هذه الفئات في أروبا في العصر الوسيط". لكن على أساس أن يتكلّف المتعلم، في آخر الدرس، ذاتيا بتركيب هذا التعريف مستعينا بكل فقرات الدرس، كتقويم إجمالي من جهة، وتتويج نهائي لمختلف التفاعلات الصفية السابقة.

خاتمة

من هنا يتضح أن من أهم وأدقّ مهام المدرس على الاطلاق، هي تدليل الصعاب أمام المتعلم، عبر جعل المعارف العالمة "قابلة للهضم" بالنسبة له، ومن تمّ فإن المدرس لا يعد قناة ناقلة للمعارف بل مهندسا لها منظما لشتاتها. كما تبيّن أن هذه المسؤولية لا يتحمّلها المدرس وحده بل واضعي المقررات الدراسية أيضا، باعتبار أن هذه الأخيرة ليست فقط وعاء سلبي جامع للوثائق بل ناظم للمعارف وفق منطق ابستيمولوجي وبيداغوجي معين، وأن مقولة "المدرس أقدر على تجاوز عيوب المقرر" تحمل -رغم صحتها- عدة مغالطات، لأن المدرس حتى وإن لم تُعوزه الإجراءات التخطيطية لخلق وضعيات تعلمية من عنده، فإن انشغاله بتضميد مقرر وهنٍ، يبطئ عمله ويشتت جهده فَيَضعُف أثره ويذهب ريحه، وإن كان ذلك لا يقيله -طبعا- مما يُقِيم العملية التعليمية على سوقها.

المصادر والمراجع

- الغالي أحرشاو. (2009). نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي. مجلة الطفولة العربية العدد 35، 98 - 107.
- الغالي أحرشاو، و أحمد الزاهير. (2008). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل. مجلة علوم التربية.
- جودت أحمد سعادة. (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. دار العلم للملايين.
- طه جابر العلواني. (1998). تقديم في بناء المفاهيم دراسة معرفية تطبيقية. المعهد العالي للفكر الإسلامي.
- عبد الرحمان بن محمد بن بن خلدون. (2000). مقدمة بن خلدون. بيروت: دار صادر.
- عبد الله العروي. (1997). مفهوم التاريخ: المفاهيم والأصول - الجزء الثاني- الطبعة الثالثة. المركز الثقافي العربي.
- عدنان أحمد أبودية. (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- علي ابراهيم خيري. (1987). تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات. المجلة العربية للتربية، المجلد 7، العدد 1، 78- 87.
- محمد المير. (بلا تاريخ). سيرورات الاسترجاع من الذاكرة. تم الاسترداد من: مدونة د. محمد المير علم النفس: https://shortest.link/2Gkk
- مصطفى الخصاضي. (2001). قضايا ابستيمولوجيا وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا. دار الثقافة.
- مصطفى منصور. (2014). أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 78- 87.
- إبراهيم أيت إزي. (14 أكتوبر 2012). التاريخ العالم والتاريخ المدرسي في الواقع التعليمي المغربي، تكامل أم قطيعة؟ . تم الاسترداد من Le blog d'education et de formation: https://shortest.link/2NmL
- البرجاوي، م. م.(د. ت) قراءة نظرية لأطروحة الدكتور مصطفى حسني إدريسي: "التفكير التاريخي وتعلم التاريخ" تم الاسترداد من جامعة الكتب الإسلامية https://shortest.link/2FSg
- عبد الحميد، م. ص. (2010). أهمية المفاهيم في تدريس مادة التاريخ. Récupéré sur social studies netgroup: https://shortest.link/2Nkp
- يوسف ثناء الضبع. (2001). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. دار الفكر العربي.
- وزارة التربية الوطنية. مديرية المناهج. (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
- وزارة التربية الوطنية، (2010). الفضاء في الاجتماعيات. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

أدوات تقويم كفايات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي: الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا

☜ عمر زين العابدين[1]

مقدمة

يعتبر التقويم التربوي من المفاهيم الجوهرية في العملية التعليمية التعلمية برمتها. وتكمن أهميته في كونه وسيلة ضرورية لتتبع سيرورة الفعل التعليمي من جهة، وارتباطه الوثيق بباقي مكونات التعليم والتعلم، إن لم نقل هو موجهها ومحركها من جهة ثانية. وهو من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية/ التربوية، ومن مرتكزاتها الأساسية لما له من علاقة وثيقة بالأهداف والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي/التربوي، وقياس مدى تحقق تجربتنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم /التكوين.

إضافة إلى أن التقويم هو المعيار الحقيقي للتأكد من نماء الكفايات الأساسية أو الكفايات المستعرضة، بل يمكن القول: إن التقويم هو آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي، لأنه يَقوم بوظائف كثيرة على سبيل المثال: التقدير والتشخيص والاستشراف...، ومن ثم لا يمكن للعملية الديداكتيكية أن تنفصل فيها المدخلات عن العمليات والمخرجات، فالعلاقة متينة بين التمفصلات الثلاثة؛ أي أن الأهداف والكفايات لا يمكن التحقق منها باعتبارها مدخلات إلا عبر المخرجات التقويمية، مرورا بالعمليات التي تتمثل في المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية. فمفهوم التقويم ليس عنصرا جديدا في عملية التربية والتعليم، وإنما المستجدات، والتطورات التي حدثت على مستوى التنظير التربوي جعلت التقويم من المفاهيم والعناصر الأساسية المكونة للفعل التعليمي برمته. إذن ما هي دلالات التقويم الاصطلاحية والمفهومية؟ وما هي مكوناته وأنواعه وعناصره؟ وما أهم أدوات تقويم الكفاية؟ وكيف تُقوم مادة التاريخ في منهاج الثالثة ثانوي إعدادي؟

[1] أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، وطالب باحث بسلك الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس.

التقويم/وتقويم الكفايات:

مفهوم التقويم:

ما لا شك فيه أن التقويم يعد من المفاهيم الجوهرية التي كانت وما تزال مثار جدال في الحقل التربوي، وتكمن أهميته في كونه العنصر الذي يكشف عن مدى تحقيق الكفايات التي تسعى إليها التربية، ويجدر التأكيد منذ البداية على تضارب الآراء حول مفهوم التقويم خاصة حول الترجمة اللفظية للكلمة اللاتينية **Evaluation** إلى اللغة العربية، فعادة ما نوظف كلمة تقييم للدلالة على القياس والحكم في علاقته بالقيمة الملائمة للحكم، ونوظف كلمة التقويم للدلالة على الإصلاح والتعديل والتصحيح[1]؛ ونستعمل لفظة التقويم للدلالة على المعنيين المشار إليهما، لأن المقصود ليس هو الاستعمال الاصطلاحي فحسب ولكن للدلالة الوظيفة والإجرائية المقصودة في هذا العمل.

فالتقويم من الناحية اللغوية: كما ورد في قواميس اللغة العربية مشتق من الفعل "قوَّم " وقوم الشيء بمعنى قدره ووزنه، وحكم على قيمته وعدله وأزال اعوجاجه وجعله مستقيما[2]. و قوم السلعة أي: قدر قيمتها وجعل لها قيمة معلومة: أي أعطاها قيمة مادية[3]. فالتقويم بهذا المعنى: يعني بيان قيمة الشيء[4]، وكذلك تصحيح ما اعوج[5].

التقويم في الأدبيات التربوية:

التقويم يتضمن التعاريف السابقة، إضافة إلى وجود تعاريف أخرى تختلف باختلاف التصورات المرجعية والوظيفية التي يؤديها التقويم، ومن أهمها: التعريف الذي ينظر إليه من زاوية الانسجام والتطابق بين أسئلة الامتحان أو بنود الاختبار، وبين الصياغات الدقيقة للأهداف. وكان من وراء هذا التعريف رالف تيلر**Ralph Tyler** والذي ألح على ضرورة توضيح أهداف التربية في البداية، وبعدها نضع بنود الاختبار والتي ينبغي أن تتلاءم مع هذه الأهداف[6].

---

[1] الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، عدد 9- 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، 2006، ص 122.

[2] المنجد في اللغة والآداب والعلوم، الطبعة 15 بيروت، 1956، ص 703.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، الطبعة 1، 1990، ص 499 .

[4] بطرس البستاني، محيط المحيط، م 2، دار صادر، بيروت، 1956، ص233.

[5] محسن محمد أحمد، القياس والتقويم التربوي والنفسي، المملكة السعودية، مكتبة المتنبي، 2007، ص9.

[6] الدريج محمد، التقويم التربوي، ج 4، الجمعية المغربية للمناهج التربوية، الرباط، 1995، ص 7.

يُعرف دولانشير Delansheereالتقويم بكونه "تقدير بواسطة نقطة "[1].

بينما نستنبط من خلال الموجه الدوسيمولوجي أن التقويم يرنو تحليل وتأويل نتائج أو علامات مصدرها القياس لاتخاذ قرارات جيدة[2]. كما يُمكن التقويم من الجمع المنظم للمعلومات، قصد معرفة ما تحقق لدى التلاميذ من تغيرات مقصودة من جهة، واتخاذ القرارات والتدبير التربوي في مختلف مستويات النظام التعليمي من جهة ثانية، ويمكن من[3]:

- جمع المعلومات حول صيرورة التعليم / التعلم.
- ضبط التغيير الحاصل لدى التلاميذ .
- ضبط نقطة الانطلاق من طرف المدرس، وتحديد المستوى الذي يسعى إلى بلوغه.
- ضبط مقدار التغيير، وإصدار الحكم ثم اتخاذ القرار المناسب.

التقويم كذلك عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ والبرامج وأداء المدرسين واتخاذ الإجراءات اللازمة[4]. ذلك أن التقويم ليس فعلا منعزلا وظيفيا، بل إنه شيء مركب يجري في الزمن، يستوجب اختيار الأدوات المناسبة للحصول على المعلومات الجيدة والكافية تبعا للقرار المطلوب اتخاذه[5]. في الواقع يشكل التقويم مرحلة أساسية في السيرورة التربوية التي تهم جميع الشركاء، منهم "التلاميذ الذين يوجهون تعلماتهم نحو النجاح في الامتحان، والمدرسون الذين يعكس لهم التقويم مدى نجاعة تعليمهم، والمؤسسة التي يشكل التقويم بالنسبة لها مراقبة المنتوج في صيغته النهائية، والمجتمع الذي تقدم له الشهادات المحصل عليها ضمانة بخصوص الكفايات"[6].

من خلال ما سبق نخلص إلى أن التقويم عملية منظمة وعلمية وهادفة، متعددة الجوانب والأغراض، وهي متفاعلة مع مختلف مكونات المنهاج الدراسي، تقوم على القياس حسب الهدف المراد تحقيقه منها بناء على معايير محددة، فبواسطته نقيس أعمال التلاميذ بنقط أو تقديرات أو ملاحظات

---

[1]Dictionnaire de L'évaluation et de Recherche en éducation, 1979, p.57

[2]Guide docimologique, Introduction à la mésure et à L'évaluation, 1978, p: 5

[3]الدريج محمد، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، 2003، ص 173.

[4]علام صلاح الدين محمود، دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط .1، 1999، ص، 10.

[5]Daniere (P), Banque d'outils d'évolution, petit guide d'auto-formation, PLD, 2001, P: 7.

[6]هاروشي (عبد الرحيم)، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة الحسن اللحية و عبد اللطيف شرياط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص 214 .

تمكننا من اتخاذ قرارات في حقهم، ومنحهم الشهادات وتوجيههم إلى تخصصات معينة، وبفضله يختبر المدرس طرق تدريسه ووسائل تعليمه وتقويمه في إطار تغذية راجعة، ليصححها ويطورها، كما يضع برنامجا للدعم و التقوية، ويُمكن واضعي البرامج ومُتخذي القرارات التربوية من الحكم على المناهج الدراسية، فيتخذون قرارات حاسمة وواقعية في شأنها، إلى جانب كونه يؤدي وظائف اجتماعية، إذ على أساسه يقوم نظام التوظيف، ويحدد مستقبل الفرد وانتماؤه الاجتماعي[1].

تقويم مادة التاريخ في منهاج الثالثة إعدادي:

كما قلنا سابقا بأن التقويم هو عملية منظمة وعلمية هادفة، متعددة الجوانب والأغراض، وهي متفاعلة مع مختلف مكونات المنهاج الدراسي، تقوم على القياس حسب الهدف المراد تحقيقه منها بناء على معايير محددة. بواسطته نقيس أعمال التلاميذ بنقط أو تقديرات أو ملاحظات تمكننا من اتخاذ قرارات في حقهم، ومنحهم الشهادات وتوجيههم إلى تخصصات معينة. يجب أن نشير في البداية إلى أمر مهم، وهو أن في سياق التقويم غالبا ما نتساءل عن الكيفية والوسائل المساعدة في التقويم، بل وفي كثير من الأحيان نتساءل عن موضوع التقويم: هل الكفايات أم المعارف أم المهارات...؟ وحين يستعصي علينا الأمر فإننا -وفي الغالب- نظل نتردد حول نفس المفهوم، طارحين هذه المرة السؤال التالي: ما المقصود بالكفاية؟ وحين نُقوم هل نكون بصدد تقويم الكفايات أم المعارف أم المواقف...؟ من هذا المنطلق، يطرح "**بيرنو**" قضية أقل شدة وأكثر استفزازا من شأنها أن تضع اللبنات التأسيسية وتخطط الإجابات الواعدة للأسئلة المذكورة حين قال: إذا كانت المدرسة تستطيع تقويم المعارف المستعملة خارج سياق اكتسابها، فلن تجد صعوبة في تقويم الكفايات، ما دام الإثنان وجهين لنفس المشكل[2] في كلتا الحالتين، التقويم غير منفصل عن وضع المتعلم أمام فئة من الوضعيات التي تختلف جذريا عن مثيلاتها في التقويم الكلاسيكي من جهة، وكلما اهتم النظام التعليمي وأطره بتقويم معارف مسيقة(**Contextualisées**) ومعبأة كلما كان أكثر استعدادا لتقويم الكفايات من جهة أخرى. فالمعضلة هنا، ليست تقنية بل ابستمولوجية ترتبط بالقدرة على التخلص من النموذج المدرسي الذي يصور المعارف باعتبارها مجموعة مُخزنة داخل رفوف ترادف أجوبة جاهزة لأسئلة الدرس؛ على هذا الأساس يصرح بيرنو: الرهان هو أن نجعل من التقويم أداة حقيقية لقيادة التعلمات، وأن نجعل - في

---

[1] الشرقاوي (أحمد)، مواضيع امتحانات الباكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية، بحث لنيل الدكتوراه، الرباط، 2004، ص 70.

[2] **Philippe Parreuoud :(Evaluer des compétences). L'éducateur. Nspécial la note en pleine évaluation), Mars 2004, p: 8.**

الآن ذاته ـ المدرسين أكثر تسلحا لمواجهة معيقات التعلم، وتقويم المكتسبات وطرائق التعلم بشكل أدق، وعدم تحقق هذا من شأنه أن يحدث إحباطا حقيقيا فيما يخص دمقرطة المعارف المدرسية[1].

ينبغي التشديد على أن المفهوم الجديد للتقويم لا يَعتبر الأخطاء أعطابا تؤدي إلى خلل وظيفي على مستوى سيرورة التعلم، حيث تهدف المعالجة إلى تدبير الأخطاء حتى تختفي من أجل مواصلة البرنامج المحدد لسيرورة التعلمات. بل أصبح الخطأ ذَا دلالات متعددة تتجاوز النظرة الاختزالية له في مجرد فشل آني أو لحظي أثناء تطبيق البرنامج البيداغوجي. لأن معالجة الأخطاء "هي اللحظة التي سنختار فيها كيفية مواصلة البرنامج البيداغوجي"[2]. ضمن هذا الإطار، يقترح ميشيل فيال (**Michel Vial**) ترك إطار هامشي من الحرية الإبداعية للفاعلين- مدرس/متعلم- فيما يخص تكييف البرنامج البيداغوجي مع حاجيات التعلم، ما دامت الإبداعية في نظره هي: "الرغبة في إعادة التوجيه انطلاقا من البرنامج/بمعنى مساءلة الإطار المرجعي وتطويره جماعيا"، ونجاح هذه المقاربة يتوقف على مدى تعديل مختلف الممارسات البيداغوجية السابقة بالتركيز على الآتي:

- تعديل سلوك المصحح.
- بناء مقاطع تعليمية انطلاقا من أهداف محددة.
- إعداد مهام امتلاك المعايير.
- ممارسة التقويم والتصحيح الذاتيين.

من هذا المنطلق فإن إصلاح أي نظام تربوي رهين بطرح مقاربة وتصور جديد للتقويم، فأي تحول أو تعديل على مستوى التوظيف المفهومي والإجرائي له يمس الممارسة البيداغوجية في شموليتها. التقويم إذن قراءة في وضعيات التكوين والتعليم، وكأي قراءة، ترتبط بالنموذج الذي ندرك من خلاله الظواهر، والمعالجة إحدى هذه الأخيرة.فإن التقويم عملية أساسية في التعليم والتعلم، تهدف الرفع من جودة التعليم باعتماد التشخيص للمشاكل والمعيقات المرتبطة به: "فهو الخيط الناظم للممارسة البيداغوجية عند المدرسين، وخصوصا في مجال الأنشطة المتعلقة بالمعالجة والدعم والتقوية لمكتسبات المتعلمين"[3]. وبهذا المعنى يجب علينا تقويم أداء التلاميذ في الممارسة الصفية. فكيف يتم تقويم كفايات مادة التاريخ

---

[1]**Philippe Parrenoud : L'évaluation des élèves outil de pilotge ou par angoisse, Cahiers pédagogiques. N 438 décembre 2005, p16.**

[2]**Michel Vial, Deux modèles de l'évaluation: la régulation cybernétique et la régulation systémiste, l'éducation N 12.1997, p: 57.**

[3]**Mohammed fatihi, l'évaluation des apprentissages: Essais de typologie, cahiers de l'éducation et de formation, évaluation et apprentissage scolaire, 2011, p: 06.**

بالعودة إلى منهاج المستوى الثالثة ثانوي إعدادي. يمكننا التعرف على تقويم كفايات مادة التاريخ في منهاج السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالرجوع إلى منهاج هذه المادة، فالمنهاج يتكون من مجموعة من الوثائق لذلك سنقتصر على تقويم كفايات مادة التاريخ:

1. حسب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي لسنة 2009. فقد خصصت جزء مهم في هذه الوثيقة للحديث عن التقويم التربوي؛ وقسمته إلى شقين أساسيين الأول تحت عنوان: المكونات والمبادئ والأهداف الأساسية للتقويم. والثاني مرتبط بالمراقبة المستمرة[1]. حيث تؤكد هذه الوثيقة على أن التقويم له مكانة أساسية وحاسمة في مدخل الكفايات التربوية. إذ يمكن المدرس من تكوين صورة تشخيصية للمتعلم، في أفق إخضاعه أو إعداده للتقويم الختامي، أو الإشهادي في نهاية التعليم الثانوي الإعدادي؛ ويغطي كل مكونات العملية التعليمية. كما أنه يتنوع حسب الوضعيات والمراحل في التعلم " قبلي ـ تشخيصي ـ مرحلي ـ تكويني ـ إجمالي ـ إشهادي". على الرغم من الصعوبات التي تطرحها الكفاية باعتبارها خبرة لا تقاس مباشرة، فإنه يمكن قياسها بالنظر إلى جودة إنجاز مهمة ما وإلى جودة النتائج المحصلة. وهنا عند إجراء التقويم ينبغي استحضار نوعية الكفايات، والقدرات المراد تقويمها من جهة، ومستوى مقاربة هذه الكفايات من جهة أخرى {استئناس وتحسيس ـ اكتساب ـ ترسيخ وتثبيت} . كما ينبغي أخذ بعين الاعتبار الظروف التي سيتم فيها الإنجاز، ثم وضع خطة للدعم والتقوية. وفي هذا السياق يسعى تقويم الكفايات إلى:

- تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف و المهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم.
- قياس مدى قدرة المتعلم على تعبئة موارده في حل مشكلات واقعية أو قريبة من الواقع.
- رصد صعوبات التعلم التي تعترض سير العملية التعليمية التعلمية.
- مساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل و تطوير وثيرته وفق منهجية تربوية تقويمية مستمرة ومتواصلة، تستحضر التقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلم.

ولأجل تحقيق هذا المبتغى عملت هذه الوثيقة على محاولة تطبيق هذه الأفكار داخل الممارسة الصفية عن طريق الخطة التالية:

يشمل التقويم بالسلك الإعدادي:

- الامتحان الكتابي الموحد على الصعيد الجهوي في نهاية السنة الثالثة من هذا السلك.

[1] وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات، 2009، ص 53 ـ 59.

- الامتحان الكتابي الموحد على صعيد الإعدادية في نهاية النصف الأول من السنة الثالثة إعدادي، والمراقبة المستمرة.

وسيأتي الحديث أكثرا عن تقويم الكفاية حسب التوجيهات التربوية في الفصل الثالث؛ وذلك عند التطرق إلى القراءة في التوجيهات التربوية الخاصة بتقويم الكفاية.

2. الاطار المرجعي: في إطار السعي إلى تطوير وتدقيق أدوات ومساطر إعداد مواضيع الامتحانات الإشهادية الموحدة، وتكييفها مع المستجدات المتعلقة بالمناهج التربوية، ومع الوضع المترتب عن إعمال مبدأ تعدد الكتب المدرسية، ومن أجل توحيد رؤية المعنيين بالتقويم من أساتذة ممارسين ومتعلمين. وبهدف وضع معايير لقياس مدى اكتساب المتعلمين للكفايات المطلوبة في كل الأسلاك التعليمية، وفي كل فرع من المجالات المعرفية المعنية بالامتحانات النهائية لهذه الأسلاك. ووعيا من الفاعلين التربويين بما لمكون التقويم من أهمية ضمن مكونات المنهاج الدراسي... لهذه الاعتبارات وغيرها، عملت الوزارة الوصية على بلورة الأطر المرجعية كأداة منهجية وطنية، يتم اعتمادها في بناء مواضيع اختبارات مختلف المواد المعنية بالامتحان الموحد المحلي والجهوي. وقد تم إعداد هذه الأطر المرجعية والمصادقة عليها من طرف لجن وطنية مختصة، فما هي أهداف الإطار المرجعي؟

سطرت المذكرة "رقم 47 الصادرة يوم 31 مارس 2006" بشأن إعداد مواضيع الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي مجموعة من الأهداف، توخت من خلالها تحقيق ما يلي:

- توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بوضع الامتحان الموحد، حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة.

- السعي إلى الرفع من مصداقية الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها للمنهاج الدراسي الرسمي و تمثيليتها له، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص.

- توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدي بين جميع الأطراف المعنية، مدرسين وتلاميذ ولجن إعداد المواضيع.

- إيجاد مرتكز لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية.

- توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة، واستثمار نتائجها في وضع الآليات الممكنة من ضمان تحكم المتعلمين في المضامين والكفايات الأساسية للمنهاج الدراسية. تعد هذه الوثيقة بمثابة الدستور الذي يوجه العملية التعليمية التعلمية، خاصة في شقها المرتبط بإعداد الامتحانات الإشهادية. وهي إطار إجرائي (**Réf. Opérationnel**)

يصف المؤشرات الوازنة (الدالة) في الإنجازات أو الوظائف أو المعبرة عن التحول النوعي المرغوب في إحداثه لدى المقوَّم. وتشكل أيضا إطارا مرجعيا للكفايات المطلوبة (**Cométences requises**)، إذ تصف الأنشطة المرغوب فيها، وتكون مصحوبة بالمعايير المحددة للإنجازات وحسن الأداء. وفي النهاية، إطار بيداغوجي يسطر الأهداف البيداغوجية، والأهداف المعرفية والوجدانية (**Savoir-être**) ومختلف التمثلات[1].

3) **الكتاب المدرسي:** تعريف الكتاب المدرسي: على الرغم من تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية. فقد عرفه "المنهل التربوي" بكونه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو احدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا"[2]. وهو الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور؛ إنه هو والمدرس المصدران الأساسيان للمعرفة. وعرفه» باسكال غوسان« قائلا: "الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلاميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلاميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة"[3]. فهو يعد ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، حيث يتضمن القيم والمهارات، والاتجاهات الهامة المراد توصيلها للتلاميذ.

وإذا ما تعرفنا على الكتاب المدرسي المخصص للمستوى الثالثة ثانوي إعدادي، يتبين أن هناك تعدد في الكتب المدرسية فنجد الأول: "التجديد في الاجتماعيات" والثاني: "منار الاجتماعيات" حيث نجد بأن المقرر لهذه السنة يتكون من احدى عشر درسا. ستة دروس مخصصة للأسدس الأول، وتقوم بواسطة المراقبة المستمرة والامتحان الموحد المحلي. وخمسة دروس مخصصة للأسدس الثاني، تقوم عن طريق المراقبة المستمرة والامتحان الموحد الجهوي. بالإضافة إلى هذه الدروس هناك أنشطة لاستثمار وتقوية التعلمات وعددها أربعة. ومن هذه الأربعة هناك اثنان تنجز في الدورة الأولى، والمتبقية تنجز في الأسدس الثاني، والجدول التالي يبين دروس المقرر.

---

[1] شكير حسن، وعفاف (عبد الحميد)، تخطيط وضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، مصوغة تكوينية، 2008، ص 93.

[2] غريب (عبد الكريم)، المنهج التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص 575.

[3] أراق سعيد، الكتاب المدرسي: أي قيم؟ أي تلميذ؟، مجلة علوم التربية، العدد 40، 2009، ص 111.

جدول: برنامج الأسدس الأول والثاني للمستوى الثالثة إعدادي مادة التاريخ

الدورة	عنوان الدرس	حصص
الأولى	ازدهار الرأسمالية الأوربية خلال القرن 19	2
	الإمبريالية وليدة الرأسمالية	2
	الضغط الاستعماري على المغرب	3
	الحرب العالمية الأولى	2
	انهيار الإمبراطورية العثمانية والتدخل الاستعماري في المشرق العربي	2
	أزمة 1929	2
الثانية	ظاهرة الأنظمة الديكتاتورية	2
	الحرب العالمية الثانية	2
	القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي	2
	المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية	3
	المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية الحديثة	3

توصلنا فيما يخص شبكة الملاحظة المرتبطة ببنية الكتاب المدرسي الذي قمنا بتحليله إلى مجموعة من الخلاصات التي تهم كل بنية على حدة:

1- على مستوى أهداف التعلم: أهداف التعلم جزء من بنية الدرس، لاحظنا أنها تحترم المعايير الخاصة سواء فيما يتعلق بالصياغة أو احترام نهج المادة (التعريف- التفسير- التركيب). أو على مستوى تنوعها أو اشتقاقها من الكفايات والقدرات، حيث تم تبين **الأهداف التكوينية** بالدرجة الأولى في ارتباط الكفايات، والقدرات المستثمرة في منهاج مواد الاجتماعيات (التاريخ) على أساس اعتبار هذه المرحلة، مرحلة لترسيخ القدرات المكتسبة في المرحلة الابتدائية، والإعداد لتعلمات المرحلة التأهيلية في اتجاه بلوغ الكفايات النهائية.

2- على مستوى الطرح الإشكالي: هناك تحقق شبه تام لهذا الجزء من البنية، إذ لاحظنا أن أغلبية الأسئلة أو الإشكاليات، التي يتم طرحها في التمهيد الإشكالي، تعالج وتخدم المحاور الأساسية المؤطرة للدرس. لكن رغم هذا هنالك بعض الأسئلة التي لا تحترم الترتيب المنطقي لمحاور وأنشطة الدرس.

3- على مستوى المقاطع والأنشطة التعلمية: انطلقت المقاربة المعتمدة في بناء أنشطة التعلم من جعل المضمون المعرفي وسيلة لا هدفا، ومجرد متغير ضمن متغيرات أخرى، تساهم في بناء القدرات والكفايات المسطرة للمناهج من خلال تجاوز التراكم الكمي الذي يكرس الحفظ والتبعية للملخصات، وكذا استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة ومعالجتها بحيث يتوصل المتعلم إلى بناء المعرفة، عبر سيرورة التفكير عن طريق استثمار ما توصل إليه من أفكار ومعلومات وحقائق...، من خلال الاشتغال على مختلف الوثائق والدعامات الديداكتيكية لبناء خلاصات وتراكيب وغيرها، في شكل منتوج تربوي متكامل ومتناسق يدون في دفتر المتعلم. وقد لاحظنا أن صياغة جمل أنشطة التعلم جاءت مسبوقة بفعل مضارع يحيل على القيام بأنشطة عملية/ إجرائية، تتمحور حول فعل التعلم الذاتي أو ما يسمى بمدخل التنشيط أكثر من التعلم انسجاما مع مدخل الكفايات.

4- على مستوى الدعامات وأسئلة استثمارها: على مستوى الدعامات تم انتقاء دعامات تكون في خدمة أهداف التعلم المسطرة لكل نشاط من الأنشطة المدرجة ضمن الدرس وفق مجموعة من المعايير أهمها:

*التركيز على مجموعة من الثوابت: الخط الزمني، النص التاريخي، الخريطة التاريخية، الصور وغيرها.

*تنويع الدعامات قدر الإمكان لإتاحة الفرصة للمتعلم قصد القيام بعمليات فكرية مختلفة من جهة والاشتغال على أكثر من دعامة واحدة في نفس الوقت.

أما على مستوى استثمار هذه الدعامات فإن أهم ما يمكن قوله عن هذا الجزء من البنية هو غياب بعض الأسئلة الإجرائية، وأيضا عدم احترام بعضها للتدرج المنطقي الذي يقضي إلى بناء المعرفة وكذلك وجود بعض الدعامات الديداكتيكية المعقدة التي يصعب فهمها واستيعابها من طرف المتعلم.

5-على مستوى المصطلحات والمفاهيم: تم شرح وتفسير مجموعة من المصطلحات والمفاهيم الصعبة في مادة التاريخ، جلها عبارة عن أسماء لأعلام ومواقع، لكن توزيع هذه المصطلحات والمفاهيم على دروس المادة، توزيع غير متكافئ، حيث نجد أن بعض الدروس تزخر بعدد كبير من هذه المصطلحات، في المقابل نجد أن بعض الدروس لا تحتوي في كشافها إلا على مصطلحات قليلة جدا.

6-على مستوى تقويم التعلم: يختتم الكتاب المدرسي عند نهاية كل درس بتقويم للتعلم يسمى تقويم تكويني، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تتأكد من مدى استيعاب المتعلم لمحاور الدرس من بدايته إلى نهايته، و تقيس بالتالي مدى اكتسابه للقدرات المعرفية/ المهارية/ الوجدانية، أو

المواقفية المستهدفة من أنشطة هذا الدرس. وما يمكن ملاحظته في هذا الجزء من البنية، هو وجود هذا النوع من التقويم في كل الدروس التي قمنا بجردها ودراستها. وتكمن مبررات اعتماد التقويم التكويني في نهاية كل درس فيما يلي:

*كونه ينسجم مع مدخل الكفايات الذي يركز على استقلالية المتعلم وقدرته على الفعل، وبالتالي فإن التقويم التكويني هو القادر على تغطية أنشطة وأعمال التلاميذ في تنوعها، والمنجزة فرديا أو جماعيا.

*كونه تقويما مستمرا يتم طوال مرحلة التعلم، وهو مندمج في الإستراتيجية الديداكتيكية. نظرا لارتباطه بالتغذية الراجعة التي تستدعي التدخل المباشر من طرف المدرس، لدعم وتصحيح ما ينبغي تصحيحه وتلافي تراكم الثغرات.

*كونه تقويما يمنح للمدرس سلطة واسعة في ممارسته استنادا إلى أدوات قياس مخالفة لما هو سائد: الأسئلة، الامتحانات... يجتهد في إنشائها.

7-على مستوى امتداد التعلم: عند نهاية كل محور يعرض الكتاب المدرسي الامتدادات المرتقبة من مواضيع وأنشطة كل مادة على حدى، والتي سيتم الاشتغال عليها في المستقبل.

8-على مستوى أنشطة الاستثمار وتقويم التعلمات: نلاحظ أنه بعد كل ثلاث دروس يقدم الكتاب المدرسي أنشطة، وتمارين لاستثمار وتقوية تعلمات التلاميذ، في هذه الدروس الثلاثة من خلال مجموعة من الدعامات، والأسئلة المبنية على أساس المعارف والمواقف الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ.

وعلى هذا المستوى يجب:

- التخطيط للتقويم في مختلف مراحل العملية التعليمية/التعلمية بمفهومه التكويني.
- تفعيل مبدأ تعزيز المكتسبات وتجاوز الثغرات في العملية التقويمية حتى يؤدي التقويم دوره وفعاليته في سيرورة العمل التربوي.
- تنويع الجوانب التي ينص عليها التقويم : منهجية، معرفية...
- التخطيط لأنشطة داعمة قصد تجاوز الفروق بين المتعلمين والتي تبرزها عملية التقويم.

خاتمة

يتضح أن مفهوم الكفاية مفهوم معقد ومتنوع الأبعاد، وذلك راجع إلى كون الكفاية تستدعي مجموعة من المفاهيم المرتبطة بها. والكفاية هي: نشاط وظيفي يرتكز على نظام من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تنتظم في شكل قدرات وأداءات، توظف في وضعيات إشكالية بهدف تحديد مدى قدرة المتعلم على القيام بأداء عمل يرتبط بالكفاية موضوع التكوين. فكما أن تقويم الكفايات في الأدبيات التربوية عملية منظمة هادفة وعلمية متعددة الجوانب والأغراض، ومتفاعلة مع مختلف مكونات المنهاج الدراسي، تقوم على القياس حسب الهدف الذي حدد لها بناءً على معايير محددة. وتعتمد على عدة أدوات تتصدرها الاختبارات التحصيلية، التي بواسطتها نلاحظ سلوكات /انجازات التلاميذ عن طريق مجموعة من الأسئلة، أو المهام الواجب عليهم الإجابة عنها كتابيا أو شفهيا، للتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة. فيتم وصف هذه الأجوبة بمقاييس عددية أو تقديرية سبق التخطيط لها.

وبذلك يسعى تقويم الكفاية إلى تقويم المواقف والمهارات والقدرات العامة أو الكفايات، التي تحدد في شكل أهداف عامة، والتي يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين؛ وتقويم الكفايات عملية تتم في إطار التعليم و التكوين، مثل تكوين المدرسين عندما يكون المنهاج معداً من خلال قدرات وكفايات عامة، مثل الكفاية البيداغوجية والتواصلية والثقافية. وتكون هذه الكفايات مدخلا لبناء المنهاج التكويني، وغايات تسعى إلى إعداد التلميذ قصد أداء مهام معينة.

وتقويم الكفايات عملية لا تتم بشكل اعتباطي، بل تتأسس على عملية تخصيص للكفايات المنشودة وتحديد معالمها وحدودها، بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا للكفاية المرغوب في تكوينها، ومجسدا لمستوى الإتقان، والتحكم المرغوب فيهما.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، ط1، 1990.
- الشرقاوي أحمد، مواضيع امتحانات الباكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية، بحث لنيل الدكتوراه، الرباط، 2004.
- بطرس البستاني، محيط المحيط، م 2 دار صادر، بيروت، 1956.
- أراق سعيد، الكتاب المدرسي: أي قيم ؟ أي تلميذ ؟ مجلة علوم التربية العدد 40، 2009.
- حسن شكير، وعبد الحميد(عفاف)، تخطيط وضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، مصوغة تكوينية، 2008.
- غريب (عبد الكريم)، المنهج التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2006.
- علام صلاح الدين محمود، دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1999.
- الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، عدد 9- 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، 2006.
- محسن محمد أحمد، القياس والتقويم التربوي والنفسي، المملكة السعودية، مكتبة المتنبي، 2007.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، 2003.
- محمد الدريج، التقويم التربوي، ج4، الجمعية المغربية للمناهج التربوية، الرباط، 1995.
- المنجد في اللغة والآداب والعلوم، الطبعة 15 بيروت، 1956.
- هاروشي عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة الحسن اللحية وعبد اللطيف شرياط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات، 2009.
- **Daniere (P), Banque d'outils d'évolution, petit guide d'auto-formation, PLD, 2001.**
- **Dictionnaire de L'évaluation et de Recherche en éducation, 1979.**
- **Guide docimologique, Introduction à la mesure et à l'évaluation, 1978.**
- **Michel Vial: (Deux modèles de l'évaluation: la régulation cybernétique et la régulation systémiste) l'éducation N 12, 1997.**

- **Mohammed fatihi (l'évaluation des apprentissages: Essais de typologie): cahiers de l' éducation et de formation, évaluation et apprentissage scolaire, 2011.**
- **Philippe Parrenoud: (L'évaluation des élèves outil de pilotge ou par angoisse), Cahiers pédagogiques. N 438 décembre 2005.**
- **Philippe Parreuoud: (Evaluer des compétences), L'éducateur, Nspécial la note en pleine évaluation), Mars 2004.**

من فلسفة التربية إلى سوسيولوجيا التربية

☜ وئام احدران[1]

مقدمة

في ظل تعدد الحقول المعرفية، والاتجاهات التي عالجت اشكالية التربية، حاولت في هذه المساهمة الاقتصار فقط على البعد الفلسفي الذي يتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وتعرض الفرضيات الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني. وبتعبير آخر، الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به وما يؤدي إليه. إلى جانب البعد السوسيولوجي الذي تناول موضوع التربية كواقعة اجتماعية، مفادها تحويل النظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب التربوية، والقضايا والمشكلات أو الإشكاليات التي تتكون داخل المؤسسات التعليمية النظامية واللانظامية. وتتم هذه الدراسة السوسيولوجية من خلال عملية تحليل تفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الاجتماعي؛ وفي إطار نظرية شمولية، تدرك مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل بين مكونات البنية أو النسق التي توجد ضمنه الظاهرة التربوية.

أولا: فلسفة التربية

سأركز في هذا المحور على الطروحات المعاصرة للتربية، مع العودة بين الفينة والأخرى للتراث الإنساني بشكل عام، خصوصا تراث الفلسفة اليونانية وفلسفة عصر الأنوار. وذلك لما تقتضيه أهداف التربية كما حددها باشلار والمتمثلة، في طرق نقل المعرفة للمتعلم، وطبيعة العلاقة بين المعلم وتلميذه، الأمر يتعلق إذن بأهداف التعليم وبالأوضاع المرافقة للعملية التعليمية والتربوية القائمة على التدرج للانتقال من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، مادام أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي بإمكانه ذلك. لكن هذه العملية لا تتم دائما بهذه البساطة، خصوصا في وقتنا الراهن، "إذ تلعب السياسات العمومية، وخاصة السياسات التربوية دورا أساسيا في توجيه العملية التعليمية التعلمية ورسم طريقتها

[1] طالبة بسلك ماستر المدرسة والتغير الاجتماعي، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس.

وأهدافها"[1]. تدخل السلطة هذا يثير سؤالا مركزيا يتمثل في مدى حرص العملية التربوية على الاستجابة لمتطلبات وانتظارات الفرد وضمان حريته، أم أن الأمر يتم اختصاره في الانضباط وإعداد تلاميذ/ مواطنين خاضعين للنظام السياسي القائم. الأمر يتعلق إذن برهانات التربية. هذا ما أشار إليه الفيلسوف أوليفييه ريبول **Olivier Reboul** من خلال كتابه:" **La philosophie de l'éducation**[2]"، بحيث أكد أن "التربية تسمح بالولوج إلى الثقافة. فالتربية ليست مجرد ترويض أو طفرة عفوية. فأن تكون إنسانا، معناه أن تتعلم كيف تصبح كذلك"، فالتعلم يتم من جهة عن طريق التواجد في مجتمع، ومن جهة أخرى تتضمن مجموع الطرق الثقافية التي تبناها المعلمون وأهدافهم، ثم أن تصير إنسانا هي صيرورة لا تنتهي، والولوج للثقافة الإنسانية لا يتحقق: لا وجود لشهادة إنسانية تضع حدا للتربية.

وبتعبير آخر، يرى **Reboul** أن "عملية التربية هي مجموع الصيرورات والمداخل التي تسمح لكل طفل إنساني الولوج بالتدريج للثقافة، باعتبارها الآلية الوحيدة التي تميز الإنسان عن الحيوان". وفي نفس الأفق أكد إمانويل كانط في كتابه "تأملات في التربية"[3]، بأن "الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي لديه استعدادا للتربية، هذه التربية التي تقوم على الحوار والاهتمام الذي يتطلبه الطفل، ثم الانضباط الذي يجعل منه إنسانا، وأخيرا التكوين الثقافي". هذا الثلاثي في إطار علائقي، هو ما يجعل من الفرد طفلا- تلميذا ثم متمدرسا، وبلغة أخرى، من خلال الانضباط يتعلم الطفل قواعد السلوك، ويصبح كائنا أخلاقيا. والانضباط عند كانط هو الفعل الذي يطهر الانسان من غرائزه الحيوانية، ومن خلاله أيضا يتم تعليم الطفل الخضوع للقوانين، على اعتبار أنها صادرة عن العقل الإنساني، وهذا لا يتعارض مع حرية الانسان، لأنها نتاج العقل. وكل تجاوز لهذا المبدأ يجعل الانسان يعود الى حالته الحيوانية.

إن المنظور الفلسفي للتربية لم يكن نتاج عصر الأنوار، بل هو ضارب في جذور الفلسفة اليونانية، والذي يتمثل في التوجيه وتمكين التلميذ من إدراك الأمور بنفسه. غير أن تعلم التفكير بطريقة مستقلة ليس قدرة تكتسب دفعة واحدة، التعليم على التفكير الحر النقدي يحمي من السقوط في والهبوط إلى مستوى التلقين، وبالتالي ضمان قدر من الحرية. أي نجاح فعل التربية مشروط في نظر هذه الفلسفة

---

[1]**Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Collection Folio essais (n° 113), Gallimard. 1972, P: 226.**

[2]**REBOUL Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris: PUF, «Que Sais-Je ?», 9e édition, 1989, P 25.**

[3]كانط ايمانويل، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجيه في التفكير؟ سلسلة أضواء، تعليق وتعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، 2005، ص 22.

بالعلاقة التفاعلية التي تربط المعلم والمتعلم. وهذا الفعل التربوي هو الذي كان يجسده سقراط سواء في مدرسته المشائية أو في حواراته التي يعتمد فيها منهج التوليد، أي أنه يحرص على عملية توليد الأسئلة، وجعلها تطول وتتشعب، إلى أن يقر المحاوَر بأنه وقع في تناقض، ويجعله يعترف بأن كل ما يعرفه أنه لا يعرف شيئا مثله في ذلك مثل سقراط، لكن هذا الأخير كان يستعمل هذه القولة من باب السخرية والتحكم، إلى درجة أنه أغضب بها مرة أحد محاوره، فصاح فيه غاضبا، يا سقراط، إن كنت لا تعرف شيئا، وترد علي بهذه الطريقة، فأنت لست أهلا لعلمي، وإن كنت تسخر مني فهذا يعني أنك حاولت على الأقل معرفة كل شيء والآن تسخر مني.

الحديث عن سقراط واستحضار طريقته، يثير قضية أخرى ميزت النظرة إلى العلم. ينبغي التمييز بين بعدين في العلاقة مع العلم: التكوين والتربية. فالتكوين حسب السوفسطائين يهدف إلى الحصول على معارف وتنميتها ليصبح الشخص عالما. فالسوفساطائيون يعتبرون الحصول على المعرفة وسيلة للحصول على منصب بالقرب من السلطة. لدرجة أن هذا التوجه يركز على الطريقة التي يفكر بها الآخرون في أفق الهيمنة عليهم، أما ما يميز علاقة العلم بالتربية، فيتمحور حول البحث عن الجمال، والبحث عن الحقيقة وما هو أفضل وأحسن، والمهم في هذه الحالة، ليست الأجوبة التي نحصل عليها، بل الأسئلة التي تَتَولَّد باستمرار.

بالنسبة لسقراط، ربط العلم بالتربية هو الأجدر بالاهتمام، لدرجة أن عملية التربية والتفلسف يمشيان جنبا إلى جنب، وقد دفع حياته ثمنا لهذا التوجه. لقد كان ينتقد المجتمع الأثيني الذي كان منشغلا بتنمية ثرواته المادية وتقوية نفوذه، كما كان يرى بأن الثروة لا يمكنها أبدا أن تشكل الحكمة. فليس المهم هو معرفة ما ينبغي تعلمه في الحياة ولا كيف، ولكن الأهم هو "في أية أوضاع يمكن للتربية أن تكون جيدة، من بينها توفر قدر من العقلانية ومدى رغبة المتعلم في معرفة وعشقه للبحث عن الحقيقة"[1]. فالمضي نحو تحقيق أهداف التربية ينبغي أن يكون شموليا ويسمح بطرح كل القضايا المادية والرمزية. والمعلوم أن التغيير، إنما تبرز في العقليات والأفكار والقيم.

هذه الفكرة تجعلنا نثير سؤال "رهانات التربية"[2] التي تشمل مستقبل المؤسسات. فهل هذه المؤسسات تحرص على سعادة الفرد والاستجابة لانتظاراته وطموحاته الفردية، وتضع في اعتبارها

---

[1]**Wunenburger jean-jacques, approches éthiques de la situation éducative, in H. Hannoun &A.M. Drouin-Hans (eds) Pour une philosophie de l'éducation, CNDP. 1994. P: 16.**

[2]**Laurence Hansen-Love, Kahn Pierre, Pratique de la philosophie, Article éducation in Clément, Paris: Hatier, 1994, P: 20.**

الاختلاف الثقافي للمتعلمين، أم أن الأمر يتعلق فقط بفكرة الانضباط التي سبق أن ركز عليها كانط؟ وهنا نستحضر موقف جون جاك روسو **Jean Jacques Rousseau** من خلال مؤلفه " **Émile ou De l'éducation** [1]" حين قال، "بأن المؤسسات التعليمية تحرص على إعداد "المواطن" أكثر من حرصها على إعداد "إنسان"". أكثر من ذلك، فالمؤسسات التعليمية تحاول إعداد الطفل لكي يكون رجل المستقبل، دون حتى أن تكلف نفسها التساؤل عن خصوصيات الطفولة، كما أنه أثار قضية على غاية من الأهمية، وتتمثل في أنه ينبغي الاهتمام بالمرأة/الأم التي ستكون أول مربي لهذا الطفل.

هذا الموقف يثير، فيما يثيره، علاقة التفاعل بين المربي والمتعلم، فمن جهة، تجعلنا نعود مرة أخرى للتراث اليوناني الذي أثار فكرة "التذكُّر" في العملية التربوية، والتي سيثيرها الفيلسوف باشلار **bachlar** بشكل مستفيض في مؤلفاته وخصوصا "فلسفة الرفض[2]". "فمسألة تحسين التعلمات التي أشرنا إليها سابقا تصطدم بمفهوم "الذاكرة""، إن المشكلة المركزية للذاكرة هي: هل التعلم شرط الفهم، أم أن الفهم شرط التعلم؟ فكل عقل اعتاد الثقافة العلمية يحفظ ما فهم وينسى ما تعلمه ببساطة. ومن جهة أخرى، ينبغي للمربي أن يحمل المتعلم على الصبر في بناء المعرفة، والتي تحقق إبعاد المتعلم عن الحس المشترك.

وفي محاولتنا الذهاب بعيدا فى تحليل البعد المؤسساتي والسياسي في العملية التربوية، نستحضر الفيلسوفة حنا أردت **Arendt Hannah** من خلال كتابها:"**La crise de la culture**[3]". لقد عملت الباحثة على "دراسة العوامل والأسباب التي أدت إلى أزمة التربية والتعليم في أمريكا منذ سنوات الخمسينات. لقد أشارت إلى أن الدولة، كل دولة، تقوم على الفعل السياسي"، ومنذ القرن الثامن عشر، أصبحت التربية وسيلة سياسية والسياسة نفسها صارت شكلا من أشكال التربية. هكذا تطرح: أرندت" السؤال التالي: هل يمكن أن تلعب التربية دورا سياسيا؟ وكان جوابها بالنفي، التربية لا يمكن أن تلعب دورا سياسيا، لأنه في السياسة دائما نحن أمام أشخاص متعلمين وتم إعدادهم بشكل مُسبَق. كما تثير قضية المساواة باسم الديمقراطية ونتائجها الكارثية التي أسفرت عن فقد المربي لسلطته مع تراجع البعد الكيفي للعمل، وأكثر من ذلك الهبوط في المستوى المدرسي. تثير "حنا أرندت" علاقة

[1] **Rousseau jean-jacques, Émile ou De l'éducation, Paris, Édition de : André Charrak, 1762, p: 14.**

[2] غاستون باشلار، فلسفة الرفض: مبحث فلسفي في العقل العملي الجديد، ترجمة: خليل أحمد خليل، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985، ص 144.

[3] **Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Gallimard, 1972, p: 225.**

التربية والتعليم بالأنظمة السياسية الشمولية التي تدعي الديمقراطية، "وتؤكد بأن التربية التي تميز إيديولوجية الأنظمة الشمولية هي القضاء على التفكير الحر".

أما موقف الفيلسوف إدغار موران **Edgar Morain** من خلال كتابه: " **Les sept savoirs de l'éducation du futur**[1]"، من خلال ربطه عملية التعليم والتربية اليوم بضرورة التوفر على ما أسماه بـ"**Le talent d'Achille**". يربط "موران" "واقع تراجع الذكاء الإنساني، وبين ما تلقنه المؤسسات التعليمية للتلاميذ من أخطاء وأوهام"، هذه المؤسسات التي لم تعد تربي المتعلمين على "الفهم" ولا حتى تعليمهم خصوصيات "الوضع الإنساني". هذه الوضعية التي يقول عنها الفيلسوف بول ريكور **Paul Ricœur** في كتابه "الإنسان الخَطَّاء"[2]، بأنها تتسم بـ"الهشاشة". ويقصد الهشاشة في المعرفة، والهشاشة في الفعل، والهشاشة في الشعور.

ثانيا: سوسيولوجيا التربية

عرف علم اجتماع التربية ظهور مقاربات نظرية استندت كل منها على أسس معرفية ومنهجية متباينة، كرست التعددية في رؤيتها إلى الظاهرة التربوية، وجاء تفسيرها للتربية في سياق تفسيرها للظواهر الاجتماعية، لأن العديد من المداخل النظرية في سوسيولوجيا التربية بقية مرتبطة بالنظريات الكلاسيكسية في علم الاجتماع العام، وشكلت المرجعية لمجمل هذه التيارات، بما في ذلك التقليدية والحديثة، واستعملت نفس أدوات التحليل إلا أن هذا لا يخفي شكل الخصوصية التي تميزت بها سوسيولوجيا التربية باعتبارها حقلا معرفيا قائما بذاته، أي له موضوعه، ومناهجه وأطره النظرية وأدواته التحليلية. ويعتبر دوركايم **Émile Durkheim** أول من اهتم بتيمة التربية بشكل مباشر، واعتبر الظاهرة التربوية يجب أن تدرس بمنظور سوسيولوجي، بما هي ظاهرة اجتماعية، تصدق عليها كل محددات الواقعة الاجتماعية. واعتبر التربية بأنها تنشئة الطفل منذ الصغر على هيئات يلتحم فيها الوعي الفردي بالوعي الجمعي، "فالتربية عنده هي الذي يمارسه الأجيال الكبار على الأجيال الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية، وتعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والاخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيها الطفل"[3].

