مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

18
المجلد 2، العدد
دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية
المدير ورئيس التحرير: الدكتور الصديق الصادقي العماري
أبريل 2025

أنثروبولوجيا التربية
رؤى حول العلاقة بين التربية والثقافة

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

أنثروبولوجيا التربية

رؤى حول العلاقة بين التربية والثقافة

المجلد 02، العدد (18)،

أبريل 2025

مجلة كراسات تربوية

المجلد 02، العدد (18)، أبريل 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

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

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

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية مفهرسة في إطار الشراكة مع المركز الوطني للبحث العلمي والتقني في المغرب، كما أنها مفهرسة في محركات البحث العالمية التالية.

منصة المجلة على الرابط التالي:

https://journals.imist.ma/index.php/korasat

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (18)، أبريل 2025 -

المدير ورئيس التحرير:

د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. صابر الهاشمي — **د. عبد الإله تنافعت**

د. محمد الصادقي العماري — **د. صالح نديم**

ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**

ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

د. عبد القادر خرشوف
علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت

دة. رشيدة الزاوي
اللغة العربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط

دة. سعاد اليوسفي
اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

دة. الزهرة شلاط،
اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية

د. عبد الرحيم دحاوي
المركز الجهوى لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

د. محمد مرشد
علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

دة. زنوحي رشيدة
اللغة العربية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة

دة. نعيمة بعلاوي
اللغة العربية والتواصل تخصص لسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس

عبد العالي وحميدو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

د. صالح نديم
تخصص اللغة والتواصل، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت

اللجنة العلمية:

د.محمد الدريج _____ علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
د.بن محمد قسطاني _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب.
د.مولاى عبد الكريم القنبعى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.عبد الرحيم العطري _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.
د.إبراهيم حمداوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د.عبد القادر محمدى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د. عبد الحق البكورى _____علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.عبد الغنى زيانى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.مولاى إسماعيل علوي _____ علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.سعيد كريمى _____ المسرح وفنون الفرجة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.محمد حجاوي _____الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
دة.محمد جاج _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
دة.بشرى سعيدى _____ أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.نورالدين المصوري _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د.عبد الكريم غريب _____ سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
دة.عزيزة خرازي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.محمد خالص _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.عبد الفتاح الزاهيدى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب.
د.رشيد بنسيد _____الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د.فريد أمعضشو _____اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د.عبد المالك بوزكراوي _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.بلال داوود _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى بالدار البيضاء، المغرب.
د. صابر الهاشمى _____ اللسانيات. جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.إبراهيم بلوح _____علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.محمد ضريف _____ الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادى _____علوم ثقافية، دولة تونس.
د.سرمد جاسم محمد الخزرجى _____ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
د.أشرف عمر حجاج بريخ _____ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، دولة فلسطين.

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:
Majala.korasat@gmail.com
+212664906365

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

المحتويات

تقديم، أنثروبولوجيا التربية أفقا للتفكير 1

☜ الدكتور الصديق الصادقي العماري

الثقافة المدرسية المغربية، شروط ومستلزمات المستقبل 5

☜ د. محمد خالص

منظومة القيم وسؤال خدمة قضايا الشباب بالمجتمع المغربي 23

☜ د. حمزة البوحياوي

الدرس الفلسفي تربية على تعليق الحكم 33

☜ د.بشرى عثماني

دور النظم السوسيوتربوية في تشكيل مسارات التنشئة الاجتماعية بالمجال الواحي، واحة فركلة أنموذجا 43

☜ نعمان حمداوي ☜ د. عبد الحق البكوري

بلاغة الخطاب الاعلامي وآلياته العملية للإقناع 59

☜ خالد كب

تحول رقمي يعزز الإنصاف وتكافؤ الفرص بين الشباب، استراتيجية التوأمة الرقمية بالمملكة المغربية وتجويد امتحانات الباكلوريا2024 71

☜ حمان بودين ☜ مريم بنطالب

تقييم وتقويم الكتاب المدرسي، المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي 87

☜ د.المداني شيخي

أثر الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي للقاصرين، "حي السلام" بني ملال نموذجا 103