---

[1]**MORIN Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris: Unesco. 1999, p21.**

[2]ريكور بول، الإنسان الخطاء، ترجمة: عدنان نجيب الدين، منشورات المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص45.

[3]دوركايم ايمل، التربية والمجتمع، ترجمة: أسعد وطفة، دار معهد للطباعة والنشر التوزيع.، دمشق، سورية، 1996، ص 64-65.

وبذلك يمكننا القول، أن التربية تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر، بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع وادماج المتعلم داخل المجتمع، أي تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. باعتبار هذا الأخير وحدة ديناميكية متطورة، تولد بشكل مستمر أنماط جديدة ومتميزة لأساليب التنشئة الاجتماعية للأفراد. ولهذا حلل علماء الاجتماع العلاقة بين التربية والنظام الاجتماعي، مثلا، نجد مارسيل بوستيك **Marcel Bostick** يعتبر أن كل نظام مدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أنشأه، وهو منظم حسب مفهوم التصور المعطى للحياة الاجتماعية، ولدواليب الحياة الاقتصادية، والروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع."[1] وبهذا المعنى، لابد أن تقوم التربية حسب ايمل دوركايم بدور عقلاني، بتقديم معارف وقيم، والحفاظ على المجتمع العلمي الديموقراطي، والدفاع عن ثوابته النظمية والنسقية والايديولوجية. أو بلغة أخرى، النظام التربوي مطالب بعملية التطبيع والاعداد الاجتماعيين بتشريب الاجيال الناشئة مجموعة من القيم والمعايير، والعادات والتقاليد والأعراف، بغية تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل، حسب حاجيات النظام الاجتماعي، ويعني هذا أن التربية تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وعملية التطبيع والمحافظة على القيم الموروثة.

وهذا ما يؤكده إدوارد إيزووي **Edward Ezewu** في كتابه **"Sociology of Education"**[2]، "حيث يعتبر دراسة علمية للسلوك الإنساني ضمن مجموعات متعاقدة على عدد من أشكال التنظيم والتى على أساسها تحدد طبيعة تصرفات الأفراد، ومن خلالها تستنبط مختلف النظريات التى تصف أنماط السلوكات الملاحظة داخل البيئات التعليمية". وفي نفس الأفق أكد جورج باين**george payan** بأن "سوسيولوجيا التربية، هو العلم الذي يصف ويفسر النظم والطوائف والعمليات الاجتماعية، ويُقَيِّم طبيعة العلاقات التي يكتسب الفرد فيها أو عن طريقها تجاربه و يقوم بتنظيمها."[3]

الأمر الذي يستدعي الإشارة إلى طبيعة العلاقة التربوية بين المربي والأطفال، والتي قد تتسم بالتسلط التربوي الذي يقوم على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام قوة السلطة، في تنشئة الأطفال وتربيتهم، انطلاقا من مبدأ العلاقات العمودية، من خلال الأسرة، والمجتمع والحياة السياسية بصورة عامة، والتي قد تتسم بالتسلط التربوي كما يشير إليه الباحث علي أسعد وطفة **Ali Asaad**

---

[1] بوستيك مارسيل، العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص19.

[2] **Ezewu Ezewu, The Sociology of Education, London: Longman, 1983, p:13.**

[3] **payan Geirge, Et CUFF E. (eds), doing teaching the practical management of classroom, Londres : Bastford. 1982, P 19.**

Watfa في كتابه "بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي"[1]. "وينطلق التسلط من واقع يتبين فيه التفاوتات بين القوة والمقدرة بين المربي والأطفال، في مختلف المستويات النفسية، العقلية والجسدية، مما يعطي للطرف الأقوى دائما على ممارسة السلطة، والتأثير في الطرف الأضعف المتمثل في المتربي. ونفس شيء أكده دوركايم قبلا في كتاب "التربية والمجتمع" حيث قال بأن العلاقة بين سلطة الراشد وضعف الأطفال، تشبه العلاقة السحرية أو المغناطسية، حيث يكون فيها المتعلم في وضعية شبيه بالمنوم مغناطيسيا"[2]. وبناء على هذا الاعتبار يمكن القول بأن الصراع المجتمعي الحديث ليس صراعا اقتصاديا أو سياسيا في الغالب، بل صراع بين من يتمتع بالسلطة والمعرفة (التربية) وبين الخاضع لها، وصراع ثقافي بين من يملك المعرفة ومن يفتقدها، وبين من يهيمن على السلطة وادوات المعرفة الحديثة، ويسيطر بعنف رمزي على الخاضعين. من خلال "نقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها الفكرية حيث تمتلك هذه الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساسا للمعرفة في النسق التعليمي"[3]

ويضيف بأن الأفراد لا يتم انتقادهم بتعبير كولانز collins على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا بتمثل تصوراتها، واتباع قيمها، بل يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء، علاوة على معايير التبعية الثقافية. ومن ثم، فالتنشئة الاجتماعية ليست تحرير المتعلم، بل إدماجه في المجتمع في اطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، "تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. وبذلك فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز"[4]. ويكمن الدور الرئيسي للنظام التعليمي حسب أطروحة بورديو بيير Bourdieu Pierre في العمل على تحقيق "اعادة الانتاج الثقافي" ولا يعني ذلك نقل تراث المجتمع وقيمه وثقافته، كما يذهب لذلك دوركايم، وإنما نقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها

[1] وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي،:مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999، ص95.

[2] وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 96.

[3] الشرقاوي محمد، نقد علمي لنظرية إعادة الانتاج ولنظرية اللامساواة في التعليم. اعتمادا على ص 3، تقرير شهير كان قد ظهر في سنة 1965، تحت اشراف الباحث الامريكي "جيمس كولمان"، ص 99-100.

[4] المير خاد، وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية: سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. 1995، ص12.

الفكرية حيث تمتلك هذه الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساسا للمعرفة في النسق التعليمي.

الأمر الذي يؤكده بيير بورديو في كتابه " **les héritiers, les étudiants et la culture**[1] " معتمدا بذلك على مجموعة من البيانات والأرقام والجداول المرفقة بالكتاب عن نسب أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة في التعليم العالي، حيث "لا تتعدى نسبة أبناء العمال 6 في المائة من مجموع طلاب التعليم العالي"[2]، وانطلاقا من هذه النسبة المئوية يتبين لنا -حسب بورديو- أن المدرسة تخدم نظام التفاوت وتكرس الفوارق الاجتماعية. بحيث استخلص وجود تمثيل لا متكافئ للطبقات الاجتماعية في التعليم العالي؛ إذ إن حظوظ الولوج هي نتيجة لانتقاء يمارس بدقة وصرامة غير متكافئتين حسب الأصول الاجتماعية للطلبة. أي يتعلق الأمر حسب بورديو باستبعاد للطبقات غير المحظوظة؛ فابن الأطر العليا له الحظ في الولوج إلى التعليم العالي أكثر بثمانين مرة من ابن الأجير الفلاحي، وبأربعين مرة من ابن العامل.

ما يثير اشكالية المساواة في المواقع والمساواة في الحظوظ، كما يشير إلى ذلك الباحث فرانسوا ديبي **François Déby** في كتابه " المساواة في المواقع والمساواة في الحظوظ "، يهدف هذا النموذج إلى منح الجميع فرص لشغل أفضل الأماكن بناء على مبدأ الجدارة والاستحقاق. فهو "نموذج لا يهدف إلى التقليص من اللامساواة الاجتماعية، بقدر ما يهدف إلى الحد من التمييز الذي من شأنه أن يمس بمبدأ تكافؤ الفرصة أثناء المنافسة. في هذه الحالة اللامساواة تصبح عادلة مادامت الأماكن مفتوحة للجميع. (يجب أن يكون لأبناء العمال نفس فرص أبناء الأطر دون اختلاف)"[3]، من خلال ما تقدم أكدت مضامين المقاربات المختلفة في سوسيولوجيا التربية، بأن كل مقاربة حاولت أن تعطينا تصور عن الظاهرة التربوية انطلاقا من الزاوية التي نظرت بها إلى التربية بمختلف نماذجها المعرفية، التي تتضمن جملة من الجوانب التي تحتاج الاهتمام بدراستها من أجل مواكبة التحولات العميقة التي يعرفها المجتمع الحديث.

---

[1] **bourdieu pierre, passeron Jean-Claude, les héritiers, les étudiants et la culture, paris: ed. de minuit, coll. le sens commun, 1964, p: 11.**

[2] **bourdieu pierre, op cit, p: 11-12.**

[3] دبي فرانسوا، المواقع والحظوظ: إعادة التفكير في التفاوتات الاجتماعية، ترجمة: كنزة قاسمي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2016، ص 8.

خاتمة

أخيرًا، يمكن القول أن هناك فلسفة علم الاجتماع لها نفس معنى فلسفة العلم، وهي دراسة الأساليب والمفاهيم والحجج المستخدمة في علم الاجتماع، هناك علاقة وثيقة بين علم الاجتماع والفلسفة الأخلاقية والاجتماعية، وموضوع علم الاجتماع هو السلوك الاجتماعي البشري الذي يوجه القيم: قيم الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية. يدرس علماء الاجتماع القيم البشرية والتقييمات كحقائق. أحيانًا يضطر عالم الاجتماع إلى التمييز بين الحقيقة والقيمة، فقط من خلال بعض التدريب، تصبح الفلسفة الاجتماعية مؤهلة للتمييز بينهما. انطلاقا من هذا الاعتبار ، يمكن القول أن دراسة علم الاجتماع تؤدي إلى البحث الفلسفي. يعتقد دوركهايم أن علم الاجتماع يجب أن يساهم بالضرورة في تجديد الأسئلة الفلسفية. هذا جعله ينغمس في بعض المناقشات حول الفرع المعرفي للفلسفة. جادل كارل مانهايم **Karl Mannheim** بأن علم اجتماع المعرفة له آثار على نظرية المعرفة، ويعتقد كلاهما أن علم الاجتماع يمكن أن يقدم مساهمة مباشرة في الفلسفة، والعكس صحيح، مما يعني أنه لا يمكن الحديث عن المجالات المعرفية بشكل مستقل، يساهم هذا التداخل في عملية فهم وتفسير الظواهر الاجتماعية بشكل أكثر دقة.

المصادر والمراجع

-المير خاد وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربة، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.

-بوستيك مارسيل، العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

-دبي فرانسوا، المواقع والحظوظ: إعادة التفكير في التفاوتات الاجتماعية، ترجمة كنزة قاسمي، منشورات افريقيا شرق، الدار البيضاء، 2016.

-غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2000.

- دوركايم ايمل، التربية والمجتمع، ترجمة أسعد وطفة، دار معهد للطباعة والنشر التوزيع، دمشق، سورية، 1996.

-ريكور بول، الانسان الخطاء، ط2، ترجمة عدنان نجيب الدين، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2008.

-وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999.

-غاستون باشلار، فلسفة الرفض: مبحث فلسفي في العقل العملي الجديد، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985.

-كانط ايمانويل، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجيه في التفكير؟ ما التوجه في التفكير؟ تعليق وتعريب محمود بن جماعة، سلسلة أضواء، دار محمد على للنشر، تونس، 2005.

-Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Gallimard, 1972.

-bourdieu pierre, passeron Jean-Claude, les héritiers, les étudiants et la culture, paris: ed. de minuit, coll. le sens commun, 1964.

-Ezewu Edward. The Sociology of Education, London: Longman, 1983.

-Gaston Mialaret, Les sciences de l'éducation, paris: presses universitaires de France, 1976.

-Rousseau Jean-Jacques, Émile ou De l'éducation, paris, Édition de: André Charrak, 1762.

-Laurence Hansen-Love, Kahn Pierre, Pratique de la philosophie, Article éducation in Clément, Paris: Hatier, 1994.

-MORIN Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris: Unesco, 1999.

-REBOUL Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris: PUF, «Que Sais-Je?» 9e édition, 1989.

-Wunenburger Jean-Jacques, Approches éthiques de la situation éducative, in H. Hannoun&A.M. Drouin-Hans (eds) Pour une philosophie de l'éducation, CNDP, 1994.

-Payan georg, Et CUFF E, (eds), doing teaching the practical management of classroom, Londres: Bastford, 1982.

التوجيه التربوي في المغرب بين النص والواقع
"قراءة ومقترحات"

☜ عبد الحق لوشاحي[1]

مقدمة

لقد غدا التوجيه التربوي ذا مكانة هامة في المنظومات التربوية المعاصرة، خاصة في البلاد التي تشهد أنظمتها التربوية طفرة متنوعة في رقيها وتقدمها. ويرجع هذا إلى رغبة متخذ القرار التربوي في إعطاء معنى للتعلمات والارتقاء بالفرد والمجتمع وتيسير الاندماج السوسيواقتصادي، وذلك بربط المدرسة بمحيطها الخارجي. كيف لا والغاية المثلى للتربية هي تكوين موارد بشرية ذات كفاءة عالية مؤهلة لبناء وقيادة المجتمع والإسهام المتواصل في ديناميته، وتكون بالتالي قاطرة للتنمية. ولم تكن المنظومة التربوية المغربية في منأى عن هذا الاهتمام "الكوني" الذي لحق التوجيه التربوي، حيث بادرت سلطات التربية والتكوين ومختلف الفاعلين والشركاء على الاهتمام بنظام التوجيه، وإنشاء بنيات مركزية وجهوية للتوجيه والتخطيط التربوي، إيمانا منها بأهمية هذا الأخير ودوره الفعال في الإصلاح، وما يشكله كأداة فعالة لاكتشاف المهارات والقدرات والعمل على صقلها وتنميتها.

ولتجسيد هذا الاهتمام بالتوجيه التربوي فقد خصه الميثاق الوطني للتربية والتكوين بدعامة من دعامته واعتبره "جزءا لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي"[2]. وبهذا يكون التوجيه من أهم الوظائف البسيكوبيداغوجية التي تقوم بها المدرسة الحديثة لتقديم أنواع الخدمات التوجيهية للمتعلمين، بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو، من خلال مساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي في إطار التربية على الاختيار كما أقرها المنهاج الدراسي المغربي، سعيا لتنمية استقلالية المتعلمين وجعلهم مسؤولين عن قراراتهم وتحصيلهم الدراسي.

غير أن هذا الوعي بالتوجيه ومكانته داخل المنظومة التربوية المغربية، لم يتجسد على أرض الواقع سنوات بعد إقرار الميثاق الوطني، لأن تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 كشف عن اختلالات

[1] باحث في سلك الدكتوراه، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط – المغرب.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 1999، ص44.

بنيوية عابثة السير العادي لإرساء منظومة متراصة للتوجيه. حيث أبرز أن التوجيه المدرسي "يؤدي في كثير من الأحيان إلى تغليب كفة الشعب الأدبية على حساب الشعب العلمية"[1]. وقد حذا البرنامج الاستعجالي إلى تخصيص مشروع من مشاريعه لمكون التوجيه، رغبة منه في تحسين أداء البنيات والفاعلين في هذا المجال. لتأتي بعده الرؤية الاستراتيجية (2030/2015)، ثم القانون الإطار 51/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بالإضافة إلى مجموعة من المذكرات والمنشورات في هذا المجال. كلها محاولات لتجديد نظام التوجيه في المغرب ونشر الوعي حوله، إيمانا من القائمين بالشأن التربوي بالدور الحيوي الذي يضطلع عليه التوجيه في مواكبة تعلمات المتعلمين، وكذا تنوع المتدخلين وتعددهم في إطار مقاربة تشاركية تفاعلية.

1. مسار التوجيه التربوي في المغرب:

قبل التعرض لسيرورة التوجيه التربوي في المغرب، سيكون من المنهجي عرض التصور المتعلق بماهية التوجيه المدرسي والمهني في معناه العام، حيث جاء على لسان عبد السلام زهران أنه "عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، وميوله، وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة، والمناهج الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية، فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه بصفة عامة"[2]. فيما يعرفه هيلر (Heller) على أنه "المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب للتوجه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها"[3].

يظهر لنا أن هذا التعريف أكثر دقة بوصفه يحدد المهمة الأساسية في حقل الاستشارة المدرسية، حيث نستشف من خلاله أن التوجيه هو عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومعرفة قدراته واكتشاف ميولاته. إنه بهذا المعنى سيرورة يعتكف المتعلم عبرها على البحث في صيغة العمل الذاتي بما يحقق له درجة الملائمة بين قدراته ومؤهلاته من جهة، وبين الفرص التعليمية والمهنية المتاحة من جهة أخرى. وقبل بيان واقع حقل فعل التوجيه سنعرج أولا على ظهوره وتطوره في التجربة المغربية منذ مرحلة ما قبل الاستقلال. فقد عرف مجال التوجيه التربوي عدة تحولات وتطورات سواء من حيث البنيات والهياكل أو الفاعلين المكلفين بمهمة التوجيه منذ تأسيسه بتاريخ 9 ماي 1946 بقرار

[1] المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي، المغرب، 2008، ص 7.

[2] زهران (حامد عبد السلام)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002، ص377.

[3] الشيخ حمود (محمد)، الإرشاد المدرسي والمهني، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 1996، ص10.

من سلطات الحماية الفرنسية، والقاضى بإحداث «مراكز التوثيق والتوجيه»، التى كانت مهمتها الأساسية تتمثل في انتقاء اليد العاملة قصد تأهيلها مهنيا في إطار سلك تكويني قصير[1].

وفي سنة 1947، شرع في تطبيق التوجيه المدرسى والمهنى داخل المؤسسات التعليمية، "حيث كانت تشرف عليه "مراكز التوجيه المهنى" المتواجدة آنذاك بالمدن الكبرى. وفي سنة 1959 تم خلق «مكتب التوثيق بوزارة التعليم» الذي كان يشرف على «مراكز التوجيه المهنى»، ليتحول سنة 1961-1962 إلى «مصلحة التوجيه المدرسى والمهنى» مشكلة من أربعة مكاتب: «مكتب التوجيه، مكتب الإحصاء، مكتب المنح ومكتب الإعلام والتوثيق». وفي سنة 1974 ستحمل هذه المصلحة اسم «مصلحة التوجيه والتخطيط والمالية»"[2]، بعد إدراج مفهوم التخطيط، كنتيجة لتزايد أعداد المتمدرسين، ووضوح الحاجة إلى بناء مخططات تربوية موازية للخطط الاقتصادية العامة للبلد.

وستعرف سنة 1981 صدور "المذكرة التنظيمية رقم 18 المنظمة لعمليات الإعلام المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية، والتي أناطت مهمة الإعلام بأساتذة مكلفين بالإعلام لمدة ساعتين في الأسبوع. لتصدر بعدها المذكرة رقم 48 سنة 1983 والقاضية بإحداث مكاتب للإعلام والتوجيه، والتي أسندت لها مهام الإعلام والتوجيه وتدبير المنح، وقد تم إلحاق هذه المكاتب بمصلحة التخطيط بمختلف المديريات الإقليمية. وفي نهاية الثمانيات، بدأت الوزارة الوصية في إرساء منظومة للتوجيه التربوي بمختلف بنياتها الخدماتية والتأطيرية والإدارية، كنتيجة طبيعية تبررها الأهمية التي أصبحت تكتسيها خدمات الإعلام والتوجيه كجزء هام من العملية التربوية.

حيث شهدت سنة 1987، بروز مفهوم القطاع المدرسي كبنية خدماتية أحدثت بهدف تقريب خدمات الإعلام والتوجيه من التلاميذ، لتظهر بعدها تباعا مجموعة من المذكرات المنظمة لمجال الاستشارة والتوجيه والمحددة لمهام وتدخلات أطر الاستشارة والتوجيه، فمن المذكرة 1987/56 إلى المذكرة 1989/192، إلى المذكرة الإطار رقم 91 الصادرة سنة 2005 والتي جاءت كإطار تنظيمي لمجال الاستشارة والتوجيه انسجاما مع مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي اعتبر في دعامته السادسة، "أن التوجيه التربوي جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت

[1] سنهجي (عبد العزيز)، انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها العام، خدمات الإعلام والتوجيه نموذجا، مكتبة النيل، الرباط، المغرب، 2006.

[2] الجمعية المغربية لأطر التوجيه، التوجيه التربوي بالمغرب، الموقع الالكتروني، على الرابط: https://cutt.us/9TivP، نشر بتاريخ: 30 يونيو 2015، تاريخ الزيارة: 15 دجنبر 2021.

الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية وصولا إلى التعليم العالي. كما استبعد الميثاق العمل بنسب النجاح المحددة مسبقا كشرط للانتقال من سلك تربوي إلى آخر".[1]

إن المذكرة الإطار رقم 91 جاء تنفيذا لمضامين مخطط تطوير وظائف وآليات الاستشارة والتوجيه للفترة ما بين 2005 و2010 المنبثق عن أشغال المناظرة الوطنية حول تطوير وظائف وآليات الاستشارة والتوجيه المنعقدة يوم 9 أبريل 2005 بالرباط، وهي المناظرة التي شكلت محطة حاسمة للانتقال من مقاربة الإعلام والتوجيه إلى مقاربة الاستشارة والتوجيه. وختاما صدرت المذكرات 17و18و19 فبراير سنة 2010، وسيتم الانتقال أيضا هذه المرة من مقاربة الاستشارة والتوجيه إلى مقاربة الإعلام والمساعدة على التوجيه، انسجاما مع أهداف البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، الذي راهن على تحسين نوعية الحياة الدراسية، بهدف ضمان تنمية وتفتق إمكانات المتعلمات والمتعلمين ونوعية تعلماتهم التي تضمنها إعادة هيكلة الحياة الدراسية. وقد دعا المشروع 21 من هذا البرنامج إلى إرساء نظام إخباري وتوجيهي متسم بالنجاعة، بحيث يكون الحق لكل تلميذة أو تلميذ حسب إمكاناتهم للتوجه إلى التكوين الملائم ومواصفاتهم أو إمكاناتهم، مما يقود إلى توفير أنجع التوقعات للاندماج في سوق الشغل.

ومع المشروع التربوي المقترح في أفق 2030، والمذكرات المتعاقبة اتخذ التوجيه مسارا جديدا لتفعيله على النحو الأمثل، كما سنبين في المحور الموالي.

2] المرجعيات المتحكمة في التوجيه [حاليا]:

لا يختلف النظام التربوي في المغرب من حيث تسطير جملة من الأهداف والمبادئ عن باقي الأنظمة التربوية، حيث وردت في هذا السياق عدة نصوص لتكرس وتجسد هذه الأهداف والمبادئ. وعليه فإن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي يندرج ضمن المقاربات الحديثة[2] المتمركزة على المتعلم؛ بجعله في قلب الاهتمام والتفكير. وبما أن التوجيه سيرورة ذاتية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية، لتقويم إمكانيات المتعلمين، وتوقع آفاق واحتمالات نجاحهم المستقبلي. فقد تحكمت فيه على المستوى المغربي مجموعة من المرجعيات، أهمها: الخطب الملكية بمناسبة ثورة الملك والشعب (2012/2013)، حيث أكدت على ضرورة مواكبة المتعلمين وجعلهم فاعلين في تنمية شخصياتهم، وتطوير ملكاتهم، وتفعيل ذكاءاتهم، واستثمار طاقاتهم الإبداعية وقدراتهم الذاتية تيسيرا لاندماجهم في مساراتهم الدراسية

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص44.

[2] نقصد هنا المقاربة بالكفايات التي تبنتها المناهج الدراسية المغربية مند بزوغ الميثاق سنة 2000.

والاجتماعية والمهنية، في ظروف تربوية مطبوعة بالحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف، والتعايش مع الآخر.

من جهة أخرى ركز خطاب 20 غشت 2018، على التكوين المهني، وذلك بإعطاء الأسبقية للتخصصات التي توفر الشغل، واعتماد التوجيه المبكر... وعليه يتبين أن الخطب الملكية ركزت على محورية المشروع الشخصي للمتعلم، باعتباره فاعلا نشيطا ومسؤولا عن تعلمات واختياراته. مما يدعو إلى ضمان استدامة المشروع الشخصي وتوفير المواكبة والمساعدة في كل محطاته. وفي نفس السياق أكدت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2030/2015)، في الرافعة 12 في المستلزم 83 على ضرورة مراجعة شاملة لمنظومة التوجيه المدرسي والمهني والجامعي على المدى القريب والمتوسط، عبر إعادة النظر في مفهوم التوجيه وطرقه وأساليبه، ومنح التوجيه التربوي أدوارا جديدة لمصاحبة المتعلم في بلورة مشروعه الشخصي، وتعزيز التربية على الاختيار.

إن التصور المقترح في أفق 2030 راهن على الدور المحوري للمتعلم في بناء وإعداد مشروعه الشخصي. حيث اعتبرت أنه كيان فكري ونفسي متكامل، يدمج من خلاله المتعلم، وبكيفية نسقية، معرفته بذاته، ومعرفته بنظامه الدراسي والتكويني وبعالم سوق الشغل، في أفق زمني وسيرورة نمائية تفترض أسلوبا في التفكير وطريقة في العمل وذكاء في اقتناص الفرص. وفي نفس السياق ركز القانون الإطار51/17 على مراجعة نظام التوجيه، وتفعيل آلية الأستاذ "الرئيس" بالتعليم الثانوي بسلكيه، ضمانا لمواكبة تربوية للمتعلمين بهدف إقدارهم على بناء مشاريعهم الشخصية. بالإضافة إلى مقتضيات القانون الإطار 51/17 نجد أن نظام التوجيه قد اهتم مند سنوات بتفعيل أدوار الأسر والأولياء في العملية التوجيهية، باعتبار الأسرة مؤسسة للتنشئة الاجتماعية والمؤسسة التربوية الأولى التي تحتضن وتدعم وتؤثر على اختيارات المتعلمين، ومن تم فأدوار الأسرة أساسية ومحورية في هذا الشأن.

وانسجاما مع هذا المنحى الاجتماعي للتوجيه، جاءت المذكرة 91 بتاريخ 19 غشت 2005، وهي بمثابة الإطار التنظيمي لمجال الاستشارة والتوجيه آنذاك، وكانت أول مذكرة تستحضر البعد الشخصي للتلميذ من خلال تبنيها لمقاربة تربوية في التوجيه، ومن بين مساعيها إكساب التلميذ كفايات تمكنه من التكيف مع متغيرات الذات والمحيط، في إطار مسعى تشاركي بين مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين. في نفس السياق ظهرت المذكرة 90 بتاريخ ماي 2007، والتي تعتبر بمثابة الإطار التنظيمي لعمليات التوجيه وإعادة التوجيه بالتعليم الثانوي، حيث قامت بتحديد مفصل لكل هيئات التوجيه وإعادة التوجيه والمعايير والمساطر والجسور وإمكانات التوجيه وإعادته. وقد أناطت هذه المذكرة بأولياء أمور التلاميذ بصفة عامة مسؤولية الموافقة على اختيارات أبنائهم. أما المذكرة 17 بتاريخ 1 فبراير

2010 فقد نصت على تعبئة مختلف الفاعلين في مجال التوجيه التربوي، ومن بينهم آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ، بحكم دورهم في مساعدة أبنائهم على تنمية قدراتهم وتفتح شخصياتهم وبلورة اختياراتهم الدراسية.

وفي الأخير المذكرة 105 بتاريخ 08 أكتوبر 2019 التي نصت على تعبئة جميع الفاعلين التربويين من داخل المؤسسة من أجل إرساء بنية مدرسية وتربوية مواكبة، ونصت كذلك على أن من بين أدوار المستشار في التوجيه ضرورة تقوية إشراك أمهات وآباء وأولياء أمور التلاميذ.

3) تحليل واقع التوجيه التربوي (الممارسة)

بعد المرور على مختلف المحطات والتطورات التي شهدها التوجيه التربوي في المغرب، والمرجعيات المؤطرة له. نمر الآن إلى تحليل واقع الممارسة اليومية وبعض الإشكالات الأفقية والعمودية، هيكليا ومنهجيا، ماديا وبشريا. منطلقين في ذلك من مختلف الدراسات والتشخيصات التي أجريت في المجال، محاولين إبراز أهم التعثرات والصعوبات التي عطلت مسار التوجيه التربوي. بداية وكما لاحظنا في استعراضنا للمسار التاريخي للتوجيه، نسجل تعدد البرامج والمنشورات الوزارية ذات العلاقة بالتوجيه. مما يدل على حالة من الارتباك على المستوى الرسمي. وبالعودة إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين نجده ينص أن التوجيه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التكوينية، ولم ينص على أنه بوصلة موجهة للفعل التربوي أو عمودها الفقري. وبالرغم من إدراج البرنامج الاستعجالي والرؤية الإستراتيجية والقانون الإطار17/51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين لدينامية جديدة داخل نظام التوجيه، تمثلت في اعتماد التوجيه المبكر والعمل بالمشروع الشخصي للمتعلم. إلا أن الشروط اللازمة للنجاح لم تكتمل بعد وذلك لأسباب عديدة، لعل أبرزها ما جاء في خلاصة اللقاءات التشاورية[1] حول المدرسة العمومية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني خلال سنة 2014.

حيث سجلت هذه اللقاءات مجموعة من الاختلالات شملت كل مجالات التدخل داخل المنظومة التربوية. وبخصوص مجال الإعلام والمساعدة على التوجيه تبين أن هذه الخدمات لا ترقى إلى المستوى المطلوب، بحيث ظل التوجيه مقيد ومحكم بإكراهات الخريطة المدرسية والظرفية الاقتصادية، ومرتبط بمراحل معينة وبالبعد الإشهادي المتسم بالطابع الموسمي، إضافة إلى عدم تعميم وتأهيل البنيات الخدماتية من فضاءات ومكاتب ومراكز الإعلام والمساعدة على التوجيه، وكذا الشروط الإقصائية التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي في الترشيح. وقد أرجع المتدخلون في المشاورات حال الوضعية إلى

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، تقارير اللقاءات التشاورية حول المدرسة المغربية، شتنبر 2014.

ظروف وشروط اشتغال الأطر المتدخلة في المجال، وغياب مراكز الاستشارة والتوجيه وضعف الميزانية المخصصة وزيادة عدد التلاميذ المسندة لكل مستشار وتباعد المؤسسات المنتمية لنفس القطاع والنقص الحاد في الأطر ووسائل العمل.

إن مجمل مجالات الاختلال والقصور التي توصلت إليها اللقاءات التشاورية ثم تشخيصها وتحليلها، منها ما هو متعلق بالنموذج البيداغوجي المعتمد، ومنها ما هو متعلق بالعرض التربوي ثم بالموارد البشرية والحكامة، إضافة إلى قضايا أفقية تتعلق بالنزاهة والقيم المدرسية وكذا تكنولوجيا الإعلام والتواصل داخل المنظومة، دفع الوزارة الوصية إلى إعداد التدابير "ذات الأولوية (مارس 2015)" تمحورت حول مجالات التعلمات الأساسية والكفاءات المستعرضة واللغات الأجنبية والتكوين المهني والعرض المدرسي.

إلى جانب الاختلالات التي وقفت عندها اللقاءات التشاورية فقد ذهب المجلس الأعلى للتربية والتكوين في نفس المنحى، حيث جاء في تقريره التحليلي[1] ما يلي:

- ضعف التنسيق بين مختلف قطاعات التربية والتكوين، فالوكالة الوطنية لتقييم التوجيه التي نص عليها الميثاق لم ترى النور بعد. وكان بإمكان هذه الوكالة توطيد قيادة نظام التوجيه على تنسيق متين بين قطاعات التربية والتكوين.

- لم يتحقق الهدف المحدد من طرف الميثاق وغيره من الوثائق الرسمية، والمتمثل في تخصيص مستشار في التوجيه لكل مؤسسة بالتعليم الثانوي التأهيلي. فقد كان من اللازم تكوين 300 مستشار سنويا على الأقل وذلك منذ 2005، بدل الاقتصار على معد 56 أو 100 مستشار في السنة.

- يمكن لمعايير الانتقال أن تؤدي إلى الإخلال بوظيفة التوجيه.

- لا زال هناك قصور بخصوص التوجيه العمودي داخل التكوين المهني، المتعلق بولوج مستوى التأهيل.

يتضح لنا في خضم هذه المشاكل والتحديات أنه إذا لم تكون هناك إرادة قوية وانخراط فعلي لجميع الفاعلين والشركاء، واعتماد التشخيصات المرحلية، فقد يبقى نظام التوجيه في دوامة التخبط والفشل، ولن تتحقق أهداف القانون الإطار 51/17 رغم الانكباب على مراجعة نظام التوجيه. فواقع الحال يثبت لنا أن التوجيه التربوي في المغرب لا يعدو أن يكون مجرد حصصا إعلامية جماعية عادة ما يغيب عنها المتعلمون، نظرا لغياب الدافعية والحافز والوعي بأهمية التوجيه، وهو الشيء الذي "ينسحب

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات، 2014، ص64.

على الأطر الإدارية والتربوية. ولذلك وفي ظل الوضع الحالي يصعب الحديث عن مساهمة كل الفاعلين في التوجيه التربوي"[1]. بالإضافة إلى هذه التحديات وعلى المستوى الأسري تكشف الوقائع الميدانية، أن هناك أسر مستقلة تماما من تتبع الأبناء وتعتبر مسألة التوجيه شأنا يخص المدرسة، ويدل على ذلك غياب أي تواصل بينها وبين الإدارة أو المستشار في التوجيه. وأخرى لا تعطي التوجيه التربوي الأهمية اللازمة، ولا تعتبر ذلك ضروريا فالمهم عندها هو النجاح وتحقيق أعلى المعدلات، وهناك منها من تريد تحقيق الأحلام المؤجلة في الأبناء.

خلاصة واقتراحات

إن الأصل في التوجيه هو أن يجيب عن أسئلة الطفل، وأن يتكيف مع انتظاراته، وهنا نتحدث عن تكييف المدرسة وشروط التعلم مع حاجات الطفل، لا تكييف الطفل. لكن الملاحظ ميدانيا هو أن نظام التوجيه متأثر بشكل عام بالواقع المتأزم للمدرسة المغربية، وما تعرفه من هشاشة في البرامج والمناهج، وضعف آليات الاشتغال ومحدودية الإمكانات. مما يحد من ممارسات عمليات ومهام التوجيه الذي يقتصر في أغلب الأحيان على البعد الجماعي في غياب تام للتوجيه والتتبع الفردي. إلى جانب العائق اللغوي الذي يضع المتعلمات والمتعلمين أمام خيارات صعبة من حيث اختيار المسار الدراسي ومسايرة التعلمات بشكل فعلي، مما يقلل من حظوظهم في ولوج مؤسسات التعليم العالي ذات الاستقطاب المحدود (الطب والهندسة، التجارة والتسيير...).

وارتباطا بذلك نقترح ما يلي:

- الإرساء الفعلي للجسور والممرات بين مختلف أطوار التربية والتكوين.
- التوجيه ينبغي أن يواكب النمو النفسي والعقلي للطفل في كل مراحله العمرية.
- تفعيل أدوار أطر الدعم الاجتماعي والتربوي في عملية التوجيه، قصد مساعدة التلاميذ والاستماع إليهم وتقديم الدعم والمشورة لهم.
- تبني استراتيجيات توجيهية تمتح من الواقع المغربي.
- التنسيق الفعلي بين مختلف القطاعات المعنية بالتوجيه، وبين مختلف الشركاء.
- عادة النظر في لغة تدريس بعض المواد، لكونها تشكل عائقا أمام المتعلمين.

[1] الجمعية المغربية لأطر التوجيه، المرجع السبق.

- تفعيل التوجيه الفردي لما يلعبه من دور في اكتشاف الميول، ومضاعفة الفرص أمام المتعلم لفهم ذاته وحاجاته وإنماء قناعاته.
- إدراج مادة خاصة بالتربية على الاختيار وتعزيز الدافعية منذ المراحل الأولى للتعليم.
- مضاعفة أعداد مستشاري التوجيه والتخطيط التربوي، وتمكينهم من الوسائل الضرورية، وتحفيزهم ماديا ومعنويا.

وصفوة القول إنها دعوة واضحة للواقعية، ولبناء مشاريع تربوية تستحضر المتعلم في قلبها، وتنطلق من الممارسة التحتية (الواقع الاجتماعي المغربي) بدل استنساخ المشاريع.

المصادر والمراجع

- الجمعية المغربية لأطر التوجيه، التوجيه التربوي بالمغرب، الموقع الالكتروني، على الرابط: https://cutt.us/9TivP، نشر بتاريخ: 30 يونيو 2015، تاريخ الزيارة: 15 دجنبر 2021.
- الشيخ محمود (محمد)، الإرشاد المدرسي والمهني، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 1996.
- المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي، المغرب، 2008.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013/2000"، المكتسبات والمعيقات، المغرب، 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2030/2015)، المغرب.
- زهران (حامد عبد السلام)، التوجيه والإرشاد المهني، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002.
- سنهجي (عبد العزيز)، المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، من التصور إلى التنزيل، المغرب، 2019.
- سنهجي (عبد العزيز)، انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها العام، خدمات الإعلام والتوجيه نموذجا، مكتبة النيل، المغرب، 2006.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 1999.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، "تقارير اللقاءات التشاورية حول المدرسة المغربية"، المغرب، شتنبر 2014.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، "التدابير ذات الأولوية"، المغرب، مارس 2015.
- وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار رقم 17/51، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، المغرب، 2019.

نحو بيداغوجيا لفنون الأداء
-نموذج مختبر دراسة الحركة-

☜ **يوسف أمفزع**[1]

مقدمة

تتجه هذه الورقة نحو التوطئة للفعل البيداغوجي في الممارسة الإنتاجية لفنون الأداء، كما تمثلتها المدرسة المسرحية العالمية لجاك لوكوك **Jacques Lecoq**، وذلك انطلاقا من النطاق التربوي العام المتسم في بيداغوجيا (الجسد الشاعري)، التي تؤسس للخلفية التربوية والمرجعية المؤطرة لهذه المدرسة. فبعد الفصول الدراسية التي قدمها جاك لوكوك للمهندسين المعماريين الطلاب في المدرسة العليا للفنون الجميلة، أنشأ شعبة للسينوغرافيا موازية للمدرسة أطلق عليها اسم: مختبر دراسة الحركة **LEM**، برفقة المهندس المعماري كريكور بيليكيان **Krikor Belekian**، الذي عمل كمدرس بالمختبر حتى يونيو **2011**. أما الآن فإن باسكال لوكوك **Pascale Lecoq**، المهندسة المعمارية والسينوغراف، هي من تدير المختبر مع فريق من أساتذة المدرسة.

خصص لوكوك هذا المختبر للبحث الدينامي في الفضاء والإيقاع. وذلك اعتمادا على التمثيل التشكيلي والهندسي، حيث يتقدم مرشحون من مختلف التخصصات للدخول في رحلة بيداغوجية جماعية، تستند إلى تحليل الحركة، وتهدف إلى استشعار العالم المحيط بنا بواسطة الجسد الذي يعد حمال للدينامية الدرامية، بل هو الآلية الأساسية التي تدرس حركتها في الفضاء، فهي كفيلة لفهم لعبة القوى التي تنظمه. ولهذا، فإن نتائج الاختبارات المتتالية حول الجسد والمحيط، تخول لنا فهم لعبة القوى التي تنظم هذا الفضاء بشكل يبعث في المتفرج نوعا من الانفعال المتبادل، إلا أن هذا الإحساس يختلط بنوع من الدهشة، لأن الأجسام المعتمدة في اللعب يطالها التجريب المستمر. فهدف المختبر، هو تفعيل الفكر الإبداعي عبر بيداغوجيا تجريبية للفنون الأدائية التي شهدت تحولات متعددة في مدرسة جاك لوكوك التي تؤسس للتجريب في المسرح المعاصر، وتنتج أجيالا تكرس الإبداعية بشكل لم تحلم به أعتى الشعريات المسرحية المعاصرة.

---

[1] طالب باحث في سلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

1ـ فكرة إحداث مختبر دراسة الحركة

انبثقت فرضية مجموعة بحث في الحركة والهندسة المعمارية، من لقاء بين لوكوك والمهندس جاك بوسون **Jacques Bosson**، أستاذ الفنون التشكيلية سنة **1968**، "فرغبة بورون، تمثلت في تحريك الهياكل الهندسية."[1] وهذا حلم قديم للوكوك، ومن صلب نظرية الميمو-دينامية **Mimodynamie** التي تجعل الحركة والإيماء أصلا لكل شيء في المسرح والأداء بعامة، حيث إن الميم يندمج ويتماهى مع الأشياء ليمنحها حياة جديدة، وهذا عين فرضيات إحداث المختبر. فجاءت فكرة المختبر متأخرة بعض الشيء، فقد تأسست (المدرسة العالمية لجاك لوكوك) منذ سنة **1956**، ولم يتم إحداث المختبر إلا في سنة **1977**، حين انضافت شعبة للسينوغرافيا التجريبية، التي أنشئت بالتعاون مع المهندس المعماري كريكور بيلكيان، وتدوم الدراسة في هذه الشعبة سنة واحدة، وهي مفتوحة في وجه المعماريين، والسينوغرافيين، والفنانين التشكيليين للمدرسة. ولا يشتغل المختبر بنفس نهج المدرسة، فالاستقطاب فيه مفتوح، إلا أن النصف كان يأتي تقريبا من المدرسة، أما الباقي فقد كان يفد من خارجها ومن مجالات متعددة، بحيث تتشكل التركيبة البشرية من راقصين، وكوريغرافيين، وسينمائيين، وفلاسفة، ومهندسين...

ضم هذا المختبر في بداياته مدرسين، ((لوكوك وكريكور)) اللذين عملا لسنوات حول تجربة ازدواج الحركة والهندسة، ثم أصبح الفريق البيداغوجي "ثلاثيا بعد انخراط باسكال لوكوك سنة **1989**، في هذه البنية التي أرادها جاك مستقلة عن المدرسة نسبيا."[2] ومن جهة أخرى، فإنه يريدها داعمة له ومطورة للنهج الإبداعي ككل، فشمولية العمل في المختبر حول الأداء يعد "جُماعا للأشكال الفنية التي ترتكز على الارتجال، واللاانتظام، والفرجوية... ووجود المتفرج؛ وبمعنى أعم، فإن الأداء يفيد النشاط الفرجوي الذي يفترض حضورا للممثل على الركح."[3] فإن فعل التقليد الأولي الساذج، والمحاكاة البيولوجية، والميم المتقدم، مرتبط بالطفولة، مما يجعلنا ندرك الأحاسيس الدينامية التي تعيد لعب الواقع عبر أجسادنا، وتَمَثّلَهُ، وتمنحنا القدرة على امتلاك الحركات الخارجية، وفهمها بشكل أفضل. "وتحتفل اليوم، مدرسة جاك لوكوك (**EIT**) بالذكرى الستين لتأسيسها، وكذا مختبر دراسة الحركة (**LEM**)

---

[1].**Patrick Lecoq, Jacques Lecoq, "Un Point fixe en Mouvement, Ed. Actes-Sud, Paris, France, 2016, P: 249.**

[2].**Id., P249.**

[3].**Anne Ubersfeld, "Les Termes clés de l'analyse du théâtre", Ed. Seuil, Paris, France, 1996, P: 74.**

كذلك، أو قسم السينوغرافية الحركية الذي أضحى فضاء لاختبار الحركة، والميم، والبحث المرتبط بالهندسة المعمارية، وعلاقتها بالحركة، والإيماءة."[1]

2- الرحلة البيداغوجية للمتعلم في المختبر

2-1 النهج والهدف البيداغوجي

يلخص جاك لوكوك رحلة المتدرب في المختبر قائلا: "إننا ندرس تباعا المشي الإنساني، لفهم قوانين الحركة وفضاءات الجسد، ثم ندرس أيضا الأهواء الإنسانية من غيرة، وكبرياء، وهدوء... وفي الأخير، نتطرق إلى الألوان وديناميتها، حسب امتدادها وقوتها وأحيانا الصراعات بينها."[2] فالإنسان يظل في علاقة مباشرة مع الأداء والفضاء، إلا أن ارتباطه بهما، يكاد يكون تلقائيا؛ غير أن نقلها إلى ميدان المختبر والنظر المعرفي والإبداعي، يجعل لها منطقا مغايرا للذي هي عليه.

تمر مسيرة التعلم بتحليل الحركات البسيطة، وتحولاتها التي يتم تشييدها في ورشة العمل، ولأن الطالب في علاقة مباشرة مع المادة، فإنه مطالب بابتكار أشكال وتحريكها لأجل اكتشاف إيقاعاتها المحتملة. وهكذا، يقوم الجسد الميمي باستجماع كل الملاحظات، ومن ثمة يحولها إلى لغة تجسيمية، وتشكيلية، وهندسية... اعتمادا على مواد بسيطة تتمثل في الورق، والكرتون، والعيدان، والخشب، والأسلاك الحديدية، والتراب... وفي هذه المرحلة، يتم بناء ما استطاع الجسد الحساس أن يستشعره ويستجمعه، من أجل صنع أجسام تجريبية تتسم بالحركية كالهياكل المحمولة، والأقنعة، والألبسة... وعليه، فإن لوكوك يصبوا إجمالا إلى تطوير "بيداغوجيا عن الفضاء والحياة، وكذا السكن والجسد."[3] حيث يجب على كل متدرب في المختبر، أن يعي الحركة في ماهيتها وارتباطها الجدلي بالفضاء، وهذا التحسيس القبلي بالفضاء والشكل، يمكن الممثل من استيعاب الميمات (القبل- إبداعية)، التي تتكون انطلاقا من الملاحظة، والمعرفة الدقيقة بالواقع وأبعاده المختلفة.

يؤكد لوكوك أن كل فضاء قابل للشغور، يحمل في طياته (مقترحات درامية) ويؤثر على سلوك الذين يعيشون فيه. وهكذا، فمواقفنا، وتحركاتنا، وسرعة خطواتنا تتغير كلما غيرنا الفضاء، "فلا يمكننا التجول في

---

[1].Pascale Lecoq, "Le mouvement comme chemin d'accès au savoir", Scènes de recherche, Revue Culture et Recherche, n° 135, Printemps-été, France, 2017, p: 132.

[2].Jacques Lecoq, "Le corps poétique", Coll. Jean-Gabriel Garasso et Jean-Claude Lallias, Ed. Actes Sud- Papiers, Paris, France, 2016, PP: 209-211.

[3].Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Une ligné théâtrale du jeu de l'acteur, Ed. L'Entretemps, Lavérune, 2014, P: 235.

كاتدرائية قروسطية، كما نتجول في كنيسة رومانية. وعليه، فقبل بناء الفضاء للأداء اليومي أو المسرحي، لابد من تحديد من سيعيش فيه، وفي هذا الصدد أتذكر- يقول لوكوك- قصة تلميذ، استطاع أن يصف لي منزلا ريفيا لم يقم ببنائه بعد، فقد وصف لي جميع المرافق، وكأنها ماثلة أمامنا فتوقف عند الأضواء العابرة للنوافذ والأبواب، وانحنى تحت سقف المخزن. وبعد عدة سنوات، زرت المنزل الريفي وقد اكتمل بناؤه، فأحسست أني رأيته من قبل[1]" ! ، ولذلك، فإدراك الفضاء والتغيرات الطارئة عليه، والأبعاد الهندسية التي تشكله، تمكننا من الفهم العميق للفضاء الواقعي، وهو ما يتيح لنا بناء الكون الدرامي.

تتضح النزعة الفزيائية التي تقترب من الرؤية البيوميكانيكية، ولكن القواعد التي ترتكز عليها تدريبات الممثلين طول السنتين الأساسيتين في المدرسة، أو السنة البيداغوجية الثالثة، أو حتى في مختبر دراسة الحركة، تتجلى في الفيزياء الأرسطية، ومنها أنه "لا توجد حركة تفتقد لنقطة ارتكاز**Point Fixe**، وعندما لا تكون، يجب خلقها."[2] فلا حركة بدون محور ثابت وآخر متحرك. فالطفل عندما يولد، فإن نقطته الثابتة المتمثلة في رأسه هي التي توجه كل جسده، وفي مرحلة متقدمة يستخدم قدميه ليتحرك، وهو في وضعية جلوس، بل إن الإنسان القادر على المشي، لا يمكنه النهوض من على الكرسي، إلا حين يستعمل يديه أو قدميه تجاه نقطه ارتكاز مع قوة دفع... وفي المقابل، فإن اهتمامه بقوانين الحركة لا يقل عن اهتمامه ببعض الأعمال الإبداعية المكتوبة، إلا أنها يجب أن يتم إرغامها على الانصياع للحركة، حيث إن "الفعل اللفظي ليس إلا الصدى النهائي للحركة... لذا، فإن البناء الهندسي يقابل الكلمة."[3]

وفي الاتجاه نفسه، فكل شكل إنما يتحرك كما ندركه نحن. ولهذا، فإن تركيب المادة في أشكال هندسية ينضبط لقوانين الحركة الإنسانية، فقد صرحت باسكال قائلة بأن الفكرة الأساسية في تحريك الأشكال الهندسية، تكمن في أن أباها "يقترح بعض الحركات، ويقوم كريكور بترجمتها في مجسمات تشكيلية، فقد كان يمتلك حدسا حركيا ثاقبا، أما كريكور فقد اضطلع ببلورتها على مستوى البناء الهندسي."[4] وبالنهج نفسه، يتعامل لوكوك مع المادة التي تصنع منها الهياكل المتنقلة؛ فحين يتحدث عن المادة وكيفية العمل عليها، يظهر كأنه حكيم روحاني الهوى، إلا أنه في المقابل رجل يعمل بالمنطق الفزيائي بما هو ملموس وعملي، غير أننا قد نؤكد اعتمادا على قراءة مستمرة، أن له نظرة روحية أنطولوجيا، مثله في ذلك مثل باشلار الذي كان يمزج بين شخصيته العالمة والحالمة.

---

[1].Jacques Lecoq, "Le corps poétique", Op. Cit., PP: 209-211.

[2].Id., P: 213.

[3].Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 238

[4].Id., P236.

2-2 انفتاح وتجريبية الرؤية التربوية

إن الرؤية التربوية التي تفرضها المدرسة، تنتفي تدريجيا في المختبر، ذلك أنه محك للتجريب والبحث المستمر، فالتعليم في مختبر دراسة الحركة، ليس انتقالا لوصفة أو طريقة عمل جاهزة لأجل الوصول إلى تقنيات نمطية، ولكنه يقدم للطالب مرجعيات تمكنه بعدئذ من البحث عن نهجه في الكتابة الفنية، والإبداعية، والركحية... وفي إطار هذا البعد "الشاعري" الذي يمتلكه المتعلم، يتقدم نحو تجاهل ما تعلمه ليتوجه إلى اللاتحديد المنتج للمعنى، وليتم تحفيز (المخزون الشاعري المشترك)، يقترح لوكوك في هذا المختبر نشاطين متكاملين، وفقا للبيداغوجيا العامة للمدرسة، نشاط حركي يركز على الجسد الميمي؛ ونشاط إبداعي يرتكز على إنجاز مشاريع تركيبية سينوغرافية.

لا يؤمن لوكوك بالمسرح الجاف من الأشياء والفضاء الخالي تماما، ولكنه يؤكد على ضرورة الاقتناع بأننا لا نؤدي أدوارا أمام ديكور أصم، ولكن في فضاء نتحاور مع أنطولوجيا وأدائيا، فهذا الأخير مطالب بجعل كل جزء في الركح ديناميا، فالأدائية لا تقتصر على الممثل وحسب، وإنما على الأشياء كذلك. وخلافا لتصور آن أوبرسفيلد**Anne Uberdfeld** التي تعتبر حضور الممثل شرطا لفعل الأداء، فإن لوكوك يدخل كل شيء على الركح له ارتباط بالمؤدي، فالأداء ببساطة على حد باتريس بافيس **Patrice Pavis**، "إنجاز لفعل ما، من طرف ممثل أو بواسطة أدوات الركح بعامة، وهو في الوقت نفسه سيرورة الإعداد ونتيجتها النهائية."[1]

وهكذا، فلا يتحدد الأداء في نظر لوكوك بالفرجة، وإنما بتكتل كل الأعمال الجمالية قاطبة، بل وتتسع رقعته لتشمل كل الأشياء في الحياة الاجتماعية، ولن نجازف إذا قلنا بأن لوكوك يحيد عن استناده على الجسد في المختبر، نظرا لأنه يجد هامشا لتكسير الثوابت، فعندما كان "يلاحظ الأشكال المشيدة تتنقل في الفضاء، كان يقول أنه بإمكاننا إبداع مسرح أشكال هندسية خالص، ولكن لن يكون أبدا مسرحا للكراكيز، وكان يذهب إلى حد بعيد ليقول، أنه يطمح لمسرح تكون فيه الأشكال الهندسية وحيدة دون ممثل."[2]

إن العملية التقويمية في بيداغوجيا الجسد الشاعري بعامة، والمختبر بالتخصيص، تحاول بلورة كل المكتسبات في إطار إنتاجي، يروم تهييئ عرض يكون أرضية للتقييم، ذلك أن السنة التدريبية تنتهي في

---

[1].Patrice Pavis, "Dictionnaire de la Performance et du Théâtre contemporain", Ed. Armand colin, Paris, France, 2014, P: 174.

[2]Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 239.

هذا المختبر بإعداد مشروع، إذ يتعلق الأمر باقتراح موضوع "في محك (فضاء سينوغرافي)، سواء ارتبط بموضوع ذي علاقة مباشرة بالحياة، أو انطلاقا من عمل إبداعي موسيقي، أو تشكيلي، أو شعري، أو أدبي. وينجز التلاميذ حول هذه المواضيع مجسمات وبنيات هندسية قابلة للتحريك."[1] بمعنى ابتكار شكل هندسي شخصي يتحرك بلا اهتمام بتفسير دوافع حركته، ويتم الاكتفاء بالبحث عن ديناميت داخلية يتم إبرازها في الفضاء (السينوغرافي)، وهذا بدون شك هو مبتغى المختبر كما تؤكد باسكال قائلة: "إن تشييد أشكال هندسية، انطلاقا من كلمات وأفعال، هو ما يفتننا ويبعث فينا روح الإبداع."[2]

3- الجسد الشاعري: من المختبر إلى الركح

ترتكز إحدى المبادئ الأساسية في مدرسة جاك لوكوك على الارتجال وإرغامات المقام المسرحي التي تعد جزء مهما من محفزات الأداء الحي، وبما أن العمل داخل المختبر يتسم بالآنية، فإننا نفترض أن هذا النهج من الاشتغال يقارب (الدراماتورجيا الركحية)*، التي تجاوزت: الكتابة الدرامية، والكتابة من أجل المسرح، والكتابة في المسرح، وحققت (الكتابة الركحية). ويتيح لنا الاشتغال التركيبي والتدريجي في مختبر دراسة الحركة، أن نصفه بأنه "نسيجٌ"، يضم اتحادا لمختلف المتدخلين في إعداد العرض المسرحي على الركح، ويتضح أن اعتماد جاك لوكوك على نهج الدراماتورجيا الركحية، نابع من تماهيها مع رؤيته البيداغوجية التي تفضل أن يكون العمل في المختبر جماعيا، وهذا صنو الهدف الذي تسعى إليه الدراجاتورجيا الركحية، إذ إنها تقلص من سطوة المخرج الديكتاتور، باعتبارها "محفلا تجريبيا جماعيا مهما، طالما أن السينوفرافيا تعمل فيها بوصفها، مفتاحا لنظام سياقي يتغير باستمرار."[3]

تختبر السينوغرافيا كل إمكانياتها العملية داخل الدراماتورجيا الركحية، حيث إنها ورش مفتوح ونسبي، يطرح في الوقت نفسه جملة من التساؤلات النقدية الآنية التي تضع الانفعالات الإنسانية في إطار سيرورة تفكير مستمرة، تضمن ازدواجية الإنتاج والتلقي. وبالفعل، فإن كل العاملين في المختبر يهتمون كثيرا "بهذا النوع من الذهاب والإياب بين العمل في الركح، والاشتغال داخل المختبر."[4] فالتهييئ الدرامي

---

[1] **Jacques Lecoq, "Le corps poétique", Op. Cit., P: 212**

[2] **Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 238.**

*تجدر الإشارة، إلى أن جاك لوكوك لم يذكر لفظ الدراماتورجيا الركحية في متن (الجسد الشاعري)، واستخدمنا لهذا المفهوم يأتي من استنتاج انطلاقا من نهج العمل داخل الورشات، والطابع الجماعي والتركيبي والبعدي، لإعداد مشروع العرض.

[3] **.Bernard Martin, "Dramaturgie et analyse dramaturgique", Revue: L'Annuaire théâtrale, revue québécoise d'études théâtrales, N° 29, Printemps, France, 2001, P92.**

[4] **.Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 237.**

للعرض، يتم إعداده على الخشبة، ولا يكون إلا جملة من الاستنتاجات والمتغيرات التي يجود بها المختبر. وبالرغم من كون الدراماتورجيا الركحية اختبار لممكنات العرض المتغيرة، إلا أن النزعة البيداغوجية لجاك لوكوك ظهرت في ثنايا إعداد العرض، ذلك أن البرنامج التعليمي "يرتكز على بعض القواعد المرجعية وتتمثل في: التوازن، وحالة السكون أو الحياد، والنقطة الثابتة، واقتصاد الأفعال البدنية."[1] لكن لا يجب أن نرى هذه المصطلحات في شقها الإطلاقي، ولكن لها توجه محدد في الاشتغال الإجرائي، فالسكون نحافظ عليه باستخدام قوتين متصارعتين أو القناع الحيادي الذي يحافظ على مكانته في المختبر، أما التوازن ينظر إليه في إطار الحركة، والنقطة الثابتة تدور على نفسها دون أن تضيع فهي أساس الحركة نفسها، أما اقتصاد الأفعال البدنية فإنها كالسلم الموسيقي الذي يرتب كل نوتة في مكانها.

وهكذا، فإن للحالات الدرامية مكانة في المختبر، وهي نسق الاشتغال ركحيا، "فالضحك، والخوف، والقلق... يمكننا تمثلها بوصفها سلما موسيقيا متدرجا، وللأهواء كذلك موضع كالكبرياء، والافتخار، والرغبة، والميل... ونحاول أن نرصد كيف تعمل تلك الديناميات، ونتساءل حينها: كيف تتنقل وتتحرك الرغبة؟ وكيف يمكننا إظهار الافتخار وإخفاؤه؟ وباختصار، فهكذا نتكلم، ونبحث، وننتج الإبداع الدرامي في مختبر دراسة الحركة."[2]

إن تشكيل بنية المدرسين أو المتدربين المختلفة التخصصات، تثبتها الإنتاجات الإبداعية الغنية التي تنهل من مرجعيات فنية مختلفة، فقد أبدى جاك لوكوك "أهمية كبيرة للتفاعلات والتبادلات (البي-متعددة التخصصات)، والامتزاج الحاصل بين الفنون."[3] فهذا العمل التوليفي، هو ما يساهم في بروز أشكال هندسية وفنية متنقلة، إلا أن التساؤل الذي من الممكن أن نطرحه هو: لماذا رفض لوكوك قطعا استخدام الوسائط، وبالتخصيص تقنية الفيديو، وتبنى السينوغرافيا التركيبية، ونهج الهياكل المتحركة؟ بل إنه كان "يصرخ في وجه كل من يسأله عن الوسائط التكنولوجية، قائلا: انظر لجسدك."[4] فالمرجع، والمحرك، وأصل العمل الفني الأساسي للإبداع المسرحي والأدائي، عند لوكوك هو: الجسد، ولعل الاشتغال في الأبعاد الواقعية والمجردة للفضاء، يذكي ملكة الخيال الذي قد ينتج أشكالا غير معروفة في الوسط السينوغرافي.

لقد كان جاك لوكوك شغوفا بما يكتشف داخل المختبر والمدرسة على حد سواء، فبالنسبة إليه، النهج واحد والانشغال قار، الأمر الذي يتمثل في البحث عن قوانين الحركة، لنعلم في نهاية المطاف،

---

[1].Jacques Lecoq, Le corps poétique, Op. Cit., P: 213.

[2].Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P:237.

[3].Id., P: 239.

[4].Jacques Lecoq, Le corps poétique, Op. Cit., P: 213.

كيف تتنقل المجسمات الهندسية وتعمل في تمثلها الأدائي الحي. فقد كان لوكوك يلخص هدفه البيداغوجي، في كون نهج المختبر تجريبا متحولا، يؤثر على بعض المتغيرات التي تطرأ على العملية التعليمية داخل المدرسة، ويبقى مسار المختبر تجربة عملية لا يمكن لأي تحويل مكتوب أن يحتل مكانتها، حيث إنها تضع التلاميذ أمام صورتهم وذواتهم.

تركيب

إن أهمية "مختبر دراسة الحركة" تكاملية مع نظيرتها في المدرسة، رغم استقلالية البنية التدريسية للمختبر الذي يكتسي طابعا المغايرة المستمرة والتجريب المفتوح، فقد كانت باسكال لوكوك تكثر من سؤال أبيها قائلة: "(ما الفائدة من هذا المختبر)، فيجيب: (لا يصلح لشيء)."[1] وهذا دليل ساخر منه، على كون المختبر فضاء مغاير للمدرسة، يعتمد على التركيب، والتوليف، والمزج، والاختلاف... وتعود الأهمية البالغة للعمل التوليفي داخل المختبر في كونه سيساهم في التأسيس لمسرح المستقبل الذي يكون فيه هذا الفن الشامل عبارة عن تفاعلات بين الفنون. فلا ريب في أن الأزمة الحاصلة في مفهوم المسرح نفسه، والتي أشار لها بافيس في "معجم الأداء والمسرح المعاصر"، مصرحا بأن المسرح الذي كان ينظر له بوصفه غربيا، أصبح الآن مجالا لمنازعات نظرية من طرف الدراسات الأدائية التي تبين بأن نطاقه شاسع لا نهاية له، مما يتطلب أيضا مقاربة لجماليات مغايرة. ومن الممكن أن نطمئن الدارسين، بأن مدرسة جاك لوكوك، تحاول أن تلأم الصدع الحاصل بين الدراسات الأدائية والمسرح.

ساهم مختبر دراسة الحركة في بناء امبراطورية الدراسات الأدائية، وذلك عبر اعتماده الرؤية البيداغوجية التي تنعدم في حقل الدراسات المسرحية المعاصرة التي تنزع نحو الامتداد، والتوسع النظري والعملي. واستطاع لوكوك بإحداثه لهذا المختبر، تطوير الدراسات الأدائية استنادا إلى ممارسة عملية وملاحظة يومية، خولته شرف إنتاج جيل جديد من المبدعين والمنظرين على حد سواء.

إن كل ما يُنتَج من مشاريع في مختبر دراسة الحركة أبعد من الكلمات الجافة، ولكن تَدخّل الجسد في تركيبها يُفّعل العلاقات بين الأشكال، والألوان، والفضاء بدقة، وهذا ما يبعث الدهشة في كل متتبع لطريقة لوكوك التدريسية. ففي نهاية العمل في المختبر، "يحس الطلاب ويفقهون الجدوى من تلك الدقة والصرامة العسكرية في أداء الحركات وهيكلة المجسمات، ذلك أن المختبر طريقة مغايرة لاعتقال العالم."[2] ونظن أن لفظ (اعتقال العالم)، لم تصل إليه، أو تتوقعه حتى أفضل نظريات الإدراك الفلسفية، والفينومينولوجية، والسميائية.

---

[1].Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 239.

[2]Guy Freixe : La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Op. Cit., P: 240.

المصادر والمراجع

- **Anne Ubersfeld, Les termes clés de l'analyse du théâtre, Ed. Seuil, Paris, France, 1996.**
- **Bernard Martin, Dramaturgie et analyse dramaturgique, Revue: L'Annuaire théâtrale, revue québécoise d'études théâtrales, N° 29, Printemps, France, 2001.**
- **Guy Freixe, La filiation, Coupeau, Lecoq, Mnouchkine, Une ligné théâtrale du jeu de l'acteur, Ed. L'Entretemps, Lavérune, 2014.**
- **Jacques Lecoq, Le corps poétique, Coll. Jean-Gabriel et Jean-Claude Lallias, Ed. Actes Sud- Papiers, Paris, France, 2016.**
- **Patrick Lecoq, Jacques Lecoq, Un point fixe en mouvement, Ed. Actes-Sud, Paris, France, 2016.**
- **Pascale Lecoq, Le mouvement comme chemin d'accès au savoir: CULTURE ET RECHERCHE, Scènes de recherche, n° 135, printemps-été, France, 2017.**

الأدب وإشكالية القيمة الجمالية

☜ الحسين بن عدي[1]

مقدمة

الأدب[2]* ظاهرة إنسانية ناتجة عن تفاعل الإنسان مع العالم الذي يعيش فيه، والتجارب التي يخوضها، والنكسات التي يتعرض لها، والانتصارات التي يحققها، وكذا الانفعالات الثاوية في دواخله، والرغبات التي تتنازعه، والأحلام التي يطمح إليها. (وإذا كان الأدب ظاهرة إنسانية فهو مشروط بظروفه التاريخية العامة إلا أنه، مع ذلك، يتصف بقابليته للقفز فوق تغيرات الزمن والحضور في لحظات زمنية لاحقة. ولكن هذه القابلية لا تنسحب على جميع الأعمال الأدبية الإبداعية وإنما على تلك التي تخلصت من الأحداث الظرفية والوقائع الزائلة والقيم المحلية والأفكار الجزئية، وعبرت عن قيم وأفكار دائمة ثابتة، أي تلك الإبداعات التي تُكتب للمستقبل دائما، وتُخاطب الإنسان أينما وحيثما وُجد، وتتضمن معاني تتيح لنا فهما أفضل للعالم وتعبر عن كينونتنا الإنسانية، ونكتشف فيها جمالا يُثري وجودنا"[3].)

ولطرق إشكال القيمة الجمالية للأدب نعرض لقول تيري ايغلتون **Terry Eagaleton**: "ما الشيء الذي يجعل من العمل الأدبي عملا جيدا أو رديئا أو وسطا ليس بالجيد ولا بالرديء؟ ثمة أجوبة عديدة عن هذا السؤال شهدتها القرون الزمانية المنصرفة. عمق البصيرة، والواقعية، والوحدة الشكلية، ونيل الإعجاب الشامل، والتعقيد الأخلاقي، والابتكار اللفظي، والرؤية التخييلية: كل هذه العناصر جرى ذكرها بين وقت وآخر على أنها علامات على العظمة الأدبية"[4] وهذا يظهر أن الحكم على القيمة الجمالية لا يتم إلا بدراسة الأدب من جوانبه البنيوية، والإحاطة بكل ملابساته الخارجية. و يمكن للفن أن يبتكر ويمكن للأديب أن يصوغ شكلا أدبيا جديدا لم يكن موجودا، وإن أخذ عناصره من أعمال سابقة، وأمثلة ذلك كثيرة منها قصيدة "الأرض اليَباب" للشاعر إليوت التي لم يشهد تاريخ الأدب مثيلا لها[5]. ويرى بعض النقاد أن الأصالة ذات أهمية كبيرة، فكلما كان العمل الأدبي مُخالفا للتقاليد والأعراف

---

[1] أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي باحث في سلك الدكتوراه، جامعة مولاي سليمان بني ملال، المغرب.

[2] نشير إلى أن مفهوم "الأدب" مختلف حوله، ولذلك فنحن نعني به على وجه التخصيص: الأعمال الأدبية الإبداعية: الشعرية والسردية التخييلية (القديمة والحديثة).

[3] تزفيطان طودوروف، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص 15.

[4] تيري ايغلتون، كيف نقرأ الأدب **How To Read Literature**، ترجمة: محمد درويش، مراجعة وتحرير مركز التعريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص 219.

[5] تيري ايغلتون، كيف نقرأ الأدب، ص 224.

ومُفتتحا لأشياء جديدة كلما تبوأ مرتبة عالية. وقد كان عدد من الشعراء الرومانسيين والفلاسفة يذهبون هذا المذهب، إلا أن التفكير النقدي في هذا الموضوع يجعلنا نشك في مصداقية هذا الرأي، إذ ليس كل جديد له قيمة بالضرورة قياسا بالقديم. وإذا كان الأدب "الجيد" هو على الدوام ذلك الذي يفتح آفاقا جديدة لم تكن معروفة، فإننا مضطرون إلى إنكار قيمة عديد من الأعمال الأدبية العظيمة "بدءا بالمسرحيات الرّعوية القديمة ومسرحيات الأسرار القروسطية، وانتهاء بالسونيتات[1]* والأغانى الشعبية. وينطبق الشيء نفسه على الادعاء القائل إن أجمل القصائد والمسرحيات والروايات هى تلك التى تعيد خلق العالم من حولنا بصدق وبداهة لا نظير لهما. وفي ما يخص هذه النظرية، فإن النصوص الأدبية الجيدة الوحيدة هى النصوص الواقعية. فكل ما لدينا من نصوص بدءا بالأوديسة والرواية القوطية وانتهاء بالدراما التعبيرية وقصص الخيال العالمى ينبغى شطبها لأنها حقيرة. كما أن معيار الشبه بالواقع معيار غير مناسب وسخيف لقياس الجودة الأدبية")[2].

هل كل الأعمال الأدبية الكبرى خالدة وشاملة؟ من المؤكد أن هذا أحد المزاعم القوية على امتداد قرون زمنية، فالقصائد والروايات العظيمة هى تلك التى تتجاوز عصرها وتتحدث إلينا حديثا ذا مغزى، وتعالج ملامح التجربة الإنسانية الدائمة التى لا تفنى: الفرح، المعاناة، الألم، الموت...الخ، وهذا هو السبب الذي يجعلنا نستجيب لمؤلفات قديمة حتى وإن كانت تنتمى لثقافات تختلف اختلافا شديدا عن ثقافتنا. ومع ذلك فالعمل الأدبى الذي يعالج ملامح الوضع البشري الدائمة لا تضمن له مكانة رفيعة وجودة متينة دائما، فربما يعالج هذه الأمور معالجة محدودة أو مبتذلة إلى حد كبير. فتمثلات الإنسان حول الموت، مثلا، في العصور القديمة يمكن أن تكون مختلفة في كثير من جوانبها عن تمثلاتنا الحالية. فالحزن والحِداد "يشترك فيهما كل البشر، ولكن العمل الأدبى قد يعبر عنهما في شكل محدد ثقافيا فيخفق في إثارة اهتمامنا على نحو عميق".[3]

يفترض أن الظاهرة الأدبية تتشكل من أربعة عناصر أساس: العاطفة، المعنى، الخيال، الأسلوب وكل أثر أدبى لا بد أن يشتمل على هذه العناصر بشكل من الأشكال وإن تفاوت حضورها فى أثر عن آخر. وتمثلت وظيفة التحليل الأدبى في إبراز هذه العناصر وتحديد طرائق حضورها وتشكلها داخل الآثار الأدبية، إلا أن منظورات النقاد تمايزت واختلفت. فنجد من يركز على كيفية تولد العمل الأدبى في نفس المبدع سعيا وراء فهم شخصيته ومسار تكون عملية الإبداع الأدبي (التحليل النفسي) كما فعل فرويد، ومن اتبع منهجه. وقد أنتج هذا

[1] السونيتة Le Sonnet قصيدة مؤلفة من 14 بيتا.

[2] تيري ايغلتون، كيف نقرأ الأدب، ص 226.

[3] تيري ايغلتون، كيف نقرأ الأدب، ص 231.

المنظور نظريات مثل "نظرية الصياغة" التى تقول بأن الأديب يسعى لخلق صيغ جمالية لذاتها إشباعا لحاسة فطرية في النفس، وهى حاسة الجمال (الفن للفن)، وهى النظرية التى لا تُحمّل الأدب مشاكل الحياة، إذ إن الأدب بالنسبة إليها ينتج لإرضاء حاجات جمالية فطرية في النفس، أي التمتع بالأدب لذاته. وهناك "نظرية التّغَم" التى تنظر إلى نغمات الكلام وأوزانه بوصفها رموزا لأنواع المشاعر، وتحرص على توافق الأنغام وتأثر المشاعر بها، فنغمات الكلام وأوزانه بالنسبة لهذه النظرية تعد رموزا لأحاسيس الشاعر، وبالتالى وجب أن يحرص على توافقها وانسجامها حتى تُحدث تأثيرا جماليا في مشاعر المتلقي.

كما نجد المنظور الذي يدرس علاقة الأدب بالفرد والجماعة، أي كيفية تأثير الإبداع في المتلقين. وأصبح الأدب تبعا لهذا التصور(المناهج السياقية خصوصا الاجتماعى والنفسى) تعبيرا عن المجتمع، إذ إن المبدع لا يعيش خارج وسط اجتماعيـ ثقافي وبالتالى فإنه يتأثر ويؤثر، ويقوم بتصوير الحياة التى يعيشها الأفراد والجماعات. إلا أن بعض النقاد(خاصة البنيويين) رفضوا ربط الأدب بعلوم أخرى (علم الاجتماع، علم النفس...) ونادوا بدراسة النصوص الأدبية مستقلة بذاتها والوقوف عند جماليات التشكيل داخلها، من خلال الاهتمام باللغة وكافة قوانينها، وكذا الإيقاع بكل أشكاله.

وترى بعض التصورات أن الذي يثيرنا في الأعمال الفنية عامة والأدبية خاصة تلك التى تمتلك قدرا معينا من الجِدّة والتركيب والتباين والتغيير والإدهاش والمباغتة والغموض وغير ذلك من الخصائص المميزة للمثير الجمالى، وأن الجمال الأدبى لا يقتصر على جمال الشكل بل لا بد من الابتكار ودفع المتلقى إلى الحيرة والتساؤل وتحفيزه على الاستكشاف، أي أن يكون العمل الأدبى مغايرا للمألوف ومخالفا للمتوقع (كسر التوقعات). وقد رأى الشكلانيون أن ما يمنح الشعر أثره الخاص هو استخدام الكلمات بطرائق غير مألوفة وغير متوقعة، مما يستثير الانتباه ويولد توقعات غير منتظرة، وهكذا فالمعيار المُحدد للقيمة الجمالية للإبداع تتمثل في طريقة التعبير. ومعروف ما قدمه في هذا الإطار عالم الألسنيات رومان جاكبسون(**Ro man jakbson**[1]) الذي حاول اكتشاف الوظيفة الشعرية (الجمالية) من بين وظائف اللغة المتعددة. ويتمثل دور هذه الوظيفة اللغوية في قدرتها على جذب الانتباه نحو الرسالة الفنية نفسها، وليس نحو أي شيء خارجها، أي نحو أصواتها وكلماتها وتنظيمها الخاص (المستوى الشكلي للعمل الأدبي: طرائق التأليف بين عناصر اللغة وانتظامها).

إن العمل الأدبى ـ حسب عز الدين إسماعيل ـ ليس صدى للواقع أو تصويرا دقيقا له أو نقلا لظاهرة أو ناحية، "صحيح أن الواقع قد يكون المادة التي يتغذى عليها العمل الأدبي الفني، ولكن العمل بعد خلقه لا

[1] رومان جاكوبسون، ما الشعرية؟، ترجمة وتعليق: بسام بركة، مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، العدد1، 1988، ص 4.

يحمل آثار ذلك الواقع، وإن بقيت بعض هذه الآثار يكون العمل الأدبي الفني قد ابتلعها ليقطع صلتها بالواقع، فالصورة المصنوعة أفضل من الصورة الطبيعية"[1]. والسؤال المرتبطة بهذا التعريف للعمل الأدبي الفني هو: أين يكمن الجمال في الأعمال الأدبية؟ أو ما العناصر المشكلة للقيمة الجمالية داخل الأعمال الأدبية؟

يذهب أنصار هذا التصور إلى إمكانية معرفة ظاهر الشيء لا حقيقته الجوهرية، وجمال العمل الأدبي ينبغي أن ينحصر في دراسة الشكل دون الغوص إلى عمق العاطفة التي هي شخصية المبدع، وهذا الجمال الشكلاني يتحقق من خلال العناصر الآتية[2]:

- الصياغة: لا دلالة جمالية للكلمات إلا إذا وُجدت في سياق العمل الإبداعي.
- التصوير الفني: يشمل الصور البلاغية والأسطورة والرمز.
- الموسيقى: منبعها العلاقات اللغوية بين المفردات والأصوات.
- الإيقاع: ينشأ من العلاقات اللغوية والنبرات والأصوات وتكرار الوحدة الموسيقية.

وهكذا تتحقق القيمة الجمالية بالانتظام بين عناصر الشكل وتناغمها من صور وأصوات وموسيقى وإيقاع. والواضح أن هذا التصور يهتم بالجانب الشكلي الخارجي دون إعطاء أي أهمية للمحتوى (المعنى)، ويرفض أصحابه الحكم على العمل الأدبي من وجهة نظر أخلاقية أو اجتماعية أو تاريخية أو سياسية، ويدافعون على فكرة تقويمه انطلاقا مما يقدمه من متعة جمالية مباشرة. لقد عرف النقد الأدبي في مسيرته بروز مناهج نقدية جديدة، اختلفت اتجاهاتها من حيث التركيز على أحد أقطاب العمل الأدبي (المؤلف، النص، المتلقي)، وكان الاهتمام بالمؤلف في ظل المناهج السياقية التي اعتنت بالعوامل الخارجية وجعلتها المرجع والمقصد في العمل الأدبي، وجاءت المناهج النصية(البنيوية) واهتمت بالنص في حد ذاته، جاعلة إياه محور العملية الإبداعية، ثم جاءت نظرية التلقي لتهتم بالمتلقي الذي همش لزمن طويل، واهتمت بالعلاقة التفاعلية بين النص والمتلقي، على اعتبار أن المتلقي عنصر بنيوي في أي عمل أدبي، فلا حياة لأي عمل ما خارج العملية القرائية التأويلية.

وتكمن القيمة الجمالية للعمل الأدبي حسب نظرية التلقي (ياوس **Jauss**) في العلاقة بين أفق التوقع والقارئ لأن: "الأعمال الأدبية الجيدة هي وحدها القادرة على جعل أفق انتظار قرائها يصاب بالخيبة، أما الأعمال البسيطة فهي تلك التي ترضي آفاق انتظار جمهورها ومآل مثل هذه الأعمال هو الاندثار السريع"[3].

---

[1] إسماعيل (عز الدين)، الأسس الجمالية في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1974، ص 186.

[2] غريب روز، النقد الجمالي وأثره في النقد الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1952، ص 81. و جواد طاهر علي، مقدمة في النقد الأدبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص ص 437 ـ 438.

[3] روبرت هولب، نظرية التلقي مقدمة نقدية، ترجمة: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 67.

فكلما انحرف العمل الأدبى عن أفق توقع القارئ حقق أدبيته وبالتالى قيمته الجمالية. وتعد "المسافة الجمالية" فى نظر ياوس المعيار الذي نقيس به جودة العمل الأدبى وقيمته، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبى الجديد وبين الأفق الموجود سلفا ازدادت أهميته (الجودة والرفعة) وعندما تتقلص المسافة يكون العمل بسيطا ورديئا، أى أن المسافة الجمالية أصبحت مؤشرا على مدى أدبية العمل الأدبى ومعيارا هاما بالنسبة للتحليل التاريخى للعملية الإبداعية. إلا أن هذا التصور ليس صحيحا كليا، إذ نجد أعمالا لم تكن غريبة على المتلقى ولم تكسر أفق انتظاره ومع ذلك تتسم بالجدية والجودة، أضف إلى ذلك صعوبة تحديد المسافة بين العمل الأدبى والأفق بدقة وفى جميع الأحوال، كما أن المسافة الجمالية تحدد لنا ما يُحدثه العمل الأدبي في المتلقي فقط، دون ما يُحدثه المتلقي في العمل الأدبي.

لا يمكننا الفصل بين المحتوى وشكل العمل الأدبى، أو بين المعنى واللغة الحاملة له (شفاهية ـ مكتوبة) فطريقة القول هى الخصيصة المُميزة للأدب، والتى تجعله مفارقا لمجالات أخرى مثل الفلسفة والدين والعلم. وهذه الخصيصة هى ذلك الاستعمال الخاص للغة وإمكاناتها التعبيرية والدلالية، فيصبح الأدب خطابا إبداعيا بديعا فى التعبير والقول، مما يجعله ملفتا للانتباه وجاذبا للأذهان ومحركا للمشاعر ومحفزا للأذواق ومؤسسا لقيم مبتكرة ومشكلا لعوالم جديدة مُتخيلة. ويبقى الأدب مجالا للجدل والنزاع، إذ اختلاف القراء حول مفهومه ووظائفه وقيمته والخصائص التى تجعل منه أدبا دليل عل ذلك. وإن الدارس للأعمال الأدبية يجد نفسه أمام مناهج متعددة فيندفع إلى اختيار أحدها لاعتبارات معينة (مُعللة أو غير معللة)، إلا أن النظرة الموضوعية والشاملة للعمل الأدبى تتطلب الانفتاح على كل أنظمة القراءة والتأويل التى تسمح بالتعرف عليه من كل جوانبه، إذ إن المنهج الواحد لا يستطيع تحقيق ذلك. كما أن الدارس/الناقد الحديث يُنتظر منه أن يفهم الظاهرة الأدبية المدروسة ويبرز العناصر المسؤولة عن جماليتها أو عدمها، وكذا الكشف عن الدلالات الظاهرة والخفية المحتملة، وذلك بالتخلص من المعرفة الذوقية (الانطباعية) والمعرفة النقدية التى تربط العمل الأدبى بعوامل خارجية وتجعل الأدب تابعا لها انطلاقا من كون طبيعة الظاهرة الأدبية تجمع بين الذاتي (المبدع) والنصي (الداخلي) والموضوعي (الخارجي).

تتمثل قيمة العمل الأدبى، فى نظرنا، فيما يحتويه من ثراء وتعدد دلاليين، مما يجعله قابلا لفعل القراءة والتأويل باستمرار وقادرا على الحضور فى أزمنة مُجاوزة لزمن نشأته. وهى القيمة المُفسرة لحيوية الأعمال الأدبية القديمة وخلودها والتى لا تنفك عن قدرة هذه الأعمال على خلخلة الثوابت وزحزحة البدهيات، وتفكيك السياجات الدوغمائية، وتدمير التمركزات الإيديولوجية، وكذا ابتكار أشكال تعبيرية لم تكن موجودة، وإبداع قيم فنية وجمالية ووجودية جديدة. ولم تتمكن المناهج النقدية الكلاسيكية من الكشف عن تلك القيمة، إذ إن التعرف على العمل الأدبي بالنسبة لها كان مرهونا

بربطه بتاريخه أو مجتمعه أو مؤلفه، كما أن الشكلانية والنقد الجديد والبنيوية لم تتمكن هي الأخرى من ذلك على الرغم من اهتمامها بالعالم الداخلي للعمل الأدبي معتبرة إياه مكتفيا بذاته، ومركزة على علاقات وجوده الموضوعي الشكلي والبنيوي. أضف إلى ذلك المناهج الإيديولوجية والوجودية التي نظرت إليه من منظور "الالتزام"، وكذا الرؤية الجمالية الخالصة التي قاربته من منظور "الفن للفن". فهذه المقاربات المنهجية رغم أهميتها إلا أنها رسخت صورا نمطية عن العمل الأدبي، وأسست لدوغمائيات منهجية ـ قرائية تتسلط على المتلقي، دون مقاربة القيمة الأدبية في جماليتها التواصلية والتفاعلية. ولا يعني هذا أن تلك المقاربات الخارجية أو الداخلية لا ترى في الأدب قيمة، وإنما المسارات التي اتبعتها أخفقت في الإجابة عما يفسر قيمة الأعمال الأدبية ويشكلها خارج قَيْدها السياقي.

وإذا تقرر لدينا أن سبب استمرارية العمل الأدبي وديمومته وتجدده عبر الزمن راجع إلى ما يختزنه من تعددية دلالية وقابلية للتأويل المتواصل، فإن سؤال القيمة الأدبية ما بعد البنيوية ما يزال مستمرا: فهل تتعدد دلالة النص الأدبي بلا حد كما نجد في تفكيكية دريدا؟ أم تتعدد بحدود ما يتيحه النص من مُمكنات وما يفترضه من قارئ حسب إيكو (العوالم الممكنة ـ التشارك النصي ـ القارئ النموذجي)؟ أم أن النص يرسم استعدادات مسبقة لكي يمارس تأثيره كما نجد عند آيزر، مما جعله يقترح مفهوم "القارئ الضمني" بوصفه بنية مغروسة في النص تستدعي التفاعل بين النص والقارئ عن طريق الفراغ الذي يسكن النص في مواضع البياضات والفراغات والاحتمالات وعدم التحديد والتناسق؟

وهكذا فالقيمة الأدبية متعددة ومتغيرة وتفسر إقبالنا المستمر على قراءة الأعمال الأدبية (قديمة، حديثة)، والتي تعد تجديدا وتوسيعا مستمرا لها، كما تحيلنا إلى اختلاف درجات الوعي السوسيوثقافي. وهكذا فإدراك القيمة الأدبية مُحصلةُ التفاعل والإنتاجية بين العمل وقرائه وليس استلابا من النص لجمهوره، وتصبح الظاهرة الأدبية بهذا المعنى فعل تَرَقّ للإنسان وتحريرا لوعيه وفاعليته. ونشير إلى أن قيمة الأعمال الأدبية في علاقتها بالمتلقين خاضعة لشروط تاريخية متعددة، فما يمكن اعتباره أدبا في عصر ما لا يبقى كذلك دائما، وهو ما نجده جَليّا في مُؤَلَّف "ألف ليلة وليلة"[1] الذي ألقى به في الهامش لقرون عديدة، إلا أنه أصبح في الزمن الحديث من روائع الأعمال الأدبية العالمية المُلهمة، وبدل حصره في معنى اللهو والتسلية وربطه بالطبقات المتدنية في سلم الثقافة، ورميه في خانة التّدنس الأخلاقي والعبث بالحقائق والقيم بات طاقة مُولدة للمعنى الذي يتعدد ويختلف تبعا لما يبنيه من فراغات ورمزيات وإيحاءات، وأصبح خزانا دلاليا إنتاجيا لمعاني القلق الوجودي والمغامرة في المجاهيل والحفاوة

[1] كيليطو (عبد الفتاح)، الأدب والغرابة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2006، ص 15 وما بعدها.

بالزمن، والكشف عن التمييز ضد المرأة وخصائص المجتمعات الذكورية والطبقية...الخ، وهو المَثل الذي يُدلل على مركزية القارئ في تحديد قيمة العمل الأدبي وتبعيتها لزمانه وأفقه الثقافي والمعرفي، إذ أن أحكامنا وتأويلاتنا الأدبية قابلة للتجاوز مستقبلا كما تجاوزنا نحن أحكام أسلافنا وتأويلاتهم.

إنَّ النقد بوصفه خطابا على خطاب يؤسِّس وجوده على أسس منهجية تحليلية وتأويلية، ويعدّ وساطة بين القارئ والنصّ، ويمنحنا القدرة على الوعي بقيمة العمل الأدبي وأهمّيته على اختلاف الأمكنة والأزمنة. كما يمنحنا إمكانات متعدِّدة لقراءة الأدب والتعرُّف على عوالمه الداخليَّة واكتشاف قيمه وخصائصه ووظائفه ومقاصده. وهكذا فتطوّر المعرفة النقديَّة في علاقتها بالعمل الأدبي مسألة إيجابيَّة وضرورية. ولا نجد في المعرفة النقديَّة إلغاءً كليّا ومجانيّا للتصوّرات النقديَّة السابقة وإنما تعايشا، بل وتكاملا بين هذه التصوّرات، الشيء الذي يعكس ديناميَّة الأدب وحركيّته اللامتناهية، فالأدب: "هو هذا الشيء الذي يسمح بأن نقاربه من منظورات متعدِّدة"[1]، والذي يتميَّز بطابعه المنفتح وقدرته الخارقة على تحريض القارئ على التفكير والتأمُّل والنظر. وهكذا فالخطاب الأدبي يملك قدرة بنيويَّة على تجديد السؤال حول نفسه باستمرار.

إننا ندرك إدراكا عميقا الوظيفة النوعيَّة التي يلعبها الأدب في حياة الإنسان القارئ، إذ أنه يتيح له إمكانيَّة الانتقال من درجة إدراكيَّة بسيطة إلى درجة أكثر عمقا، إذ إنَّ الأدب ــ حسب رولان بارت ــ عالم شامل: اجتماعي وسيكولوجي وثقافي وتاريخي، وقراءة نصّ أدبي تعني التواصل والتفاعل مع هذا العالم، فهو بمثابة الذاكرة الثقافيَّة والجماليَّة والقيميَّة للمجتمعات، كما أنه يحثُّ القارئ ويحرِّضه على إغنائها وتطويرها عبر عمليَّات القراءة والتأويل. وهكذا فالأدب يمنح القارئ شحنة أخرى في تمثُّل حياته وحياة الآخرين الذين يشاركونه فضاء العيش الإنساني. ولقد طرح السؤال كثيرا عن جدوى الأدب وقيمته منذ أن أفتى أفلاطون بطرد الشعراء من جمهوريته لأنه لم يجد منفعة فيما ينتجونه، وهو السؤال الذي يتكرَّر اليوم في عالم سريع يحتفي بالثقافة الاستهلاكيَّة ويعج بالصورة المختزلة التي تُشَيِّئ الإنسان وتُفقده جوهره الإنساني وقيمه الجماليَّة والفنيَّة.

[1] المودن حسن، الروايَّة والتحليل النصي، قراءات من منظور التحليل النفسي، الدار العربيَّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2009، ص 7.

المصادر والمراجع

- تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.
- تيري ايغلتون، كيف نقرأ الأدب(How To Read Literature)، ترجمة محمد درويش، مراجعة وتحرير مركز التعريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2013.
- حسن المودن، الرواية والتحليل النصي: قراءات من منظور التحليل النفسي، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2009.
- رومان جاكبسون، ما الشعرية؟، ترجمة وتعليق بسام بركة، مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الانماء القومي، العدد 1، بيروت، لبنان،1988 .
- روبرت هولب، نظرية التلقي: مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين اسماعيل، المكتبة الاكاديمية ، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
- روز غريب، النقد الجمالي وأثره في النقد الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،1952.
- عز الدين اسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1974.
- عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2006.

جمالية التعبير بالرمز اللغوي
في قصيدة "سبتة" لأحمد المعداوي المجاطي
ـ قراءة دلالية تأويلية في إشارات الحرية ـ

☜ عبد الغني أيت بن ادرى[1]

مقدمة

عرفت التجربة الإبداعية الشعرية العربية والمغربية المعاصرتين طفرة تجاوزت آليات النظم والتعبير التقليديتين؛ إذ جعلت من الإيحاء وتعدد المدلولات، والركون إلى الغموض سمتها الأساس. ولعل أبرز ما استجد في الشعر المعاصر سمة التعبير بـ "الرمز"؛ إذ به يدرَك الخفي، العصي عن التعبير، مما يضفي على العمل الإبداعي بعدا فنيا وجماليا راقيا؛ حيث إن الرمز كونه وسيلة للتعبير يغني القصيدة من جهة، ويشكل قالبا تعبيريا يحوي مشاعر المبدع وأفكاره ومواقفه الاجتماعية والسياسية والاجتماعية من جهة ثانية. وقد اخترنا للدراسة قصيدة بعنوان "سبتة"، تمثل ذروة سنام ديوان أثير هو "الفروسية"[2]، لشاعر رائد ممن أرسوا دعائم القصيدة الحديثة بالمغرب "أحمد المعداوي المجاطي". وتستمد القصيدة قيد الدراسة طاقتها الرمزية؛ أولا: من تداخل تيمتي "المدينة" و"النضال والمقاومة"، وامتزاجهما في محاولة استشراف مصير الإنسان العربي عموما والمغربي خصوصا في ظل الاستلاب الحضاري ومسخ الهوية الغربيين، وسعي هذا الإنسان إلى تحرير نفسيته وحضارته. وثانيا: من بنائها اللغوي القائم على التكثيف الدلالي والاختزال اللفظي، وثالثا: من تداخل ذات الشاعر في القصيدة مع ذات الأمة؛ كما يبرز ضمير نظمها واتساق مفردات الحقل الدلالي المشكل لمضمونها الملخص في عنوان الديوان الذي انتخبت منه.

فما المقصود بالرمز اللغوي؟ وإلى أي حد عبر به المجاطي في قصيدة سبتة؟ ما المحور الدلالي الذي تلتقي فيه الرموز؟ وما الدافع لتكثيفها في القصيدة؟ وكيف أسهمت بأصنافها في تبليغ رسالة الشاعر، وجمالية القصيدة؟

---

[1] أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، وطالب باحث في سلك الدكتوراه، تخصص الشعر العربي القديم، الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية، جامعة مولاي إسماعيل، المغرب.

[2] فاز ديوان الفروسية للمجاطي بجائزة ابن زيدون، لأحسن ديوان بالعربية والإسبانية لعام 1985، منحها المعهد الإسباني العربي للثقافة بمدريد، إضافة إلى ظفره بجائزة الكتاب العربي.

ينطلق أحمد المعداوي المجاطي في نظم قصيدة سبتة[1] من مبدأين يضمنان التطور لحركة شعر الحداثة، أقرهما في مقدمة مؤلفه النقدي "ظاهرة الشعر الحديث" وهما: "أن يسبق ذلك التطور باحتكاك فكري مع الثقافات والآداب الأجنبية، والآخر، أن يتوفر للشعراء قدر من الحرية يتيح لهم أن يعبروا عن تجاربهم"[2]؛ فالمبدأ الأول يتمثل في انضواء القصيدة ضمن "موضوع المدينة" الذي يعود تغني الشاعر العربي المعاصر به إلى التأثر بالشاعر الإنجليزي توماس ستيرنز إليوت **Thomas Stearns Eliot**[3] خاصة، والمذاهب الأدبية والفلسفية الغربية الرمزية[4] عامة. والثاني يتجلى في تجاوز الشاعر الحديث لآليات النظم والتعبير التقليدية والانتقال إلى نظام وزني جديد هو شعر التفعيلة كونه ثورة فكرية لها القدرة على كشف الدمار والاستبداد السائد في الواقع، ثم التأثير فيه وتغييره بالشعر الذي انزاح عن المألوف وركن إلى الرمز والأسطورة.

سنركز في هذه القراءة على جمالية التعبير بالرمز اللغوي[5] في قصيدة "سبتة" كونها أنموذجا التقى فيها أحمد المعداوي المجاطي مع كبار رواد الشعر الحر أمثال: محمود درويش في موضوع "النضال والمقاومة"، وهو يسعى حثيثا لتحرير سبتة رمزيا من زنزانة الصمت وقبضة المحتل. قبل البدء في التحليل لا بد من الوقوف عند دلالة لفظة الرمز، ونقتصر في تعريفه بما أورده ابن رشيق القيرواني في "باب الإشارة" من كتابه "العمدة" حيث قال : "وأصل الرمز الكلام الخفي الذي لا يكاد يفهم، ثم

---

[1] القصيدة: المعداوي المجاطي، أحمد، ديوان الفروسية، سلسلة الإبداع 2، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، المغرب ط 1، 1987، ص 73 – 78.

[2] المعداوي المجاطي (أحمد)، ظاهرة الشعر الحديث، مراجعة وتقديم: نجيب العوفي، شركة التوزيع والنشر- المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص 11.

[3] عرف بقصيدة الأرض اليباب **The Waste Land**، التي نشرت سنة 1922.

[4] الرمزية: "فن التعبير عن الأفكار والعواطف، ليس بوصفها مباشرة ولا بشرحها من خلال مقارنات صريحة وبصور ملموسة، ولكن بالتلميح إلى ما يمكن أن تكون عليه صورة الواقع المناسب لهذه الأفكار والعواطف، وذلك بإعادة خلقها في ذهن القارئ من خلال استخدام رموز غير مشروحة" (تشارلز تشادويك، الرمزية، ترجمة: نسيم إبراهيم يوسف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992، ص41-42).

[5] يعرفه عز الدين إسماعيل: "الرمز اللغوي نفسه رمز اصطلاحي تشير فيه الكلمة إلى موضوع معين إشارة مباشرة، كما تشير الكلمة إلى الشيء الذي أشير إليه بهذه الكلمة، ولكن دون أن تكون هناك علاقة حيوية (علاقة تداخل) وامتزاج، والتي تكون بين الرمز الشعري وموضوعه بين الرمز والمرموز إليه" (أنظر: عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، ط3، دار الفكر العربي، ص198).

استعمل حتى صار الإشارة"[1]. وفي محاولتنا التحليلية سنضفي بعض الإضاءات على هذا الخفي غير المتجلي لكونه بلاغة عجيبة يمتاز بها الشاعر المبرز الحاذق، ولأن معناه بعيد عن ظاهر لفظه.

إن الدارس لقصيدة سبتة يلمح منذ البداية أن الشاعر استقى مادته الإبداعية الشعرية من رموز تعبيرية مختلفة: دينية، أسطورية، طبيعية، شخصيات تاريخية، قصص الفروسية...قصد التعبير والإفصاح عن عشقه للمدينة مخالفا شعراء الحداثة الذين خنقتهم الغربة والضياع داخلها، لكن إحساس العشق لم يلبث أن استحال خيانة وانهزاما وموتا حينما فقدت المدينة أصالتها وأضحت ممتلئة بترانيم قهقهات السكارى وروائح التبغ المنبعثة من الحانات والمباغي، مما يجعلها قابعة تحت أحذية الهتك والاستبداد. ونوضح بعض هذا في دراسة الرموز على الشاكلة الآتية:

أولا: الرموز الاصطلاحية

أ.سبتة: عنوان القصيدة، وهي مدينة عربية عتيقة، وقعت في قبضة المستعمر الإسباني، ومن أجل تحديد رمزيتها وجب أن نربطها باسم المجموعة التي وردت فيها بين دفات الديوان "السقوط"، وهي لفظة تحمل دلالات الوقوع والانهزام والتدهور، وبغية تمييز الدلالة الرمزية ضمانا لجمالية تعبيرها نقرنها بالعنوان الذي وُسِم به الديوان وهو "الفروسية" المشكل لحقل بارز في القصيدة من ألفاظه (أسرج، أركب، مجدول سيفي، صهوة، صهيل، نقع يثار، جواد، النخوة العربية...)، وعليه نؤول سبتة رمزا معبرا عن واقعين متناقضين: الأول كائن (واقع الاحتلال والدمار واستبداد السطوة الغربية) والثاني ممكن (واقع التحرر والانعتاق وعودة النخوة العربية). فأي الواقعين تحقق في القصيدة؟

ب.غرناطة: يقول الشاعر: "فهل أنت واحدة من نسائي العذارى أم أنك عينان غرناطة فيهما طفلة..."[2]

هي مدينة جنوب إسبانيGRANADA ، وآخر دولة إسلامية سقطت في شبه الجزيرة الإيبيرية، والملاحظ أن غرناطة تشترك وسبتة في "السقوط" وأن ذكرها قبيل نهاية القصيدة يوحي أنها صرخة النزع، وأنين لفقدان ما كابد طارق بن زياد لفتحه، ودمعة تحسر لتضييع ملك كبير تناصا مع ما اشتهر في الرواية الشعبية من قول عائشة الحرة لابنها أبي عبد الله "الذي أُخذت على يديه غرناطة"[3]، عندما

---

[1]أبو علي (الحسن بن رشيق القيرواني)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج1، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، سوريا، ط5، 1981، ص 306.

[2]المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، ص 75.

[3]المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تح: إحسان عباس، ج4، دار صادر، بيروت، 1968، ص 528.

ألقى نظرته الأخيرة على وحمرائها: "يحق لك أن تبكي كالنساء على ملك لم تستطع أن تحافظ عليه كالرجال"، أو ما يعرف بـ"زفرة العربي الأخيرة"، وهذا ما لخصه في النهاية: "ولا حول للنخوة العربية"

ج. تطوان: يقول: " هل همست نسمة أن تطوان جارية"[1].

هذه المدينة الشمالية، تطوان أو تطاوين، التي تكنى "الحمامة البيضاء" فتصير رمزا للسلام والأمن والصفاء، كما تعني: عيون الماء؛ وتفيد أنها منبع الحياة. ونلاحظ أن هذه الدلالة ترتبط بالنهر الذي أشار إليه في بداية القصيدة؛ حيث إن العيون منهل الأنهار وما يضمن دوام جريانه وانبعاث الحياة والخضرة والجمال. أضف إلى ذلك أن استحضار جارة سبتة لطبيعتها الخضراء الرامزة للحياة، وجبالها المرتفعة المحيلة إلى الشموخ والصمود... إلا أن نعتها جارية يقتضي تأويل الجملة في سياقها الاستعاري الإنشائي (هل همست نسمة) وبعده الجملة الإخبارية الطلبية (أن تطوان جارية)؛ حيث ذلت وخضعت، كأن سبتة هي الوطن، في تحريرها خلاصه، وفي بقائها أسيرة قضاؤه.

د.مراكش: يقول: "أن مراكش تنفش العهن"[2].

يأتي ذكر المدينة الحمراء "مراكش" مباشرة بعد الحمامة البيضاء "تطوان"، فإذا امتازت الثانية بالرفعة والسمو والشموخ، مستلهمة ذلك من علو جبالها، فالثانية توائمها في الوصف لكونها "عاصمة النخيل". إلا أنها هنا (تنفش العهن)، وهو توظيف للخطاب القرآني في قوله تعالى: (وتكون الجبال كالعهن المنفوش)[3] وللاقتراب من الدلالة نورد جزءا من تفسير صاحب التحرير والتنوير للآية؛ إذ يقول: "وجملة (تكون الجبال كالعهن المنفوش) معترضة بين جملة (يوم يكون الناس كالفراش المبثوث) وجملة (وأما من ثقلت موازينه)... وهو إدماج لزيادة التهويل، ووجه الشبة كثرة الاكتظاظ على أرض المحشر... وإعادة كلمة (تكون) مع حرف العطف للإشارة إلى اختلاف الكونين فإن أولهما كون إيجاد، والثاني كون اضمحلال، وكلاهما علامة على زوال عالم وظهور عالم آخر"[4]

إن توظيف الشاعر للآية مع تقديم الفعل "تنفش" المحيل إلى التفرق، دال على أنه إذا نفشت الجبال وتفرقت إلى أجزاء واندكاكها بالزلازل، فإن ضعف الحمامة البيضاء قوة في المدينة الحمراء، فمراكش تفدي بالدم -والحمرة المادرة لحيطانها- سبتة المحتلة وتفرق الجبال وتدك كل سطوة؛ فهي

---

[1] المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، ص 76.

[2] المعداوي المجاطي (أحمد)، المرجع السابق، ص 76.

[3] سورة القارعة، الآية 4.