☜ عائشة السميري ☜ د. عزيزة خرازي ☜ د. رضوان ماضي

تأثير وسائل الإعلام على بناء الهوية الثقافية 115

☜ د. الحفيرة يوسف

البعد الاقتصادي في السياسات التعليمية لدى المنظمات الاقتصادية الدولية 127

☜ عبد الله وسخين ☜ بوشعيب زيات

الحكاية الشعبية المغربية بين الإبداع والتربية، نحو تعليم ينطق بالهوية.....139
☜ حميد السعيدي
رمزية الحكاية العجائبية في الشعر الصوفي، التائية الكبرى لابن الفارض أنموذجا.....151
☜ د. مصطفى مغراوي
البراديغم البنائي لجون بياجي حول سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل وأبعاده النفسية والتربوية وحدوده المعرفية.....163
☜ حميد شيبوب ☜ والتهامي البادیدي
واقع حال الممارسات التعليمية المرتبطة بتدريس مكون الموسيقى والإنشاد من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية.....177
☜ أنس خنوس ☜ دة. نزهة العوداتي
قراءة في التجربة التربوية السوسية ـ النظم التعليمي نموذجا ـ.....191
☜ حسن عدي
الخطاب المضمر والتأويل.....203
☜ مريم الخلفاوي
استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي.....215
☜ راجي محمد ☜ كسيم زهير ☜ محمد الحطاب ☜ نور الدين بواركان
تدريسية مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" في السنة الثانية بكالوريا ـ مقاربة ديداكتيكية ـ.....231
☜ ادم أيت بنلعسل ☜ حمزة لعيالي ☜ إسماعيل المساوي
المخيم التربوي الدامج بالمغرب بين الواقع ومداخل التطوير.....245
☜ د. شيراز زيان ☜ نور الدين الدودي
المحفظة الرقمية للمهارات القانونية.....261
☜ د. أورحو المهدي
رواية "أمكسيوⵍⵖⵓⵍ" للغازي الكبير : وسيط ثقافي وبيداغوجي للذاكرة الجماعية الأمازيغية..273
☜ علمي جمال
الحكاية الأمازيغية في الكتاب المدرسي.....291
☜ د. أسعيد لحسن

تجليات صورة المرأة في القصة الأمازيغية، قصة "تموغرا ن تمغارت نموذجا" 303

☜ قاديري حفيظة ☜ د.الزروقي جواد

"أنا لغتـي"، ردة الفصحى وأزمة الوجود، مدخل إلى تشكيل الكفاية اللسانية لأساتذة الغد.....317

☜ عبد الجبار البودالي

مفهوم الحوار بين الثقافة العربية والثقافة الغربية.....331

☜ وليد حاج علي

[ר]

تـقـديـم:
أنثروبـولوجيا التربـية أفقا للتفكير

☜ **الدكتور الصديق الصادقي العماري**
أستاذ محاضر، علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
المدرسة العليا للتربية،
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

تساعدنا الأنثروبولوجيا دائما على اقتفاء أثر الرموز أينما وجدت، وجعلها أفقا للتفكير بشكل مستمر، لفك شفراتها المتداخلة بغية استكشاف المعنى. وتعد شبكة الرموز التي تتضمنها القيم والعادات والتقاليد والأعراف والطقوس...، والتي تتأسس عليها كل تربية أو تنشئة اجتماعية، أو تتأطر من خلالها كل مؤسسة تعليمية، بمثابة موضوعة خصبة جديرة بالدراسة والبحث من قبل الأنثروبولوجيين.

إن العلاقة بين التربية والثقافة هي علاقة تكامل وترابط، كما أنها تخضع لجدلية قد تصل إلى مستوى الاحتواء، وربما التعارض في بعض الأحيان، إذ إنه لا وجود لتربية خارج إطار مرجعي ثقافي يحدد محتوياتها وحدودها، ويوجه سيرورة التكوين والتأهيل. لذلك يمكن القول بأن التربية كظاهرة اجتماعية، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية تستقيان مقوماتهما ومبادئهما من طبيعة الثقافة الحاضنة والمؤطرة للمرجعيات الأساسية للجماعات الاجتماعية وللأفراد.

فإذا كانت التربية، في بعدها القيمي، تتجسد في الأخلاق والمبادئ والسلوكات والقيم والخبرات... التي يكتسبها الأفراد والجماعات داخل مؤسسة تعليمية بتوجيه من المدرس، باعتباره مساعدا وموجها ومرشدا وميسرا، من أجل تكوين وتأهيل وتطوير النشء، فإن هذا كله يتأسس مبدئيا على نوع الفلسفة التربوية المعتمدة، والتي بدورها تتأطر وتستند إلى المرجعية الثقافية للجماعة أو الشعب أو الأمة.

وما دامت الثقافة من الموضوعات الرئيسية للدراسات الأنثروبولوجية، فإننا في أمس الحاجة لفرع تخصصي باسم أنثروبولوجيا التربية، وذلك لمحاولة إسقاط مناهج ونظريات الأنثروبولوجيا على قضايا التربية والتعليم والمؤسسة التعليمية. بل وأكثر من ذلك، الاستعانة بالتخصصات العلمية التي لها علاقة بعلم الأنثروبولوجيا مثل السيميائيات واللسانيات والفينومينولوجيا وغيرها.