[4] بن عاشور (الطاهر)، تفسير التحرير والتنوير، ج 30، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ص 513-514

أخذت من الأندلس هيأة بناياتها وألوانها، وشاركتها في شموخ حضارتها. وفتح سبتة إعادة للمجد فهي "الوطن" و "ذكرى الأصالة والشموخ".

ثانيا: الرموز الطبيعية

أ.النهر: قَرن الشاعر نفسه في مطلع القصيدة برمز طبيعي يقول:

"أنا النَّهرُ

أَمتهِنُ الوصل ....

أنا النَّهرُ أُسرجُ همسَ الثَّواني

وأركبُ نسغَ الأغاني...

وآتي... وآتيك..."[1]

النهر هو الماء الغزير المتحرك الجاري، والماء أصل الحياة لقوله تعالى: (وجعلنا من الماء كل شيء حي)[2]، فهل يقصد الشاعر قول: أنا أصل الخلاص والحياة الجديدة لمدينة سبتة؟ أنا المجرى المُوصِل بينها وبين الوطن؟ إن الدفقة الشعورية المبنية على نسق "فاعلن" من المتدارك تستدرك على اندفاع الشاعر مبينة أن الجريان والوصل في القصيدة محاط بالسقوط مهدد بالفشل والإجهاض، لأن واقع الحصار حول سبتة إلى زنزانة قابعة تحت وطأة الصمت المُذِل الناعي بترانيم وتر الربابة الوحيد حالَ المدينة العربية السليبة "سبتة"، وهكذا يتغير المعنى عند توقف الجريان، حين يصير النهر بركة ماء آسن ينذر ركوده أن حلم الوصل اندثر منذ أمد بعيد، مما خلق قلقا عند الشاعر ودفعه لتجريب رمز طبيعي يحمل دلالات القوة والثورة هو الريح.

ب.الريح: يقول الشاعر: "وأترك للريح والضيف صيفي

ومجدول سيفي"[3]

لمقاربة المعنى الرمزي للريح في القصيدة ننطلق من بيت المتنبي الذائع الصيت وهو: ما كل ما يتمنى المرء يدركه ++ تجري الرياح بما لا تشتهي السفن. فكيف تجري الرياح في قصيدة سبتة؟ نتنبه

---

[1] المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، ص 73.

[2] سورة الأنبياء، الآية 30.

[3] المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، ص 73.

بداية أن بيت المتنبي يتناص مع معنى القصيدة الشعرية، لأنه كلما أبدى صاحبها بصيص أمل وقع في اليأس. والريح: الهواء إذا تحرك، وترمز للدمار والقوة والثورة حينما تصير فاعلا في القصيدة وتناضل معية الشاعر على تحقيق الحرية المغتصبة:

"وأترك للريح والضيف صيفي
ومجدول سيفي..."[1]

هذه الريح إذن تصدح بأنغام: أولها الحرية حين تشمخ رافعة شعارات ترفض الظلم والقهر. وثانيها الغضب من الهتك والاحتقار الذي يمارسه المحتل حينما تستل سيف الشاعر سعيا للعصف على كل منتهك لحرمة المدينة العريقة. وأملا في هبوب نسائم الحرية التي تأتي ولا تأتي.

ثالثا: الرمز التاريخي

ب.طارق: "وأمنح عينيك صولة طارق..."[2].

يشكل المحارب والقائد العسكري المغربي المسلم طارق بن زياد رمزا للخلاص في القصيدة، فهو جبل تتكسر عليه كل معاول الهدم والاحتلال وملاذ للشاعر بعد عجز النهر والريح عن تحقيق المراد. لكن طارقَ القصيدة الحقيقي هو وجدان الشاعر الذي ينبعث مثل العنقاء من رماد الزوارق المحترقة أثناء فتح الأندلس لرفع الحيف وبعث الحياة في كيان سبتة الممرغ شرفه تحت أحذية المستعمر. إلا أن الإحالة التاريخية لطارق تذبل في القصيدة ليرمز إلى الانكسار:

وأمنح عينيك لون سهادي
وحزن صهيل جوادي..."[3]
حينما يخذله عشق المحبوبة الرمزية:
"أقول عرفتك،
أنت
ويخذلني العشق..."[4]

---

[1] المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، ص 73.
[2] المعداوي المجاطي (أحمد)، نفسه، ص 74.
[3] المعداوي المجاطي (أحمد)، نفسه، ص 74.
[4] المعداوي المجاطي، (أحمد)، نفسه، ص 74-75.

رابعا: الرموز الأسطورية

أ- رماد: رمز أسطوري يدل على الانبعاث لطائر الفينيق الذي كلما أحس باقتراب أجله أنشأ محرقة موته بنفسه؛ حيث يشعل النار فيها ويصير رمادا ثم يتكون من رماده الربيع، وقد ورد هذا الرمز في قول الشاعر:

"وأسقط خلف رماد الزمان
وخلف رماد الزوارق"[1]

فضمير المتكلم المقترن بالسقوط خلف الرماد، دال أن الرمز مقترن بالشاعر الذي يحترق في سبيل تحرير سبتة، دون فقدان الأمل في بلوغ الحلم المنشود. وبالتالي يجمع هذا الرمز بين المغزى الشعوري العام (حال الأمة العربية والمغرب) والمغزى الشعوري الخاص (تجربة الشاعر) الذي أفاد من المغزى العام. ومنه فالرمز الأسطوري حين يتحد مع تجربة الشاعر يجعلها أكثر ميلا من الموضوعية المضمخة بحرارة الذاتية (استمرار الاحتراق إلى حين الانبعاث).

ب- شقائق النعمان: يقول الشاعر: " آه، حين يفيض الضوء
من شقائق النعمان
وتنتشي تطوان"[2]

تستوقفنا عبارة "شقائق النعمان"؛ وتعلقها بتطوان بين "الجارية" و"المنتشية" أو بين "السقوط" و "النهضة والانبعاث". لأن هذه العبارة متعلقة بأساطير استعملها الشعراء المعاصرون، وتحمل دلالات الانبعاث بعد السقوط، وهو ما يوافق هذا المقام. ومن هذه الأساطير عشتار؛ وهي إلهة حظيت "بقسط وافر من الألقاب والصفات التي تشير في الحقيقة إلى الأوجه المختلفة من صفاتها وخصائصها. وكانت من أبرز تلك الصفات وأكثرها شهرة كونها إلهة الخصب بالمعنى الواسع لهذه الكلمة بما في ذلك من مدلولات على الجنس والتكاثر والحب، وكونها أيضا إلهة للحرب"[3]. ففي الأسطورة أن تموز لما طعن ونزل للعالم السفلي، بحثت عنه حبيبته عشتار وقبلته وهو مضرج في دمائه، ومن دمائه انبثقت شقاشق النعمان، ليعم الربيع وتعود الحياة. وعليه فإن تطوان ستنتشي كأنها عشتار حين تحرر سبتة من وطأة المحتل، وتصعد بها من العالم السفلي (الذلة) إلى العالم العلوي (العزة) لتذب فيها الروح الأصيلة والنخوة العربية. والمتأمل في معاني مقاطع القصيدة يجد أن الربيع المأمول انبعاثه من كيان محترق

[1] المعداوي المجاطي(أحمد)، ديوان الفروسية، ص 74.

[2] المعداوي المجاطي(أحمد)، نفسه، ص 76.

[3] فاضل عبد الواحد علي، عشتار ومأساة تموز، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1999، ص25.

بأتون اليأس من التحرير عاد به الزمن إلى فصل الخريف؛ حيث تساقطت كل أوراق النضارة والحياة وقبعت المدينة في موتها الأبدي.

خلاصة

نستخلص أن هذه المفردات الرمزية التي حاولنا دراستها لها وظيفة تعبيرية جمالية استقتها من القوى الإيحائية التي شُحنت بها، والمنبعثة من وجدان الشاعر المتدفق ألما بآثار السقوط والمثخن أملا بعودة فروسية الشاعر العربي المحررة. ولا شك أن هذه القراءة البسيطة أغفلت الكثير لأن إمكانات تأويل الدلالات متعددة لغنى معجم القصيدة ونزّه بالغموض، مما يجعل المعنى فيها يشبه السراب، كلما عَنَّ للقارئ أنه وصل إليه بدا له وهما، أو الدلالة فيها مثل الماء مهما حاولت الحفاظ عليه في راحتي يديك تسرب بين شقوق أصبعيك، بل هو ريح كيفما كان الجو بهودج وجدانك لا يمكنك قبض حفنة منها وتسريبها إليه لتلطيفه... هذا إذن حال المدينة المغربية سبتة المحتلة في القصيدة.

إن الواقع الكائن (واقع الحصار والسجن) هو قَدَر سبتة في نظر الشاعر، واقع صوره بعيدا عن نسمات إبداعات كبار رواد الشعر المعاصر مضمخا دلالات القصيدة برموز مشحونة من مهجة فؤاده حتى أمكننا إقرار صدق قول زعيم الرمزية الأول "شارل بودلير" فيه: "الفنان الحق والشاعر الحق هو الذي لا يصور إلا على حسب ما يرى وما يشعر، فعليه أن يكون وفيا حقا لطبيعته هو، ويجب أن يحذر حذره من الموت أن يستعير عيون كاتب آخر أو مشاعره مهما عظمت مكانته، وإلا كان إنتاجه الذي يقدمه إلينا بالنسبة له ترهات لا حقائق"[1]. وعليه فجمالية القصيدة مستوحاة أكثر من الانفراد برموز لها صلة متينة بالفروسية والنخوة العربية، حتى كأننا نرى سبتة محررة في الوجدان محتلة في الواقع، ألم يقل:

"سآتي على صهوة الغيم
آتي على صهوة الضيم
آتي
على كل نقع يثار"[2]

فالشاعر فارس عربي أصيل، وشعره سيف مجدول، كأنه بشار بن برد "لم يبصر بمقلتيه شيئا، وأبصر بكيانه كل شيء" حين يقول في بيته الشعري البليغ البديع: كأن مثار النقع فوق رؤوسنا ++ وأسيافَنا ليل تهاوى كواكبه.

[1] فتوح أحمد (محمد)، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1984، ص 333.
[2] المعداوي المجاطي، أحمد، ديوان الفروسية، ص 78.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.
- أبو علي، الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج1، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، القاهرة، مصر، ط5 1981.
- المعداوي المجاطي (أحمد)، ديوان الفروسية، سلسلة الإبداع 2، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، المغرب، ط 1، 1987.
- المعداوي المجاطي (أحمد)، ظاهرة الشعر الحديث، مراجعة وتقديم نجيب العوفي، شركة التوزيع والنشر-المدارس، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2002.
- تشارلز تشادويك، الرمزية، ترجمة: نسيم إبراهيم يوسف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1992.
- بن عاشور (الطاهر)، تفسير التحرير والتنوير، ج 30، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
- فاضل عبد الواحد علي، عشتار ومأساة تموز، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، سورية، ط1، 1999،.
- عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ب.ت.
- المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، ج4، دار صادر، بيروت، 1968.
- محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1984.

استعمال الهاتف الذكي بين التسلية والدراسة

"دراسة ميدانية"

☜ عزيز أخريض[1]

مقدمة

كان الهاتف إلى عهد قريب أداة للتواصل فقط، وبفضل التطور التقني عرف انتشارا واسعا في أيامنا و"تعددت استخداماته وتطبيقاته، وأصبح جزءاً حيوياً من عالمنا المعاصر، بعد أن شهدت الاتصالات اللاسلكية في السنوات الأخيرة نقلة تقنية هائلة و فرضت نفسها على جميع قطاعات المجتمع ومنها قطاع التعليم، ونجحت العديد من الدول في الاستفادة من فاعلية هذه التقنية في التعليم"[2]، ونتيجة لذلك، ظهر ما يصطلح عليه بالتعلم الإلكتروني عن بعد، وهو الصيغة الرقمية والحديثة للتعليم بالمراسلة، الذي كان في أيام ظهوره الأولى عبارة عن "وسيلة للتعلم وللتدريب للحصول في الأخير على شهادة أو دبلوم، دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة أو مراكز التكوين لحضور الفصول الدراسية، وكان يمثل حلا مثيرا للاهتمام خصوصا بالنسبة للأشخاص الذين... يتعذر عليهم التنقل يوميا إلى مقر المدرسة أو السفر إلى مركز تكوين لتلقي تكوين، لا يتوفر إلا خارج الدولة، حيث يتوصل الطالب في منزله عبر البريد بالمقرر على شكل دروس ورقية مذيلة بتمارين يقوم بحلها و إرجاعها إلى الأستاذ للتقييم"[3].

و يعتبر الاتحاد الدولي للمدارس بالمراسلة أصل التعلم عن بعد، حيث "ظهر في عام 1958 ببلجيكا بهدف تلبية الاحتياجات التدريبية للمرأة، وسد النقص في التدريب المهني ...، انتقل الاتحاد في سبعينيات القرن الماضي إلى فرنسا حيث تم فيها تقسيم أول مصوغة للتعلم عن بعد.." ، أما التعليم بواسطة الهواتف، فقد "ظهر كمصطلح جديد في مجال التعليم على وجه التحديد في بداية القرن الحادي والعشرين، في الدول الغربية وأطلق عليه باللغة الإنجليزية (**Mobile Learning**) وباللغة الفرنسية (**L`apprentissage mobile**)".

---

[1] طالب باحث في سلك الدكتوراه، مركز الإنسان-المجال-التربية، كلية علوم التربية-الرباط/

[2] الدهشان (جمال على)، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 2، العدد95، ج2، يوليو 2013 ، ص3.

[3] **Qu'est ce que l'enseignement à distance? Au lien: https://cutt.us/Ly2BS. (22/02/2020, 22:35)**

يتم اللجوء للتعليم عن بعد ضمانا لتكافؤ الفرص في التعليم، و ذلك بسبب ظروف صحية خاصة، ظروف طبيعية قاهرة، أو خلال فترات الحروب والأزمات، كالأزمة الصحية التي يشهدها العالم حاليا بسبب انتشار فيروس "كوفيد Covid 19" المسبب لجائحة كورونا، والتي ساهمت بشكل كبير في تبوء الهاتف الذكي مكانة مهمة في استمرار عملية التعليم بواسطة التعليم عن بعد، الذي اعتمده المغرب كبديل اضطراري و مؤقت للتعليم الحضوري للحد من انتشار فيروس كورونا، حيث أعلنت وزارة التربية الوطنية والبحث العلمي بتاريخ 13 مارس 2020 عن تعليق الدراسة ابتداء من 16 مارس .2020

1.إشكالية الدراسة

تقدم الهواتف الذكية عدة خدمات كتقليص الفوارق الزمنية، و إلغاء الحدود المكانية، و توفير الجهد و المال، مقارنة بقلة تكلفتها التي جعلتها في متناول كل الأوساط الاجتماعية، وعليه نجد أنفسنا أمام مجموعة من التحديات التي فرضتها علينا التكنولوجيا الحديثة، لحماية المستعملين لها خصوصا في صفوف المتمدرسين من تأثيرها السلبي، جراء إفراطهم في استخدام الهواتف الذكية، كالانخراط في منتديات التواصل الاجتماعي أو لعب الألعاب الإلكترونية أو مشاهدة مقاطع الفيديو...، فمن خلال ما تقدم يمكن اعتبار الهاتف الذكي سلاح ذو حدين، لذلك سعت الدراسة الحالية إلى محاولة الإجابة على الإشكالية المتمثلة في كيفية تعامل التلاميذ المتمدرسين بثانوية ابن خلدون الإعدادية بمدينة الحاجب مع هاتف الذكي في الدراسة وفي التسلية، و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ماذا يمثل الهاتف الذكي عند تلاميذ العينة؟ ما هي المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ مستعملا هاتفه الذكي سواء في التسلية أو في الدراسة؟ هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ مستعملا هاتفه الذكي سواء في التسلية أو في الدراسة حسب النوع؟ ما هي التطبيقات التي يستعملها التلميذ للتسلية بواسطة هاتفه الذكي؟ ما هي التطبيقات التي يستعملها التلميذ في الدراسة بواسطة هاتفه الذكي؟ ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في الدراسة؟ ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في التسلية؟ هل يقبل التلاميذ استعمال الهاتف الذكي في الدراسة؟

2.مجتمع وعينة الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة على التلاميذ و التلميذات الذين يدرسون بثانوية ابن خلدون الإعدادية العمومية المتواجدة بمدينة الحاجب، برسم الموسم الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم قرابة 1567 تلميذا و تلميذة، ورغم اختلاف مستواهم الاجتماعي، فإنهم ينتمون عمريا إلى فترة المراهقة التي يكون فيها الطفل "مشغولا بالتخلص من قيود الطفولة وتصورات وسلوكيات الأطفال...، كما يمر المراهق خلال

هذه الفترة العمرية بتغيرات نفسية وجسدية تجعله يميل إلى المغامرة والمخاطرة"[1]. تم اختيار هذه المؤسسة نظرا لاستقبالها لتلاميذ الوسط الحضري، ولاستقطابها لتلاميذ الجماعات القروية المجاورة للمدينة، و كونهم ينحدرون جميعهم من أوساط اجتماعية مختلفة. تم احتساب العينة باستعمال معادلة[2](ستيفن طومسون Steven THOMPSO) التي أسفرت عن حجم عينة يقدر ب 310 تلاميذ وتلميذات ممثلين للمستويات الثلاث وموزعين على الشكل التالي:

الجدول رقم 1: توزيع عينة الدراسة

المستوى	مجتمع الدراسة	العينة
الأولى إعدادي	555	105
الثانية إعدادي	558	105
الثالثة إعدادي	454	100
المجموع	1567	310

وقد وزعت الاستمارة على مجموع العينة البالغ 310 واستعيد منها 300 استمارة مكتملة البيانات بعد استبعاد غير المعبأة بشكل صحيح وغير القابلة للتحليل.

3.أداة الدراسة

نظرا لطبيعة الموضوع، فقد تم الاعتماد على الاستبيان "الذي يعتمد على اللقاء المباشر وذلك لتوفر إمكانية جمع المستجوبين في مكان واحد "حجرة دراسية" وتوزيع الاستمارات عليهم"[3]، يشتمل الاستبيان على ثمانية عشر سؤالا موزعة على أربعة محاور: محور البيانات الشخصية، ثم محور تمثلات الهاتف الذكي، تم محور استعمال الهاتف الذكي في التسلية، ثم محور استعمال الهاتف الذكي في الدراسة، منها اثنى عشر سؤالا مغلقا و ستة أسئلة مفتوحة لذلك فهو استبيان مغلق ومفتوح[4]، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال التربية و مجال الإحصاء ممن لديهم خبرة في تصميم الاستمارات، لأجل التثبت من سلامة بناءها، وصلاحية أسئلتها وارتباطها بأغراض الدراسة.

4.منهج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى شرح العلاقة التي تربط التلميذ المتمدرس بالسلك الإعدادي والهاتف الذكي، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي "الذي يشمل البحوث التي تركز على ما هو كائن الآن في حياة

[1] بكار(عبد الكريم)، المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، مصر، 2016 ص15-16

[2]Steven K, "THOMPSON", Sampling; Third Edition; Burnaby, CANADA, 2012/03, P: 59-60

[3]كرو العزاوي رحيم (يونس)، مقدمة في البحث العلمي، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2008 ص 132.

[4]محمد سرحان (علي المحمودي)، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2019، ص 128.

الإنسان والمجتمع. والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى"[1]، وبما أن هذه الدراسة وصفية تحليلية، فقد اعتمدت على أسلوب المسح الذي يعتبر "محاولة منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين"[2].

5.الهاتف الذكي، التعريف والنشأة والتطور

اختلفت تعريفات الهاتف الذكي باختلاف مجال استعماله، و نظرا لموضوع الدراسة المتعلق باستعماله في المجال التعليمي، فيمكن اعتباره "وسيلة تعليمية تستخدم في الكثير من المدارس لمساعدة الطلاب على متابعة مساقاتهم الأكاديمية ومتابعة واجباتهم العلمية، ومواعيد محاضراتهم ودروسهم، ومتابعة درجاتهم الامتحانية، وكذلك المتابعات الإدارية المختلفة من قرارات وتعليمات أكاديمية في مختلف الكليات والأقسام، مما يوفر على الطالب وأعضاء هيئة التدريس الجهد والوقت والعناء، ويسهل عملية التواصل التقني بين جميع أطراف العملية التعليمية"[3]

استعمل الهاتف عند اختراعه سنة 1868م من قِبل العالم الأسكتلندي (ألكسندر جراهام بل) (**Alexander Graham Bell**) للاتصال بنقل الصوت فقط، و كان عبارة عن صندوق خشبي و أسلاك معدنية، ثم ساعدت التقنية المتقدمة بين عامي 1990 و1995 من تحسين شكله و تقليص ثمنه، و تمكين المستهلكين العاديين من حيازته، ثم سمح التقدم الهائل الذي عرفه مجال تكنولوجيا المعلومات و وسائل الاتصال منذ بداية هذا القرن، من ابتكار تصميمات متميزة للهاتف المحمول، بشاشات عريضة تعمل باللمس، قابل لتحميل تطبيقات مختلفة، و قادر على الربط بالأنترنيت، فتحول بذلك من مجرد هاتف محمول إلى هاتف ذكي، و بذلك تغير شكله وتغيرت معه وظيفته من جهاز للتواصل الصوتي، إلى نافذة نطل من خلالها على العالم.

6.مواقع التواصل الاجتماعي

ظهرت مواقع التواصل الاجتماعي فعليا خلال المرحلة الثانية للويب، التي عرفت تحولا كبيرا من حيث عداد المستعملين و دورهم الذي لم يعد يقتصر على استهلاك المحتوى كما كان في المرحلة الأولى،

---

[1] كرو العزاوي رحيم (يونس)، مقدمة في البحث العلمي، ص 97.

[2] محمد سرحان (علي المحمودي)، مناهج البحث العلمي، ص 51.

[3] ناجي مصطفى العازم (فريال)، درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، دارسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، 2017، ص 7.

بل تحول إلى خلقه، ومشاركته مع العموم، وخلق تجمعات افتراضية سميت بعد ذلك شبكات التواصل الاجتماعي على الإنترنت، وهي "الشبكات الاجتماعية التي توفر الأدوات التي تسهل صيرورة ربط العلاقات بين المستعملين الذين يجمعهم مركز اهتمام مشترك وتسمح بربط الاتصال فيما بينهم عبر الأنترنيت مع إضافة إمكانية التسجيل في الشبكات والبحث عن ملف تعريف المستعملين للشبكة من خلال تصفح مواقعهم والتعرف على جميع جوانب الشبكة"[1]

7.الألعاب الإلكترونية

ارتبط اللعب عند الإنسان بمرحلة الطفولة خصوصا، ولكنه لا يقتصر على الأطفال فقط، " فاللعب ليس مجرد شيء يفعله الصغار، إنه شيء مهم، ومهم جدا يأخذ حيزا كبيرا في نشاط الكبار، وهو لا يمنحنا الشعور بالجمال والسعادة فقط بل إنه يثري عقولنا بالمعرفة ويطهر جراحنا النفسية ويساعدنا في التخفيف من آلام الحياة ومتاعبها"[2]، ويعتبر اللعب في مرحلة الطفولة تدريبا على ما يمكن أن يواجهه الطفل عند رشده، حيث "أن ممارسة جميع أنواع الرياضات تعمل على تعزيز العمل الجماعي والصحة البدنية و المهارات التنافسية التي كانت لتضمن البقاء للأصلح في السافانا البدائية. أما ألعاب الفيديو فيمكنها، و لأول مرة، فصل المتعة المستديمة من أي متطلبات قيمة للبقاء تمكنت من تلبيتها الألعاب التقليدية. وبدلا من اعتبار تجربة ممارسة الألعاب استجابة القرن الحادي والعشرين للاحتياجات القديمة، يمكنها أن تمثل غاية في حد ذاتها، وليس وسيلة للازدهار على أرض الواقع"[3]

8.تحليل البيانات

تم استخدام النسخة 20 برنامج حزمة المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال الاستبيان، كما يتم عرض النتائج على شكل تكرارات ونسب مئوية ومتوسطات، إضافة إلى اختبارات للإجابة على أسئلة الدراسة.

---

[1] **Philippe Torloting, Enjeux et perspectives des réseaux sociaux, Institut Supérieur du Commerce, Paris, 2006, P: 10.**

[2] العناني (حنان عبد الرحيم)، اللعب عند الأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط9، 2014. ص11.

[3] غرينفيلد سوزان، تغير العقل، كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، ترجمة إيهاب عبد الرحيم علي، سلسلة عالم المعرفة، الصفاة، الكويت،2017/02/27، ص 176.

ماذا يمثل الهاتف الذكي عند التلاميذ؟

الجدول رقم 2: تمثلات التلاميذ للهاتف الذكي										
	وسيلة للاتصال		وسيلة للتباهي		وسيلة للتسلية		وسيلة للدراسة		آخر	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
لا	147	49%	279	93%	187	62,30%	99	33%	277	92,30%
نعم	153	51%	21	7%	113	37,70%	201	67%	23	7,70%
المجموع	300	100%	300	100%	300	100%	300	100%	300	100%

يكشف لنا الجدول رقم 2 أن 201 تلميذا وتلميذة من أصل 300، بنسبة 67 % يعتبرون الهاتف الذكي وسيلة للدراسة، ولعل ذلك راجع لكون الهاتف الذكي يستعمل في الدراسة عن بعد بسبب تفشي وباء كورونا، كما أن 153 تلميذا وتلميذة من أصل 300، بنسبة 51 % يعتبرون الهاتف الذكي وسيلة اتصالية، ثم عبر 113 تلميذا وتلميذة من أصل 300 أي بنسبة 37,7 % أن الهاتف الذكي وسيلة للتسلية، كما جاء اعتبار الهاتف الذكي وسيلة للتباهي في المرتبة الأخيرة من طرف 21 تلميذا وتلميذة بنسبة 7 %.

ما هي المدة التي يقضيها التلميذ مستعملا هاتفه الذكي؟

الجدول رقم 3: مدة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة				
	العينة	المدة الزمنية الدنيا	المدة الزمنية القصوى	المتوسطات
مدة التسلية	300	0	360	123,15
مدة الدراسة	300	5	360	119,27

من خلال الجدول رقم3، يتبين أن أدنى مدة زمنية استعمل فيها الهاتف الذكي في التسلية هي 0 دقيقة، و360 دقيقة كأقصى مدة زمنية، بمعدل 123,15 دقيقة يوميا لكل تلميذ، بينما تراوحت المدة الزمنية التي استعمل فيها الهاتف الذكي في الدراسة بين 5 دقائق كحد أدنى، و360 دقيقة كحد أقصى، بمعدل 119.27 دقيقة يوميا لكل تلميذ.

هل توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المدة التي يقضيها التلاميذ في استعمال الهاتف الذكي حسب النوع؟

الجدول رقم 4: متوسطات مدة استعمال الهاتف الذكي حسب النوع			
	النوع	التكرارات	المتوسطات
مدة استعمال الهاتف لذكي في التسلية	ذكر	150	124.60
	أنثى	150	121.70
مدة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة	ذكر	150	109.30
	أنثى	150	129.23

يبين الجدول رقم 4 أن متوسطي المدة الزمنية اليومية التي يستعمل فيها الهاتف الذكي في التسلية متقاربين بين الذكور"124.6 دقيقة" وللإناث «121.7 دقيقة"، كما يبين أن متوسطي المدة الزمنية اليومية التي يستعمل فيها الهاتف الذكي في الدراسة متباعدين لصالح الإناث"129.23 دقيقة" مقابل "109.3 دقيقة" بالنسبة للذكور. ويبين الجدول رقم 5، أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في المدة التي يقضيها التلاميذ في التسلية باستعمال الهاتف الذكي حسب النوع لأن قيمة تاء هي0.26 بقيمة دلالة 80% أكبر من 5%، كما يبين أن هناك فروق ذات دلالة معنوية في المدة التي يقضيها التلاميذ في الدراسة باستعمال الهاتف الذكي حسب النوع صالح الإناث ذات أعلى متوسط، لأن قيمة تاء هي 2.37 بقيمة دلالة 2% أقل من 5%.

الجدول رقم 5: اختبار تاء للعينة للعينات المستقلة

		Différence moyenne	Sig.	ddl	t
مدة التسلية	Hypothèse de variances égales	2,9	0,8	298	0,26
	Hypothèse de variances inégales	2,9	0,8	296,2	0,26
مدة الدراسة	Hypothèse de variances égales	19,933	0,02	298	-2,377
	Hypothèse de variances inégales	19,933	0,02	295,43	-2,377

ما هي التطبيقات التي يستعملها التلميذ للتسلية بواسطة هاتفه الذكي؟

الجدول رقم 6: التطبيقات التي يستعملها التلميذ للتسلية بواسطة هاتفه الذكي

التطبيقات	التكرارات	النسب المئوية
الألعاب	113	37,70%
يوتوب	162	54,00%
فيسبوك	164	54,70%
واتس آب	222	74,00%
تويتر	9	3,00%
انستاكرام	93	31,00%
سناب شات	58	19,30%
آخر	9	3,00%

يبين الجدول رقم 6 أن أكثر التطبيقات استعمالا في التسلية بين التلاميذ هو تطبيق وات ساب حيث يستعمله 222 تلميذا بنسبة 74% من مجموع التلاميذ، بينما يحتل تطبيق تويتر وتطبيقات أخرى المرتبة الأخيرة بنسبة استعمال 3 % من مجموع التلاميذ.

ما هي التطبيقات التي يستعملها التلميذ للدراسة بواسطة هاتفه الذكي؟

الجدول رقم 7: التطبيقات التي يستعملها التلميذ للدراسة بواسطة هاتفه الذكي		
التطبيقات المستعملة في الدراسة	التكرارات	النسب المئوية
تلميذ_تيس	68	22,70%
يتوب	66	22,00%
زووم	24	8,00%
واتساب	142	47,30%
المجموع	300	100%

من خلال الجدول رقم 7، نلاحظ أن التطبيقات المستعملة في الدراسة هي مسطحة تلميذ تيس[1]، وتطبيق يوتوب، مسطحة زوم تتيح تتبع دروس مباشرة عن بعد، ثم تطبيق واتساب للتواصل مع الأساتذة. بعد ترتيب التلاميذ لهذه التطبيقات من الأكثر استعمالا إلى الأقل، جاء تطبيق وات ساب في الرتبة الأولى من طرف 142 تلميذا كالتطبيق الأكثر استعمالا في الدراسة، بنسبة 47,3% من مجموع التلاميذ، وتعزى هذه النسبة المرتفعة إلى سهولة استعمال التطبيق من طرف التلاميذ، سواء في الدراسة أو في التسلية، تليه مسطحة تلميذ تيس بنسبة 22,7% في المرتبة الثانية، بينما تحتل مسطحة زوم المرتبة الأخيرة في ترتيب التطبيقات المستعملة في الدراسة بنسبة 8 % من مجموع التلاميذ، نظرا لصعوبة الولوج إليها لضرورة التوفر على حساب و كلمة سر.

ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في الدراسة؟

الجدول رقم 8:درجة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة		
درجة الاستعمال	الأعداد	النسبة المئوية
استعمال ضعيف	8	2,7
استعمال متوسط	101	33,7
استعمال مرتفع	191	63,7
المجموع	300	100

من خلال الجدول رقم 8: نلاحظ أن أكثر من نصف التلاميذ أي 191 تلميذا وتلميذة يستعملون هواتفهم الذكية في الدراسة بدرجة مرتفعة.

[1] منصة تربوية أنجزتها وزارة التربية الوطنية لتمكين التلاميذ من مشاهدة وتحميل الدروس.

ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في الدراسة حسب النوع؟

الجدول رقم 9:درجة استعمال الهاتف في الدراسة حسب النوع						
درجة الاستعمال	النوع		النسبة الميوية		المتوسطات	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
استعمال ضعيف	6	2	4%	13,30%	2,55	2,67
استعمال متوسط	55	46	36,67%	30,67		
استعمال مرتفع	89	102	59,33%	68%		
المجموع	150	150	100%	100%		

يبين الجدول رقم 9 أن درجة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة مرتفعة عموما في وسط التلاميذ، سواء الإناث(102) أو الذكور(89) كما تبين ذلك المتوسطات المندرجة بين قيمتي 2.33 و3 أي في مجال الاستعمال المرتفع، كما نلاحظ تفاوتا بين متوسطات درجة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة بين الذكور بمعدل 2.55 والإناث بمعدل 2.67 لصالح الإناث.

ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في التسلية؟

الجدول رقم 10: درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في التسلية		
درجة الاستعمال	الأعداد	النسبة الميوية
استعمال ضعيف	9	3
استعمال متوسط	135	45
استعمال مرتفع	156	52
المجموع	300	100

يبين الجدول رقم 10 أن 156 تلميذا وتلميذة بنسبة 52%،أي أكثر من نصف التلاميذ يستعملون هواتفهم الذكية في التسلية بدرجة مرتفعة.

ما هي درجة استعمال التلاميذ للهاتف الذكي في التسلية حسب النوع؟

الجدول رقم 11:درجة استعمال الهاتف في التسلية حسب النوع						
	النوع		النسبة الميوية		المتوسطات	
درجة الاستعمال	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
استعمال ضعيف	3	6	2%	4%	2,48	2,5
استعمال متوسط	72	63	48%	42%		
استعمال مرتفع	75	81	50%	54%		
المجموع	150	150	100	100		

يبين الجدول رقم 11، أن درجة استعمال الهاتف الذكي في التسلية مرتفعة عموما في وسط التلاميذ (81 تلميذة و75 تلميذا)، كما تبين ذلك المتوسطات المندرجة بين قيمتي 2.33 و3 أي في مجال الاستعمال المرتفع، كما نلاحظ أيضا تقارب متوسطات درجة استعمال الهاتف في التسلية بين الذكور

بمعدل 2.48 والإناث بمعدل 2.50 أي أنه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية بين درجة استعمال الهاتف الذكي في التسلية بين الذكور والإناث.

هل يقبل التلاميذ استعمال الهاتف الذكي في الدراسة؟

الجدول رقم 12: هل أنت متفق مع إدماج الهاتف الذكي في الدراسة		
	التكرارات	النسب المئوية
نعم	197	65,70%
لا	103	34,30%
المجموع	300	100%

من خلال الجدول رقم 12، نلاحظ أن 65,7%من تلاميذ العينة متفقين على إدماج الهاتف الذكي في الدراسة، مقابل 34,3% فقط يرفضون ذلك.

الجدول رقم 13: إدماج الهاتف الذكي في الدراسة احسب النوع			
الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	97	53	150
أنثى	100	50	150
المجموع	197	103	300

من خلال الجدول رقم 13، نلاحظ تقارب أعداد الذكور والإناث من حيث قبول أو رفض دمج الهاتف الذكي في الدراسة.

9.النتائج العامة

كشفت الدراسة أن أكثر من ثلثي التلاميذ يعتبرون الهاتف الذكي وسيلة للدراسة، رغم أن متوسط استعمالهم للهاتف الذكي في التسلية هو 123.15 دقيقة يوميا، أكبر من متوسط استعماله في الدراسة 119.27 دقيقة يوميا، كما تختلف المتوسطات حسب النوع دون وجود فروق ذات دلالة معنوية، وعلى العكس من ذلك، تتفاوت متوسطات مدة الاستعمال في الدراسة بين الإناث 129,23 دقيقة يوميا والذكور 109.30 دقيقة يوميا مع وجود فروق ذات دلالة معنوية. كما فادت الدراسة أن درجة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة مرتفعة عموما، حيث أن 63,7% من التلاميذ درجة استعمالهم للهاتف الذكي في الدراسة مرتفعة، وتبقى درجة استعمال الإناث أعلى من درجة استعمال الذكور، كما أن هناك فروق ذات دلالة معنوية في درجة استعمال الهاتف الذكي في الدراسة حسب المستوى، لصالح تلاميذ المستوى الأول إعدادي.

أما عن درجة استعمال الهاتف الذكي في التسلية فهي مرتفعة أيضا، حيث أن درجة استعمال 52% من التلاميذ للهاتف الذكي في التسلية مرتفعة، مع تفاوت طفيف بين الذكور والإناث دون وجود فروق ذات دلالة معنوية لا حسب النوع ولا حسب المستوى. وحسب آراء العينة، فإن لاستعمال الهاتف الذكي في

الدراسة محاسن من أهمها شرح الدروس 19,7%، كما له مساوئ من أهمها أنه يشغل عن الدراسة 22%. كما أظهرت الدراسة أن 65,7% من التلاميذ (64,6% ذكور و66,6% إناث) مع إدماج الهاتف الذكي في الدراسة.

10.استنتاجات وتوصيات

توصلت الدراسة إلى أن الهواتف الذكية تقدم شكلاً جديداً من أشكال التعليم عن بعد، والذي أصبح اليوم منتشرا في جميع أنحاء العالم، وبذلك يمكن استخدامها من طرف التلاميذ في مجموعة من الأنشطة كاللعب والتواصل والفرجة... كما يمكن توظيفها في الدراسة، بحيث يمكن أن تقدم لهم فرصا جديدة في التعلم.

كما توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ والتلميذات عموما يقضون من الوقت في التسلية أكثر مما يقضون في الدراسة بهواتفهم الذكية، وبينت أن التلميذات يقضين من الوقت في الدراسة بهواتفهن الذكية أكثر مما يقضيه التلاميذ الذكور في ذلك، وعلى العكس من ذلك، يتفوق التلاميذ الذكور على التلميذات في الوقت الي يقضونه في استعمال هواتفهم الذكية في التسلية، غافلين مساوئها وخطورتها سواء على المستوى الصحي أو الدراسي، خصوصا إذا استعملت بشكل مبالغ فيه، كما بينت أن نسبة قليلة فقط من التلاميذ يستعملون المواقع الرسمية المخصصة للدراسة كموقع تلميذ تيس وموقع زوم مقارنة مع المواقع المماثلة وغير الرسمية موقع وات ساب.

إن استعمال الهاتف الذكي من طرف التلاميذ بصورة صحيحة، سواء في الدراسة أو في التسلية، يتطلب توفر عدة شروط لا تقتصر على الجانبين المادي والتقني فقط، بل تمتد الى الجانب البشري، والذي يشمل توعية أطراف الوسط الاجتماعي والتربوي للتلميذ بالدور الذي يمكن أن يقوم به كل واحد منهم من أجل تجويد هذا الاستعمال، وذلك بضرورة:

- تفعيل خاصية المراقبة الأبوية وحجب المواقع التي من شأنها التشويش على التلميذ أثناء استعماله للهاتف الذكي في الدراسة.
- تسهيل الولوج المجاني للمواقع الرسمية الخاصة بالدراسة بدون انترنيت.
- تفعيل البرمجيات المنبهة لنفاذ الوقت المسموح به لتصفح الهاتف الذكي.
- تقنين ومطابقة الموارد الرقمية للقنوات التعليمية الخاصة الموجودة بالمواقع العامة مع مضامين المنهاج الرسمي للوزارة الوصية.
- تكاثف جهود الجهات الرسمية وغير الرسمية، من مصنعي الهواتف الذكية ومهندسي البرمجيات والشركات المتعهدة لخدمات الاتصال، لأجل العمل على الاستغلال الأمثل للهواتف الذكية خصوصا في المجال التربوي.

المصادر والمراجع

- الدهشان (جمال على)، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض، ج2، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد2، العدد95، يوليو 2013.
- الدهشان (جمال على)، التعليم بالمحمول، Mobile Learning صيغة جديدة للتعلم عن بعد، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية-جامعة كفر الشيخ-مصر، 2009.
- بكار عبد الكريم، المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، مصر، 2016.
- العناني (حنان عبد الرحيم)، اللعب عند الأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط9، 2014.
- غرينفيلد سوزان، تغير العقل، كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، ترجمة إيهاب عبد الرحيم علي، سلسلة عالم المعرفة، الصفاة، الكويت،2017/02/27.
- كرو العزاوي رحيم (يونس)، مقدمة في البحث العلمي، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2008.
- محمد سرحان (علي المحمودي)، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، الطبعة الثانية، 2019.
- ناجي مصطفى العازم **(فريال)**، درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، دارسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن،2017.
- **Philippe Torloting, Enjeux et perspectives des réseaux sociaux, 2006.**
- **Steven K THOMPSON, Sampling, Third Edition, 2012.**
- **Qu'est ce que l'enseignement à distance? https://cutt.us/yyAQm**
- استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض/جمال على الدهشان/ 2020/01/25 . h3516. على الرابط:
.https://cutt.us/PwFjY

نحو منهجية معرفية تكاملية بين العلوم:
الفكر المقاصدي أنموذجا

☜ غانيم المهدي[1]

مقدمة

إن المنهجية المعرفية الإسلامية تكتسي أساسها البنائي من وحدة المعرفة باعتبارها أصل كوني، فطر الله الكون عليها، فجعل مصادر المعرفة متكاملة فيما بينها. وباستحضارنا للمعنى الذي أراده الله من قوله: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (2) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (3) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (4) عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ (5)﴾[2]، سيفتح أمامنا قراءة جديدة للنموذج المعرفي الإسلامي، حيث أن الأمر بالقراءة في هاته الآية وتكراره، واقترانه بذكر الخلق، يثير التساؤل حول المصادر الحقيقية للمعرفة، ولهذا يقول الدكتور طه جابر العلواني: "يتكرر الأمر بالقراءة مرتين، وأجمع العلماء على أن ليس في القرآن تكرار، وكل حرف له موقعه ووظيفته وأداؤه"[3]، فالقرآن الكريم لا يحتاج لمؤكدات، ولهذا فالأمر بالقراءة الأولى-منطقيا-مختلف تماما عن الأمر بالقراءة الثانية. ويقصد طه جابر بالقراءة الأولى: أمره سبحانه وتعالى بقراءة الوحي النازل ليتعلموا منه الحكمة والهداية والرشد، ويهتدوا في أداء مهام الاستخلاف، ويقصد بالقراءة الثانية: أمر الله تعالى بقراءة الكون والنظر في الخلق، والتعامل مع الطبيعة أو الكون[4].

وهكذا تتضح لدينا منهجية الإسلام المعرفية التي تقوم على الجمع بين القراءتين معرفيا ومنهجيا، فاستلزم ذلك أن يكون للأمر بالقراءتين مقصدا قصده الله في أمره، وجب الكشف عنه وفق قانون تنظيمي للفكر المسلم يسمى: الفكر المقاصدي[5]، باعتباره: "الصناعة العقلية للمقاصد الشرعية، التي

---

[1] أستاذ التعليم الثانوي بسلكيه وباحث في الفكر الاسلامي.

[2] سورة العلق، الآية: 01-05.

[3] العلواني (طه جابر)، مقدمة في إسلامية المعرفة، دار الهادي، بيروت، لبنان، ط1، (1421هـ، 2001م)، ص 56-57.

[4] العلواني طه جابر، الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط1، (1427هـ، 2006 م)، ص 19، بتصرف.

[5] العضراوي محمد، الفكر المقاصدي وتطبيقاته في السياسة الشرعية، روافد، الكويت، الإصدار34، (1431هـ، 2010م)، ص: 40، بتصرف.

منطلقها الوحي ومنتهاها التنزيل في الواقع"[1]. فما هي المقاصد التي أرادها الله من وحييه الشرعي؟ وما هي مقاصده سبحانه من خلقه الكوني؟ وهل يمكننا القول بأن الفكر المقاصدي يمكنه أن يكتفي بالوحي وحده في توجيه الأحكام الفقهية والاجتهاد الفقهي؟ أم أننا نحتاج لفكر مقاصدي متجدد يبني أسسه ومرجعيته على التكامل المعرفي بين العلوم الشرعية وباقي العلوم؟

أولا: وحدة الحق والمعرفة والبشرية

إذا كان كلام الله حق! وخلق الله لهذا الكون بحقائقه حق! فهل الحق شيء واحد أم شيئين مختلفين؟ طبعا فالحق واحد، ووحدته هي الأصل، مما يستلزم تكامل حقائق الوحي وحقائق الكون، فهي حق واحد لا يمكن أن ينفصل أو يتجزأ. لذلك يؤسس ابن رشد في فصل المقال لهاته النظرية، حيث يقول: "وإذا كانت هذه الشريعة حقاً، وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق، فإننا معشر المسلمين، نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع. فإن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له"[2].

فماذا إذا ظهر لدى الباحث تعارض بين حقيقة كونية ونص شرعي؟ يجيب الدكتور حسن ملكاوي قائلا: "وعندما يحدث ذلك فإن الإسلام يعلمنا أن التناقض ليس هو النهاية، ويحيل الباحث إما لمراجعة فهمه للوحي، أو لنتائج بحثه العقلي، أو للأمرين معا"[3]. فمن منطلق وحدة الحق فإننا نقول بوحدة المعرفة أيضا، إذ الرؤية الاستخلافية تفرض أن يكون المستخلف إنسانا يستقي اعتداله وتوازنه من توازن المعرفة ووحدتها، لأن الطابع الإنساني طابع تفاعلي يفرض علاقة التأثر والتأثير المتبادل، مع الانسان الآخر بحكم العلاقات التي يفرضها نمط الحياة، ومع الكون ككل بحكم تفاعل الانسان مع ظواهره الفيزيائية والطبيعية، وتفاعله مع ظواهره الاجتماعية والنفسية، وهذا التفاعل الذي يبدأ بملاحظة الظاهرة، والتساؤل حولها، والبحث فيها، للكشف عن ماهيتها ومبادئها، ينتج لنا علما، وعندما يستمر هذا التفاعل ينتج لنا علوما متعددة. لنتساءل مجددا: ما دور العقل المسلم من هذا التفاعل؟

---

[1] العضراوي محمد، المرجع السابق، ص36.

[2] ابن رشد (أبو الوليد)، فصل المقال، إشراف وتقديم: محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1997م، ط1، ص96.

[3] ملكاوي (فتحي حسن)، منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، (1434هـ، 2011م)، ص39.

إن دعوة الله في آيات عديدة بالسير نحو النظر في الكون، كقوله سبحانه: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ ١٠١﴾[1]، وقوله تعالى: ﴿قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ﴾[2]، دليل على أن بلوغ حقيقة المعرفة، لن تحصل إلا بفهم الوحي وفهم باقي العلوم التي أنتجها الانسان بتفاعله مع الكون، لهذا فالدعوة الى تكامل المعارف ليس دعوة لوحدتها-كون هذه الأخيرة هي الأصل، والتي تم تجزيئها بعد عصر النهضة والتنوير-بل هي دعوة لتكاملها وإرجاعها لأصلها الطبيعي. يقول الدكتور حسن ملكاوي: "ويتصل مفهوم التكامل المعرفي بمفهوم وحدة المعرفة كون وحدة المعرفة تشكل الأساس المنطقي لتكاملها"[3].

إن نجاح الثورة العلمية في العصر الحداثي أنتج كما ضخما من المعلومات، استعصى على الإنسان الحداثي معالجتها، فاضطر أن يجزئها، مما أدى لانفصام كبير داخل المعرفة، ولهذا يقول الدكتور حسن ملكاوي: "أن عهد الحداثة كان ناجحا في تحقيق وعوده بزيادة المعرفة والتقدم في متطلبات الحياة المادية، لكن في المقابل ولد عهد الحداثة نموا كبيرا في المعلومات والبيانات أدت لظهور كتلة ضخمة من المعرفة، فكان لابد من تقسيمها الى حقول وتخصصات،...، فأدى ذلك لبروز أفراد يركزون بطريقة مبالغ فيها على أجزاء الحقيقة المختزلة، فأصبحوا يعرفون الكثير عن القليل المجزأ، ويعرفون القليل القليل عن الكثير الكلي"[4].

لذلك فاليوم نحن في أمس الحاجة لأن نجدد في النماذج المعرفية، وهو ما أكد عليه الدكتور سعيد شبار قائلا: "إن حاجتنا اليوم شديدة إلى نظريات في المعرفة والعلوم تضفي عليها الأبعاد الغائبة عنها. النظريات التي تعكس البعد الفلسفي والمعرفي للدين في تأطيره لفكر وسلوك الإنسان، وفي تأطيره للحياة والوجود ككل"[5]. هذا من جهة وحدة الحق والمعرفة، أما من جهة وحدة البشرية والأمة، يقول الله تعالى: ﴿كَانَ ٱلنَّاسُ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ﴾[6]، وفي هاته الآية دلالة على أن البشرية كانت وحدوية الهدى والمنهج، ومما جاء في تفسير الآية الكريمة: "وَقَالَ قَتَادَةُ وَعِكْرِمَةُ: كَانَ النَّاسُ مِنْ وَقْتِ آدَمَ إِلَى مَبْعَثِ

---

[1] سورة يونس، الآية101.

[2] سورة العنكبوت، الآية20.

[3] ملكاوي (فتحي حسن)، منهجية التكامل المعرفي...، ص29.

[4] ملكاوي (فتحي حسن)، المرجع نفسه، ص29.

[5] شبار سعيد، المكون الديني والتغيير الثقافي آفاق جديدة في ترشيد الاسترجاع الديني، موقع مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الرباط، المغرب، 2021م، تاريخ الاطلاع: 10غشت2021، على الساعة: 10h13min22s، على الرابط: https://cutt.us/mDCdF

[6] سورة البقرة، الآية 213.

نُوحٍ، وَكَانَ بَيْنَهُمَا عَشَرَةُ قُرُونٍ، كُلُّهُمْ عَلَى شَرِيعَةٍ وَاحِدَةٍ مِنَ الْحَقِّ وَالْهُدَى"[1]، بما في ذلك نماذجها ومصادرها المعرفية، ويتجه طه جابر العلواني نحو القول بوحدة البشرية انطلاقا من القراءة الإنسانية والتي تبدأ من الإنسان، الذي يقرأ المعارف تكامليا، اذ يقول: "وهي معرفة لا تقوم على التلقي والتلقين وحدهما، بل على الأخذ من الغير من سابقين ولاحقين بالمراجعة والمطالعة،...، وتناقل الخبرات والمعارف بين البشر."[2]، ثم جعل ذلك إشارات لوحدة البشرية إذ يقول: "وفي ذلك تنبيه على وحدة البشرية وضرورة استفادة اللاحق بميزات السابق من المعرفة"[3].

إن وحدة البشرية تنتج لنا علاقة تكاملية بين الانسان ومحيطه، ويتحدث الدكتور محمد الناصري عن وحدة الإنسان والكون في الإسلام قائلا: "وترجع أصول هذا العلاقة التكاملية بين الإنسان والطبيعة والمصير إلى وحدة الإنسان والكون، ومن مظاهر تلك الوحدة، وحدة الخالق والمصير، فكل منهما ناشئ من العدم بالإرادة الإلهية: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ وَمَا بَيۡنَهُمَا﴾[4]، وكذلك كل منهما يتحرك إلى نهاية محتومة، وهي الرجوع إلى الله والمصير إليه: ﴿وَلِلَّهِ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا بَيۡنَهُمَاۖ وَإِلَيۡهِ ٱلۡمَصِيرُ﴾[5]"[6]. فباعتبار وحدة الحق والمعرفة والبشرية، وبناء على ذلك تكامل معارف الشرع والكون، فهل يمكننا أن نتحدث عن وحدة المقصد المؤسسة للتكامل في الفكر المقاصدي؟ للإجابة عن هذا السؤال، سنخصص له نقطتين أساسيتين:

الأولى: مقاصد الله في الوحي الشرعي

إن حديثنا عن مقاصد الله في الوحي الشرعي، هو حديث عن تلك الغايات التي وضعها الشارع لأحكامه، حيث يعرف علال الفاسي مقاصد الشريعة بقوله "المراد بمقاصد الشريعة الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها"[7]، ولأهمية مقاصد الشريعة في العلوم الإسلامية جعلها الدكتور الريسوني اطارا كليا، اذ تحدث عن نظرية المقاصد باعتبارها تصور شامل متكامل لمقاصد الشريعة من خلال التأمل في المصالح المجتلبة والمفاسد المدفوعة، التي تكون وراء النظر في آثار

---

[1] ابن مسعود البغوي، تفسير البغوي: معالم التنزيل، ج1، تحقيق: مد عبد الله النمر-عثمان جمعة ضميرية-سليمان مسلم الحرش، دار طيبة، الرياض، السعودية، ط4، (1417هـ، 1997م)، ص243.

[2] العلواني (طه جابر)، مقدمة في إسلامية المعرفة، ص21.

[3] العلواني (طه جابر)، المرجع نفسه، ص21.

[4] سورة السجدة، الآية 04.

[5] سورة المائدة، الآية 18.

[6] الناصري محمد، العلاقة مع الآخر في ضوء الاخلاق القرآنية، دار الهادي، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص324.

[7] الفاسي علال، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، (1413هـ، 1993م)، ص07.

ونتائج حكم وعلل ومرامي أحكام الشريعة ونصوصها في مختلف مناحيها باستقراء تفاصيلها[1]. وقد أكد علال الفاسي أن هذا الإطار الكلي يهدف لتنزيل الرؤية الاستخلافية المبينة على الحوار والتعايش والانتفاع، إذ يقول: "والمقصد العام للشريعة الإسلامية هو عمارة الأرض وحفظ نظام التعايش فيها، واستمرار صلاحها بصلاح المستخلفين فيها، وقيامهم بما كلفوا به، من عدل واستقامة، ومن صلاح في العقل وفي العمل، وإصلاح في الأرض واستنباط لخيراتها، وتدبير لمنافع الجميع"[2].

إن الفقه الاجتهادي لن يأخذ سبيله السليم والصحيح إلا بناء على نظرة مقاصدية، مبينة على مبدأ جلب المصالح ودرء المفاسد. لذلك يقول الامام الشاطبي رحمه الله: "إن وضع الشرائع إنما هو لمصالح العباد في العاجل والآجل معا"[3]، فقد عرفت أغلب العلوم الإسلامية "تراجعا بين الفينة والأخرى، وأبعدتها الغفلة...،عن هذه المقاصد والغايات، التي لأجلها أنشأت وحدتها، وقامت بنية عمرانها"[4]. ومن أهم مظاهر هذا التراجع، هو ذلك التقليد والجمود الذي انحصر فيه الفقه الإسلامي، مما أدى لبروز ثغرات فقهية يمكن إجمال أسبابها في جانبين اثنين: منهجي ومعرفي، منهجي من حيث سؤال المنهج والمسالك الطرق، التي يحتاجها الفقه وأصوله لتحقيق رؤية تنزيلية مقاصدية تغطي النازلة المستجدة من جميع جوانبها. ومعرفي من حيث سؤال حقيقة المعرفة ومصادرها، من أجل الوصول للبنيات التركيبية المكونة للنازلة مع الحفاظ على مقاصد الشريعة فيها.

مما سبق ذكره يظهر جليا أن مقاصد الشريعة الإسلامية جاءت للحفاظ على مصالح المستخلفين، وهو الذي لا يختلف عليه اثنان، وحيث أن العقل المسلم دائما ما تعترضه مستجدات في غالبها جاءت نتيجة لتطور علوم كونية، فيتساءل عن مدى توافق هاته الإنتاجات الكونية والعلوم الإسلامية، وما موقف الإسلام منها؟ وهذا الموقف لابد كما سبق معنا أن ينبني على الفكر المقاصدي، ما دام الشرع جاء مصلحة للعباد. وتنزيل تلك المستجدات في أفعال المكلفين هي مسؤولية كبيرة ومعقدة لا تحتاج فقط لاستحضار آية أو حديث ثم البناء على معناه اللفظي، أو مفهوم ناتج عن اجتهاد فقيه من الفقهاء اجتهد في ظروف معينة وزمن معين لمصلحة معينة، اجتهادا يصعب تنزيله في وقت تغيرت فيه

---

[1] الريسوني أحمد، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، (1411هـ، 1990م)، ص: 30، بتصرف.

[2] الفاسي علال، المرجع السابق، ص45-46.

[3] الإمام الشاطبي، الموافقات، ج2، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، السعودية، ط1، (1417هـ، 1997م)، ص09.

[4] الحسان شهيد، منهج النظر المعرفي بين أصول الفقه والتاريخ: الشاطبي وابن خلدون أنموذجا، دار كتاب الأمة، الدوحة، قطر، ط1، (1432 هـ، 2011 م)، ص21.

الأحداث وتطورت خلاله القضايا والمعاملات، بل ذلك يحتاج لإعادة تجديد وإحياء الفكر المقاصدي، وفهم تلك الآيات والأحاديث من منظور اجتهادي متجدد، يفتح أمام المكلف القيام بمتطلبات حياته بمستجداتها المعاصرة في إطار شرعي مريح يوافق عقيدته، ليقوم بفعله الحضاري ويساهم في الفعل الإنساني إلى جانب الحضارات الأخرى.

الثانية: مقاصد الله في خلقه الكوني

يسر الله تعالى سبل البحث في هذا الوجود، ثم تكلم في كتابه العزيز بما يفيد في إعماره، بما في ذلك القيم الإنسانية التي خلقها الله فيه، فكل أمة لا يمكن أن تخرج على نطاق هذه القيم الإنسانية في ضبط مصالحها، وتسيير علاقاتها، وهو ما أكد عليه الإمام الشاطبي رحمه الله قائلا: "فَقَدَ اتَّفَقَتِ الْأُمَّةُ-بَلْ سَائِرُ الْمِلَلِ-عَلَى أَنَّ الشَّرِيعَةَ وُضِعَتْ لِلْمُحَافَظَةِ عَلَى الضَّرُورِيَّاتِ الْخَمْسِ -وَهِيَ: الدِّينُ، وَالنَّفْسُ، وَالنَّسْلُ، وَالْمَالُ، وَالْعَقْلُ"[1]، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن أي أمة في نموذجها المعرفي، تسعى لحفظ هاته الأصول المقاصدية. فما مقصود الله من خلقه الكوني؟ أو بعبارة أخرى ما مقصود الله من تفاعل الإنسان مع كونه وبيئته، لينتج لنا علوما؟ جوابا: يمكننا القول أن الانسان لما أنتج علوما ومعارفا، كان بهدف بلوغ شروط الراحة والتيسير، وحفظ التعايش داخل محيط ينتفع بمنافعه، ويدفع مفاسدة بالأسباب الكونية المخصصة له، فالعلوم الإنسانية مثلا تنبثق من تلك الرغبة الملحة للإنسان ليعرف ذاته ومجتمعه وتاريخه، معرفة تحليلية تفكيكية لبنياته الداخلية.

فعندما نتحدث عن المعرفة التاريخية نتحدث عن نظر عقلي في وقائع الماضي، واستنطاقها بهدف تجنب تلك الأسباب التي قد تؤدي للانحطاط، أو القيام بتلك الأسباب التي أدت للتقدم،" لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق"[2]، وهو ما يؤكده الدكتور شهيد الحسان بقوله: "كما يسهم فقه تلك التغيرات الاجتماعية في إدراك العلل العلمية، أو التاريخية، التي كانت وراء التحولات والأسباب المؤثرة فيها"[3].

---

[1] الإمام الشاطبي، الموافقات، ج1، المرجع السابق، ص31.

[2] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط1، (1425هـ، 2004م)، ص92.

[3] الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، روافد، الكويت، ط1، (1435هـ، 2013م)، ص164.

ثانيا: وحدة المقصد وتكاملية الفكر المقاصدي

من خلال ما سبق يظهر أن مقاصد الله في الوحي وفي الخلق الكوني جاءت متكاملة ومتداخلة، فكل معرفة شرعية أو كونية، تسعى لحفظ مصالح العباد واستمرارها، وحفظ نظام التعايش، وتنظيم العلاقات بين الأفراد والمجتمعات، ضمن منظور حواري تعايشي، سواء حققت ذلك أم لا! وهنا نتحدث عن وحدة المقصد الذي من أجله شرع الله الأحكام في نصوص الوحي، ويسر شروط التدبر والتفكر في هذا الكون، لإنتاج معارف تحقق مقصده سبحانه من الوجود ككل.

فوحدة المقصد هي الأساس المنطقي لتكامل الفكر المقاصدي، إذ لا يمكن أن يقوم بمهمته داخل المنظومة المعرفية الإسلامية، إلا إذا بني على منهجية للإمداد والاستمداد بين مختلف أنساق المعارف والعلوم، وبهذا تكون إمكانية الاجتهاد الأصولي استنباط قواعد أصولية جزئية، وتنزيلها فقهيا في واقع اجتماعي تسوده مستجدات مستمرة، بناء على فكر مقاصدي يستمد رؤيته فقط من الوحي، إمكانية مستحيلة الوقوع، فنحن نحتاج لمنهجية تكاملية في الفكر المقاصدي تمد من خلالها مقاصد الشريعة مناهجها ومعارفها لباقي العلوم، وتستمد من خلالها مناهج ومعارف تلك العلوم. وهو ما يؤكد عليه الدكتور محمد الناصري قائلا: "نحسب أن الفكر المقاصدي، إذا أخذ سبيله إلى التكامل المعرفي مع شعب المعرفة جميعا، سوف يخلص العقل المسلم من الفوضى وانفلات الفقه والمعيار في التعامل مع الأحكام الشرعية..."[1]، وقد أكد الدكتور الحسان شهيد على ذلك قائلا: "وكي يتم إحياء غرض وغاية النظر المقاصدي من النشأة الأولى، لا بد من إيجاد مسالك للربط بينه وبين مواقع الوجود البشري، لأن هناك من العلوم اللصيقة بمباحثه، ومسائله مطلوبة بالقصد التبعي للإسهام في إنجاز مهامه المنوطة به، والمتعلقة بتصحيح النظر الفقهي واستجابته للقضايا الحديثة، وخاصة منها العلوم الاجتماعية منها كعلم الاجتماع الإنساني وعلم النفس، والعلوم المستقبلية، والعلوم السياسية بتعدد شعبها "[2].

وفصل القول في تكاملية الفكر المقاصدي والعلوم الأخرى في كتابه، في الفصل السابع المعنون ب: "التكامل المعرفي بين المعرفة المقاصدية وباقي العلوم المعاصرة"، وقد اشتمل هذا الفصل على أربعة مباحث، سأخصص له قراءة سريعة بنفس عناوين مباحثه:

---

[1] الناصري محمد، تكاملية الفكر المقاصدي مع العلوم الإنسانية، قراءة في كتاب" الفكر المقاصدي وتطبيقاته في السياسة الشرعية" ل: د. العضراوي محمد، الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط، المغرب، 2014م، تاريخ الاطلاع: 23 غشت 2021م، الساعة: 16h41min10s، على الرابط: https://cutt.us/asIxe/

[2] الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، المرجع السابق، ص: 159.

الأول: المقاصد والعلوم الاجتماعية

في هذا المبحث أكد الباحث أن التطور التاريخي في علاقاته الإنسانية يفرض توسيع الأنظار المعرفية بما يفيد ويحقق الأبعاد المقاصدية التي تنتهي إلى تحقيق المصالح الإنسانية والاجتماعية، إذ يقول: "كما لا يمكن إعدام تلك الفوائد الجمة في الاعتبار العلمي والمعرفي من العلوم الاجتماعية الراسخة والمجربة والمحققة لنفس المصالح والابعاد."[1] هذا من حيث الجانب المعرفي، أما من حيث الجانب المنهجي، فيؤكد الباحث على ضرورة استمداد بعض مناهج البحث من العلوم الاجتماعية بعد توجيهها بالنموذج المعرفي الإسلامي، اذ يقول: "وتظهر الاستفادة من علم الاجتماع من خلال مناهجه العلمية المستثمرة في التأسيس للنتائج، كمنهج الاستقراء والتتبع والاقتفاء للحلات، والقضايا المعروضة اجتماعيا."[2] وقد تحدث الباحث بعد ذلك عن المعرفة الاجتماعية في علاقتها بالتجديد الفقهي، ولهذا دعا لبناء نموذج معرفي إسلامي يوجه العلوم الاجتماعية والإنسانية، ليستفيد منها الأصولي في تأصيله لقواعد تفيد النظر الفقهي، بناء على مقاصد تستند على نظرة تكاملية بين الشرع والقواعد الاجتماعية والعمرانية، بالاعتماد على أدوات معرفية ومنهجية تيسر عمل الفقيه.

الثاني: المقاصد والعلوم السياسية

يؤكد الباحث على ضرورة استدعاء النظر المقاصدي واستحضار فقه المصالح العامة في التدبير السياسي، انطلاقا من نظريات الصبر على الحكام، اذ يقول: "وقد شهد الواقع السياسي المعاصر متغيرات كبرى تدفع العقل الإسلامي الى الاسترشاد بالنظر المقاصدي في نسخ التأصيل السياسي والفكري لنظريات الصبر والنصح للحكام"[3]. فالخطاب الشرعي يستصحب معه أبعادا فقهية تراعي ظروف المخاطبين والمكلفين، أبعادا تفرض علينا منهجية للتغيير المنشود، خاصة في الفقه السياسي، من خلال استدعاء الرحمة في تمثل الأحكام من حيث التدرج والقدرة والطاقة الإنسانية، وهذا التجديد في واقع الأمة يضع له الدكتور محمد العضراوي آليات منهجية لبنائه، إذ يقول: "مقاصد الاستخلاف والتعمير، والعلم والتغيير، والتنشئة السياسية والوعي بدور المؤسسة، آليات منهجية ونظرية ضرورية، لبناء نظرية علمية سياسية إسلامية مناسبة للواقع المعاش،...، فهي آليات للحفاظ على الثوابت الحضارية الشرعية، وقواعد الاجتهاد التجديدي في المتغيرات الواقعية"[4]، وهذا التغيير الذي نطمح له

---

[1] الحسان شهيد، المرجع نفسه، ص160.

[2] الحسان شهيد، نفسه، ص161.

[3] الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، ص169.

[4] العضراوي محمد، الفكر المقاصدي وتطبيقاته في السياسة الشرعية، ص280.

لابد له من مناهج من خلال: "استحضار البعد المقاصدي في إيجاد فقه سياسي جديد يأخذ بالحسبان التغييرات الحادثة والجديدة، وإعادة الأمور إلى نصابها بإعادة النظر في تلك الأوليات المدخلية في التغيير"[1]، أي: المداخل الأكثر أولوية فيه، بما يحفظ المصالح العامة في التسيير السياسي.

الثالث: المقاصد وعلم النفس

يرى الباحث أن اعتبار فقه نفوس المكلفين ضروري في فقه أحوالهم، فقد تعددت المعارف والمناهج في علم النفس، فكان لابد من استحضارها لحل المعضلات الإنسانية، إذ يقول:" ويمكن لعلماء الشريعة فقهاء وأصوليين استلهام هذه التجارب العلمية والمنهجية المناسبة له في تخريج الحكم الشرعي الملائم له، والذي سيحقق مصلحته التي أرادها له الشرع"[2]، كما أن علم النفس بمقدوره معرفة قدرات الانسان، والتي تعتبر شرطا أساسيا في الاعتبار التكليفي، وأن الترخيص لبعض الاستثناءات الشرعية متوقف على عذر المكلف، حيث أن علم النفس يكشف عن تلك الأمراض والأزمات النفسية المعاصرة، كالاكتئاب والوسواس القهري...الخ، لذا كان من الضروري بناء المعرفة المقاصدية على علم النفس، لتحقيق تنزيل فقهي محافظ على مصالح الناس، مراع لأحوالهم النفسية، وقدراتهم التكليفية.

الرابع: المقاصد وعلم المستقبل

يرى الباحث ضرورة فقه المدركات المستقبلية الاجتماعية والسياسية والعسكرية، التي تضمن استمرار الحاضر، معززا قوله بحديث حذيفة بن اليمان حينما قال: "كان الناس يسألون رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الخير، وكنت اسأله عن الشر مخافة أن يدركني..."[3]، كما يُرجع أهمية فقه المستقبل إلى الحفاظ على تلك المكتسبات الماضية، وليس أهميته من حيث تأمين الحياة المستقبلية فحسب. وقد تحدث الأصوليون عن قاعدة اعتبار المآل، وهذا فيه دلالة على ضرورة تتبع الفعل التكليفي في المستقبل أي: بعد التصرف، يقول الشاطبي رحمة الله عليه: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعا"[4]. ولأن علم المستقبليات كما أكد على ذلك الدكتور المهدي المنجرة لا يكمن دوره في إصدار النبوءات، بل

---

[1] الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، ص175.

[2] الحسان شهيد، المرجع السابق، ص180.

[3] الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، ص184، بتصرف.

[4] الحسان شهيد، المرجع نفسه، ص185، بتصرف.

هدفه يتجلى في تحديد الاتجاهات[1]، فهذا يستدعي دراسة توافقية بين فقه المستقبل وعلم المقاصد، من أجل تكتل تلك التوقعات المستقبلية ضمن المرجعيات الأصولية والفقهية الإسلامية.

خاتمة

نخلص من هاته القراءة السريعة للمنهجية المعرفية الإسلامية التكاملية في الفكر المقاصدي، إلى أن القرآن الكريم جاء داعيا للتدبر في قراءتين اثنتين: قراءة الوحي، وقراءة الكون، وأنه لا تعارض بين كلامه عز وجل وخلقه البديع، فكلاهما حق، وهذا يستدعي أن معارف الوحي والكون بناء على وحدة الحق معارفا متكاملة ووحدوية في أصلها، وحيث أن البشرية كانت أمة واحدة حسب القرآن الكريم، فيمكننا التحدث عن وحدة البشرية من خلال وحدة الهدى والمنهج فيها، وعندما تنتج هاته البشرية الوحدوية معارفا بالتفاعل مع هذا الحق بما فيه من آيات شرعية وكونية، كان من المنطقي أن تنتج لنا معارفا بنظرة مقاصدية وحدوية أيضا، فمقاصد الله تعالى في وحيه الشرعي تتمثل في عمارة الأرض وحفظ نظام التعايش فيها واستمرار صلاحها، وهي نفس المقاصد التي أرادها الله من تيسيره سبل وقدرات البحث والاستكشاف لعقول البشر لإنتاج العلوم الكونية، فوحدة المقصد هي الأساس المنطقي لتكامل الفكر المقاصدي وباقي العلوم الأخرى منهجيا ومعرفيا، حيث أن الأسس المنطقية للتكامل المعرفي يمكن إجمالها في أربع حسب التفصيل السابق: وحدة الحق، وحدة المعرفة، وحدة البشرية، ووحدة المقصد.

إن تكاملية الفكر المقاصدي كفيل بأن يؤسس للتجديد الفقهي المستمر في المكان والزمان، ليخرجه من أسطوانة التكرار والجمود التي يعيش فيها، ولن يحقق الفكر المقاصدي تكامليته إلا من خلال منهجية للإمداد والاستمداد بينه وبين العلوم الأخرى. ويبقى السؤال المطروح إذن: كيف يمكننا تحقيق هاته التكاملية وتنزيلها على أرض الواقع؟ هل يحتاج ذلك لمجهود فردي لمجتهدين في مختلف العلوم؟ أم أن ذلك يحتاج لجهد جماعي مؤسساتي يؤسس للآليات المنهجية للتكامل في الفكر المقاصدي وتنزيلها واقعا؟

[1] الحسان شهيد، نفسه، ص185، بتصرف.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الإمام الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، السعودية، ط1، (1417هـ، 1997م).
- ابن رشد (أبو الوليد)، فصل المقال، إشراف وتقديم: محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
- البغوي ابن مسعود، تفسير البغوي: معالم التنزيل، تحقيق: مد عبد الله النمر-عثمان جمعة ضميرية-سليمان مسلم الحرش، دار طيبة، الرياض، السعودية، ط4، (1417هـ، 1997م).
- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط1، (1425هـ، 2004م).
- العلواني (طه جابر)، مقدمة في إسلامية المعرفة، دار الهاي، بيروت، لبنان، ط1، (1421هـ، 2001م).
- الحسان شهيد، منهج النظر المعرفي بين أصول الفقه والتاريخ: الشاطبي وابن خلدون أنموذجا، دار كتاب الأمة، الدوحة، قطر، ط1، (1432هـ، 2011م).
- الحسان شهيد، التكامل المعرفي بين العلوم، روافد، الكويت، ط1، (1435هـ، 2013م).
- الريسوني أحمد، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، (1411هـ، 1990م).
- شبار سعيد، المكون الديني والتغيير الثقافي آفاق جديدة في ترشيد الاسترجاع الديني، موقع مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الرباط، المغرب، 2021 م، على الرابط: https://cutt.us/mDCdF
- لعلواني (طه جابر)، الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط1، (1427هـ، 2006 م).
- العضراوي محمد، الفكر المقاصدي وتطبيقاته في السياسة الشرعية، روافد، الكويت، الإصدار 34، (1431هـ، 2010م).
- فتحي (حسن ملكاوي)، منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، (1434هـ، 2011م).
- الناصري محمد، العلاقة مع الآخر في ضوء الاخلاق القرآنية، دار الهادي، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.
- الفاسي علال، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، (1413هـ، 1993م).
- الناصري محمد، تكاملية الفكر المقاصدي مع العلوم الإنسانية، قراءة في كتاب "الفكر المقاصدي وتطبيقاته في السياسة الشرعية" ل: د. العضراوي محمد، الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط، المغرب، 2014م، على الرابط: https://cutt.us/asIxe

دور المدرسة المغربية في تنمية قيم المواطنة و السلوك المدني

☜ حسن حميم[1]

مقدمة

نظرا لسيطرة العولمة الاقتصادية المتوحشة الجديدة، مع ما تحمله من قيم الاستهلاك، مما ساهم في تحولات عميقة مست منظومة القيم للأفراد والجماعات، والدول بعالمنا المعاصر، فكان لزاما على المدرسة المغربية أن تستعد لمواجهة زحف العولمة وقيمها من أجل تحصين أبناء الوطن من قيم الاستهلاك والتبعية للأخر و التقليد الأعمى، والإرهاب والتطرف الفكري.

فمن المنطقي أن كل هذه التحولات التي يعيشها العالم بشكل عام، و وطننا المغرب على وجه الخصوص، تستلزم منا إعادة النظر في الكثير من الآليات والبرامج والمناهج التقليدية، التي ما زالت المدرسة المغربية تعتمدها لإيصال المعرفة، كالشحن والتلقين، وغياب الوسائط التكنولوجية. لذلك وجب إعادة صياغة تصور جديد لوظيفة المدرسة، يجعلها أن تضطلع بدور تنمية قيمة الانتماء إلى الوطن وترسيخ السلوك الذي تقتضيه المدنية. وبالتالي فالسؤال الجوهري الذي يطرح نفسه بإلحاح اليوم هو: كيف نحمي أنفسنا من الانتشار الواسع لقيم الحداثة بفعل التدفق اللامتناهي للمعلومات والأفكار العابر للقارات؟ وقد يكون مثيرا للتساؤل أيضا كيف يمكننا أن نستفيد من هذا الانتشار القيمي وفق رؤية مزدوجة تؤمن في ذات الوقت بضرورة تحصين الذاتية الثقافية والهوية الوطنية، وبأهمية الانفتاح على فكر الآخر وقيمه؟

إن هذه التساؤلات تشكل في حقيقة الأمر، جوهر فلسفة مدرسة النجاح والتي تجعل من ترسيخ قيم المواطنة و السلوك المدني أساسا لها، تدفعنا في المقام الأول إلى تحديد أبرز تجليات طبيعة هذه العلاقة، على أن نسلط الضوء في المقام الثاني على أهمية مفهوم المواطنة والسلوك المدني داخل منظومة التربية والتكوين بغية خلق مواطن صالح قادر على اكتساب المعارف متشبع في نفس الوقت بقيم المواطنة الحقة ومعتز بهويته، وفخور بانتمائه، مدرك لحقوقه وواجباته.

---

[1] طالب في سلك الدكتوراه، تخصص أدب الصحراء، جامعة محمد الخامس بالرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

أولا: تجليات دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة و السلوك المدني

فمن المؤكد أن الاهتمام بموضوع المواطنة والسلوك المدني أصبحت لديه أهمية كبيرة وذلك نظرا للتحول الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع المغربي من جهة، فإشكالية الثابت والمتغير في منظومة القيم تعرف تحولا سريعا على مستوى الأنظمة المرجعية وقيمها الثقافية والاجتماعية و السياسية. والقيم في رأي الأستاذ الصديق الصادقي العماري "مبادئ سليمة وفضائل معنوية حسنة تحض عليها الأديان والفلسفات الرشيدة التي توجه سلوك الإنسان وترفعه و تحقق الاطمئنان له وللجماعة"[1]. والأكيد أن المدرسة تعتبر أحد أبرز المؤسسات الاجتماعية وبناء السلوك المدني لدى أفراد المجتمع انطلاقا من قواعد مضبوطة وأطر مرجعية دقيقة تعكس كل خصوصيات المجتمع، سواء تعلق ذلك بالمستوى الاجتماعي أو الثقافي أو التاريخي أو السياسي أو الاقتصادي. تجسد المدرسة، إذن، الوسط الاجتماعي الثاني بعد الأسرة التي يتشرب فيها الفرد تلك القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع. فإذا فشلت المدرسة في ذلك، فإن المجتمع يفقد خط الدفاع الثاني ضد صد كل أشكال العنف والتطرف والاغتراب، لذلك فإن الحديث عن دور المؤسسات التعليمية في تكريس المواطنة والسلوك المدني يعد مطلبا ضروريا في الوقت الحاضر، وذلك لما للمدرسة من دور حيوي في بناء ثقافة المجتمع.

إن المدرسة اليوم ملزمة بأن تتجاوز تلك الأدوار التقليدية المتمثلة في التعليم والتكوين والتأهيل، إلى أدوار أخرى تؤهلها لمواكبة الحركية التي يشهدها المجتمع الغربي وتقديم إجابات ممكنة عنها من منظور الممارسة التربوية. فما هي طبيعة الأدوار المنتظرة من المدرسة؟ وأين يتجلى دورها في إرساء دعائم المواطنة والسلوك المدني؟

قبل الخوض في الإجابة عن هذين السؤالين، كان لزاما علينا الوقوف عند مفهومي المواطنة والسلوك المدني ودلالتهما، وأيضا أهميتهما داخل منظومة التربية و التكوين.

1.مفهوم المواطنة

ورد في لسان العرب لابن منظور أن المواطنة لغة مشتقة من كلمة الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان والجمع أوطان، و يقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام. أوطنه اتخذه و طنا وأوطن فلان أرض كذا أي أخذها محلا ومسكنا يقام فيه[2]. نستنتج من تعريف ابن منظور اللغوي أن الوطن يدل

[1] الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، ط2، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص 108.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان ط2، 1993، ج 15.

على المكان الذي يقيم فيه الإنسان، أما لفظ المواطنة الذي أخذ من وطن، فمن المؤكد أنه يحمل بعضا من معاني كلمة وطن الدالة على اسم المكان الذي يستقر في الإنسان، لكن هل ثمة معان أخرى تحملها هذه الكلمة؟ فمن منظور علم الاجتماع يمكن القول "بأن المواطنة مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو ما يعرف بالدولة"[1].

وبناء عليه تتأسس علاقة بين الطرف الأول الذي يقدم الولاء للطرف الثاني، هذا الأخير يوفر الحماية للطرف الأول. وتتجسد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون. فالمواطنة تتمثل في انتماء الإنسان إلى الدولة التي ولد بها أو هاجر إليها حيث يخدع فيها لقوانين الصادرة عنه ويتمتع بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق ويكون فيها ملتزما بأداء الواجبات، وهي بذلك تمثل العلاقة بين الفرد و الدولة كما يحددها قانون تلك الدولة[2]، وجاء في موسوعة الكتاب أن المواطنة (citizenship) هي "عضوية في دولة، أو في بعض وحدات الحكم، و تخول للمواطنين بعض الحقوق كالتصويت وتولي المناصب العامة، وعليهم واجبات كدفع الضرائب والدفاع عن بلدهم"[3].

2.مفهوم السلوك المدني

يعتبر مفهوم السلوك المدني مفهوما متعدد الدلالات، يصعب منحه تعريفا نهائيا نظرا لتداخل عدة مستويات فيه، فمن حيث تركيبته نلاحظ أن العبارة مركبة من لفظين هما السلوك والمدني، فإذا كانت الأولى تدل على الوجه الفردي للممارسة الاجتماعية فإن الثانية تحيل على معطى التمدن والتحضر أي على مظهر من مظاهر ارتقاء وتطور المجتمعات الإنسانية. مفاد ذلك أن مفهوم السلوك المدني يشمل حمولة سياسية وثقافية ترتبط بتاريخية تطور المجتمعات وبنوعية القيم المواكبة لذلك التطور، وهذا ما يفسر التداخل الموجود بين مفهوم السلوك المدني ومفاهيم أخرى كالتربية على المواطنة والتربية على حقوق الإنسان.[4]

تأسيسا لهذا لا يمكن أن نتصور السلوك المدني إلا في إطار منظومة أخلاقية محددة وضوابط قانونية معينة، الشيء الذي أضفى على مفهوم السلوك المدني مجموعة من الأبعاد هي: "البعد الأخلاقي (

---

[1] الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، ص 132.

[2] الصادقي العماري (الصديق)، المرجع نفسه، ص 132.

[3] الكواري (علي خليفة)، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 30، الديمقراطية والتنمية الديمقراطية في الوطن العربي، بيروت، لبنان، 2004، ص 93.

[4] مرتيط (عبد الإله)، المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 05، شتنبر 2011، ص32.

القيم، التمثلات، التربية...) والبعد القانوني (القوانين المنظمة لعلاقة الحقوق والواجبات)، ثم البعد التربوي (السلوك المدني منتوج لعملية بنائية مستمرة تتطلب تدخل التنشئة)"[1]. وورد في الرسالة الملكية أن "الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته و حقوقه"[2]. وتستهدف هذه الغاية أيضا "تربية المواطن على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية ومسؤولياته اتجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ليساهم في الحياة الديمقراطية لوطنه، بثقة و تفاؤل، في اعتماد على الذات والتشبع بروح المبادرة، وتندرج هذه الأهداف مجتمعة في إطار خيار المغرب الثابت في ترسيخ مغرب المواطنة المسؤولة والديمقراطية والتضامن، وتكريس دولة الحق و القانون، في انفتاح على القيم الكونية "[3]. إذن لاشك أنه إذا تشبع التلميذ المغربي بهذه القيم سيكتسب مناعة قوية نحن في أمس الحاجة إليها في هذا الظرف الراهن.

ثانيا: أهمية مفهوم المواطنة والسلوك المدني داخل منظومة التربية والتكوين

للحديث عن أهمية مفهومي المواطنة والسلوك المدني ضمن منظومة التربية والتكوين، ننطلق من مثال أورده محمد بوبكري في كتابه "المدرسة وإشكالية المعنى" يقول: "قد يقود إنسان سيارته على الساعة الرابعة صباحا و يتوقف عند إشارة الضوء الأحمر، رافضا بذلك خرق القانون، رغم خلو الطريق من السيارات، فلماذا يقوم بهذا السلوك؟ وماذا يريد أن يحترم بواسطته؟ إن المرور غير ممنوع. إذ ليس هناك شرطي، لا يحترم هذا الفرد الضوء الأحمر في حد ذاته، وإنما يحترم وجودا افتراضيا"[4]. يبدو لنا جليا أن تنمية احترام هذا الوجود الافتراضي داخل المؤسسة التعليمية يتطلب انسجاما بين الخطابات الرسمية والبرامج الدراسية من أجل خلق جسور تواصل بين التصور والممارسة.

---

[1] الكواري (علي خليفة)، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، ص 97.

[2] مقتطف من نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية حول المدرسة و السلوك المدني، الرباط، 23 ماي،2007.

[3] مقتطف من نص الرسالة السامية، المرجع السابق.

[4] بوبكري محمد، المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية، رقم 06، ط1، دار الثقافة، المغرب، 1998، ص 01.

1.الخطابات الرسمية

منح الميثاق الوطني قطاع التربية والتكوين مكانة سامية، حيث أقر أن "قطاع التربية والتكوين منح أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية".[1] كما أعطى أيضا نفسا جديدا للتربية على حقوق الإنسان، بل و ساهم في تسهيل مهمة تنفيذ البرنامج الوطني للتربية في تنمية وعي الفرد بحقوق الإنسان، خاصة فيما يتعلق بمراجعة البرامج والمناهج على ضوء اعتبارات وأهداف متعددة، من بينها إدماج حقوق الإنسان.[2] وورد في خطاب جلالة الملك محمد السادس والذي ألقاه بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم، "لقد أبينا إلا أن نفتتح الموسم الدراسي لهاته السنة بتنصيب المجلس الأعلى للتعليم، مجددين التأكيد على المكانة المتميزة التي نخص بها الإصلاح التربوي في مشروعنا التنموي، اعتبارا لدوره الحاسم في تعميم المعرفة، وترسيخ قيم المواطنة، وإعداد أجيال المستقبل"[3]. والظاهر أن أعضاء المجلس الأعلى للتعليم قد التقطوا هذه الإشارات من خلال الندوة الأولى التي نظمها هذا المجلس في موضوع: المدرسة و السلوك المدني.

لذلك فالمدرسة مدعوة، قبل غيرها، لأن تكون منفتحة باستمرار على محيطها باعتماد نهج تربوي قوامه جعل المجتمع في صلب اهتمامها، الأمر الذي أعلنه الأستاذ الصديق الصادقي العماري مؤكدا أن "المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، ومن إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها، وإعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع المغرب وتطلعاته، وكذلك لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر ولتحقيق تنمية اجتماعية و اقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع وقدرته على التفاعل في النسيج المحلي والإقليمي والدولي"[4].

وعليه، فإن مبدأ "تنمية السلوك المدني" بالمدرسة المغربية الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية للمواسم الدراسية المنصرمة، لم يكن مجرد حملات موسمية عابرة وطارئة، بل دعوة إلى إعادة الاعتبار للتربية ذاتها، ومن أجل تكريس للأغراض السامية المناطة بالمنظومة التعليمية والتربوية التي أصبحت

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية و التكوين، المغرب، المادة 21.

[2] أبو طالب (عبد الصديق)، وآخرون، البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، مجلة علوم التربية العدد 15، 2004، ص402.

[3] مقتطف من الخطاب الذي ألقاه جلالة الملك بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم بمدينة الدار البيضاء، الخميس 14 شتنبر 2006.

[4] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل- مقاربة سوسيولوجية، ص87-88.

"على جانب كبير من التعقيد، بحيث تعددت أبعادها و مؤسساتها، فهي تضم إلى جانب الأسرة والمدرسة، وسائل الإعلام بجميع أنواعها التي باتت تشكل مصدرا هاما تستقي منه القيم ونماذج التصرف والسلوك، وتملك سلطانا قويا على تشكيل العقول والنفسيات"[1]. وبالتالي فإن المدرسة "لا يمكن فهمها كنواة مستقلة، يعني كتنظيم خاص منغلق على ذاته، بل اعتبارها بنية مرتبطة بمحيطها، تتفاعل معه و تؤثر فيه وتتأثر به"[2]. وعن طريق هذه المقاربة الشمولية الجديدة فالمدرسة بإمكانها "استرجاع الثقة في المدرسة المغربية وتمكين بلادنا من مدرسة متصالحة مع مجتمعنا مؤهلة ومندمجة في بيئتها، وفاعلة في معركة التنمية البشرية"[3].

2.البرامج المدرسية

لم يعد كافيا استجلاء مظاهر المواطنة والسلوك المدني من خلال الخطابات الرسمية والندوات والورشات لوحدها، بل لا بد لنا من قراءة وإن كانت بسيطة في تنزيل والعمل بهذه الخطابات على مستوى البرامج والمناهج و الأطر المرجعية والتوجيهات التربوية، وتحديدا بالمواد المدرسة بالمؤسسات التعليمية.

إن المجتمع بحاجة إلى تربية تكون أكثر تلاؤما مع طموحاته، و يتحقق ذلك بفضل حضور قوي لمفهومي المواطنة والسلوك المدني في مقررات الكتب المدرسية سواء بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، خصوصا في مواد كالتربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات، على سبيل المثال نذكر: التربية على المواطنة بمادة الاجتماعيات التي تهدف إلى مقاربة مفاهيم كالتسامح والكرامة والديمقراطية، والمساواة، والحريات العامة، والحقوق السياسية و المدنية، وغيرها من المفاهيم الحقوقية. هدفها من خلال ذلك هو خلق تناغم مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمساهمة في تكوين مواطن مستقل ومتوازن ومنفتح، عارف لدينه و لغته وتاريخ وطنه، ومدرك لما له من حقوق وما عليه من واجبات. و يقتضي بلوغ هذه المرامي حسب الأستاذ الصديق الصادقي العماري "أنه وجب على نظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة اتجاه الأفراد والمجتمع، وذلك بمنح الأجيال الصاعدة فرصة

---

[1] بنمسعود (عبد المجيد)، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، سلسلة الحوار، منشورات الفرقان، المغرب، 2000، ص13.

[2] بنعلي محمد، المدرسة في الوسط القروي مقاربة سوسيولوجية، مجلة علوم التربية، المجلد 02، العدد 13، شتنبر 1997، ص 95

[3] مقتطف من خطاب جلالة الملك محمد السادس بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم، بمدينة الدار البيضاء، الخميس 14 شتنبر 2006.

اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلها للاندماج في الحياة العملية، بل المساهمة في تجديد المجتمع، بل العالم ككل و التحلي بأخلاق المسؤولية"[1].

من خلال كل ما قدمناه، يمكننا القول أن المؤسسة التعليمية هي الأجدر والأقدر على منح المواطنين جرعات كافية من التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني، غير أن ذلك لا يتحقق في غياب انخراط الجميع أفراد وجماعات، ومؤسسات، زد على ذلك ضبابية المشروع المجتمعي الذي يسمح بقياس مدى نجاح المدرسة في وظائفها الكيفية، و يبقى تحدي تكوين مواطن له من المعارف والمهارات ما يؤهله لإدراك أن المواطنة ليست صفقة تجارية وليست طموحا سياسيا ضيقا ولا امتيازا، ولا يمكن اختزالها في الانتماء إلى الوطن بل بحب هذا الوطن والاعتزاز به والاستعداد لخدمته والدفاع عن مقدساته، وتوعية الفرد أن الالتزام بالواجبات ليس فيه أدنى انتقاص للحقوق، بل، بالعكس من ذلك، يحفظها و يصونها، في إطار للتعاقد الاجتماعي الذي يضمن للجميع، بدون استثناء، العيش بكرامة.

ولنكن متفائلين، لاسيما بأن هذه المجهودات التي بذلت في إطار الميثاق الوطني للتربية و التكوين، والكتاب الأبيض، والمخطط الاستعجالي ، بغية جعل مغرب أفضل وعهد جديد يتم الرهان فيه على منظومة التربية و التكوين، و يتعبأ لأجله الجميع من اجل تهيئة الأسباب الحقيقية لإعداد ناشئة مغربية قوامها الحرية والمسؤولية الخلاقة.

[1] الصادقي العماري الصديق، التربية والتنمية وتحديات المستقبل- مقاربة سوسيولوجية، ص121.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، لسان العرب، ج 15، مادة وطن، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ط2، 1993.
- الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.
- أبو طالب (عبد الصديق)، وآخرون، البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، مجلة علوم التربية العدد 15، 2004.
- بنعلي محمد، المدرسة في الوسط القروي مقاربة سوسيولوجية، مجلة علوم التربية، المجلد 02، العدد 13، شتنبر 1997.
- بنمسعود (عبد المجيد)، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، سلسلة الحوار، منشورات الفرقان، المغرب، 2000.
- بوبكري محمد، المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية، رقم 06، ط1، منشورات دار الثقافة، المغرب، 1998.
- مرتيط (عبد الإله)، المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 05، شتنبر 2011.
- مقتطف من خطاب جلالة الملك محمد السادس بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم بمدينة الدار البيضاء، بتاريخ الخميس 14 شتنبر 2006.
- مقتطف من نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني، الرباط، 23 ماي،2007.
- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه جلالة الملك بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم بمدينة الدار البيضاء، بتاريخ الخميس 14 شتنبر 2006.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، المادة21.

قيم العقيدة الإسلامية من خلال كتاب
"الممتاز في التربية الإسلامية" للخامس ابتدائي

☜ رضوان صفار[1]

مقدمة

لا شك أن القيم هي عنوان نجاح الحضارات وجسر العبور إلى صفوف المجتمعات الراقية، بل هي نخاع مؤشرات مستقبل الأمم، وإذا كانت القيم في مُجملها تشكل لباس المجتمع الإسلامي، فإن قيم العقيدة الإسلامية هي التاج على رأس هذا المجتمع، وما دامت القيم عموما، والعقدية منها على وجه الخصوص بهذه المنزلة العالية، والدرجة الرفيعة، والأهمية البالغة، فإن النظام التربوي المغربي اهتدى في المنظومة الجديدة للتربية والتكوين إلى التربية على القيم كمدخل أساس ومُرتكز ثابت عبر المناهج التعليمة، سعيا منه إلى استدماجها وتعزيزها فكرا وممارسة.

وإذا كانت الوثائق الصادرة عن الوزارة تدعو إلى تفعيل التربية على قيم العقيدة الإسلامية، فما مدى انسجام مضامين مقرر التربية الإسلامية مع روح هذه القيم؟ وهل الأنشطة الواردة في مرحلة التقويم كافية للقياس الصحيح لاكتساب المتعلم لهذه القيم علما وعملا؟

1. مفاهيم أساسية

مفهوم القيم

لقد تعددت الحدود اللغوية للقيم، وتنوعت بتنوع القواميس والمعاجم، وأوردُ منها تمثيلا لا حصرا ما يلي : القيم لغة ج قيمة، وقيمة الشيء ثمنه[2]، وذهب الفيروز آبادي إلى "أن القيمة بالكسر واحدة القيم، وقومت السلعة واستقمته: ثمنته، وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم"[3]. وقال ابن فارس في معجم

---

[1] باحث في الدراسات الإسلامية، سلك الدكتوراه، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس- فاس - جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المغرب.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، مادة (قوم)، الجزء 12، 2003، ص 224.

[3] الفيروزآبادي (محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط 2، باب الميم، فصل القاف، 1978، ص 1487.

مقاييس اللغة: "القاف والواو والميم: أصلان صحيحان، يدل أحدهما على جماعة من الناس، وربما استعير في غيرهم، والآخر على انتصاب أو عزم"[1].

أما القيم اصطلاحا، فقد تعددت تعاريفها وتنوعت بتنوع الحقول المعرفية التي تشتغل عليها، وباختلاف جذورها وامتداداتها الفلسفية والنفسية والاجتماعية، أما في الحقل التربوي، فقد ورد في تعريف معجم علوم التربية للقيم بأنها: "مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآرائه، وتحديد مدى ارتباطه بجماعته"[2]، وعرَّفها ماجد سرحان بصيغة الجمع حيث قال : "القيم محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها، أو من حيث سوؤها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة بين هذين الحدين"[3]. كما عرّفها الأستاذ الصديق الصادقي العماري بقوله: "الحكم الذي يصدره الفرد على موضوع ما، مُستندا إلى مجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يوجد فيه، وهي إذن أحكام اجتماعية خارجة عن الشخص أو هي مجرد اتفاق اجتماعي على أن نتصرف بشكل معين لفظيا وأدائيا، وهذه الأحكام ليست من مكونات السلوك وليست دافعة له إلا أنها تُسهم في تشكيله "[4].

ولعل من التعاريف الأكثر إجرائية، والذي يرتبط بشكل وثيق بما نحن بصدده، ما جاء في مقال لأحمد مهدي عبد الحليم، حيث قال فيه بأن مفهوم القيمة يشير إلى "حالة عقلية ووجدانية، يمكن تعرفها في الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال مؤشرات، هي المعتقدات والأغراض والاتجاهات والميول والطموحات والسلوك العملي، وتدفع الحالة العقلية والوجدانية صاحبها إلى أن يصطفي بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا، يتسق فيه الفكر والقول والفعل، يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة، فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية[5]. يبدو أن لهذا التعريف الأخير ارتباطا وثيقا بتدريس القيم، فهو يحدد لنا الجانب المخاطَب في

---

[1] أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، ج5، تحقيق وضبط:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سورية، مادة (قوم)، 1979، ص 43.

[2] الفرابي (عبد اللطيف)، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9و10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994، ص359.

[3] الكيلاني (ماجد عرسان)، فلسفة التربية الإسلامية، دار المنارة، وجدة، ط1، 1987، ص992.

[4] الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015 م، ص ص 108-107.

[5] زيادة رضوان، و كيفن جيه أوتول، صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2010 م، ص22.

المتعلم، كما يبيّن لنا صور وتجليات القيم على مستوى الأفراد والمجتمعات، وهذه التجليات هي التي ترشدنا إلى تقويم مختلف القيم، والحكم على المتعلم من حيث النجاح والإخفاق في اكتسابها.

مفهوم العقيدة

العقيدة لغة: قال ابن فارس رحمه الله: "العين والقاف والدال أصل واحد يدل على شدّ وشدّةِ وُثوق، وإليه ترجع فروع الباب كلها. من ذلك عقْد البناء، والجمع أعقاد وعقود. قال الخليل: ولم أسمع له فعلا، ولو قيل عقّد تعقيدا، أي بنى عَقْدا لجاز. وعقدتُ الحبل أعقده عقدا، وقد انعقد، وتلك هي العقدة "[1]، فالمعنى اللغوي للعقيدة - كما أشار ابن فارس - يدور حول الشد والتوثق وما في معناهما من ربط وإبرام وإحكام وغير ذلك من المعاني التي تعود إلى نفس الأصل. أما العقيدة اصطلاحا: إن المتتبع للتأليف في المعتقد والإيمان لا يجد للمتقدمين أثرا في تسمية ما تعلق بالاعتقاد عقيدةً، بينما كانوا يتناولون المباحث العقدية بمسميات أخرى كأصول الدين والإيمان والسنة والشريعة وغيرها من الأسماء، إلى أن بدأت المؤلفات تتدفق مع المتأخرين باسم "العقيدة"، وقد ظهرت بداية هذه التسمية مع الطحاوي رحمه الله، وقد ذكر هذا الدكتور خالد عباس عبد الله في سياق حديثه عن التصنيف في العقيدة حيث قال : "كتاب العقيدة الطحاوية الذي كان بداية بدعة المصطلح عند المتأخرين"[2].

للعقيدة اصطلاحا تعريفات كثيرة أذكر منها ما ذهب إليه الشيخ الفوزان بقوله :" العقيدة شرعا هي الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والإيمان بالقدر خيره وشره، وتسمى هذه أركان الإيمان"[3]، وعُرّفت العقيدة أيضا بـ: "الإيمان الجازم الذي لا يتطرق إليه شك لدى معتقِده، فالعقيدة الإسلامية هي الإيمان الجازم بالله تعالى وما يجب من توحيد وطاعة، وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر وسائر ما ثبت من أمور الغيب والأخبار والقطعيات علمية كانت أو عملية"[4]، كما عرّفها الزبيدي بقوله: "العقيدة بمعنى المعتقد هي ما يدين به الإنسان من تصور لما وراء عالم الشهادة كمسائل الألوهية والعوالم الغيبية وبدء الكون ومصيره ونحوه، وقد شاع مصطلح العقيدة في دراسات علماء المسلمين على المباحث المتعلقة بالله من حيث وجوده وربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته والأنبياء

---

[1] أبو الحسين (أحمد بن زكريا)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، باب العين والفاء وما يماثلها، الجزء الرابع، 1979، ص 86.

[2] خالد عباس (عبد الله)، أوهام مصطلح العقيدة وحقائق الإيمان دراسة تأصيلية، المكتبة الوطنية للنشر، الخرطوم، السودان، 2018، ص45/44.

[3] بن الفوزان (صالح)، عقيدة التوحيد، مكتبة دار المنهاج، الرياض، السعودية، ط1، 1434هـ، ص10.

[4] ناصر (عبد الكريم العقل)، مجمل أصول أهل السنة والجماعة في العقيدة، دار الوطن، الرياض، السعودية، ط2، 1412هـ، ص5.

ورسالاتهم والكتب المنزلة والسمعيات كالملائكة والقدر والحياة البرزخية والأخروية وأمثالها، وقد غلب هذا الاسم الأسماء الأخرى كالإيمان والتوحيد وأصول الدين والفقه الأكبر ونحوه"[1]، وعرّفها أبو بكر الجزائري قائلا: "العقيدة هي مجموعة من القضايا الحق البديهية المسلمة بالعقل والسمع والفطرة، يعقد عليها الإنسان قلبه ويثني عليها صدره جازما بصحتها قاطعا بوجودها وثبوتها ولا يرى خلافها أنه يصلح أو يكون أبدا، وذلك كاعتقاد الإنسان بوجود خالقه وعلمه به"[2].

و يتضح من خلال ما مضى أن المعنى الاصطلاحي للعقيدة يدور حول ما يتدين به الإنسان من إيمان جازم بالغيبيات المسلمة عقلا وسمعا وفطرة، وقد ألف فيها العلماء مصنفات عديدة، بعضها يحمل اسم "العقيدة" وبعضها يحمل أسماء أخرى لا تخرج عن الإطار الاعتقادي.

2. التربية على القيم في النظام التربوي المغربي

لا شك أن القيم هي عنوان سعادة المسلم والجسر الذي يعبُر عليه إلى برِّ الأمان، بل هي نخاع هويته وبريد نجاته في الدنيا والآخرة، وما دامت القيم بهذه المنزلة العالية والدرجة الرفيعة والأهمية البالغة، فحري بالمجتمعات التي تروم تنشئة أبنائها وفق المقومات القيمية المتينة أن تنتقي المحضن المُجدي والمرتكز الأساسي لاستدماجها وتعزيزها وترسيخها فكرا وممارسة، وما دامت التربية مفتاحا مُسعفا لبلوغ هذه الغاية، فقد تم وضع المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم بناء على هذه الفلسفة من خلال تحديد المواصفات الكبرى للمتعلم من خلال الاختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي. وقد اعتنى النظام التربوي المغربي بالقيم عناية خاصة، وعلى رأسها قيم العقيدة الإسلامية، حيث سرد الكتاب الأبيض هذه القيم مصدِّرا إياها بالعقيدة الإسلامية بقوله: "انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في: قيم العقيدة الإسلامية-قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية-قيم المواطنة-قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية"[3].

إذا عدنا إلى الوثيقة المنهاجية الرئيسية، والفلسفة المؤطرة للفعل التربوي وللمنظومة التربوية المغربية المتمثلة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نجد الانطلاق من المجال القيمي المنبثق من

---

[1] بن زين الزبيدي (عبد الرحمن)، مناهج البحث في العقيدة الإسلامية في العصر الحاضر، مركز الدراسات الأعلام، الرياض، ط1، 1998، ص 16.

[2] الجزائري (أبو بكر جابر)، عقيدة المؤمن، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2 ، بدون تاريخ، ص12.

[3] وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء1، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، المغرب، 2002، ص 12.

العقيدة الإسلامية واضحا، ففي المرتكزات التي قدمتها هذه الوثيقة نجد ما يلي: "يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح..."[1]. لقد اهتم النظام التربوي المغربي بالتربية على القيم اهتماما كبيرا، ويبدو ذلك واضحا من خلال الفلسفة التربوية المبثوثة في الوثائق الرسمية، بحيث نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين يدعو إلى القيم من خلال المرتكزات الأربعة المتمثلة في قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان، كما نجد الكتاب الأبيض الذي يشكل الوجه الإجرائي للميثاق يتحدث عن مواصفات المتعلمين، ذاكرا فيها مجموعة من القيم التي ينبغي الحرص على تمريرها للمتعلم تحقيقا للغايات والمرامي التي يسعى إليها النظام التربوي من خلال المضامين المبرمجة في مختلف الأسلاك التعليمية.

وبالإضافة إلى الرسائل والتوجيهات القوية المتضمنة في الميثاق والكتاب الأبيض بصدد موضوع التركيز على القيم، نجد الوزارة الوصية حريصة على تنزيل الفلسفة إلى الواقع من خلال برمجة المواضيع الكفيلة بترجمة القيم على الواقع السلوكي للمتعلم، ولم تقف عند حد البرمجة، بل أصدرت مذكرات تدعو إلى جعل أنشطة الحياة المدرسية خادمة لهذه الغاية، ولعل أهمها المذكرة الوزارية رقم87، يقول الأستاذ الصادقي العماري بهذا الخصوص: "وفي هذا الإطار صدرت المذكرة الوزارية رقم 87 التي تدعو كافة الفاعلين التربويين إلى تفعيل أدوار الحياة المدرسية لدعم مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فركزت على تثبيت القيم الأساسية لدى التلميذ(ة) "[2].

3. قيم العقيدة الإسلامية من خلال "الممتاز في التربية الإسلامية للمستوى الخامس ابتدائي"

إن القيم بمختلف تصنيفاتها ومجالاتها ترتبط ارتباطا وثيقا بالقيم العقدية، بل تعتبر هذه الأخيرة النواة التي تتفرع عنها القيم بشتى أنواعها، سواء كانت هذه القيم شخصية أو اجتماعية أو غيرها من القيم في ارتباطها بزاوية معينة، ومادام النظام التربوي المغربي قد خصص حيزا مهما للتربية على القيم، جاعلا العقدية منها على رأس القائمة، وحدد المواصفات المرتقبة على ضوئها، فمن المفترض أن تكون المقررات الدراسية جسرا متينا ومسلكا قويما لتدريس القيم عموما والقيم العقدية على وجه الخصوص من أجل ترجمة فلسفة الوزارة إلى سلوك عملي مبني على القرآن الكريم والأحاديث النبوية المتضمنة في هذه

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، أكتوبر1999، ص8.

[2] الصادقي العماري(الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، ص119.

المقررات. وبناء على هذه التوطئة، يمكننا طرح مجموعة من الأسئلة قصد التحقق من مدى قدرة المقرر الدراسي على ترجمة حقيقية للقيم العقدية إلى سلوك عملي يومي يتحرك بين أسوار المدارس وفي البيوت والشوارع، ولعل أهم هذه الأسئلة وأبرزها ما يلي:

- ما مدى فعالية الوضعيات المدرجة في كتاب الممتاز في التربية الإسلامية، بالمستوى الخامس ابتدائي في ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية؟
- إلى أي حد يتم ربط مختلف القيم بالقيم العقدية في هذا المرجع؟
- ما هي المقترحات التي يمكنها الإسهام في تجويد هذا المرجع لتحقيق الأهداف المرجوّة والمتعلقة بالبُعد القيمي العقدي لدى المتعلم؟

إن كتاب "الممتاز في التربية الإسلامية " المبرمج في المستوى الخامس ابتدائي يضم في ثناياه قيّما عديدة، وذلك في مكوّن العقيدة، بل في مدخل التزكية عموما، كما توجد فيه إشارات كثيرة إلى القيم العقدية في جلِّ المداخل، كمدخل القسط والاقتداء والاستجابة، إلا أن هناك مجموعة من الملاحظات أطرحها على المستويات الآتية:

الوضعيات التمهيدية

إن المتصفح للكتاب المذكور أعلاه يجد غياب الوضعيات التمهيدية في مدخل التزكية الذي يتكون من العقيدة والقرآن الكريم، في حين أن مداخل القسط والحكمة والاستجابة تفتتح دائما بوضعيات واقعية تجلي التصور للمتعلم منذ بداية الدرس، وتعطيه النصوص القرآنية والحديثية التي تساعده في الإجابة عن السؤال أو الأسئلة التي تطرحها الوضعية الاستكشافية، فدروس مدخل التزكية، سواء تعلق الأمر بمكوّن العقيدة أو مكون القرآن الذي يحمل غالبا في طيّاته قيما عقدية، أولى بأن يُصدّر بمثل هذه الوضعيات من غيره، لأن الدرس العقدي يغلب عليه طابع التجريد، لذلك ينبغي تقريب معانيه من خلال وضعيات محفزة واقعية تجعل المتعلم ينخرط في مناقشتها والسعي إلى الإجابة عنها بكل رغبة وحماس، ففي درس القرآن الكريم، سورة القيامة، الآيات من 1 إلى 20 من الكتاب المدرسي، نلاحظ أن الدرس صُدِّر بالنص القرآني مباشرة، في حين أنه يمكننا أن نفتتحه بوضعية محفزة، مستنهضة لفضول المتعلمين للمناقشة وبناء الدرس، وتجَلي للأستاذ تصورات المتعلمين ومعارفهم القبلية وأخطائهم، من قبيل:

أحمد تلميذ يعتقد عدمَ قدرة الله تعالى على إعادة خلق الإنسان وبعثِه للحساب، بالتالي فهو يرى أننا لا نحاسب على أعمالنا التي قمنا بها في الحياة الدنيا يوم القيامة، وينشر ذلك في صفوف المتعلمين، بم تنصح أحمد ومن يدعوهم إلى عقيدته في القدرة الإلهية؟

ثم نذيّل النص القرآني بأسئلة من قبيل:

- ما رأيكم في مُعتقد أحمد؟

- استخرج من النص القرآني الآية الدالة على قدرة الله تعالى على بعث الناس من قبورهم.

- من يستحضر آية من سورة الطارق تدل على قدرة الله على إرجاع الناس إليه للحساب؟

وهكذا نكون قد أثَرْنَا انتباه المتعلم وجعلناه يستثمر الدعامات الموجودة بين يديه، ويستدعي مكتسباته السابقة من أجل عرض تمثلاته والإفصاح عن معارفه السابقة تجاه الموضوع، ثم ينتقل بتوجيه من الأستاذ والزملاء إلى التمثل والاعتقاد الصحيح للقيمة العقدية المتمثلة في "قدرة الله تعالى" التي يمكن ترجمتها إلى سلوك عملي في حياته من خلال الأعمال الصالحة التي تنسجم مع عقيدة البعث، والمرتبطة بالقدرة الإلهية.

إن ما أشرتُ إليه فيما يتعلق بغياب الوضعيات التعليمية في مقدمات دروس التزكية ينسحب على جميع الدروس المبرمجة في المرجع المذكور أعلاه، ولا شك أن هذا مخالف للإصلاح البيداغوجي والتوجيهات الرسمية التي تهدف السياسة التعليمية المغربية إلى تحقيقها، هذا بالإضافة إلى كونه مخالفا للتربية العصرية المفيدة. فقد حرص السادة المشرفون التربويون، وكذا بعض الأساتذة على تأكيد أهمية التدريس بالوضعيات، باعتباره التطبيق العملي لمقاربة التدريس بالكفايات، ودافع ويدافع أغلبهم عن الموضوع بشراسة؛ لأن الأَمر من صميم التوجيهات الرسمية التي ينبغي العمل بها؛ لأن لها خلفيات نظرية وعلمية رصينة، لذلك فهم لا يألون جهدًا في حث السادة الأساتذة على الالتزام بمقاربة التدريس بالوضعيات لأسباب متعددة؛ منها بالأساس أن الوضعيات تربط المتعلم بالواقع، وتجعل للتعلمات معنًى، وتجعل المتعلمات والمتعلمين في قلب العملية التعليمية التعلمية، ومن المسوغات كذلكم الواردة في هذا الصدد (وهي الأهم) أن الأمر عبارة عن توجيهة رسيمة يفترض أنها مؤسسة على علم ونظر وخبرة وتجارب؛ كما تنص على ذلك الوثائق الرسمية.

العلاقة بين القيم العقدية وغيرها من القيم الأخرى:

لقد جاء في الكتاب الأبيض، في سياق تعداده للقيم كمرتكزات ثابتة، أن قيم العقيدة الإسلامية تتربع على كرسي صدارة القيم المُعلن عنها، لذلك فالمنطق يقتضي أن يتم تصريف القيم في مقرر التربية الإسلامية بشكل تكاملي ومنسجم ونسقي، بحيث يتم استحضار القيم العقدية خلال تمرير القيم الأخرى، وذلك بتتبع المداخل الممكن استثمارها في بث الجانب العقدي بالموازاة مع الجانب الأخلاقي والتعبدي وغيره من الجوانب الأخرى، كما ينبغي السعي إلى استهداف البُعد السلوكي عند تمرير القيم الأخلاقية، وهكذا يتم التعاضد والتكامل بين القيم، وتجاوز عقلية الجُزر المتناثرة التي تحياها منظومة القيم.

إن كتاب "الممتاز في التربية الإسلامية" للمستوى الخامس غني بالقيم، وفاءً لما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولما جاء في الكتاب الأبيض، لكن المُلاحظ في فقرات الدروس أن القيم يتم تقديمها منفكة ومنفصلة عن بعضها، في حين أن القيم ينبغي أن تقدم في سياق تكاملي، مع الأخذ بعين الاعتبار مركزية القيم العقدية، فإذا أخذنا على سبيل المثال درس "لا أغشّ"، فإننا نجد الأهداف مسطرة كما يلي:

- "أن أتعرف معنى الغش وأضراره انطلاقا من القرآن الكريم وقصة صبرة الطعام.
- أن أقتنع بأضرار الغش وعواقبه.
- أن أتجنب الغش في الامتحانات وفي مختلف المعاملات"[1].

نلاحظ من خلال الأهداف المُسطرة في هذا الدرس أنها تركز على الجانب السلوكي، في حين أنه ينبغي تتبع القيم العقدية التي يمكن تمريرها للمتعلم، فيتم تقديمها إلى جانب القيمة السلوكية المستهدفة أصالة، فقيمة الصدق والأمانة التي تعتبر قطب رحى هذا الدرس، هي في الحقيقة مُتفرّعة عن قيمة عقدية مهمة، وهي قيمة "المراقبة"، وعليه، ينبغي تقديم القيمتين معا، مع التركيز على وجه الارتباط بينهما. وإذا نظرنا في درس "أخلص في صلاتي"، نجد واضع البرنامج يركز على المستوى السلوكي بشكل كبير، وذلك يبدو جليا من خلال التركيز على علامات الإخلاص في الصلاة كالطمأنينة في الأفعال وعدم الالتفات وغيرها مما يدل على إخلاص المصلي في صلاته، في حين ينبغي أن يُشار إلى منزلة المُثول بين يدي الله تعالى ومراقبته، فالمصلي عندما يقول: "الحمد لله رب العالمين " يقول الله تعالى: "حمدني

[1] مجموعة من المؤلفين، الممتاز في التربية الإسلامية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب،2017 ، ص28.

عبدي"، إذن فالقيمة العقدية المتمثلة في المراقبة حاضرة في المقرر بقوة، لكن لم يُلتفت إليها على مستوى فقرات الدرس.

القيم العقدية في الأهداف

إن الدارس لكتاب "الممتاز في التربية الإسلامية "للمستوى الخامس يلمس بجلاء ضعف استحضار الجانب الوجداني في الدرس العقدي، ففي درس العقيدة الموسوم بـ: "أومن بملائكة الله" مثلا، يُلاحظ أنه تم الاقتصار على الجانب المعرفي بشكل كبير، فهو يستهدف تعرف أسماء بعض الملائكة ومهامهم، ويُلامس بشكل سطحي الجانب الوجداني في مسألة تعظيم الملائكة، في حين أنه ينبغي التركيز في هذا الدرس على قيمة عقدية مهمة، وهي مراقبة الله تعالى في أقوالنا وأعمالنا من خلال التركيز على وظيفة الملكين المكلفين بكتابة السيئات والحسنات، الشيء الذي يجعل المتعلم يستشعر تواجد مَلك عن يمينه وآخر عن يساره، فتترسخ لديه المراقبة الربانية من خلال استحضاره لإحصاء الملائكة لأعمال بني آدم.

إننا نجد كثيرا من الدروس في مكوِّن العقيدة تخدم الجانب المعرفي بالأساس، بحيث أصبحنا وكأننا أمام أحداث تاريخية تستوجب الحفظ دون الوقوف على القيم والمواقف، الشيء الذي يترك قائمة القيم العقدية حبيسة الوثائق التنظيرية، في حين أن هذه القيم متوافرة في نصوص الانطلاق، ولا ينقصها إلا التصريف بطريقة تخاطب الوجدان وتساهم في بناء صور الإيمان.

تقويم القيم العقدية

إننا نعيش هوَّة واسعة بين الرصيد المعرفي القيمي للمتعلم والاستجابات السلوكية في واقعه العملي، بحيث نجد مثلا المتعلمَ ضابطا لقيمة المراقبة الإلهية، ورغم ذلك نراه يغش في الامتحانات بكل ما أوتي من قوة، بل يتفنن في إبداع صور متعددة لهذه الجريمة، كما نجد المتعلم مستوعبا لقدرة الله تعالى التي تستلزم تواضعه، ورغم ذلك نجده مختالا متكبرا على زملائه، والأمثلة كثيرة متدفقة على عدم الانسجام بين الجانب النظري الذي تلقَّاه المتعلم داخل الفصل وبين ممارساته السلوكية اليومية. فإن القيم العقدية ليست شعارا تردده الألسنة، وإنما الغاية منها أن يحولها المتعلم إلى واقع عملي معيش، فيستصحب معه هذه القيم حيثما حلَّ وارتحل، لذلك لا بد من تقويم البُعد القيمي العقدي لدى التلميذ تحققا وإخفاقا، لكن الإشكال هو اختلاف الميزان التقويمي للقيم عن باقي موازين قياس الموارد الأخرى، لاسيما أن الجانب الوجداني لا يُحكم عليه من خلال استجابة واحدة للمتعلم، يقول صلاح الدين محمود في هذا السياق : "فللحصول على معلومات متسقة عن خاصية وجدانية معينة، فإن الاستدلال عليها

من السلوك يصعب إجراؤه من استجابة واحدة للمتعلم، بل يتطلب الحصول على استجابات متعددة متماثلة بشكل ما، أو ملاحظة سلوكه في مواقف متنوعة ومتشابهة"[1].

استنتاجات

لقد خلصتُ إلى مجموعة من الاستنتاجات وأنا أتجول في رياض وفقرات هذا البحث، حيث كانت كالتالي:

- عناية النظام التعليمي المغربي بالقيم عموما، والقيم العقدية خصوصا، وهذه العناية تشهد تفاوتا بين التنظير والتنزيل، حيث إن الوثائق المنهاجية الرسمية كالميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض والرؤية الإستراتيجية تدعو إلى الاشتغال على القيم في مواضع كثيرة من فقراتها، لكن الجانب التنزيلي عرف إشكالات على مستوى تمرير هذه القيم وكذا تقويمها.

- بالرجوع إلى مقرر التربية الإسلامية المذكور أعلاه، نجده يتعامل مع الدروس الحاملة للقيم، وخاصة العقدية منها بطريقة لا تختلف كثيرا عن باقي الدروس ذات الطابع المعرفي.

- توجد نصوص انطلاق حافلة بالقيم العقدية، لكنها لم تُستثمر بالشكل الجيد لاستخراج أقصى كمّ من هذه القيم المبثوثة في ثناياها.

- الدروس التي تهدف إلى تمرير القيم العقدية تحتاج طريقة خاصة، لاسيما على مستوى التقويم.

[1] علام (صلاح الدين محمود)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 2، 2000، ص176.

المصادر والمراجع

- أبو الحسين (أحمد بن زكريا)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، باب العين والفاء وما يماثلها، الجزء الرابع، 1979.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، مادة (قوم)، الجزء 12، 2003.
- الجزائري (أبو بكر جابر)، عقيدة المؤمن، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 2، بدون تاريخ.
- الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.
- الفرابي(عبد اللطيف)، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9و10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،1994 .
- الفيروزآبادي (محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط 2، باب الميم، فصل القاف، 1978.
- الكيلاني (ماجد عرسان)، فلسفة التربية الإسلامية، دار المنارة، وجدة، ط1، 1987.
- بن الفوزان (صالح)، عقيدة التوحيد، مكتبة دار المنهاج، الرياض، السعودية، ط1، 1434هـ.
- بن زين الزبيدي (عبد الرحمن)، مناهج البحث في العقيدة الإسلامية في العصر الحاضر، مركز الدراسات الأعلام، الرياض، ط1، 1998.
- بن فارس بن زكرياء (أبو الحسن أحمد)، مقاييس اللغة، ج5، تحقيق وضبط :عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سورية، مادة (قوم)، 1979.
- خالد عباس (عبد الله)، أوهام مصطلح العقيدة وحقائق الإيمان دراسة تأصيلية، المكتبة الوطنية للنشر، الخرطوم، السودان، 2018.
- زيادة رضوان، و كيفن جيه أوتول، صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2010.
- علام (صلاح الدين محمود)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 2، 2000 .
- مجموعة من المؤلفين، الممتاز في التربية الإسلامية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، 2017.
- ناصر (عبد الكريم العقل)، مجمل أصول أهل السنة والجماعة في العقيدة، دار الوطن، الرياض، السعودية، ط2، 1412هـ.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء1، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، المغرب، 2002.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، أكتوبر1999.

فضائل أم المؤمنين عائشة ﵂ في صحيح البخاري
وأبعادها التربوية والاجتماعية

☜ د. خالد ميميد[1]

مقدمة

ما لا شك فيه أن للقدوة أهمية حيوية في حياة الأمم والشعوب، فهي الركيزة الأساسية لتطبيق المبادئ العقدية والخلقية والاجتماعية، وتحقيق الضبط التربوي والاجتماعي، وقد ضعُفت القدوة في العصر الحاضر نتيجة تعدد القدوة، والتي أفرزتها التقنية المعاصرة، والتواصل البشري، وتمازج الثقافات، وتعدد الأفكار والمذاهب، وتوجهات العولمة التي تسعى إلى توحيد القدوة للعالم في النموذج الغربي، وقوة الوسائل والآليات؛ كوسائل الإعلام والتواصل التي تساهم في تغيير القدوة لدى البشرية جمعاء، وجمعها في بوتقة واحدة هي: النموذج الحياتي الغربي.

وأثَّر ذلك بشكل عميق في شباب الإسلام، على مستوى الجنسين: الذكور والإناث، حيث أصبحت القدوة لديهم ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة، وصفحات الإنترنت، مما يزيد من مسؤولية الباحثين والمربين والقادة في تكثيف الجهود؛ لرد شباب الإسلام إلى قدوتهم الأصلية المتمثلة في الأنبياء والمرسلين، وزوجات النبي الكريم محمد صلى الله عليه وسلم أمهات المؤمنين، وصحابته الطيبين الطاهرين.

1. التعريف بأم المؤمنين عائشة ﵂

أولا: اسمها ونسبها

هي عائشة بنت أبي بكر الصديق وهو عبد الله بن عثمان التيمي القُرشي، تُكنى بأم عبد الله؛ فقد سألت النبي (صلى الله عليه وسلم) أن تكتني فقال: «اكتني بابن أختك» فاكتنت بأم عبد الله، وهو عبد الله بن الزبير بن العوام، وأمه أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهم جميعًا، وأمها أم رومان بنت عويمر الكنانية، كَانَ مَوْلِدهَا فِي الْإِسْلَام قَبْل الْهِجْرَة بِثَمَانِ سِنِينَ، أي بعد البعثة بأربع سنوات، وتزوجها رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وهي بنت ست، ودخل عليها وهي بنت تسع سنين، ولم يتزوج بكرًا غيرها، وقد نزلت براءتها من فوق سبع سموات، وكانت أحب أزواجه إليه من بعد خديجة، وأفقه نساء

[1] باحث قسم تاريخ الأديان، جامعة السوربون 1 باريس.

الأمة، وتوفي عنها رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وهي في الثامنة عشرة من عمرها، وكانت وفاتها في 17 رمضان، عام 58هـ، وصلى عليها أبو هريرة (رضي الله عنه) ودفنت في البقيع[1].

2.بيان فضائل أم المؤمنين عائشة ﷺ في الحديثين (3662) (3672)، وأبعادها التربوية والاجتماعية

أولا: حديث رقم: (3662)

(1) نص الحديث: عن عَمْرو بن العاصِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: «أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعَثَهُ عَلَى جَيْشِ ذَاتِ السُّلَاسِلِ، فَأَتَيْتُهُ فَقُلْتُ: أَيُّ النَّاسِ أَحَبُّ إِلَيْكَ؟ قَالَ: عَائِشَةُ، فَقُلْتُ: مِنَ الرِّجَالِ؟ فَقَالَ: أَبُوهَا، قُلْتُ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: ثُمَّ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ، فَعَدَّ رِجَالًا».

(2) شرح بعض ألفاظ الحديث

ذات السلاسل: قال ابن حجر: "بِالْمُهْمَلَتَيْنِ وَالْمَشْهُور أَنَّهَا بِفَتْحِ الْأُولَى عَلَى لَفْظ جَمْع السِّلْسِلَة، وَضَبَطَهُ كَذَلِكَ أَبُو عُبَيْد الْبَكْرِيّ، قِيلَ: سُمِّيَ الْمَكَان بِذَلِكَ؛ لِأَنَّهُ كَانَ بِهِ رَمْل بَعْضه عَلَى بَعْض كَالسِّلْسِلَةِ، وَضَبَطَهَا اِبْن الْأَثِير بِالضَّمِّ، وَقَالَ: هُوَ بِمَعْنَى السِّلْسَال أَيْ السَّهْل"[2].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية: يستفاد من هذا الحديث الذي ورد في فضائل أُم المؤمنين عائشة رضي الله عنها ما يلي:

أ-العدل والمساواة بين الرجل والمرأة في المجال القابل للمساواة، كالحب والتقدير.

ب- كرامة المرأة؛ حيث قدمها رسول الله صلى الله عليه وسلم بالحب، ونص على اسمها.

ج - إبطال عادات جاهلية، مثل عدم ذكر اسم المرأة والتحرج منه، وكذلك قول بعضهم حين ذكر المرأة: أعزك الله.

د - التحدث عن محبة الرجل لأهله.

---

[1] الزركشي (بدر الدين)، الإجابة لما استدركته عائشة على الصحابة، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1421هـ، ص5 وما بعدها.

[2] ابن حجر(شهاب الدين أحمد بن علي)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بعناية حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، لبنان، 2007م، ص2656.

ثانيا: حديث رقم: (3672)

(1) نص الحديث: عن عائِشةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: «خَرَجْنَا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي بَعْضِ أَسْفَارِهِ»، حَتَّى إِذَا كُنَّا بِالْبَيْدَاءِ، أَوْ بِذَاتِ الجَيْشِ، انْقَطَعَ عِقْدٌ لِي، فَأَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى التِمَاسِهِ، وَأَقَامَ النَّاسُ مَعَهُ، وَلَيْسُوا عَلَى مَاءٍ، وَلَيْسَ مَعَهُمْ مَاءٌ، فَأَتَى النَّاسُ أَبَا بَكْرٍ فَقَالُوا: أَلاَ تَرَى مَا صَنَعَتْ عَائِشَةُ؟ أَقَامَتْ بِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبِالنَّاسِ مَعَهُ، وَلَيْسُوا عَلَى مَاءٍ، وَلَيْسَ مَعَهُمْ مَاءٌ؟ فَجَاءَ أَبُو بَكْرٍ «وَرَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَاضِعٌ رَأْسَهُ عَلَى فَخِذِي قَدْ نَامَ»، فَقَالَ: حَبَسْتِ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَالنَّاسَ، وَلَيْسُوا عَلَى مَاءٍ، وَلَيْسَ مَعَهُمْ مَاءٌ، قَالَتْ: فَعَاتَبَنِي، وَقَالَ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ يَقُولَ، وَجَعَلَ يَطْعُنُنِي بِيَدِهِ فِي خَاصِرَتِي، «فَلاَ يَمْنَعُنِي مِنَ التَّحَرُّكِ إِلَّا مَكَانُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى فَخِذِي، فَنَامَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى أَصْبَحَ عَلَى غَيْرِ مَاءٍ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ آيَةَ التَّيَمُّمِ فَتَيَمَّمُوا» فَقَالَ أُسَيْدُ بْنُ الحُضَيْرِ: مَا هِيَ بِأَوَّلِ بَرَكَتِكُمْ يَا آلَ أَبِي بَكْرٍ، فَقَالَتْ عَائِشَةُ: فَبَعَثْنَا البَعِيرَ الَّذِي كُنْتُ عَلَيْهِ، فَوَجَدْنَا العِقْدَ تَحْتَهُ».

(2) شرح ألفاظ الحديث

ذات الجيش: اختلف العلماء في تقييدها، والجمهور على أنها: ذُو الْحُلَيْفَة، ونقل الإمام ابن حجر عن أَبي عُبَيْد الْبَكْرِيّ فِي مُعْجَمه: الْبَيْدَاء أَدْنَى إِلَى مَكَّة مِنْ ذِي الْحُلَيْفَة[1].

عِقْد: قال ابن حجر: بِكَسْرِ الْمُهْمَلَة كُلّ مَا يُعْقَد وَيُعَلَّق فِي الْعُنُق، وَيُسَمَّى قِلَادَة[2].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية

أ – التأديب؛ قال ابن حجر في شرحه للحديث: "وَفِيهِ تَأْدِيب الرَّجُل اِبْنَته، وَلَوْ كَانَتْ مُزَوَّجَة كَبِيرَة خَارِجَة عَنْ بَيْته، وَيَلْحَق بِذَلِكَ تَأْدِيب مِنْ لَهُ تَأْدِيبه، وَلَوْ لَمْ يَأْذَن لَهُ الْإِمَام"[3].

ب– الدور الاجتماعي للمرأة في المجتمع، فهي مربية في البيت، وتشارك الرجل في الغزوات، وغيرها من مظاهر تنمية المجتمع من باب الأولى.

ج– التوجيه إلى ترك إذاية الناس، وخصوصًا في أوقات النوم، والصلاة، والذكر، والعلم، ونحوها.

---

[1] ابن حجر(شهاب الدين أحمد بن علي)، فتح الباري، ج1، ص674-675.

[2] ابن حجر(شهاب الدين أحمد بن علي)، نفسه ص 675.

[3] ابن حجر(شهاب الدين أحمد بن علي)، نفسه، ص 675.

د- احترام المرأة لزوجها، وحسن التعامل معه؛ مما يؤدي إلى الاستقرار الأسري، وتحقيق المودة والرحمة.

هـ - التأدب والطاعة للوالد ولو قسا في تربيته، وعدم الإساءة إليه.

و- اقتناء المرأة للحلي، واستحباب التزين به للزوج.

ز- قبول أعذار الناس، والتعامل بالرفق والرحمة والحكمة مع مشكلاتهم، والعناية بها، ومحاولة علاجها.

ح - التربية المالية، وحفظ المال. قال ابن حجر: "وفيه إشارة إلى ترك إضاعة المال"[1].

3. بيان فضائل أم المؤمنين عائشة ﷺ في الأحاديث:(3731) (3768) (3769) (3770) وأبعادها التربوية والاجتماعية

أولا: حديث رقم: (3731)

(1) نص الحديث: عن عائِشةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: دَخَلَ عَلَيَّ قَائِفٌ، وَالنَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَاهِدٌ، وَأُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ وَزَيْدُ بْنُ حَارِثَةَ مُضْطَجِعَانِ، فَقَالَ: إِنَّ هَذِهِ الأَقْدَامَ بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ. قَالَ: «فَسُرَّ بِذَلِكَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَأَعْجَبَهُ، فَأَخْبَرَ بِهِ عَائِشَةَ».

(2) شرح غريب الحديث:

قائف: هو الذي يَعْرِف شبه الولد بالوالد بالآثار الخفيَة[2].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية:

أ - حفظ الأعراض. **ب** - مناهضة الإشاعات، ومحاربتها.**ج** - الأخذ بالعلوم التجريبية في الحياة.**د**- الرحمة والحنان بين الأب والابن.

---

[1] ابن حجر، فتح الباري، ج 1، ص675.

[2] ابن حجر، المرجع السابق، ج ، 4ص4826.

ثانيا: حديث رقم: (3768)

(1) نص الحديث: عن أَبِي سَلَمَةَ أن عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَوْمًا: «يَا عَائِشَ، هَذَا جِبْرِيلُ يُقْرِئُكِ السَّلاَمَ» فَقُلْتُ: وَعَلَيْهِ السَّلاَمُ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ، تَرَى مَا لاَ أَرَى «تُرِيدُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ».

(2) شرح غريب الحديث

يا عائش: ترخيم عائشة، ويجوز فيه الضم والفتح[1].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية:

أ-حسن المعاملة الأسرية، والعمل على ترسيخ المحبة والمودة بكل الوسائل، ومنها: المداعبة، وحسن الكلام، وهو مستنبط من قوله صلى الله عليه وسلم: «ياعائش».

ب-الفضل العظيم لعائشة رضي الله عنها، حيث سلم عليها جبريل عليه السلام.

ج - رد السلام.

ثالثا: حديث رقم: (3769)

(1) نص الحديث: عن أَبِي موسى الْأَشْعَرِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كَمَلَ مِنَ الرِّجَالِ كَثِيرٌ، وَلَمْ يَكْمُلْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَرْيَمُ بِنْتُ عِمْرَانَ، وَآسِيَةُ امْرَأَةُ فِرْعَوْنَ، وَفَضْلُ عَائِشَةَ عَلَى النِّسَاءِ كَفَضْلِ الثَّرِيدِ عَلَى سَائِرِ الطَّعَامِ».

(2) شرح غريب الحديث

الثريد: هو الخبز المفتت المبلل بمرق اللحم[2].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية

أ-إثبات الكمال البشري، والكمال البشري يكون بكمال العقل والخلق والدين، فمتى ما توفرت هذه العناصر الثلاث في الإنسان صار شخصية كاملة.

ب- الكمال البشري ليس خاصًا بالرجال، وإنما ينسحب حتى على النساء، وفيه كرامة المرأة ومساواتها بالرجل في الكمال العقلي والخلقي والديني.

---

[1] ابن حجر، المرجع نفسه، ج2، ص2709.

[2] إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، تركيا، د.ت، ص 95.

ج-العناية بالتربية الغذائية؛ حيث أثبت أفضلية الثريد، ويقاس عليه أنواع التغذية الصحية الأخرى.

رابعا: حديث: (3770)

نص الحديث: عن أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «فَضْلُ عَائِشَةَ عَلَى النِّسَاءِ كَفَضْلِ الثَّرِيدِ عَلَى سَائِرِ الطَّعَامِ»، وفي الحديث الدلالات السابقة.

4. بيان فضائل أم المؤمنين عائشة ﷺ في الأحاديث (3771) (3772) وأبعادها التربوية والاجتماعية

أولا: حديث رقم: (3771)

(1) نص الحديث: عن القاسم بن محمد أَن عائشةَ اشتكت فجاء ابنُ عباس فقال: «يَا أُمَّ المُؤْمِنِينَ تَقْدَمِينَ عَلَى فَرَطِ صِدْقٍ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَعَلَى أَبِي بَكْرٍ».

(2) شرح غريب الحديث.

اشتكت: ضعفت.

عَلَى فَرَط: قال ابن حجر: "بِفَتْحِ الْفَاء وَالرَّاء بَعْدهَا مُهْمَلَة وَهُوَ الْمُتَقَدِّم مِنْ كُلّ شَيْء، قَالَ اِبْن التِّين: فِيهِ أَنَّهُ قَطْع لَهَا بِدُخُولِ الْجَنَّة إِذْ لَا يَقُول ذَلِكَ إِلَّا بِتَوْقِيفٍ"[1].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية:

أ- المؤمن مبتلى وعليه بالصبر، ولا يستثنى من ابتلاء الله للعباد الصالحون، بل هم أشد بلاء.

ب-التوجيه إلى مخاطبة المريض بالكلام الطيب الحسن الذي يدخل عليه السرور، ويقربه من الله، والابتعاد عن ذكر ما يكره المريض، وهذا من الخلق الحسن.

ج- أهمية الوالد والزوج في حياة النساء، ولذا خصهما بالذكر.

ثانيا: حديث رقم: (3772)

(1) نص الحديث: عن أَبي وَائِلٍ قال: لَمَّا بَعَثَ عَلِيٌّ، عَمَّارًا، وَالحَسَنَ إِلَى الكُوفَةِ لِيَسْتَنْفِرَهُمْ خَطَبَ عَمَّارٌ فَقَالَ: «إِنِّي لَأَعْلَمُ أَنَّهَا زَوْجَتُهُ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ، وَلَكِنَّ اللَّهَ ابْتَلاَكُمْ لِتَتَّبِعُوهُ أَوْ إِيَّاهَا».

---

[1] ابن حجر، فتح الباري، مرجع سابق، ج2، ص2709.

(2) شرح بعض جمل الحديث:

«إِنِّي لَأَعْلَم أَنَّهَا زَوْجَته» أي: عائشة رضي الله عنها.

«لِتَتَّبِعُوهُ أَوْ إِيَّاهَا»: قال ابن حجر: "قِيلَ: الضَّمِير لِعِلِّيٍّ لِأَنَّهُ الَّذِي كَانَ عَمَّار يَدْعُو إِلَيْهِ، وَالَّذِي يَظْهَر أَنَّهُ اللَّهُ، وَالْمُرَاد بِاتِّبَاعِ اللَّه: إتباع حُكْمه الشَّرْعِيّ فِي طَاعَة الْإِمَام وَعَدَم الْخُرُوج عَلَيْهِ"[1].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية:

أ – الدور الاجتماعي للمرأة في الإسلام.

ب–أهمية الضبط الاجتماعي، وطاعة ولي أمر المسلمين، وعدم الخروج عليه.

ج – الآثار السلبية للخروج عن طاعة ولي أمر المسلمين، والقوانين والأعراف عموما.

د–الإنصاف والموضوعية والأمانة؛ حيث لم تمنع مخالفة عمار لعائشة في هذه القضية من إظهار فضائلها، وتذكير الناس بها.

5. بيان فضائل أم المؤمنين عائشة ﵂ في الأحاديث (3773) (3774) (3775) وأبعادها التربوية والاجتماعية

أولا: حديث رقم: (3773)

نص الحديث: عن عائشةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أَنَّهَا اسْتَعَارَتْ مِنْ أَسْمَاءَ قِلاَدَةً فَهَلَكَتْ "فَأَرْسَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَاسًا مِنْ أَصْحَابِهِ فِي طَلَبِهَا، فَأَدْرَكَتْهُمُ الصَّلاَةُ، فَصَلَّوْا بِغَيْرِ وُضُوءٍ، فَلَمَّا أَتَوُا النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَكَوْا ذَلِكَ إِلَيْهِ، فَنَزَلَتْ آيَةُ التَّيَمُّمِ فَقَالَ: أُسَيْدُ بْنُ حُضَيْرٍ: جَزَاكِ اللَّهُ خَيْرًا، فَوَاللَّهِ مَا نَزَلَ بِكِ أَمْرٌ قَطُّ، إِلَّا جَعَلَ اللَّهُ لَكِ مِنْهُ مَخْرَجًا، وَجَعَلَ لِلْمُسْلِمِينَ فِيهِ بَرَكَةً. سبق الحديث إلا أن هذه الرواية فيها بُعد اجتماعي آخر، وهو تبادل المنافع بين المسلمين، ومساعدة بعضهم البعض، حيث إن أسماء رضي الله عنها أعارت عائشة رضي الله عنها قلادتها، ويقاس عليه المنافع في المجالات الأخرى، ومثل هذا التعامل يرسخ المحبة بين المسلمين، ويشعرهم بالأسرة الإسلامية الواحدة.

ثانيا: حديث رقم: (3774)

(1) نص الحديث: عن هشام عن أَبِيه: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، لَمَّا كَانَ فِي مَرَضِهِ، جَعَلَ يَدُورُ فِي نِسَائِهِ، وَيَقُولُ: «أَيْنَ أَنَا غَدًا؟ أَيْنَ أَنَا غَدًا؟» حِرْصًا عَلَى بَيْتِ عَائِشَةَ قَالَتْ عَائِشَةُ: «فَلَمَّا كَانَ يَوْمِي سَكَنَ».

---

[1] ابن حجر، فتح الباري، نفسه، ج2، ص2709.

(2) شرح بعض ألفاظ الحديث

سكن: أي: سكت عن ذلك القول[1].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية

أ- ابتلاء الله للصالحين؛ وقد تقدم شرحه.

ب- السكون والطمأنينة للمحبوب، وخصوصًا إذا كان من أهل الفضل، ومن ثم فإن الحديث يرشد إلى تحقيق الرغبات المشروعة لدى الإنسان بتحقيق حاجته النفسية.

ثالثا: حديث رقم: (3775)

(1) نص الحديث: عن هشام عن أَبيه قال: كَانَ النَّاسُ يَتَحَرَّوْنَ بِهَدَايَاهُمْ يَوْمَ عَائِشَةَ، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَاجْتَمَعَ صَوَاحِبِي إِلَى أُمِّ سَلَمَةَ، فَقُلْنَ: يَا أُمَّ سَلَمَةَ، وَاللَّهِ إِنَّ النَّاسَ يَتَحَرَّوْنَ بِهَدَايَاهُمْ يَوْمَ عَائِشَةَ، وَإِنَّا نُرِيدُ الخَيْرَ كَمَا تُرِيدُهُ عَائِشَةُ، فَمُرِي رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ يَأْمُرَ النَّاسَ أَنْ يُهْدُوا إِلَيْهِ حَيْثُ مَا كَانَ، أَوْ حَيْثُ مَا دَارَ، قَالَتْ: فَذَكَرَتْ ذَلِكَ أُمُّ سَلَمَةَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَتْ: فَأَعْرَضَ عَنِّي، فَلَمَّا عَادَ إِلَيَّ ذَكَرْتُ لَهُ ذَاكَ فَأَعْرَضَ عَنِّي، فَلَمَّا كَانَ فِي الثَّالِثَةِ ذَكَرْتُ لَهُ فَقَالَ: «يَا أُمَّ سَلَمَةَ لاَ تُؤْذِينِي فِي عَائِشَةَ، فَإِنَّهُ وَاللَّهِ مَا نَزَلَ عَلَيَّ الوَحْيُ وَأَنَا فِي لِحَافِ امْرَأَةٍ مِنْكُنَّ غَيْرِهَا».

(2) شرح الحديث

الحديث يشرحه حديث آخر من الصحيح في كتاب الهبة هو: حديث هِشَامِ بْنِ عُرْوَةَ عَنْ أَبِيهِ عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: وفيه: أَنَّ نِسَاءَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كُنَّ حِزْبَيْنِ، فَحِزْبٌ فِيهِ عَائِشَةُ وَحَفْصَةُ وَصَفِيَّةُ وَسَوْدَةُ، وَالحِزْبُ الآخَرُ أُمُّ سَلَمَةَ وَسَائِرُ نِسَاءِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَكَانَ المُسْلِمُونَ قَدْ عَلِمُوا حُبَّ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَائِشَةَ، فَإِذَا كَانَتْ عِنْدَ أَحَدِهِمْ هَدِيَّةٌ يُرِيدُ أَنْ يُهْدِيَهَا إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَخَّرَهَا حَتَّى إِذَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي بَيْتِ عَائِشَةَ، بَعَثَ صَاحِبُ الهَدِيَّةِ بِهَا إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي بَيْتِ عَائِشَةَ، فَكَلَّمَ حِزْبُ أُمِّ سَلَمَةَ فَقُلْنَ لَهَا: كَلِّمِي رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُكَلِّمُ النَّاسَ، فَيَقُولُ: مَنْ أَرَادَ أَنْ يُهْدِيَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هَدِيَّةً، فَلْيُهْدِ إِلَيْهِ حَيْثُ كَانَ مِنْ بُيُوتِ نِسَائِهِ، فَكَلَّمَتْهُ أُمُّ سَلَمَةَ بِمَا قُلْنَ، فَلَمْ يَقُلْ لَهَا شَيْئًا، فَسَأَلْنَهَا، فَقَالَتْ: مَا قَالَ لِي شَيْئًا، فَقُلْنَ لَهَا، فَكَلِّمِيهِ قَالَتْ: فَكَلَّمَتْهُ حِينَ دَارَ إِلَيْهَا أَيْضًا، فَلَمْ يَقُلْ لَهَا شَيْئًا، فَسَأَلْنَهَا، فَقَالَتْ: مَا قَالَ لِي شَيْئًا، فَقُلْنَ لَهَا: كَلِّمِيهِ حَتَّى يُكَلِّمَكِ، فَدَارَ إِلَيْهَا

[1] ابن حجر، فتح الباري، ج2، ص2709.

فَكَلَّمْتُهُ، فَقَالَ لَهَا: «لاَ تُؤْذِينِي فِي عَائِشَةَ فَإِنَّ الوَحْيَ لَمْ يَأْتِنِي وَأَنَا فِي ثَوْبِ امْرَأَةٍ، إِلَّا عَائِشَةَ»، قَالَتْ: فَقَالَتْ: أَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مِنْ أَذَاكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، ثُمَّ إِنَّهُنَّ دَعَوْنَ فَاطِمَةَ بِنْتَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَرْسَلَتْ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ تَقُولُ: إِنَّ نِسَاءَكَ يَنْشُدْنَكَ اللَّهَ العَدْلَ فِي بِنْتِ أَبِي بَكْرٍ، فَكَلَّمَتْهُ فَقَالَ: «يَا بُنَيَّةُ أَلاَ تُحِبِّينَ مَا أُحِبُّ؟»، قَالَتْ: بَلَى، فَرَجَعَتْ إِلَيْهِنَّ، فَأَخْبَرَتْهُنَّ، فَقُلْنَ: ارْجِعِي إِلَيْهِ، فَأَبَتْ أَنْ تَرْجِعَ، فَأَرْسَلْنَ زَيْنَبَ بِنْتَ جَحْشٍ، فَأَتَتْهُ، فَأَغْلَظَتْ، وَقَالَتْ: إِنَّ نِسَاءَكَ يَنْشُدْنَكَ اللَّهَ العَدْلَ فِي بِنْتِ ابْنِ أَبِي قُحَافَةَ، فَرَفَعَتْ صَوْتَهَا حَتَّى تَنَاوَلَتْ عَائِشَةَ وَهِيَ قَاعِدَةٌ فَسَبَّتْهَا، حَتَّى إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَيَنْظُرُ إِلَى عَائِشَةَ، هَلْ تَكَلَّمُ، قَالَ: فَتَكَلَّمَتْ عَائِشَةُ تَرُدُّ عَلَى زَيْنَبَ حَتَّى أَسْكَتَتْهَا، قَالَتْ: فَنَظَرَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى عَائِشَةَ، وَقَالَ: «إِنَّهَا بِنْتُ أَبِي بَكْرٍ»[1].

(3) الأبعاد التربوية والاجتماعية.

أ – التهادي بين المسلمين وترسيخه في النفوس، وهو مظهر من مظاهر التلاحم الاجتماعي في الإسلام.

ب- مكانة عائشة رضي الله عنها لدى المجتمع الإسلامي في عصر النبوة. مما يرسخ مكانتها في الأعصار كلها، فقد كان الناس يتحرون الهدية للرسول صلى الله عليه وسلم لما يكون عندها.

ج – الطبيعة النسائية في الغيرة، والتعامل معها بحكمة.

د–الحكمة والرفق واللين في علاج الأخطاء السلوكية، وخصوصا في المجال الأسري.

هـ ـ ما ذكره الإمام ابن حجر بقوله: "وَفِي هَذَا الْحَدِيث مَنْقَبَة ظَاهِرَة لِعَائِشَة، وَأَنَّهُ لَا حَرَجَ عَلَى الْمَرْء فِي إِيثَار بَعْض نِسَائِهِ بِالتُّحَفِ"[2].

و–من الكرم قبول الهدية وعدم ردها، فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يرد الهدايا ولو كانت تثير بعض الحزازيات داخل الأسرة النبوية.

ز– من الأخلاق الفاضلة والتعامل الحسن تقديم الهدية في أوقات السرور، قال ابن حجر: "وَفِيهِ قَصْدُ النَّاس بِالْهَدَايَا أَوْقَات الْمَسَرَّة وَمَوَاضِعهَا؛ لِيَزِيدَ ذَلِكَ فِي سرور الْمُهدى إِلَيْهِ"[3]. وهذا يؤصل للتهادي في الأعياد، والمناسبات الجميلة في حياة المسلم.

ح – من الوسائل المهمة في معالجة بعض المشاكل الأسرية السكوت.

ط – الرجوع للحق إذا تبين، والتوقف عن الأخطاء، قال ابن حجر: "وَفِيهِ سُرْعَة فَهْمهنَّ وَرُجُوعهنَّ إِلَى الْحَقّ وَالْوُقُوف عِنْده"[1].

---

[1]الصحيح، كتاب الهبة: باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، ص 417.ح: (2580)

[2]ابن حجر، فتح الباري، مرجع سابق، ج2، ص2081.

[3]ابن حجر، نفسه، ص2081.

ي – الشفاعة والوساطة من ذوي الوجاهة.
ك – قبول أعذار الناس، والتعامل مع الأخطاء بالحكمة.

خاتمة

وختاما فإن هذه الدراسة جاءت لملامسة الفوائد المستنبطة من أحاديث فضائل عائشة والوقوف عليها وتتبعها من أجل معرفة الأبعاد التربوية والاجتماعية التي نحتاج اليوم إلى تطبيقها في مجتمعنا الإسلامي على المستوى التربوي والأسري؛ وقد خرجت ولله الحمد من خلال هذه الدراسة بالعديد من النتائج والتوصيات أعرضها تباعا:

أولا: نتائج الدراسة

1- اشتمل كتاب فضائل الصحابة من صحيح البخاري على أحد عشر حديثًا في فضائل عائشة رضي الله عنها.

2- اشتملت تلك الأحاديث على أبعاد تربوية واجتماعية متعددة، توجه السلوك الأسري والإداري، والتربوي والاجتماعي بشكل عام.

ثانيا: توصيات الدراسة

(أ) في الأسرة

1.تحفيظ الأبناء الأحاديث الواردة في فضل عائشة رضي الله عنها وشرحها لهم.

2.الأخذ بتوجيهات تلك الأحاديث في تعامل الزوج مع الزوجة، والزوجة مع الزوج، والآباء مع الأبناء، والأبناء مع الآباء.

(ب) في المدرسة

1.دمج الأحاديث في مواد التربية الإسلامية، والتربية الأسرية، واللغة العربية.

2.الاستفادة منها في التعامل المدرسي، على مستوى المعلمين، والمديرين، والموجهين، والمتعلمين.

---

(1)ابن حجر، نفسه، ج2، ص2081.

المراجع والمصادر

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم (مصحف المدينة).
- إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، تركيا د.ت.
- ابن حجر (شهاب الدين أحمد بن علي)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بعناية حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، لبنان، 2007م.
- الزركشي(بدر الدين)، الإجابة لما استدركته عائشة على الصحابة، تحقيق رفعت فوزي عبد المطلب، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1421هـ.

التعليم الأولي ولغة التعليم

☜ نديم صالح[1]

مقدمة

تعد مرحلة التعليم الأولي فترة احتكاك الطفل لأول مرة بالمدرسة. وهي ليست "مرحلة تعليمية" بما تحمله الكلمة من معنى، بل هي مرحلة إعدادية لـ"المرحلة التعليمية الابتدائية" تروم تنمية "كفايات تربوية" تحقق التوازن السيكوحركي للطفل، وتنمي ذوقه الفني والجمالي، وتُقْدِره على التواصل، وتدربه على التفكير المنطقي، وتساعده على الاستكشاف والعيش المشترك. وإذا تمعنا في عناوين هذه الكفايات، نجد أن تحققها يستلزم تحقق "الكفاية اللغوية"، إذ باللغة يتم التواصل مع الطفل، وعن طريقها يعبّرُ فنكتشف مستوى تحقق الكفايات لديه، وبها يتمّ تمرير مضامين البرنامج الدراسي...

تُطرح في التعليم الأولي إشكالية لغة التخاطب الصفي أكثر مما تُطرح في المستويات الدراسية المتقدمة؛ لأن الطفل يكون حينها حديث العهد بالمدرسة ومعتادا على لغة البيت وثقافتها، وهذا ما يجعلنا نتساءل حول طبيعة اللغة الموظفة في التواصل مع طفل (ة) هذه المرحلة، وعن ضرورة انتقاء مفرداتها لتؤدي المهام التواصلية المنوطة بها.

1.التعليم الأولي

ورد تعريف التعليم الأولي في الإطار المنهاجي كما يلي: هو "طور تعليمي لتفتيح شخصية الطفل(ة) وتطوير مهاراته وإعداده لمرحلة التعليم الابتدائي، ويستقبل الأطفال من الفئة العمرية 4-6 سنوات (المستوى الأول 4-5 سنوات، والمستوى الثاني 5-6 سنوات)"[2]. وتُقدَّم أنشطة التعليم الأولي في بنية خاصة وهي "وحدة للتعليم الأولي تستقبل الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتضم قسما واحدا أو أكثر في مؤسسة مستقلة، أو ضمن مؤسسة للتعليم الابتدائي"[3]. يميز إذن "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي" بين مسمى "التعليم الأولي" ومسميات أخرى ترتبط بـ "التربية ما قبل مدرسية"، وهي "الخدمات التربوية المنظمة التي تُقدَّم للطفل(ة) في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تروم تنمية شخصيته وتطويرها وفق قواعد

---

[1] كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن زهر أكادير.

[2] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المِنهاجي للتعليم الأولي، وثيقة مرجعية موجهة للمنهاج التربوي، برنامج التعاون المغرب/اليونيسيف، ط.1، يوليوز 2018، ص.68.

[3] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص.68.

تربوية مضبوطة، وفي الوقت نفسه إعداده لمرحلة التربية المدرسية التي ستأتي فيما بعد، وهي مُرادفٌ للتعليم الأولي في كثير من الأنظمة التربوية"[1]. في المغرب، ما يزال الفرق جليا بين التربية "ما قبل-مدرسية" التي يقدمها أفراد مستقلون (المدرّر في الكُتّاب القرآني مثلا) أو جمعيات (كتاتيب ورياض الأطفال) أو مؤسسات تعليمية معينة (التعليم الخاص أنموذجا) أو أندية قطاع معين (نادي أطر الفلاحة مثلا)؛ وبيْن "التعليم الأولي" الذي تسعى الوزارة الوصية إلى توحيده وتعميمه، وضبط مدخلاته ومخرجاته، وتوصيف برنامجه ومضامينه والقائمين على تنزيله.

ومن حسنات التعاريف المبثوثة داخل "الإطار المِنهاجي للتعليم الأولي" أنها تسِم رُوّاد هذه المرحلة التعليمية بـ "الأطفال" بدلا من تسميتهم المتداولة "المتعلمين"، وتحدد فئتهم العمرية ما بين (4 إلى 6 سنوات)، وفي هذا إشارة إلى أن مرحلة التعليم الحقيقية لا تبدأ رسميا إلا في مرحلة التعليم الابتدائي "لهذا ينبغي التأكيد على أن وظيفة بنية التعليم الأولي لا ترتكز على ملء أذهان الأطفال بالمعارف الجاهزة، ولا على ترديد النصوص واستهلاكها، ولا على الشحن بمضامين التعليم الابتدائي. بل إن وظيفتها بالأساس هي توفير الأرضية السليمة والمؤهلة للعيش السعيد في هذه المرحلة، والتهيؤ للمراحل اللاحقة بما يضمن النجاح فيها"[2]. أما مصطلح "متعلم" فعرفه القانون الإطار 51.17 بأنه "كل مستفيد من الخدمات التعليمية أو التكوينية أو هما معا التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم بمختلف أصنافها وبأي شكل من الأشكال، سواء بصفته تلميذا أو طالبا أو متدربا أو بأي صفة أخرى"[3]. ولا يجب أن نفهم هنا أن بنية التعليم الأولي لا تنتمي إلى مؤسسات التربية والتعليم، بل العكس من ذلك، هي جزء مندمج فيها، لكن لروادها طبيعة خاصة تتطلب تعاملا خاصا وجُهدا كبيرا وحرصا مُعتبرا.

إن تسمية هذه المرحلة بـ "التعليم الأولي" ينافي في نظرنا ما يصبو إليه واضعو "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي" الذين يؤكدون في مرات عديدة على أن هاته المرحلة إعدادٌ للمرحلة التعليمية الابتدائية وما بعدها. وبالتالي نقترح إعادة النظر في توظيف كلمة "تعليم" وتعويضها بما يفيد "التحضير" و"الإعداد" و"الاستئناس" و"التهيئ" وما شابه ذلك من المسميات، والتي ستُسهم في تمايز الأدوار وتسهيل عملية تقويم كل محطة على حدة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المِنهاجي للتعليم الأولي، ص.68

[2] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص.34

[3] وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (أغسطس 2019).

2.الإطار المنهاجي للتعليم الأولي

أعدّت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، سنة 2018، وثيقة مرجعية موجّهة للمنهاج التربوي، وسمّتها ب "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي Cadrecurriculaire de l'enseignement préscolaire" ويعرف نفسه بأنه "إطار يَرسُم الضوابط المنهاجية العامة التي يتعين الالتزام بها في تربية وتكوين الفئة العمرية المعنية، من كفايات تربوية مستهدفة، وأنشطة تعلمية كفيلة بتنميتها، وطرائق تدبير وتنشيط داخل الفصل الدراسي، وأساليب تتبع وتقويم التعلمات المحققة"[1]. وجاء في مقدمته أن الوزارة تحرص من خلاله على "إبراز خصوصية التعليم الأولي وجعله طورا تربويا وتعليميا بهوية خاصة تميزه عن التعليم الابتدائي تخطيطا وتنظيما وتدبيرا، بما يجعل محتوياته وأنشطته وطرق الاشتغال عليها أكثر التصاقا بطبيعة الطفل، وأبعد ما تكون تعليما ابتدائيا مصغرا"[2].

استندت الوزارة في إعدادها للإطار المِنهاجي إلى دستور المملكة، وإلى خُطب جلالة الملك وتوجيهاته من أجل النهوض بشؤون الطفولة، وإلى الاتفاقيات والمواثيق والوثائق الإصلاحية[3] الهادفة إلى حماية الطفولة المبكرة، وضمان حق التعليم للجميع استنادا إلى مبدأي المساواة والإنصاف. وتطمح الوثيقة إلى وضع أنموذج بيداغوجي مرجعي لكل أنماط التدخل في التعليم الأولي، وتهييء الطفل للاندماج والنجاح في التعليم الابتدائي مع تكييف الأنشطة حسب حاجات الأطفال في وضعية صعبة، والربط بين متغيري النمو والتعلم في وحدة مندمجة ومتكاملة، مع تنمية كفايات سيكواجتماعية تؤهل الذات وتؤصل الشعور بالانتماء، والتركيز على تناغم الأنشطة وانسجامها، وكذا اعتماد طرائق وتقنيات بيداغوجية حديثة في التعلم والاكتساب.

3.الأنشطة اللغوية في مِنهاج التعليم الأولي

اعتبارا لخصوصية التعليم الأولي، "اعتمد الإطار المِنهاجي" تسمياتٍ تُخالف ما هو موجود بالمنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي. فبدل "الموادّ الدراسية" وضع "المجالات التعلمية"، حيث "استبدلت تسميات

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، مرجع سابق، ص.68

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص.7

[3] دستور المملكة المغربية (ف31 و32)؛ الرسالتان الساميتان الموجهتان إلى المؤتمر الوطني لحقوق الطفل بتاريخ 25 ماي 2004، و2011؛ خطابا 20 غشت 2012 و2013؛ الاتفاقية الأممية لحماية الطفولة 1989(المادتان 29 و31)؛ الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 (المادة 61 و63)؛ الكتاب الأبيض يونيو 2002، تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008؛ الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التربية والتكوين 2015-2030 (الرافعة الثانية، المادة 9، ص.14).

المواد الاعتيادية من تعبير وقراءة وكتابة وتربية إسلامية ورياضيات وأنشطة للتفتح العلمي والفني، بتسميات جديدة أكثر ارتباطا بجوانب شخصية الطفل من جهة، وبالكفايات التربوية الأساسية من جهة ثانية"[1]. كما يوضح الجدول التالي:

المجال الأول	استكشاف الذات والمحيط البيئي والتكنولوجي
المجال الثاني	بناء الأدوات الأساس لتنظيم التفكير
المجال الثالث	بناء أدوات التعبير اللغوي والتواصل
المجال الرابع	تطوير السلوك الحسي الحركي
المجال الخامس	تنمية الذوق الفني والجمالي
المجال السادس	بناء القيم وقواعد العيش المشترك

تشتغل هذه المجالات وفق مشروع متكامل يراعي وحدة شخصية الطفل ووحدة الفعل التعلمي بحيث "تعتمد الهندسة المنهاجية الحالية انتقاء أنشطة التعلم وتدبيرها على مدخل المشروع التربوي، كآلية للتنظيم وتحقيق التناغم والانسجام بين الأنشطة والتعلمات المستهدفة"[2]. وردت اللغة في المجال الثالث الذي يخص "إتاحة الفرصة للطفل (ة) للتعبير اللفظي عبر تعليمه الأدوات الأساسية التي تمكنه لاحقا من اكتساب اللغة واستعمالها في تواصله مع الآخر، كما يستهدف تحسيس الطفل (ة) بالقواعد الأساسية للتواصل وتدريبه على قواعد الكلام والحوار والإصغاء..."[3]. كما اقترح المنهاج مشاريع متعددة يمكن للمربي والمربية الانتقاء من بينها، حسب ميولات الأطفال وحاجاتهم وتدرج تعلماتهم[4].

الجسم والنظافة والتغذية	الأسرة والبيت	الحي ومرافقه	المدرسة والأصدقاء	القرية والمدينة	عالم التكنولوجيا والاتصال

وهذا هو التقسيم عينُه في السنة الأولى من التعليم الابتدائي مع تعديلات طفيفة. نقبل هذا التشابه في المجالات لأننا سلمنا بأن التعليم الأولي تحضيرٌ مسبق للتعليم الابتدائي. أما من حيث الأسناد، فإن تدريس اللغة يعطي الأهمية للجانب اللفظي "التواصل الشفهي" بالانطلاق من الأناشيد والحكايات والوضعيات التواصلية، وإكساب الطفل معجما وكلمات وأساليب مرتبطة بالمجال المدروس

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، ص42.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص43.

[3] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص43.

[4] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص45.

وقريبة من محيطه الصغير، مع تدريبه في نشاط ما قبل القراءة على الربط بين الصورة السمعية والمرئية للحرف ثم للكلمة، وإعداده لتخطيطها بشكل موجه أو مستقل.

يبدو أن واضعي الإطار المنهاجي للتعليم الأولي وُفقوا في اختيار المضامين المدرسة، لكنهم في الآن نفسه ظلوا مرتبطين بفكرة "التعليم" في الوقت الذي كان عليهم اقتراح تقنيات تنشيط مبتكرة تتجاوز التلقين إلى خلق فرص للطفل ليبدع ويختار ويكتشف ويتمرن. وتفادوا أيضا إثارة موضوع لغة التواصل داخل بنية التعليم الأولي، وهذا ما يجعلنا نفهم اعتمادهم الحصري على اللغتين العربية والفرنسية من خلال اقتراحهم للمجالات والمفردات والمعاجم المدروسة. فهل تخدم الفصحى الكفاية التواصلية في طور التعليم الأولي؟ وإن سلّمنا بهذا، هل يحترم المُربّون والمربيات التواصل بها واقعيا مع جماعات فصولهم؟

4.لغة التخاطب في واقع الممارسة الصفية بالتعليم الأولي

بناء على استبانة تمت تعبئتها من لدن عينة مكونة من سبعين (70) مفتشا ومفتشة في طور التدريب بمركز مفتشي التعليم بالرباط (2022/2020)، وبعد زياراتهم المتكررة خلال التداريب الميدانية لأقسام التعليم الأولي بالقطاعين العمومي (66.7 % منهم زاروا مدارس عمومية) والخصوصي (30.4% منهم زاروا مدارس خاصة)، ومنهم من زار فصول القطاعين الخاص والعام معا (2.9%)، وذلك بمختلف جهات المملكة، جاءت نتائج أجوبتهم على الشكل التالي:

	الأسئلة	الإجابات	نسبتها
1	بأي لغة يتواصل المربي/المربية مع أطفاله(ا)؟	اللغة العربية	%69.6
		اللغة الأمازيغية	%1.4
		اللغة الفرنسية	%4.3
		العامية	%24.6
2	كيف تُقوّمون جودة التواصل بين المربي/ المربية والأطفال؟	جيد جدا	%1.4
		جيد	%52.2
		لا بأس به	%24.6
		متوسط	%20.3
		ضعيف	%1.4
3	ماهي لغة التواصل التي تفضلون اعتمادها في التعليم الأولي؟	-لغة عامية	%1.4
		-عامية بداية ثم فصحى	%52.2
		-فصحى من البداية	%46.4

يتبين من تحليل هذه النتائج أن مربيات ومربي التعليم الأولي لا يعتمدون لغة تخاطب واحدة لتمرير مضامين البرنامج، إلا أن نسبة كبيرة منهم تعتمدُ توظيف اللغة العربية الفصحى (69.6%)، بينما رُبع الفئة الملاحَظَة يوظفون "العامية العربية"، في حين لا تُوظف الفرنسية والأمازيغية إلا من لدن فئة جد محدودة، وقد تُفسَّر هذه النسبة الضئيلة لاستعمال الفرنسية بقلّة زيارة العينة المستجوَبة للمؤسسات الخصوصية التي غالبا ما تعتمد هاته اللغة، وللمؤسسات العمومية المتمركزة في أوساط ناطقي الأمازيغية. أما تقييم السادة المفتشين لجودة التواصل بين المربين واطفالهم فتراوح بين متوسط وجيد، يعني هذا أن هناك تجاوبا للأطفال مع مختلف اللغات الموظفة، وأن لهم قابلية للتواصل بها جميعها. فضلت نسبة 52.2 % من المفتشين توظيف العامية في البداية، ثم الانتقال بالأطفال تدريجيا نحو توظيف اللغة العربية الفصحى. لكن نسبة هامة منهم أيضا (46.4%) فضلت اعتماد الفصحى من البداية. يعكس هذا التوازن النسبي بين الموقفين توازنا بين مبررات كل فريق. يستند مُناصرو اللغة الفصحى على أهمية الانغماس اللغوي والمحاكاة والتقليد والمصاحبة، في اكتساب اللغة... بينما يُبرز موقف "العامية أولا" ثم "الفصحى ثانيا" البعدَ التدريجي والانتقال السلس من لغة الأسرة إلى لغة المدرسة. وهو ما يمكنه أن يخلق ذلك الانسجام بين المؤسستين الاجتماعيتين: الأسرة والمدرسة، ويراعي الأبعاد الثقافية والهوياتية للأطفال، حسب مناصري هذا التوجه.

وللإشارة، فإن هذا الانقسام في الرأي ليس وليد اللحظة، فهذا عبد القادر الفاسي الفهري يلحُّ على تمكين المتعلم من الوقت الكافي لتشرُّب لغته الأم قبل الانتقال به إلى لغة ثانية وثالثة، وذلك لأن مرحلة التعليم الأولي تعتبر بمثابة القاعدة الأساس التي يُبنى عليها ما يليها، بحيث "يأتي التركيز الخاص على التعليم الأولي (ما قبل-مدرسي) تأكيدا لتبني نموذج اقتصادي لنمو الطفل، يفترض أن الكفايات الفطرية والمكتسبة في سن مبكرة، هي الأساس الذي تبنى عليه التعلمات اللاحقة، وعليه فإن الاستثمارات كلما كانت مبكرة، كلما كان المردود أجودا" [1]. ولا يقف الفاسي الفهري عند توصيف الوضع، بل يبادر إلى اقتراح حلول عملية تُسهم في "إغماس" المتعلم في بيئة لغوية ملائمة توفر له اكتساب رصيد لغوي كافٍ قبل الانتقال به تدريجيا إلى التمدرس، فيرى أنه من الممكن "الاستعانة بالرصيد الشفوي العامي في هذا التبييء في المراحل الأولى (دون نقله إلى مكتوب)، في إطار ضربٍ من الازدواجية الانتقالية **transitional diglossia** تروم التخلي التدريجي في التعليم عن المعجم والتركيب والأصواتيات العامية، إلى صيغة وسيطة فصيحة للغة الهوية في المدرسة، بعد أن يتم دمج هذا

[1] الفاسي الفهري (عبد القادر)، ثلاثية لغات الألفية الثالثة في المدرسة المغربية وثلاثية الإنصاف والفعالية والنجاعة، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، العدد 26، 2016، ص33.

الرصيد فيها"[1]. وهكذا ظلّ الهاجس الذي يوجه التفكير في تعليم اللغة العربية للطفل(ة) لدى الفاسي الفهري مرتبطا بحجم الرصيد اللغوي المكتسب منذ سن مبكرة، بحيث إنه كلما كان هذا الرصيد غنيا، كلما كان المتعلم(ة) قادرا على التعبير السليم عن حاجاته، والانغماس السلس في السياق الخطابي. ونسجل له أيضا اعترافا بمبدأ تراكم الرصيد اللغوي بتزايد سنوات نمو المتعلم(ة)، ممّا يعطي أهمية للسنوات الأولى من التعلم والتي تمثل عنده فترة الاكتساب اللغوي الأمثل.

و يدعو عبد الله العروي من جهته إلى تحويل الجهود المبذولة في الدعاية إلى "الدارجة" إلى استثمار حقيقي في الارتقاء باللغة العربية وتبسيطها، وذلك عن طريق تقريبها من لغة المتعلمين بالقيام بإجراءات من قبيل إهمال الحركات الإعرابية وصيغ المثنى في التعليم الأولي، على أساس العودة إليها تدريجيا في المستويات التعليمية الموالية، لكنه و"رغم اعتراضه على التدريس بالدارجة، فإنه قبِل العمل بها في التعليم الأولي، لأن التعليم الأولي يعتمد على الشفهي في تواصله مع الأطفال حتى يستأنسوا بالمدرسة"[2]. وهذا ما ترفضه ثلة من الباحثين الذين لا يرون في "التدريج" (من الدارجة وليس من التدرج) حلا مناسبا للرقي باللغة العربية داخل منظومة التربية والتعليم. في هذا السياق، يختم فريد أمعضشو مقالا منشورا له وَسَمَه ب "هل تدعو الحاجة فعلا، إلى التدريج في لغة التعليم اليوم؟" برفضه القاطع لأي تنازل عن اللغة الفصحى "وإن المطالبة باعتماد الدّارجة، أو العربية العامّية، في التعليم؛ كما سمعنا بالأمس ونسمع اليوم، بدعوى أنها قريبة من المجتمع، يفهمها أفراده ويتواصلون بها... لن تلقى التَّرْحاب المأمول منها، ولن تُقنِع إلا قلة قليلة من الناس، بل إنها - في الواقع - تُجابَهُ بمقاومة قوية من السواد الأعظم من أبناء هذه اللغة، الذين لا يَتوانَوْن في حمايتها والذوْد عنها؛ كما نرى في أيامنا هذه، من خلال ذلك الكَمّ الهائل من الكتابات الرافضة لنَهْج خطة "التدْريج" في لغة التعليم"[3].

وما يعضد الرأي الرافض ل "التدريج" هو ما كتبه رشيد أمشنوك حول تعدد الطفل المغربي لغويا، إذ على أي "دارجة" نعتمد في تدريس العربية مثلا في المغرب الذي "تلفي [فيه] خريطة لغوية مهمة، تحوي نسيجا لغويا متعددا، يستقي أسسه وتجلياته التعبيرية من معين أنظمة لسانية متعددة، منها الأنظمة المواطنة الأصيلة، التي وطنت في البلاد لزمن طويل، كالعربية الفصحى، والعامية،

---

[1] الفاسي الفهري (عبد القادر)، المرجع السابق، ص 36.

[2] ساسي المصطفى، عبد الله العروي والمسألة اللغوية، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، العدد 26، 2016، ص.304

[3] أمعضشو فريد، هل تدعو الحاجة فعلا، إلى التدريج في لغة التعليم اليوم؟، جريدة القدس العربي، عدد 7602، س.25، لندن، الخميس 2013/11/28. وجريدة "رسالة الأمة"، عدد 9562، المغرب، الأربعاء 2013/11/27.

والأمازيغية بلهجاتها الثلاث، الريفية في شمال المغرب، والشلحة في وسطه، والسوسية في جنوبه، بالإضافة إلى اللهجة الحسانية في صحرائه. وفي المقابل هناك أنظمة لغوية أخرى كالفرنسية والإسبانية، بحيث اكتسحت الحقل اللغوي عبر قنوات جمة، أهمها الاستعمار الفرنسي والإسباني، أو التفتح الثقافي والعلمي، أو المبادلات التجارية، ومختلف أشكال التواصل الرمزي والمادي"[1] ؟

أمام انقسام المفكرين بين مؤيد "للتدريج" ومعارض له، ألا يمكن التوصل إلى حلّ وسط نستطيع من خلاله استثمار "العامية العربية" في اكتساب "اللغة الفصحى"؟ وهذا باعتبارها لغةَ التخاطب اليومي للطفل، وبوصفها تنهلُ من اللغة الفصيحة، إذ أصبح من الصعب الحديثُ اليومَ عن الرصيد اللغوي للطفل من العربية بالمدرسة، دون الحديث عن مكتسباته القبلية منه إلى درجة أن بعض الباحثين يجعلون "العامية العربية" بمثابة اللغة الأم ويصفون اللغة العربية بلغة ثانية، فيذهبون إلى "أن اللغة الأم هي اللغة التي يكتسبها الطفل في الشهور الأولى من عمره، إنها أيضا اللغة التي يكتسبها الطفل قبل أي لغة أخرى، وهذا ما يجعل ممارستها فطرية، وهو ما جعل المهتمين بتعليم اللغات يعتبرونها اللغة الأولى، فهي اللغة التي يتمكن فيها الطفل بأعلى قدر من الكفاية في الممارسة، إنها أيضا اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من خلال الانغماس الطبيعي داخل المجتمع اللغوي الذي ينتمي إليه"[2].

يبدو أن اعتماد المقاربة الانتقالية من لغة "الأم" إلى لغة "المربية" هو الأقرب بيداغوجيا وديداكتيكيا إلى إنجاح الأنشطة اللغوية بمستويي التعليم الأولي، لكن هنه الخطوة تبقى محفوفة بالمخاطر، وبالتالي فإنها تتطلب وعياً بالمعجم المتداول وتحكما في توظيفه الاستثنائي داخل الفصل الدراسي. إذ من الواجب اليوم، وأمام ما يمارس فعليا في القسم من توظيف للعامية في التخاطب، حصر الكلمات الدارجة والشائعة في محيط الطفل؛ وانتقاء الأقرب منها صوتيا وصرفيا إلى اللغة الفصحى، مع توظيفها بشكل طارئ ومدروس، يسمح للطفل بالحفاظ على الفصيح منها وتجاهل العامي تدريجيا، ودون إشعاره بأي تناقض بينهما درءا لأي انفصام لديه. إن تجاهل الإطار المنهاجي للتعليم الأولي الحسْمَ في لغة التخاطب، رغم أهميتها، وربما نظرا لما لموضوع اللغة من حساسية سياسية، من شأنه أن يؤدي إلى تعميق الاختلاف وتوسيع الهوة بين الفاعلين التربويين والسياسيين على حد سواء. وبالتالي فإضافة جملة في

[1] أمشنوك رشيد، تدبير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية، التحديات البيداغوجية والاجتماعية"، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية المركب الجامعي أيت ملول جامعة ابن زهر، أكادير، ج.2، يوليوز 2019، ص.38، ص.38.

[2] كنبدار مصطفى، تدريسية التعدد اللغوي وتعليم وتعلم اللغات بالمغرب، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، ص.53.

نص الإطار المنهاجي تقضي بترك الصلاحية للمربية والمربي في توظيف لغة الطفل القريبة من الفصحى، من شأنها أن تسهم في وضع أسس معجم أولي يَحصُر الكلمات المشتركة بين الأسرة والمدرسة، ويضمن الانتقال المرن للطفل من لغة عامية إلى لغة عالمة. وفيما يلي أنموذج يمكن إغناؤه وذلك بمراعاة الوسط اللغوي للطفل من جهة وللمشروع التربوي من جهة أخرى:

مجال الأسرة والبيت (مثلا)			
	الكلمة فى العامية	**الكلمة العربية الفصيحة**	**المرادف الجديد**
كلمات متشابهة	سِر	سِر	اذهب
	كرسى	كرسى	مقعد
	لوحة(ضم حرف اللام)	لوحة (فتح اللام)	-
كلمات متقاربة	طابلة(مأخوذة من الفرنسية table)	طاولة	مائدة،
	جرّي(تسكين الجيم وتشديد الراء)	اِجر	أسرع- اركض..
	جا(بدون همزة)	جاء	أقبلَ، قَدِم..
	أفلّوس	فلوس	كتكوت
كلمات مختلفة	حولى	خروف	كبش، أضحية،..
	جاكيطا	مِعطف	-
	بزبوز	صنبور	-

تتجلى وظيفة هذا الجدول في تعزيز وعي مربي ومربيات التعليم الأولي برصيد الطفل من اللغة، عن طريق حوارهم المباشر معه وذلك في إطار تقويم تشخيصي شفهي، ثم محاولة استثمار ما لديه من مفردات عربية أو "عامية قريبة من العربية" في التخاطب معه داخل الصف. ومن المنتظر أن يتخلى الطفل تلقائيا على معجمه من العامية كلما قُدمت له بدائل من اللغة الفصيحة تفي بالمفاهيم التي يود التعبير عنها. وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كانت البدائل الفصيحة مشابهة لمسموعه من العامية كلما كانت أشد ترسخا في ذهنه وأسهل توظيفا بالنسبة إليه. وفي حالة تباعد الكلمة الفصيحة ومقابلها من العامية تعطى الأولوية للفصيحة ويتم تكرارها في سياقات مختلفة لتسهيل استدماجها من لدن الطفل(ة). فإن التحدي الكبير في مرحلة التعليم الأولي هو إعداد الطفل للمدرسة، وهذا ما يتطلب إمداده بمعجم أولي فصيح يكتسب بواسطته التعلمات الأساس بالمدرسة الابتدائية. وإن قبلنا "التدريج" استثناء في هاته المرحة التحضيرية، فإن اعتماد لغة سليمة في السلك الابتدائي يظل هو الطموح الذي يسعى إليه واضعو "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي" و"المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي" على حدّ سواء.

خاتمة

كُتب "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي" باللغتين العربية والفرنسية في حدود نيف وسبعين صفحة لكل لغة، وفي هذا تلميح إلى التركيز على هاتين اللغتين بوصفهما لغتين مدرَّستين ولغتيْ تدريس. لم نقف في الوثيقة على ما يشير إلى توظيف "العربية الفصحى" ولا "الأمازيغية" ولا إلى استعمال "العامية العربية" في التواصل الصفي. اكتفى واضعو الإطار المنهاجي بالإشارة إلى قدرة الطفل في هاته المرحلة على الكلام، وهذا مما لا اختلاف بشأنه، فـ"على المستوى النفسي والاجتماعي، يمكن تبين أن الطفل (ة) أصبح قادرا على الكلام بشكل سليم، بل يمكن اعتبار بداية هذه المرحلة بالعصر الذهبي للغة"[1]. وكمْ وددنا أن يقدم لنا الإطار إجابات على أسئلة من قبيل: بأي لغة ستَطرح المربية السؤال؟ وبأي لغة سيتحاور الطفل مع أقرانه؟ وبأي لغة سيعُدّ وسيسرُد الأحداث ويتحدث عن الألوان...؟ داخل بنية المؤسسة.

لم يجب "الإطار المنهاجي للتعليم الأولي" في نسخته الحالية على تساؤلاتنا بشأن لغة التخاطب بالمرحلة الأولية. ويمكن أن نفسر هذا الصمت بما تعيشه القضية اللغوية بالمغرب من نقاش وحساسية، مما يخلق مجالات للاجتهاد، قد تختلف وقد تأتلف بحسب منطلقات كلّ مجتهد. وعلى مستوى الممارسة الصفية، يحصل نوع من التخبط والعشوائية في اختيار لغة التخاطب الصفي. وهو ما يستدعي التفكير في وضع اللبنات الأولى لبناء لغة انتقال متقاربة إن لم نقُل موحدة، تراعي أوساط الأطفال المختلفة. يتطلب هذا العمل ضبطا للرصيد اللغوي المتداول في الأسر المغربية، وتفييئه بحسب درجة قربه أو بعده من اللغة الفصحى، وبحسب مجالات توظيفه أيضا، ثم إعداد قوائم مرتبة تساعد المربيات والمربين على الإسهام في العبور السلس للطفل من لغة بيته إلى لغة مدرسته. وقد سبق لنا التوقف على مجموعة من المحاولات والتجارب العربية في هذا المجال، آخرها بناء مدونة من مسموع الطفل العربي من خلال دراما الأطفال[2]. إلا أن اختلاف مجتمعات الدراسة يدعو إلى التحيين المستمر لهاته اللوائح وتوسيع دائرة المجتمع المدروس.

نطمح من خلال هذه الورقة إلى رد الاعتبار لتوظيف المفردات العامية القريبة من الفصحى في الحقل التربوي لكونها حمالة ثقافة وهوية وقريبة من المتعلم الفتي. كما أنها تتموقع في إطار العامّ والمشترك،

---

[1] كنبدار مصطفى، نفسه، ص.29.

[2] محمود العشري، عبد العالي هواري، محمد البردشيني، الرصيد اللغوي المسموع، قائمة معجمية لرصيد مسموع الطفل العربي من الفصيحة بناء على مدونة محوسبة، أعلى 3000 كلمة شيوعا، دار كنوز المعرفة 2021.

فهي "مستلهمة من لفظ العام ثم أطلقت على اللغة فأصبحت عامية"[1] . وأيضا لكونها "لغة التخاطب التي يتعامل بها الأفراد فيما بينهم في حياتهم اليومية للتعرف على مقاصدهم، فهي اللغة التي تستخدم في الشؤون العادية، والتي يجري بها الحديث اليومي"[2]، ومن شأن توظيفها المعقلن والواعي في العملية التعليمية التعلمية أن يُمتن العلاقة بين المدرسة ومحيطها، ويسهل الانخراط التلقائي للطفل في برامجها.

ورغم أن العامية تُقدَّم في المعاجم بكونها أقل مكانة من الفصحى، وهي من "عَمِي عليه الأمر: اِلتبس، ورجل عمي القلب أي جاهل"[3]، و"العُمِّية: الضلالة، والمعامي: الأرض المجهولة"[4] ، فالواقع يبين عكس ذلك، إذ يتم الاعتماد عليها من أجل الإيضاح والتبسيط والتأثير، وبالتالي فإن التوظيف المدروس لمكتسبات الطفل منها قمين بأن يساعده بشكل كبير على تكوين معجم ذهني، وظيفي وفصيح. ولن يتأتى هذا إلا إذا تضافرت جهود الباحثين في "تعميق البحث في العلاقات الصوتية والمعجمية والتركيبية بين اللغة العربية والعاميات، حتى تتضح الخصائص، الأصول والفروع والأنواع، وألوان التغيير والاستعمال، والأنساق المشتركة وغير المشتركة. وهذا يحتاج مختبرات مختصة وأسلوبا علميا واضحا، ورؤية سليمة حول ما نريد باللغة علميا وعمليا وتواصليا بعيدا عن التضييقات العصبية والأغراض المؤقتة"[5].

لا يجب فهم هذه الورقة بكونها تدعو إلى "الابتذال اللغوي" بالمدرسة، بل على العكس من ذلك، نحن من المدافعين على توظيف اللغة الفصحى، لما لها من قوة في حفظ هوية الفرد والمجتمع. لكن واقعَ الممارسة الصفية الذي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نغطيه بشعارات حماسية، وخصوصيةَ المرحلة التعليمية الأولية، يقتضيان منا تقديم تنازلات واعية ومؤسسة، وذات أهداف بيداغوجية وديداكتيكية تضمن استئناس الطفل بالفضاء الجديد دون أن تحدث لديه قطيعة مع ما ألفه في حضن أسرته، وهو ما يمكن أن يُسهم في تحقيق الدور التكاملي المطلوب بين الأسرة والمدرسة والمجتمع.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج12، ص.431

[2] إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص.144-145 أوردته فوزية طيب عمارة، "الصراع اللغوي بين الفصحى والعامية داخل المدارس"، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، المرجع السابق، ص.28

[3] عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، 1986، ص.191

[4] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، ج3، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2002 ص.233

[5] محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصيل العلوم؛ منشورات حلقة الفكر المغربي، ط.1، فاس 2021، ص.117

المصادر والمراجع:

- الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، وثيقة مرجعية موجهة للمنهاج التربوي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، برنامج التعاون المغرب/اليونيسيف، ط.1، يوليوز 2018،
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج12.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تح: عبد الحميد الهنداوي، ج3، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2002
- أكرم محمد سالم بريكيت، تعليم اللغة العربية في التراث العربي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط1، الرياض 2019.
- رشيدة العلوي كال، كيف يكتسب الطفل أنساق لغته؟، إفريقيا الشرق، 2016.
- عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، 1986.
- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط.1، بيروت 2014.
- محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصيل العلوم؛ منشورات حلقة الفكر المغربي، ط.1، فاس 2021
- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار الأمان الرباط، منشورات الاختلاف، ط.1، 2010
- محمود العشري، عبد العالي هواري، محمد البردشيني، الرصيد اللغوي المسموع، قائمة معجمية لرصيد مسموع الطفل العربي من الفصيحة بناء على مدونة محوسبة، أعلى 3000 كلمة شيوعا، دار كنوز المعرفة 2021.
- المصطفى ساسي، "عبد الله العروي والمسألة اللغوية"، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، ع.2016/26.
- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص.144-145 أوردته فوزية طيب عمارة، "الصراع اللغوي بين الفصحى والعامية داخل المدارس"، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية المركب الجامعي أيت ملول جامعة ابن زهر، أكادير، ج.2، يوليوز 2019.

- رشيد أمشنوك، "تدبير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية، التحديات البيداغوجية والاجتماعية"، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية المركب الجامعي أيت ملول جامعة ابن زهر، أكادير، ج.2، يوليوز 2019.
- عبد القادر الفاسي الفهري، "ثلاثية لغات الألفية الثالثة في المدرسة المغربية وثلاثية الإنصاف والفعالية والنجاعة"، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، ع.2016/26.
- فريد أمعضشو، "هل تدعو الحاجة فعلا، إلى التدريج في لغة التعليم اليوم؟"، جريدة "القدس العربي"، لندن، ع.7602، س.25، الخميس 2013/11/28. وجريدة "رسالة الأمة"، المغرب، ع.9562، الأربعاء 2013/11/27.
- مصطفى كنبدار، "تدريسية التعدد اللغوي وتعليم وتعلم اللغات بالمغرب"، التعدد اللغوي وتدبير الإشكالات البيداغوجية والمعرفية، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية المركب الجامعي أيت ملول جامعة ابن زهر، أكادير، ج.2، يوليوز 2019.

- B.F.Skinner, Verbal behavior, Appleton-century-Crofts, Inc, New York, 1957.

أي دور للمدرسة الجماعاتية
في الارتقاء بالجودة التربوية؟

☜ إسماعيل مسعود[1]

مقدمة

شكلت المدرسة الجماعاتية توجها مهما وبديلا راهنيا تتوخى منه الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين سبيلا لمحاربة ظاهرة الهدر المدرسي، التي تشكل تهديدا حقيقيا للمجتمع، خصوصا وأن كل المجهودات المبذولة حالت دون محاربتها أو مواجهتها، حيث يتم الاكتفاء بتقليل نسبتها فقط مما جعل الوزارة تبحث عن وسائل ناجعة لوقف نزيف الهدر المدرسي، على اعتبار أن مآل أغلب المغادرين للمدرسة هو الشارع.

وقد شكلت الخطب الملكية والتوجيهات التربوية الرسمية مدخلا للخروج بمشروع المدرسة الجماعاتية إلى حيز التداول تم التنفيذ. دون أن ننسى دور البرنامج الاستعجالي(2009-2012) في ظهور هذه المدرسة باعتبارها تدبيرا من تدابير إتمام إصلاح منظومة التربية والتكوين، وآلية من آليات الرقي بالمدرسة المغربية بالعالم القروي تحديدا. فالأهداف المرجوة من خلال هذه المدارس عديدة منها على سبيل المثال، تجميع الوحدات المدرسية في مجمع يقدم تعليما نموذجيا، يضمن تكافؤ الفرص لتلاميذ الوسط القروي، ويسمح بتقليص المجهودات والنفقات وذلك لأسباب متعددة يعرفها ويعاني منها الجميع، وكذلك التخلي التدريجي عن خيار الوحدات المدرسية المشتتة من خلال تجميع تلاميذ الفرعيات البعيدة، وبالتالي تحسين العرض وتجويد التعليم بالوسط القروي.

1.حول المدرسة الجماعاتية

هي مدرسة توجد بالعالم القروي وبمنطقة تتوفر على أهم الشروط الضرورية من ماء وكهرباء ومستلزمات حيوية، وتجمع سكني تم بريد وسوق... وتتوفر هذه المدرسة على حجرات ومرافق إدارية وتربوية، وعلى مطعم، وملاعب رياضية، وقاعات متخصصة، وسكنيات للمدرسات والمدرسين، وداخلية، وقاعات للأنشطة، وتوفر للتلاميذ القاطنين بمحيطها وسائل للنقل، وذلك بغية توفير الظروف الملائمة للدراسة.

وتنطلق المدرسة الجماعاتية من فكرة التخلي عن خيار الوحدات المدرسية المشتتة، من خلال تجميع تلاميذ الفرعيات المكونة للمجموعات المدرسية داخل النفود الترابي للجماعة الترابية، في وحدة

[1] أستاذ بسلك التعليم الابتدائي تخصص الأمازيغية، مديرية زاكورة.

مدرسية تتكون من قسم خارجي وقسم داخلي، وتتوفر على البنية التحتية الضرورية، وذلك من أجل تحسين العرض المدرسي وتجويد التعليم بالوسط القروي. ويعتبر مشروع المدرسة الجماعاتية كأحد تدابير وأليات إصلاح التعليم والرقي بالمدرسة المغربية، وهو مشروع قائم بذاته ضمن البرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين (2009-2012)، الذي جاء لتسريع وثيرة الاصلاحات التي أتى بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 2000، الذي يدعو بدوره إلى إعادة الاعتبار للمدرسة وانفتاحها على المجتمع.

ويعتبر مشروع المدرسة الجماعاتية كذلك نموذجا تربويا رائدا وخيارا استراتيجيا أطلقته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، بالاعتماد على الإمكانيات المتوفرة لديها من الناحية المادية والبشرية، من أجل إتاحة حظوظ متساوية للتلاميذ في التمدرس بين الحاضرة والبادية، وبين الذكور والإناث، واستدراج الأطفال وخاصة الإناث إلى المدرسة، أي الرفع من الطلب على التمدرس وتحسين العرض التربوي وجودة التعليم بالوسط القروي. وتوفير الشروط الملائمة لنجاح العملية التعليمية، والرفع من فعالية ومردودية التعليم بالوسط القروي، والتغلب على إكراهات التربية والتعليم بهذا الوسط.

فإن للميثاق الوطني للتربية والتكوين دورا مهما في ظهور وإنشاء المدرسة الجماعاتية بالعديد من الجماعات الترابية بالمغرب، حيث جعل هذا النموذج من المدارس أحد أهم التدابير التي يحتوي عليها المخطط للتسريع من وتيرة إصلاح قطاع التربية والتعليم. إذ ينص الميثاق على "ضرورة جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، من خلال رعايته وتأهيله، وكذلك من خلال انخراط جميع عناصر المنظومة في مشروع إصلاح المدرسة المغربية التي يجب أن نرد إليها اعتبارها عن طريق نهج سياسة رشيدة قائمة على احترام المتعلم وتكريم المربي والمدرس، وإشراك الآباء وباقي الفرقاء، وتضافر جهود الجميع حتى تصير هذه المدرسة مفعمة بالحياة... مفتوحة على محيطها...تساهم في التنمية..."[1].

2.مساهمة المدرسة الجماعاتية في الارتقاء بالجودة التربوية

يجب أولا الإشارة إلى أن مفهوم الجودة مرتبط في ظهوره بالمقاولة الاقتصادية، ويدل على قيمة الشيء، وجودة الخدمة، وجودة المستخدمين، مما يؤدي إلى إنتاج سلعة ذات جودة رفيعة، وبالتالي قدرتها على التنافس في الأسواق. كما ينبغي الإشارة إلى وجود صعوبة في تحديد مفهوم وتعريف محدد لكلمة الجودة، باعتبارها من المفاهيم "الجوالة"، والتي يصعب الإحاطة بها. فإلى جانب الاقتصاد، نجد أيضا قطاع التعليم يستعين بهذا المفهوم للتعبير عن نتائج العمل التعليمي، وإلى مدى قيام المؤسسة التعليمية بأدوارها

[1] اسليماني العربي، المعين في التربية، مرجع الامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، مطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط8، 2015، ص 23.

ووظائفها. ويمكن الاستضاءة ببعض التعريفات حول الجودة، وفي هذا السياق يقول الدكتور نخلة وهبة إن" الجودة في المؤسسات التعليمية، هي حد في أبعدها، الترقي بالتعليم ليصبح تربية، وإذا عرفنا أن الأصل في التربية أن تتجاوز المستقبل الذي لا يحشى التعبير عن ذاته وتشريب القيم السامية المستلة من البنايات الفكرية والقناعات الفلسفية، وبناء الجرأة في اتخاذ المواقف المتسقة مع القناعات"[1].

في حين أكد الدكتور العربي اسليماني أن "جودة التعليم هي جودة الموارد المعرفية وغير المعرفية التي يمتلكها المتعلمون والمتخرجون، وهي جودة تنبني في شكل كفايات فردية وجماعية، دينامية. وبالتالي فهي غير قابلة للتحديد المطلق والنهائي، سواء أثناء البناء أو الاكتساب أو الإنجاز، أو في ما بعد، أي على المدى البعيد"[2]. وليوضح مفهوم الجودة من الناحية البيداغوجية، أعطى لها التعريف التالي: "الجودة من الناحية البيداغوجية هي فلسفة شاملة للحياة، هدفها تحسين مستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير المدخلات والمخرجات والسيرورات معا. وهي كذلك مجموعة الصفات التي يفترض توافرها في مدخلات ومخرجات نظام التعليم من أجل تلبية التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي"[3].

من خلال هذه التعاريف يتضح أن جودة التعليم رهينة بخلق الشروط التي تجعل المتعلم قادرا على التأقلم والتكيف ثم الاستفادة من حقه في التعليم واكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية. وبالتالي تمكين المتعلمين من بناء شخصيتهم معرفيا، وإعدادهم للمواطنة الحقة تم تنمية شمولية لشخصية المتعلم. هذا بالإضافة إلى ممارسة الديموقراطية والاختيار واتخاذ القرار... كلها خصائص وأهداف توحي لنا بجودة التربية بمؤسسة ما، وهي أهداف تستوجب بذل الجهود من طرف مختلف مكونات قطاع التربية والتكوين وكذا مختلف جمعيات المجتمع المدني... وذلك بإحداث المختبرات والأدوات التعليمية، ومتابعة مسيرة الطفل الدراسية، وربط المدرسة بالوسط الاجتماعي، سعيا لنجاحه في حياته الدراسية والحياة العملية وذلك بدء بالتحصيل الدراسي منذ المراحل الأولى المتجلية في المدرسة الابتدائية، باعتبارها المنطلق والقاعدة الأساس.

يتميز التعليم بالوسط القروي بضعف نسبة التمدرس، وضعف تمدرس الفتاة القروية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى تشتت الفرعيات وكثرة الأقسام المشتركة وارتفاع نسب الهدر المدرسي، فكل هذه العوامل وغيرها تؤثر سلبا على جودة التعليم بالمجال القروي، وبالتالي تدني المستوى التعليمي

---

[1] نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص 23.

[2] اسليماني العربي، المعين في التربية، ص205.

[3] اسليماني العربي، نفسه، 203.

للتلاميذ وضعف التحصيل الدراسي، تم ضعف اكتساب التعلمات الأساسية وغياب الأنشطة الموازية... وفي إطار هذا الواقع الذي تعرفه المدرسة الابتدائية بالوسط القروي جاء اختيار نموذج المدرسة الجماعاتية باعتباره بديلا تربويا قد يساعد على تجاوز كل هذه الصعوبات، والرفع من المردودية عن طريق تقليص نسبة الهدر المدرسي والقضاء على ظاهرة الأقسام المشتركة، ومجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها على الشكل التالي:

أهداف المدرسة الجماعاتية: المتعلم

- إتاحة فرصة التعليم لتلاميذ طالهم الحرمان بالمناطق النائية المهمشة؛

- توفير ظروف ولوج الوسائل المعلوماتية؛

- تربية المتعلم على الاعتماد على النفس وتنشئته داخل الجماعة؛

- ربح جودة التعلمات من خلال استقرار الأساتذة والحضور الفعلي للتلاميذ؛

- تشجيع تمدرس الفتاة بالوسط القروي؛

- تمكين التلاميذ من الاستفادة من التنشيط الرياضي والتقافي والتأطير الصحي وتوفير خدمات الإطعام والدعم التربوي والإجتماعي؛

- الرفع من مستوى التحصيل بتنظيم دروس الدعم للفئات المتعثرة؛

- توفر التغذية المتوازية والإيواء والفضاء المناسب لملاقاة الزملاء والأصدقاء واللعب فيما بينهم أثناء أوقات الفراغ...

أهداف المدرسة الجماعاتية: تربويا-إداريا

- تجميع تلاميذ المستوى الواحد في الفصل الواحد لتفادي الأقسام متعددة المستويات؛

- الحد من الهدر المدرسي، البشري، الزماني...؛

- ضمان استقرار الأساتذة في ظروف أفضل وفي مراكز شبه حضرية مجهزة توفر التواصل والترفيه والتسويق، والحد من عزلتهم؛

- تتبع المسار التربوي والتعليمي للمتعلمين؛

- تخفيف التكلفة المالية المخصصة للمدرسة القروية، فعوض تدبير مدرسة ابتدائية مركزية بفرعيتها المشتتة يتم تركيز الجهود على مدرسة واحدة؛

- تكافؤ الفرص أمام التلاميذ القرويين؛

- تسهيل عملية المراقبة وتأطير المدرسين...

أهداف المدرسة الجماعاتية: المحيط

- إشراك الساكنة في تدبير وتسيير شؤون المدرسة عن قرب؛

- تصحيح وتلميع صورة المدرسة كمؤسسة اجتماعية في أذهان السكان وثقافتهم؛

- استغلال الوحدات المدرسية المهجورة/الفرعيات بتوظيفها في التعليم الأولي والتربية غير النظامية ومحاربة الأمية بتنسيق مع فعاليات المجتمع المدني.

إذا اعتبرنا أن جودة التعليم رهينة بخلق الشروط التي تجعل المتعلم قادرا على التأقلم والاستفادة من حقه في التعليم واكتساب القيم والمعارف، وإذا اعتبرنا المدرسة الجماعاتية مشروعا ينص على مواجهة التحدي الذي يطرحه التدريس بالأقسام المتعددة المستويات والتخفيف من عبء النفقات المدرسية، كما يقر المشروع القيام بحملات تحسيسية تستهدف توعية الآباء بمزايا تمدرس أطفالهم في هذه المدرسة، ويوصي أيضا بتحسين ظروف عمل المعلمين، وذلك بتوفير السكنيات اللائقة لهم. فإلى أي حد يمكن للمدرسة الجماعاتية تحقيق الجودة التربوية؟

كما سبق الذكر؛ المدرسة الجماعاتية توجد بالعالم القروي، تتوفر على أهم الشروط الضرورية من ماء وكهرباء ومستلزمات حيوية وتجمع سكني... وتتوفر على حجرات، ومرافق إدارية وتربوية، وعلى مطعم، وملاعب رياضية، وقاعات متخصصة، وسكنيات للمدرسات والمدرسين، وداخلية، وقاعات للأنشطة، وتوفر للتلاميذ القاطنين بمحيطها وسائل النقل... وذلك لتحسين العرض المدرسي وتجويد التعليم بالوسط القروي. المدرسة الجماعاتية إذن وحسب كل هذه الخصائص يمكن أن تكون فضاء رحبا يلائم التقنيات البيداغوجية الحديثة ويساير التقدم التكنولوجي، وبالتالي قد تساهم في الانفتاح والتحصيل والإبداع، وتمكين المتعلم من الاستفادة الكاملة من حصصه الدراسية، تم توفير الظروف الملائمة لتحقيق الجودة في التعليم.

إن مشروع المدرسة الجماعاتية يرتبط بالمناطق النائية أو العالم القروي الذي يتسم فيه التعليم بعدة صعوبات وإكراهات تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة. من بين هذه الصعوبات: المسالك الواعرة،

تشتت الفرعيات وكثرة الأقسام المشتركة، كما أن التلاميذ القرويون ينحدرون من فئات اجتماعية فقيرة، دون أن ننسى البنية التحتية الهشة للمدارس في هذا العالم القروي، حيث تفتقد لأهم الشروط الضرورية من مرافق صحية، طريق معبدة، كهرباء، ماء... وبالتالي ضعف الطلب على التمدرس، مما يؤثر سلبا على جودة التعليم، إذ نجد ضعف التحصيل الدراسي وضعف اكتساب التعلمات الأساسية وبالتالي تدني المستوى التعليمي تم غياب الأنشطة الموازية...

ومن أجل الرفع من جودة التربية والتكوين، التي أصبحت مطلبا ضروريا تفرضه الحاجات اليومية الاجتماعية والاقتصادية قصد الانخراط في عالم اليوم، تم اختيار نموذج المدرسة الجماعاتية باعتبارها خيارا يعطي الفرصة للمناطق النائية للخروج من التهميش واليأس التربوي ومنح أطفالها فرصة التعلم في فضاء أفضل يمكنهم من الانفتاح ومواكبة التطور وتمتيعه بالمساواة وتكافؤ الفرص... تهدف هذه المدرسة الجماعاتية إلى تحسين جودة الخدمات التربوية المقدمة، من خلال الشروط الملائمة لنجاح العملية التعليمية عبر تحسين ظروف اشتغال وإقامة التلاميذ والأساتذة وهو ما يتضح من خلال النقط التالية:

✓ **بنية تحتية جيدة:** إن المدرسة الجماعاتية ذات بنية تحتية جيدة تمكن الطفل من التعليم في جو مناسب عكس الفرعيات التي تفتقد لهذه البنية.

✓ **اللعب:** نظرا لأهمية اللعب في تنمية قوى الطفل وكذلك لخصوصيات العالم القروي الذي لا يحتوي على أماكن مخصصة للعب والمرح والترفيه للأطفال، فإن المدرسة الجماعاتية أخذت بعين الاعتبار هذه النقطة المهمة حيث وفرت ملاعب رياضية يمارس فيها الطفل نشاطه الرياضي.

إلى جانب اكتساب الأفكار والمعارف ومختلف الأهداف التي أنشئت من أجلها المدرسة الجماعاتية، يرى الأستاذ أحمد أوزي أن "اللعب ليس مجرد وسيلة التسلية وضياع الوقت وإنها وسيلة لتنمية الشخصية وتفتحها. فعن طريق اللعب يؤكد الطفل ذاته، هذا المطمح الذي يسيطر على الطفل منذ تعلمه المشي إلى فترة المراهقة"[1]. كما يقول "اللعب وسيلة من الوسائل المستعملة لتنمية قوى الطفل، وإبراز قدراته وميوله واستعداداته لنجعل منه شخصية متكاملة وأن الفترة الذهبية للعب هي فترة الطفولة"[2]. يتضح أن الطفل يكتسب من خلال اللعب عدة دروس في العادات والقيم الإجتماعية كالتعاون والاحترام والصداقة تم المساواة واحترام القوانين، وبالتالي التكيف مع محيطه الاجتماعي. إذا

[1] أعمال ندوة، الطفل، التربية والتغير الاجتماعي، المنعقدة بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، مقال أحمد أوزي، من 28 ماي إلى 2 يونيو 1979، ص161.

[2] أعمال ندوة، الطفل، التربية والتغير الاجتماعي، ص 164.

استطعت المدرسة الجماعاتية إتاحة الفرصة للطفل المحروم من اللعب، فلا شك أنها ستحقق هدفا أو شكلا من أشكال تنمية الطفل وستغدو مكانا للدراسة واللعب في نفس الوقت.

✓ **انفتاح المدرسة على المحيط:** إن متطلبات الحياة وضغوطاتها التي تواجه الأسرة القروية، بالإضافة إلى مستوها الدراسي البسيط لا يسمح لهم بمتابعة ومراقبة التحصيل الدراسي لأبنائهم، وحقهم في العيش في جو آمن يلبي رغباتهم. ولتجاوز هذه المعضلة تقوم المدرسة الجماعاتية بإشراك أباء وأولياء التلاميذ في تسيير شؤون المدرسة وتتبع المسار التعليمي لأبنائهم عن قرب من خلال جمعية جادة وفعالة تمثلهم تمثيلا حقيقيا، حيث يستحيل فصل المدرسة عن المجتمع، فالمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيؤهم ليحتلوا مكانهم في المجتمع كمواطنين صالحين. لذلك تقوم المدرسة الجماعاتية بإعداد الطفل وتنمية قواه ومواهبه كما تتيح له الفرص لنمو كامل ينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع.

✓ **إستقرارالأساتذة:** ضمان استقرار الأساتذة في ظروف أفضل في مراكز حضرية أو شبه حضرية مجهزة، وتوفر فرص التواصل والتسويق، الشيء الذي يزيد من المردودية، وبالتالي القيام بوظيفتهم على أحسن وجه، خصوصا وأنهم بمثابة نواب عن المجتمع وعن الوالدين، إذ يقومون مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل، بتوجيهه وتعليمه وإرشاده.

✓ **الأنشطة الموازية:** من أهم ما يميز المدرسة الجماعاتية أنها تبرمج أنشطة ثقافية وإجتماعية وتربوية بالمؤسسة، وكذلك ضمان تأطير صحي منتظم ودعم تربوي ونفسي للمتعثرين.

✓ **التغدية والإيواء والفضاء المناسب:** توفر المدرسة الجماعاتية التغدية والإيواء والفضاء المناسب لملاقاة الزملاء والأصدقاء وهي من الضروريات الأساسية لنمو الطفل وتحسين أداءه.

✓ **التحصيل الدراسي:** يعتبر التحصيل الدراسي أهم معيار تقاس به الجودة، وغالبا ما ينعت التلميذ الحاصل على النقط الأولى والجيدة بالطفل المجتهد الناجح. فالمدرسة الجماعاتية حرصت على هذه النقطة حرصا شديدا لذلك وفرت كل الشروط التي تسهم في التحصيل الدراسي الجيد، حتى يكتسب الطفل المعارف والأفكار في مختلف العلوم، وحصوله على نقط جيدة تخول له الانتقال إلى باقي المستويات الدراسية، وبالتالي النجاح في حياته المستقبلية.

تبعا لهذه النقط فإن المدرسة الجماعاتية توفر الشروط والمناخ المناسب لتحقيق الجودة التربوية، بتوفرها على أغلب هذه النقط، وذلك انطلاقا من أنشطتها المتنوعة وانفتاحها على محيطها الخارجي... وبذلك توفر المناخ التربوي والاجتماعي المناسب للتنشئة المتكاملة والمتوازنة، حيث يركز هذا النموذج بتشبع الطفل بالقيم الأخلاقية والإنسانية والوطنية التي تؤهله للإندماج في الحياة، واحترام التنوع الثقافي

والإختلاف في الرأي... كلها عناصر تدل على الرفع من الجودة التربوية التي تعتبر مرتكزا للإصلاح التربوي المتمركز حول المتعلم. وبعد إدراكنا ومعرفتنا ماذا نعني بالمدرسة الجماعاتية وسياق ظهورها تم أهم الأهداف التي جاءت لتحقيقها وكيف يمكن أن تساهم بالرفع من جودة التربية والتعليم؛ يمكن أن نقول إن هذا النموذج من المدارس يتوفر على إمكانيات وخصائص بإستطاعاته أن يحل معظلة أو أزمة التعليم بالعالم القروي شريطة نية تفعيله وتطبيقه على أرض الواقع وبذل المجهودات من طرف مختلف الفعاليات المعنية. فهل فعلا هذا المشروع أعطى أكله وحقق أهدافه أم أنه بقي حبرعلى ورق؟

وللإجابة على هذا السؤال المحوري، ارتأينا القيام بمعاينة هذا المشروع على أرض الواقع والتعرف على نقط قوتة ونقط ضعفه، وما مدى تنزيله في الوسط القروي، ومن أجل ذلك اخترنا المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" بإقليم زاكورة، شملت المعاينة إدارة المؤسسة والأساتذة ثم الجماعة الترابية "أيت ولال"، اتضح لنا أن إحداث المدرسة الجماعاتية في "أيت ولال" عبارة عن خطوة مهمة تحسب للجماعة باعتبارها السباقة للاستفادة من هذا المشروع.

3. نموذج المدرسة الجماعاتية بجماعة "أيت ولال" بـأقليم زاكورة

مشروع تأسيس المدرسة الجماعاتية ب "أجمو أيت أوزين"، تتوخى منه الجماعة عدة أهداف من بينها: محاربة ظاهرة الأقسام المتعددة المستويات كهدف أساسي، وذلك بتجميع تلاميذ المستوى الواحد في الفصل الواحد لمحاربة ظاهرة الهدر المدرسي نظرا لخطورتها وتزايد نسبة الانقطاع الدراسي بالجماعة في السنوات الأخيرة بمختلف الدواوير، وبالتالي عدم التحاقهم بالسلك الثانوي الإعدادي، بالإضافة إلى ربح جودة التعلمات والرفع من المستوى التحصيلي بتنظيم دروس الدعم للفئات المتعثرة، كما تهدف إلى توفير التغذية المتوازنة والإيواء والفضاء المناسب لملاقاة الزملاء والأصدقاء واللعب فيها بينهم أثناء أوقات الفراغ، ثم تشجيع تمدرس الأطفال عموما وتكافؤ الفرص بين تلاميذ المنطقة وبالتالي المساهمة الفعالة في التنمية المحلية.

أكد لنا السيد إبراهيم البوسعيدي[1] أن الأطفال ثروة كل أمة وعماد مستقبلها، ولكونهم هكذا فقد باتت رعايتهم والاهتمام بهم وتربيتهم من أولى واجباتنا، وغيرتنا على أطفالنا لم نفوت هذه الفرصة لإنشاء هذا النوع من المدارس، وخصصنا لها ميزانية تسمح بتوفير كل موصفات النجاح ببنية تحتية مكتملة وأساتذة مؤهلين قادرين على إحياء المواهب الفطرية لدى أطفال المنطقة ويوجهها توجيها صحيحا. وقد أحدثنا هذه المدرسة وجعلنها فضاء يساعد التلاميذ على اكتساب المعارف والمواقف والمهارات. حتى

[1] رواية شفوية، مدير المصالح في جماعة أيت ولال، إقليم زاكورة.

نضمن تربية ناجحة في مدرسة ذات مواصفات المدرسة الحديثة، ذلك بجعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير، والاعتناء بكل فضاءات المدرسة الجماعاتية وجعلها فضاء جدبا ومريحا، تم انفتاحها على محيطها الاجتماعي والثقافي المتميز بالثقافة الأمازيغية تجعله واعيا بجدوره الثقافية التي تمكنه من تحديد موقعه في العالم أولا، وأن تعلمه احترام الثقافات الأخرى ثانيا. وهو أمر نسعى إلى تحقيقه من خلال اعتماد أساتذة متمكنين من ثقافة الطفل المتعلم، وبالتالي بناء شخصيته ويستفيد مما يقرأه. من خلال هذا التصريح يتضح أن جماعة "أيت ولال" تبذل مجهودات لابأس بها في خدمة التنمية المحلية، واعتبار الطفل مستقبل المنطقة، لدى يجب الاهتمام به، وبتطوره وتنميته سيمكن المنطقة أو الجماعة من إنتاج طاقات وأطر في مختلف مجالات الحياة، تمثل المنطقة على المستوى الوطني.

بعد طرحنا أسئلة ذات علاقة بالتحصيل الدراسي في المدرسة الجماعاتية "ايت ولال" على مدير المؤسسة السيد "حدو باكني"، أكد أن المؤسسة أحدثت أصلا لتشجيع تمدرس الأطفال عموما، ووفرت جميع شروط النجاح، رغم تسجيل بعض النقائص المرتبطة بالموارد البشرية الخاصة بالقسم الداخلي. ورغم حداثة التجربة، تبذل كل الجهود من أجل استقطاب جميع الشرائح وتحقيق الأهداف المتوخاة. وأكد لنا أن "تلاميذ المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" هم تلاميذ قادمون من وحدات مدرسية نائية تعاني من ظاهرة الأقسام المشتركة، مما ينعكس على مستوياتهم التحصيلية، وهذا يمثل عبئا إضافيا على المؤسسة حيث نبذل قصرى جهودنا من أجل سد الثغرات وترسيخ التعلمات الأساسية، خاصة ما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب، حيث تسطر المؤسسة برامج خاصة للدعم البيداغوجي من أجل الرفع من المستوى التحصيلي، ويبذو ذلك جليا في مقارنة نتائج الموسم الأول مع نتائج الموسم الثاني"[1].

تلعب المدرسة الجماعاتية إذن دورا مهما وجوهريا، بكونها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، وباعتبارها رافعة من رافعات التنمية بالمنطقة، وذلك في تفاعلها مع محيطها بالعمل الجماعي وإشراك جميع الفاعلين والشركاء. من خلال تجميع تلاميذ الفرعيات في مختلف الدواوير التابعة للجماعة، ولقد تم تأسيس المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" كباقي المدارس الجماعاتية في الأقاليم المغربية، ضمن سياق الإصلاح التربوي الذي يعرفه قطاع التربية والتعليم خلال العقدين الآخرين، وكانت البداية سنة 2000 حيث تم تنزيل ميثاق التربية والتكوين. و تعتبر المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" مشروعا من بين مشاريع وأهداف المخطط التنموي للجماعة، تتوخى منه تحقيق عدة أهداف لتحسين خدمة التمدرس.

[1] رواية شفهية للسيد مدير المدرسة الجماعاتية "ايت ولال"، إقليم زاكورة.

تبذل جماعة "أيت ولال" مجهودات لخدمة التنمية المحلية، ولأن هذا المشروع يمس ويرتبط بأحد أهم مكونات المجتمع، الأمر يتعلق بالطفل، فمن الطبيعي أن تكون هناك ردود فعل من طرف آسرهم حول مفارقة أبنائهم الصغار طيلة الأسبوع. وهو ما حدث في جماعة "أيت ولال"، لكن بفضل مجهوداتها وإرادتها تجاوزت هذه الردود والصعوبات بإقناع الساكنة بإيجابيات المدرسة الجماعاتية وأهميتها، وبالتالي التحاق الأطفال بها. بعد الشروع في العمل التربوي لموسمين، بدأت هذه المدرسة تعطي أكلها، يظهر ذلك من خلال التحصيل الدراسي وتحسن مستوى التلاميذ، سواء في ما يخص اكتساب التعلمات وكذا تصرفاتهم وعلاقاتهم في ما بينهم. كما أن التلاميذ الداخليين أصبحوا واعيين بالمسؤولية شيئا ما، قادرين على التأقلم والاعتماد على النفس...

تسعى المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" إلى تربية الطفل تربية تتأسس على تعدد الأبعاد والأساليب والمقاربات، في إطار رؤية شمولية وتوافقية بين جميع الفاعلين والمتدخلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة، وذلك لن يتأتى إلا بالانفتاح على المحيط الخارجي نظرا لأهميته، لذلك تم تأسيس جمعية دعم مدرسة النجاح وجمعية أباء وأولياء التلاميذ تسهم في توثيق العلاقة بين المدرسة وأباء التلاميذ، وذلك بعقد اجتماعات تهدف إلى التواصل الفعال وطرح النقاش حول المدرسة ومستوى الأطفال الدراسي، وهو أمر أساسي أخذته المدرسة الجماعاتية بعين الاعتبار حيث تعقد اجتماعات عديدة في الموسم الواحد كما تسعى إلى تنظيم أمسيات ثقافية مستقبلا لتزداد صلتها بساكنة الدواوير المعنية. وبالتالي إشراك أباء وأولياء التلاميذ في تسيير شؤون هذه المدرسة وتتبع المسار التعليمي لأبنائهم عن قرب، وهو ما يؤكد استحالة فصل المدرسة عن المجتمع.

تبعا لما ذكرناه، فإن المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" وفرت الشروط التي تسهم في التحصيل الجيد، ووفرت ملاعب رياضية يمارس فيها الطفل نشاطه الرياضي لكن يبقى الإشكال في غياب مربون مشرفون أكفاء متخصصون في هذا المجال. ويعتبر هذا المعطى من النقط الضرورية التي تسعى جماعة "أيت ولال" الى تحقيقها مستقبلا، وهذا لا يعني أن الأطفال محرمون من اللعب الذي هو وسيلة لتنمية شخصية الطفل وتفتحها، بل توفر هذه المدرسة أماكن مخصصة للعب ومرح وترفيه الأطفال التي تتجلى في ساحة شاسعة تسمح للتلاميذ باللعب في ما بينهم كلما أتيحت لهم الفرصة، وهو ما يزيد من اكتساب قيم التسامح والاحترام... ويقوي العلاقات بين التلاميذ رغم اختلاف الدواوير التي ينحدرون منها. وتبرمج المدرسة الجماعاتية "أيت ولال" أنشطة تربوية بالمؤسسة كما يتم تنظيم حصص إضافية للدعم، يستفيد منها المتعثرين من التلاميذ، كل حسب نقصه، كما تسعى هذه المدرسة في المستقبل القريب إلى تنظيم أنشطة ثقافية واجتماعية وكذلك ضمان تأطير صحي منتظم ونفسي للمتعثرين، وهوما تؤكده مجهودات الجماعة في هذا السياق.

تقع مدرسة "أيت ولال" في منطقة شبه حضرية (أجمو)، الشيء الذي يضمن استقرار الأساتذة في ظروف أفضل نظرا لخصائص هذه المنطقة وكذا قربها من منطقة النقوب، ما يوفر فرص للتواصل والتسويق وعدم غيابهم، هذا بالإضافة إلى أقسام نموذجية... كلها عناصر تزيد من أداء ومردودية عمل الأستاذ وابتكاره وإبداعه لطرق جديدة في العمل، وبالتالي القيام بوظيفته كما يجب، مما يؤثر إيجابيا على شخصية الطفل. ومن خلال ما سبق فإن المدرسة الجماعاتية تعي المناخ الذي تعيش فيه لتنمي قدراتها على التفاوض والحوار مع الشركاء، ومن جانب آخر عملت هذه المؤسسة على تشجيع تأسيس وتحديد جمعية الآباء والأولياء. وقد حثت على نهج الشفافية والجدية في التنظيم والتسيير، وعلى باقي الشركاء تجاه المدرسة الجماعاتية واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقويم. وهذا الانفتاح والإشراك والبحث عن الفاعلين يساعد هذه المدرسة على تنمية مردوديتها التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية...

ولجعل المتعلم المركز الأساس، جعلته المدرسة الجماعاتية "آيت ولال" محور الخدمات التي تقدمها، بما يقتضيه ذلك من احترام كامل لشخصيته ولقدراته ولحاجاته مع إشراكه وإشراك أسرته، والهدف من ذلك جعل التعلمات المدرسية ذات نفعية خاصة بالنسبة للمتعلم، ونفعية عامة بالنسبة للمجتمع. ومن خلال هذا البحث المتواضع، توصلنا إلى أن المدرسة الجماعاتية ببنياتها وأهدافها بإمكانها تكوين وتنمية الطفل، بالنظر لما تشكله كإحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية حيث تعمل على تلقين المعرفة ونقل الثقافة من جيل إلى آخر.

إنها بذلك تسعى إلى تحقيق نمو التلميذ حسيا وعقليا ووجدانيا واجتماعيا، وتساعده على الاندماج والتربية على الكفايات والمعايير والاتجاهات والقيم، التي يرتضيها المجتمع، حيث يتعلم التلميذ احترام القوانين وإدراك الحق والواجب ومفهوم المسؤولية، وبالتالي محاربة الهدر المدرسي. وتتضح أول نتائج هذا التكوين من خلال التحصيل الدراسي الذي أصبحت نسبه ترتفع بفضل المجهودات التي تبذلها هذه المدرسة الجماعاتية من أجل سد الثغرات وترسيخ التعلمات الأساسية، حيث تسطر المؤسسة برامج خاصة للدعم البيداغوجي. ويعكس لنا هذا التحصيل الدراسي أيضا تمرس وخبرة الأساتذة في ميدان التدريس. لكن رغم ما تقدم من النقط الإيجابية للمدرسة الجماعاتية لا يدل على أنها مشروع ناجح بكل المقاييس، فلابد للإشارة إلى أنه هناك سلبيات وإكراهات تتجلى في عناصر مهمة لا زالت غائبة في هذه المدرسة، عموما تبقى إكراهات يمكن التغلب عليها في المستقبل القريب.

المصادر والمراجع

- اسليماني العربي، المعين في التربية، مرجع الامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، ط8، مطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2015.
- أعمال ندوة، الطفل، التربية والتغير الاجتماعي، المنعقدة بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، مقال د. أحمد أوزي، من 28 ماي إلى 2 يونيو1979.
- المخطط الجماعي للتنمية جماعة أيت ولال، صودق علية خلال دورة المجلس بتاريخ 26 يوليوز 2010.
- نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 2001،

تفاعل القيم بين التصور والتصديق
درس اللغة بالثانوي الإعدادي نموذجا

☜ محمد البوزيدي[1]

مقدمة

غني عن القول أن السمة التداولية لعلم اللغة تدفع الباحث المهتم بهذا العلم إلى الكشف عن المبادئ المنظمة لعملية التواصل وكيفية ترسيخ القيم بناء على المدخل اللغوي.إن الانشغال باللغة في هذا المقام هو انشغال بوظيفيتها وإبداعيتها، فالتمظهرات اللغوية مدخل للتفاعل بين القيم.

الأسئلة المحورية التي سنقارب في الصفحات اللاحقة هي:

ـ ما مفهوم القيم لغويا ومعرفيا وإجرائيا؟

ـ ما أنواع القيم وفق البرامج والمناهج الجديدة في التدريس؟

ـوما مفهوم التفاعل بين القيم في درس اللغة بمستوى الثانوي إعدادي؟

ـ وكيف نقارب تفاعل القيم بين التصور والتصديق؟

ـكيف يحضر البعد الإنساني في التعليم والتكوين وكيف تبرز أهمية التفاعل بين القيم في توجيه التنشئة الاجتماعية؟

1 ـ مفهوم القيم

لغويا و معرفيا

مما ورد في لسان العرب: قال كعب بن زهير: فهم صرفوكم حين جرتم عن الهدى بأسيافهم حتى استقمتم على القيَمْ. قال القيم: الاستقامة. وفي الحديث: قل آمنت بالله ثم استقم، فُسر على وجهين: قيل هو الاستقامة على الطاعة، وقيل هو ترك الشرك. استقام الشعر: اتزن. وقوام الأمر: نظامه وعماده. والملة القيمة: المعتدلة والأمة القيمة كذلك وفي التنزيل: (وذلك دين القيمة). وفي التنزيل: (دينا قيَمًا ملة إبراهيم) وقال اللحياني: وقد قرئ: دينا قَيِّمًا أي مستقيما، قال أبو إسحاق: القيم هو المستقيم، والقيم مصدر كالصغر والكبر إلا أنه لم يقل قِوَمٌ مثل قوله تعالى (لا يبغون عنها حولا)لأن قيما من قولك: قام ـ قيما. وقام كان في الأصل قَوَمَ أو قَوُمَ فصار قام فاعتل قِيَمٌ. وقال حسان: وأشهد أنك عند الملي ـ ك

[1] تخصص لسانيات، جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

أرسلت حقا بدين قيمْ والله تعالى القيوم والقيام. ابن الأعرابي: القيوم والقيام والمدبر واحد والقوام من العيش: ما يقيمك. والقوم: الجماعة من الرجال والنساء. وقوم كل رجل: شيعته وعشيرته[1].

ومن تفسير الآية[2] التي ورد فيها (قِيَمًا) المقترن ب لفظ "دينا" نجد التفسير الميسر يقول: "قل يا أيها النبي: إن الله وفقني لدين قويم وصراط مستقيم، هو دين إبراهيم الحنيف الموحد المسلم البريء من الشرك، فأنا على هذا المنهج استقامة بلا اعوجاج، ووحدانية بلا شرك، وسماحة بلا عسر"[3]. مما يعني أن القيم يتراوح معناها بين ما يقيم حياة الانسان من جهة وما يقود إلى الجنة في الأخرة، وهي تتحدد انطلاقا من المعتقدات والأفكار التي يؤمن بها الانسان وتشكل دينه وثقافته. ويظهر أن القيم معايير محكوم عليها بالحسن يكافح الناس لتمريرها إلى الأجيال الموالية والإبقاء عليها وهي المبادئ السليمة ومجموعات الفضائل التي هي وليدة الدين الصحيح والفلسفة الرشيدة الموجهين لسلوك الإنسان، وهي قيم تسير في اتجاهها عن طريق تفاعل الفرد وبيئته تفاعلا كاملا. إنها مبادئ سليمة وفضائل معنوية حسنة تحض عليها كل الأديان والفلسفات الرشيدة الموجهة لسلوك الإنسان والتي ترفعه وتحقق الاطمئنان له وللجماعة[4]. فالقرآن الكريم والسنة النبوية من روافد تشكيل القيم مع ما للتكوين والخبرة التاريخيين الناجمين عن البيئة والتربية والذكاءات والميولات والإرادة من أثر على مسار القيم عند الفرد والمجتمع.

إجرائيا

ويعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الحامل لهذه الفلسفة التربوية، "فعلى أساسه تم إنجاز الكثير من الإصلاحات وفي ضوئه تبنى الكثير من المستجدات التي من بينها التربية على القيم"[5] والتي حددها في: قيم العقيدة السمحة، قيم الهوية الحضارية، قيم المواطنة، قيم حقوق الإنسان[6].وفي هذا الإطار صدرت المذكرة الوزارية رقم 87 الداعية إلى تفعيل أدوار الحياة المدرسية لدعم مشروع الميثاق الوطني

---

[1]ابن منظور، لسان العرب، ضبط وتحقيق وتصويب: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي وسيد رمضان أحمد، ب.ط، ب.ت، مادة (قوم).

[2]يقول الله تعالى: "قُلْ إِنَّنِى هَدَىٰنِى رَبِّىٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ". سورة الأنعام، الآية 161.

[3]القرني عائض، التفسير الميسر، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، 2010، ص 187.

[4]الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015، ص 108.

[5]الصادقي العماري(الصديق)، المرجع السابق، ص 118.

[6]الصادقي العماري(الصديق)، نفسه، ص 120.

للتربية والتكوين، مركزة على تثبيت القيم الأساسية لدى المتعلم من خلال التشبع بمبادئ الإسلام وقيمه وتكريس حب الوطن والتربية على المواطنة والاعتزاز بالهوية الوطنية بأبعادها الحضارية والانفتاح على القيم الكونية في تفاعل وانسجام وتكامل مع التشبع بمبادئ المساواة وبروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديموقراطية، واحترام حقوق الأنسان وتدعيم كرامته، بالإضافة إلى امتلاك ناصية التكنولوجيا والعلوم والمساهمة في تطويرها[1].

للحقوق والواجبات بعد قيمي بوصفها معايير تنظم العلاقة بين الفرد والمجتمع، ولهذا فالقيم ظاهرة اجتماعية لها دور في تماسك واستقرار المجتمع، ومعرفة الفلسفة العامة للمجتمع تستدعي معرفة القيم ودراستها، وهي قيم متقاسمة يتداخل ويتفاعل فيها البعدان الوطني والعالمي للتعايش على أساس العدالة والحق والكرامة والاحترام المتبادل والإحسان[2].

2 ـ أنواع القيم وفق البرامج والمناهج الجديدة في التدريس

انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين فإن الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين تنبثق من مجموعة من المبادئ التي يرتكز عليها إعداد منهاج اللغة العربية، ومن بين مرتكزات هذا المنهاج في المرحلة الثانوية الإعدادية "اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الانسان وممارسة الحياة الديموقراطية". كما تعتبر حاجات المتعلمين بتنوعها وتستهدف غايات مؤسسية وغايات ذات ارتباط باللغة العربية. في الثانوي الإعدادي تتحدد في منهاج اللغة العربية أربعة مداخل لها صلة بالقيم: المدخل الثقافي والاجتماعي، والمدخل السيكولوجي التربوي، والمدخل التربوي البيداغوجي، والمدخل الديداكتيكي المنهجي[3].

وقد عنون التقرير رقم 17/1 يناير 2017 ب "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، وتتحدد قيم المجال المدرسي فيه في: قيم الانتماء الديني والوطني، قيم المواطنة المحلية، قيم المحافظة على البيئة وتنميتها المستدامة، قيم البيئة المدرسية. كما حددت فيه سبعة مجالات للتربية على القيم: المناهج والبرامج والتكوينات، الوسائط المتعددة والفضاء الرقمي، الحياة المدرسية والجامعية والممارسات المواطنة، الفاعلون التربويون، علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط والشراكات مع الفاعلين المؤسساتيين والمجتمع المدني، البحث العلمي والتربوي، الفئات في وضعية إعاقة والفئات المعرضة أو

---

[1] الصادقي العماري(الصديق)، نفسه، ص 119.

[2] بوكلاح محمد، منظومة القيم بين الخطاب التربوي والواقع المجتمعي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد03، العدد01، المركز الجهوي للتربية والتكوين-جهة درعة تافيلالت، الرشيدية، المغرب، 2020، ص 12.

[3] اربيحي محمد وآخرون، مرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، أفريقيا الشرق، 2004، ص ص 15-5.

الحاملة للهشاشة. ووفقا لمنهاج اللغة العربية وفرضيته الأساس فالطرائق الموظفة والوسائل المستعملة في تدريس اللغة العربية متصلة بالمقاربات والمناهج المنتشرة في فضاء تدريس اللغات، الذي يعتمد على مدخل الكفايات، باعتبارها قدرات ومهارات شاملة تتجاوز منظور الأهداف المجزأة[1].ولتحقيق الكفايات المندمجة تمت صياغة ستة مجالات للقيم في الكتاب المدرسي بمستوى الثانوي الإعدادي: مجال القيم الإسلامية ـ مجال القيم الوطنية والإنسانية ـ المجال الاقتصادي والاجتماعي ـ المجال السكاني ـ المجال الحضاري ـ المجال الفني والثقافي.

3ـ التفاعل بين القيم في درس اللغة بمستوى الثانوي الإعدادي

يساهم تعلم اللغة العربية وحذقها في حفظ الهوية العربية الإسلامية وتراث الأمة الديني والثقافي، فاللغة جزء من شخصية المتعلم، ورعاية جميع مكونات الشخصية سبيل إلى تقويتها[2]. ومن أهم ما ينبغي الاعتناء به المقاييس والمعايير التفضيلية المشكلة لقيم الفرد والجماعة لاسيما في مجال تدريس لغة القرآن الكريم. إن تفاعل القيم بوصفها معايير تفضيلية وسلوكيات مرغوبة يعني قابليتها للتنمية عن طريق التنشئة الاجتماعية والتساند في المواقف التعليمية المتجسدة من خلال ممارسات لفظية وغير لفظية، يتبدى فيها الخلق الرفيع، وهي تتصل بتطور المجتمع ونمو الإنسان.

يتصف تعليم اللغة عن غيرها بالاختلاف عن طرق تعلم واكتساب معارف الأنشطة الأخرى، فتعلم اللغة يتسم بالشمولية، ويتم في نطاق واسع، بخلاف تعلم الرياضيات أو الكيمياء أو غيرها المرتبط أساسا بالنشاط الأصل ولا يتم إلا في نطاق ضيق[3]. والقيم اللغوية باعتبارها مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، تتخذ معايير للحكم على الأعمال والأقوال ذات قوة الالتزام والضرورة العمومية والخروج عنها انحراف عن مثل الجماعة[4]. فالميولات والاتجاهات حول موضوع ما تقومها الجماعة قبل تقييم الفرد لها، وتدخل في ذلك اعتبارات عقلية ووجدانية وشعورية وغير شعورية.

ورغم أن القيم تختلف باختلاف الأفراد والمواقف ومرتبطة بالموضوع المرغوب فيمكن ربطها باعتبارها ميولات واهتمامات بالغايات والمقاصد السلوكية، فتغدو تركيبة وجدانية منسجمة مع الإنسان

---

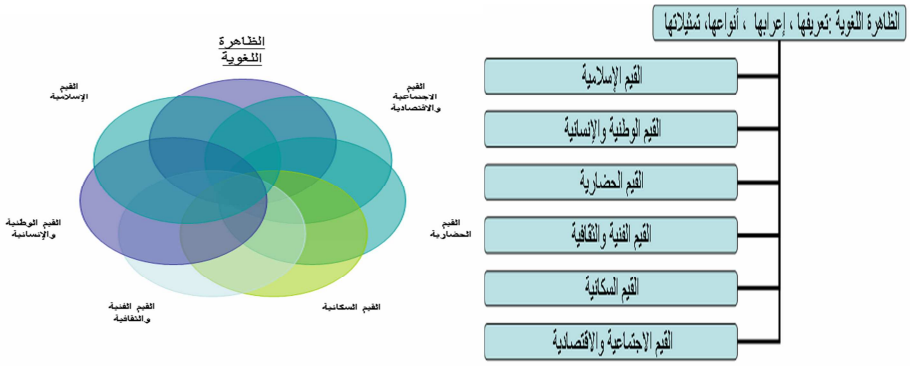
[1] اربيحي محمد وآخرون، المرجع السابق، ص17.

[2] بن محمد القوزي(عوض)، مناهج تعليم اللغة العربية تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، إشراف: عبد القادر الفاسي الفهر، إعداد: كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، المغرب، ماي 2002، ص 43.

[3] **CICUREL Francine, Didactique des langues et linguistique: propos sur une circularité. Dans: Études de Linguistique Appliquée, n° 72,1988, p. 15-23.**

[4] احمد بركات (لطفي)، المعجم التربوي، منشورات دار الوطن، الرياض، السعودية، 1984، ص113.

المنشود والمثل المحتضنة. تفاعل القيم يعني أن تنسجم الأحكام التفضيلية للموضوعات والأشياء، وترتقي إلى المثل الموجِّهة لسلوك الانسان والمنظمة لحياتهم. لذلك يقوم التفاعل بين القيم في درس اللغة على أساس وجود نسيج لغوي يوازي نسيج القيم ويتقاطع معه، فهناك تواز وتقاطع على صعيد البنية اللغوية والقيم التي ترد عليها من جهة، وعلى صعيد القيم المتعددة التي ترد على البنية اللغوية الواحدة من جهة أخرى كما يوضح الرسمان الموالیان:



تتعدد الظواهر اللغوية التي ترد عليها القيم من ناحية ومن ناحية أخرى فالظاهرة الواحدة قابلة لأن تتفاعل فيها قيم متعددة يدعم بعضها بعضا، وقريب من هذا التوازي والتقاطع ما عبر عنه في إطار الدرس اللغوي بالمحورين التعاقبي والاستبدالي أو علاقتي التعاقب والاستبدال، فإذا أخذنا جملة: وقفت تحت الشجرة. فكلمة الشجرة تخضع لعلاقة الترتيب مع الكلمات التي قبلها في الجملة، أي أن هناك تعاقبا على المواقع في الجملة فنجد: فعلا: "وقف"، وفاعلا: "التاء المتحركة"، وظرفا: "تحت" ومضافا إليه: (الشجرة). أما علاقة الاستبدال فهي تتحدد انطلاقا من علاقة كلمة "الشجرة" مع البدائل الممكنة، بحيث يمكن استبدال كلمة الشجرة بكلمات أخرى، فنقول: وقفت تحت السقف ـوقفت تحت المظلة. فالعلاقة الأولى أفقية تعاقبية والثانية عمودية استبدالية. وهكذا فالقيم من إسلامية، حضارية، فنية ثقافية، اقتصادية واجتماعية، سكانية ووطنية إنسانية، المحددة في التوجيهات التربوية والكتاب المدرسي لمستوى الثانوي الإعدادي يمكن أن تشكل الظاهرة اللغوية وعاء يحتويها[1] كلها أو بشكل يبرز فيها البعض بنسبة عالية، مع ما للتفاعل بين القيم من حضور بفعل النسيج الجمعي والصلات الرابطة والممتدة.

[1] باعتبار أن الألفاظ والتراكيب أوعية المعاني، والمعاني ترتقي لتصبح مثلا عليا وقيما رفيعة.

تبرز إحدى القيم في عبارة تتضمن ظاهرة لغوية، لتحضر قيمة أخرى في عبارة أخرى وهكذا دواليك: قرأت القرآن طلبا للرفعة.

ففي الجملة تتوفر قيمة إسلامية، ويمكن أن تتوفر قيم أخرى مثل:

- ثار المجاهد رغبة في التحرر: قيمة حضارية.
- اجتهد العامل قصد الحصول على التقدير: اقتصادي واجتماعي.
- تدرب الفنان أملا في الرقي: فني وثقافي.
- تعلق محمد حبا في وطنه: وطني وإنساني.
- تزوج الشاب قصد تحقيق السكينة: سكاني.

فالشجرة مع بديلاتها في جملة "وقفت تحت الشجرة" تقابلها في الجمل ذات القيم المتنوعة "طلبا- رغبة - قصد الحصول - أملا -حبا- قصد تحقيق "فهذه علاقة استبدال ويمثلها المحور العمودي. ويمكن أن تكون القيم في علاقة عمودية مع قيم أخرى، إذ نجد ظواهر لغوية مفعمة بقيم معينة وظواهر لغوية أخرى مفعمة بقيم أخرى في تناوب وتفاعل مستمر.والتمثيلات المذكورة لظاهرة المفعول لأجله في تواليها، تمثل علاقة التعاقب ويمثلها المحور الأفقي. يظهر التفاعل بين القيم في درجة متقدمة في المستوى الأفقي، ولا سيما تطبيقيا على الظاهرة اللغوية، حيث تظهر القيم مشكلة نسيجا متكاملا في ظاهرة لغوية موحدة.

4 - تفاعل القيم بين التصور والتصديق

بناء على رؤية النحاة واللغويين في تأسيس النظر عند أخذ المعارف والعلوم، ترد "بنية الأخذ" و"مراعاة المأخوذ" نفسه المشروط ب"تعدد المعارف"، والمأخوذ بمظاهره وشروطه يشكل نظام "بنية المعارف المتعددة"[1].إن اعتبار البنية المتعددة للمعارف يقتضي القول بتفاعل تلك المعارف ومنها الدلالات والقيم، فالذات الحاملة للمعرفة والدلالات والقيم في جوهرها اجتماعية، وبناء على ذلك عرض "تشارلز كولي" في إطار "نظرية التفاعل الرمزي" في كتابه "الطبيعة الإنسانية والنظام الاجتماعي" لمناقشة ما أسماه "مرآة الذات" الذي يعتقد أنه ينطوي على ثلاثة عناصر:

- أن الفرد يتخيل المظهر الذي يبدو عليه أمام الآخرين.

- تخيله لحكم الآخرين على هذا المظهر.

[1] بودرع (عبد الرحمان)، منهج المعرفة عند علماء العربية، عالم الفكر، العدد 3، الكويت، الكويت، المجلد 34، يناير- مارس 2006، ص149.

ـ توفر نوع من الشعور بالذات كالفخر والزهو أو الشعور بالخزي أو العار أو غيره[1].

ووفقا لنظرية التنشئة الاجتماعية ، نظرية التفاعل الرمزي فهناك دعوة لاستقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص مع التركيز على أهمية المعاني وتعريفات المواقف والرموز والتفسيرات، فالتفاعل بحسب هذه النظرية يتم عن طريق استخدام الرموز وتفسيرها والتحقق من معانيها[2].فالتنشئة الاجتماعية بحسبها تعتمد أكثر على تفاعل الأفراد وعلى المعاني التي يعطيها هؤلاء الأفراد للذات وللآخرين[3].واعتبارا بفساحة علم المعاني وتشعب المنافذ إليه وتنوعها واعتبارا بمنفذ اللغة المعروف لجميع الناس، والتي ستظل سرا من الأسرار، فهي نسق من البنيات الممكنة للدلالات وليست أصواتا وقواعد نحو ولا بلاغة وعلم معان ومنطقا[4]، توجب النظر إلى اللغة بوصفها كلا متكاملا، مع الالتفات للمستوى التحتي[5] في اللغة الذي تدل عليه ظاهرة الحذف، واعتبار نسق القيم بوصفه محركا للظاهرة اللغوية وعنصرا فاعلا فيها فمعرفة المتكلم اللغوية جزء من المعرفة الفطرية العامة أو النظام المعرفي العام، وهي مؤلف من مؤلفات العقل، ولهذا نتصور أن العامل عند النحاة انعكاس للمؤثر الطبيعي المعلوم بالفطرة[6].ومع التعليم والتعلم يكون من الضروري سبر أغوار العلم لتشكيل معرفة عالمة تمكن من الإرشاد باعتبار أن التعليم بوصفه مهنة أو فنا يحتاج تنقيبا واختبارا ومزاولة.

5ـ البعد الإنساني في التعليم والتكوين وأهمية التفاعل بين القيم في توجيه التنشئة الاجتماعية

إن المراهنة على البعد الإنساني في التعليم والتكوين يعزز من مكانة المدرسة باعتبارها دعامة أساسية من دعامات بناء المشروع المغربي الإنساني فهي التي تربي الأطفال وتكونهم وفقا لثقافة القيم السائدة، ولذلك وضعت على عاتقها معرفة الطفل قبل تعليمه. وإذا كانت المدرسة تعمل على غرس القيم في وجدان الطفل، من خلال التوجيهات والاستراتيجيات والكتب المدرسية، فإن الرهان هو

---

[1] فتحي الزليتني(محمد)، أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية، مجلس الثقافة العام، دار قباء للطباعة، القاهرة، مصر، 2008، ص 101.

[2] فتحي الزليتني(محمد)، المرجع السابق، ص ص89 ـ 99.

[3] فتحي الزليتني (محمد)،نفسه، ص 100.

[4] دي سوسير(فردناند)، تصدير محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، ومراجعة أحمد حبيبي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1987، ص 3.

[5] رامو بوشعيب، ظاهرة الحذف في النحو العربي محاولة الفهم، عالم الفكر، العدد 3، الكويت، الكويت، المجلد 34، يناير ومارس 2006، ص62.

[6] بودرع (عبد الرحمان)، منهج المعرفة عند علماء العربية، المرجع السابق، ص 148.

خلق فضاء تعلم يدعم التفاعل بين القيم، ليس فقط داخل نطاق المادة أو المكون الواحد، ولكن وفق منظور الامتدادات الكائنة بين القيم من جهة وبين حامليها والمدافعين عليها من جهة أخرى. إن معرفة المتعلمين بالقيم المقبولة وغير المقبولة في المدرسة والمجتمع هدف من أهداف التعليم وفق التفاعل بين القيم. وإذا وقفنا عند أصول التركيب اللغوي كما أشار إليها الجرجاني[1] واعتمدنا الأصول المتفاعلة للقيم نستطيع أن نقدم درسا للغة تطبيقيا، يمتح من القيم الإسلامية والحضارية والاجتماعية والاقتصادية والسكانية والفنية والثقافية والوطنية والإنسانية.

وفي إطار اعتماد المثال والشاهد اللغوي يمكن الانطلاق من الصورة[2]، والإبداع في صياغة العبارات، وتأثيث نسيج الدرس اللغوي ببنيات تجسد الثقافة الإنسانية وروح الشريعة السمحة:

الشكل الصوري ف +م س+ م س	الجملة الإبداعية جاء العامل سعيدا	الظاهرة اللغوية المحلل	القيم المتضمنة اجتماعية و اقتصادية
ف +م س + ح+ م س+م س	سلمت على الإمام السعيد	البدل	حضارية
ف +م س +م س	جاء الطالب المجتهد	النعت	فنية ثقافية
ف +م س + ح + م س	جاء سعيد وسعيد	العطف	سكانية
ف + م س + ح + م س +م س +م س	مررت بمواطنتين اثنين سعيدين	المثنى	وطنية وإنسانية
م س+ م س + م س	المسلم المسلم سعيد	التوكيد	إسلامية

في الجدول يتمحور تركيب العبارات اللغوية المنتمية لقيم قرائية متعددة على شخصية الإنسان ذي المرجعية القائمة على القيم، ويعني هذا انزياح عن الطابع الجامد الذي يجعل المجالات القيمية لدروس اللغة مطبوعة بالفصل والتباعد، إذ ينبغي أن ينظر إلى هذه القيم الكامنة في الظاهرة اللغوية وبنياتها على أنها نسيج موحد غني وساع إلى الكمال في كل استعمال متجدد. وفي إطار الاستعمال، يحضر التفاعل بين القيم من خلال الجانب التطبيقي المعتمد على التمرين والممارسة والربط الاستنتاجي في التقويمات التكوينية والإجمالية والخلاصات، وفي التطبيقات المندمجة التي تحفل باختبار

[1] في قوله: "و اعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، و يبنى بعضها على بعض، و تجعل هذه بسبب من تلك... وعلى هذا القياس". الجرجاني (عبد القاهر)، دلائل الإعجاز، صحح أصله محمد عبده ومحمد محمود التركيزي الشنقيطي وعلق عليه محمود رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان،2001، ط3، ص54.

[2] تشير الصورة إلى اعتماد الترميز في الإشارة للمكونات التي تشكل العبارة اللغوية، ومن أشكالها: ف: فعل-م ف: مركب فعلي-س: اسم-س: مركب إسمي-ح: حرف.

الفهم على مجموعة من الظواهر اللغوية المؤتلفة والمتآخية في نسيجين متكاملين بنيوي لغوي وآخر قيمي. ونتصور أن الأطفال والمتعلمين عموما بوصفهم طرفا حقيقيا في سيرورة التعلم يمارسون أنواعا من النشاط الفني بصورة تلقائية أو موجهة، منذ بداية التاريخ الإنساني، لأن حاجة التعبير والتحرر والتجريب كانت دوما ذات جاذبية دافعة لا سيما عند الأطفال[1].

يأخذ الشكل الصوري بعدا محايدا قبل أن يتحدد انطلاقا من الدلالات الحاملة للقيم، فالقيمة البين إبداعية قيمة قبلية تسبق وسم الشكل الصوري بعناصر معجمية بدلالة محددة وقيم مرادة. ففي مستوى الشكل الصوري يكون التعبير عن الدلالة والقيمة في مرحلة القوة قبل أن يسري فيه الفعل من خلال قيم مبثوثة تستعمل في الكلام، من خلال تراكيب ممكنة أشار إليها الجرجاني في دلائل الإعجاز[2].وينطوي الشكل الصوري على بعدي الجمود والحركية بفعل انحساره صوريا نظرا لمحدودية التراكيب العربية في جانبها الصوري ولانهائية الدلالات والمعاني التي تحملها التراكيب وألفاظها. والقيمة البين إبداعية المرتبطة بالشكل الصوري تستمد قوة فعاليتها من الواقع اللغوي الذي ينطلق الوصف والتفسير منه:

المرحلة الإبداعية الأولى	المرحلة البين إبداعية	المرحلة الإبداعية الثانية
• المشافهة • الواقع اللغوي	• مرحلة حصر الأشكال الصورية • ووضع الاصطلاحات اللغوية	• الواقع اللغوي

ويفترض في مستوى الثانوي الإعدادي أن يكون المتعلم والمتعلمة قادرين على صياغة دلالات وقيم مرغوبة من الشكل الصوري المفترض في درس اللغة، وذلك انطلاقا من تشكيلات تركيبية حمالة لدلالات ذات أبعاد قيمية مما يمكنه النسج على منوالها. ويمكن تناول درس المفعول لأجله[3] الوارد في مستوى الثانية ثانوي إعدادي لبيان تلك المراحل الثلاثة:

المرحلة الأولى: هي ملاحظة الظاهرة اللغوية انطلاقا من الواقع اللغوي:

---

[1] الرزاز مصطفى، الفن والطفل، عالم الفكر، العدد 170، الكويت، أكتوبر- ديسمبر 2016، ص134.

[2] جملة فعلية: ف+فا+مف/جملة إسمية: مبتدأ+ خبر- موصوف+ صفة- مؤكد +مؤكد- مبدل منه+ بدل- صاحب الحال +حال - مميز+ تمييز وما يعتريها من نفي واستفهام وتمن وشرط.

[3] محمد اربيحي وآخرون، مرشدي في اللغة العربية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص95.

إن العقول الالكترونية تقدم إلى الانسان ذاكرة صناعية، تستوعب المعلومات، وتقدمها إلى الباحث في ثوان معدودات تيسيرا لاستثمارها مع ترتيبها وتصنيفها... والعامل الذي جعل من الضروري الاستعانة بمثل هذه الذاكرة الصناعية، هو ذلك التضخم الهائل في كمية المعلومات التي يجب أن يستوعبها الإنسان قصد ملاحقة العصر الحاضر.

المرحلة الثانية: نفترض في إطار التحليل والوصف أننا نحلل ونصف ما نعاينه من ظاهرة لغوية تتعلق بالمفعول لأجله، وبالتالي فنحن نسعى للانتقال من المرحلة الإبداعية الأولى إلى مرحلة تحديد مكونات الشكل الصوري المعتمد في هذا الدرس، ويستدعي ذلك التزود بمصطلحات منتمية لحقل اللغة والنحو: المفعول لأجله واعتماد التعريف بوصفه مقاربة هادفة تستنطق المعطى اللغوي وتساءله وتحدد ملامحه الدلالية وأهدافه السياقية:

- مصدر قلبي منصوب، يبين سبب حدوث الفعل الذي قبله.
- يشارك الفعل في الفاعل والزمان.
- يستعمل نكرة منونة، أو مضافا إلى اسم بعده.

هذه المرحلة المتجسدة انطلاقا من التحليل والوصف مرحلة نصطلح عليها في إطار الدرس اللغوي بالمرحلة البين إبداعية، لأن من خلالها يتم انتقال المتعلم من الملاحظة والمعاينة ليحلل ويصف الظاهرة المعروضة إلى مرحلة الإبداع الثانية وهي مرحلة التطبيق والاستثمار إذ من خلالها يبرز موهبته في صبغ الأشكال الصورية بألوان من التعبير المتجددة. وهنا تظهر تقنيات التطبيق على المستوى البين إبداعي من خلال:

- طلب تحديد الظاهرة "المفعول لأجله" من نماذج لجمل عربية.
- طلب جعل بعض الكلمات المعطاة مفعولا لأجله.
- طلب ملء الفراغ بمفعول لأجله مناسب.

إن المهمات المطلوبة من المتعلم تنطوي على رغبة من المعلم في استقصاء مدى استعداد المتعلم على إعمال ملكته وكفايته اللغوية في الربط بين المستويات المعرفية الثلاثة المرتبطة بالظاهرة اللغوية وتخطي مرحلة القيم البين إبداعية إلى مرحلة القيم الإبداعية. إن مرحلة القيم البين إبداعية هي وسيلة القيمة للتجدد من جهة والتلبس بمعنى في اللفظ والتركيب. فالأمثلة الملاحظة المذكورة من الواقع اللغوي تنتمي للمجال الحضاري أي ذات قيمة حضارية لأنها تتحدث عن العقول الإلكترونية في القرن الحادي والعشرين. وتبقى المرحلة الإبداعية التطبيقية مجالا لتعبئة الرصيد اللغوي للطفل المتعلم وفقا لاستعداداته بقيم متفاعلة: إسلامية ووطنية وسكانية واجتماعية واقتصادية وفنية وثقافية...

تغدو التنشئة اللغوية في البيت والمدرسة عاملا محفزا على النهوض بالتفاعل بين القيم ، فإذا كانت تربية الطفل تبتدئ منذ الطفولة المبكرة فإن ذلك نتيجة لخبرات التنشئة التي تلقاها في المراحل السالفة .وقد أشار ابن خلدون إلى ما يعين على مفهوم التقبل اللغوي المتصل بالتنشئة اللغوية والذي يغدو أمرا لازما للطفل، فالطفل يستجيب للتعلمات اللغوية بحسب استعداداته ومداركه النفسية، فمراحل التدريس بحسبه تستدعي التدرج المفيد المفضي لحصول الملكة[1]، مؤكدا على مراعاة قوة العقل والاستعداد لقبول ما يرد عليه[2].والتدرج من المبادئ البيداغوجية حيث يتدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب ومن الواضح إلى المبهم ومن المحسوس إلى المعقول ومن الجزئي إلى الكلي ومن الأهم إلى المهم ومن الأساسي إلى الفرعي ومن الشاهد إلى الغائب[3]. ويتطلب التدرج اختيار الظاهرة اللغوية وفق أهميتها الوظيفية وفائدتها في الكلام وتحاشي التفصيلات المثقلة وهذا عين ما تنبني عليه الطريقة المقاصدية أو المنهج المقاصدي[4].

ويبقى الميدان التطبيقي مجالا مترعا بالقيم الحية مستمدا قوته من الفن باعتباره مجالا مترعا بالقيم الحية مستمدا قوته من الفن باعتباره نشاطا إنسانيا يقوم على ابتكار صياغات تتجدد وغير مألوفة، فتشغل الخامات لترجمة الأفكار والمشاعر في أعمال جمالية ذات طاقة تعبيرية. وبما أن الفن لغة تواصلية ومجال منفتح للتعبير الحر والممتع فكل الأعمار والشعوب تمارسه بوصفها نشاطا ومتنفسا لإطلاق الخيال والتحرر من النمطية، كما أنه ضرورة حيوية عند الأطفال لإطلاق ملكاتهم واكتساب الخبرات[5].

خاتمة

من منطلق الدور الوقائي والعلاجي والإرشادي والتوجيهي الذي تمارسه المدرسة فإن توفر عنصر الوعي بالتفاعل بين القيم من شأنه دعم الملكة اللغوية المبنية على القيم ويستدعي ذلك التركيز على مبادئ التخاطب وأصول التركيب والاستناد إلى استراتيجيات تركيبية وتخاطبية منبعثة من أنساق غير لغوية، تستمد واقعيتها من فعاليات تمثيلية: الهندسة، الرسم، الإشارة. ويقتضي هذا "إرفاق الجانب

---

[1] الملكة عند ابن خلدون هي ما يصطلح عليه بالمهارة أو الكفاية.

[2] ابن خلدون، المقدمة، فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، 2006، ص 531.

[3] البوزيري محمد، أساليب التعليم وطرقه في التراث التربوي العربي، المجلة التربوية، العدد 04، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 1994، ص62.

[4] نسبة إلى علم المقاصد الذي يعتني بالمآلات وما تسير إليه الأمور، وتطبيقه على الظاهرة اللغوية معناه مراعاة مفهوم القصد ومقتضيات الخطاب من سياق وتفاعل ومخاطبين ودلالات وقيم.

[5] الرزاز مصطفى، المرجع السابق، ص 134.

الإبلاغي للخطاب بجانب تطبيقي يعالج المفاهيم بشكل عملي سلوكي يجعلها نشاطا تنتمي لجسم الحياة"[1]. وتلك الفعاليات تتصل بقوة التمثيلات التي تسمح بخلق عالم داخلي نستطيع التفكير فيه وما ينتج عن هذه الأفكار يمكننا من فهم المحيط والتفاعل معه، فالتمثيلات نستطيع استخدامها للتخطيط والقيام بأعمال ملائمة ويسمح التحقيق الصوري للتمثيلات في مجموعة من الرموز كما يحدث في الصورة الذهنية أو اللغة، بإيصال أفكارنا للآخرين. وهذا بدوره يولد صورا من التعاون الاجتماعي أكثر تعقيدا وتكيفا[2].

إن هذه التمثيلات المبنية على مجموعة من الفعاليات تواكب النسيج الجمعي للقيم في شموليتها وواقعيتها وتغذيها بأنشطة تروم تنزيل وتحفيز المقاييس والمعايير التفضيلية من خلال تطبيقات وحوارات تعتبر بالرافد الثقافي المغربي باعتباره من عوامل النهضة الإنسانية الكونية، مما يفتح الباب مشرعا أمام متعلمي اللغة العربية الناطقين بها وبغيرها لتحقيق التفاعل اللغوي.

[1] بوكلاح محمد، المرجع السابق، ص 15.

[2] -Friedenberg Jay, Silverman Gordon, Cognitive Science: An Introduction to the study of mind, London: Sage Publications, 2006, p9.