تعد أنثروبولوجيا التربية من الحقول المعرفية الجديدة ضمن علم الأنثروبولوجيا العامة، ومنذ بداياتها كتخصص علمي قائم الذات، تأثرت بآليات ومصادر ومناهج العلوم الاجتماعية عامة، محاولة بذلك بناء تصورات نظرية ومفاهيم علمية خاصة تمكن من تفكيك وتحليل وتفسير وتأويل القضايا

التربوية، سعيا لتقديم حلول ناجعة لها، وفتح آفاق رحبة للبحث بناء على رؤى واتجاهات نظرية كفيلة باستجلاء المعنى والدلالة لكل المشكلات العالقة. وقد تمكنت مع مرور الوقت من تبوئ مكانة علمية رفيعة نتيجة تطوير مناهجها واتجاهاتها النظرية، وأصبحت تقدم نتائج إيجابية إلى جانب الدراسات السيكولوجية والسوسيولوجية والاقتصادية والقانونية وغيرها.

ويعتبر الوصف الإثنولوجي للمؤسسة التعليمية وللظاهرة التربوية، وما يكتنفهما من إشكالات واختلالات على مستوى التنظير والتطبيق، من أهم الموضوعات الأساسية التي شكلت منطلق البحث والتحليل، حيث تم الاعتماد على نتائج البحوث والدراسات الإثنوغرافية التي تمت حول الثقافة والعادات والتقاليد والأعراف والطقوس واللغة والأسرة والهوية والتطبيع الاجتماعي، والتراتبات الاجتماعية، والتثاقف والمثاقفة والتناسج الثقافي، وغيرها من الموضوعات التي لها علاقة بالمدرسة والنظام التعليمي والسياق المهني. وقد حاولت أنثروبولوجيا التربية منذ بداياتها أن تبني معرفة جديدة بآليات ومناهج تساعدها على التأسيس لتصورات حديثة حول المؤسسة التعليمية من حيث الأسس والأبعاد الاجتماعية.

ينصب اهتمام أنثروبولوجيا التربية حول الأبعاد الثقافية للمؤسسة التعليمية، إضافة إلى الخصائص والمميزات الهوياتية والثقافية للمتعلمين خلال سيرورة التعلم، وكذا المؤثرات الثقافية التي تؤثر في المدرسة، وفي المدرسين، وفي المحتوى التعليمي، وفي شخصية المتعلمين، وفي جماعة الفصل، وفي نوع المناهج والطرائق المعتمدة، وفي مخرجات التربية وعلاقتها بسوق الشغل وغيرها.

ومن الأسئلة التي يمكن أن تشتغل عليها أنثروبولوجيا التربية نقترح: هل التعلم له خصوصية ثقافة؟ وكيف يحدث؟ هل يمكن اعتبار الفصل الدراسي بنية ثقافية؟ وما خصوصيته؟ كيف يمكن دراسة المدرسة كثقافة؟ بل كيف تؤثر الأنماط والأشكال الثقافية في المدرسة وفي سيرورة التعلم؟ وكيف تساهم المدرسة كثقافة في تكريس اللامساواة الاجتماعية عن طريق المعرفة الثقافية إيديولوجيا؟ هل يساهم التعلم الثقافي في إحداث تغيرات وتحولات اجتماعية؟ وما نوعها؟ هل تساهم التربية في الحفاظ على الهوية وإغنائها؟ ما الأسس الثقافية للمنهاج الدراسي للنظام التعليمي؟ ما أبعاد التربية؟ وما أهداف المدرسة؟ ما وظائفها؟

تحاول أنثروبولوجيا التربية إذن، البحث في إشكالات وجودية في البيئة التربوية، تتعلق بالعنف التربوي والمدرسي، وأشكال التمييز الاجتماعي، وأنماط التعصب، والعودة إلى الدين وأشكال التدين، والتركيز على منظومة القيم، ودراسة أنماط العلاقات الجديدة بين الأفراد والجماعات التربوية، وأزمة

الهوية، وأزمة الانتماء الثقافي، والتفكك العائلي والأسري، والإشكالات والقضايا التربوية المتعلقة بالفئات العرقية والإثنية، وتأثير العولمة... وفي هذا الصدد تتدخل أنثروبولوجيا التربية من أجل مساءلة واستنطاق جميع القضايا والظواهر الثقافية التي لها علاقة بالتربية، مع العلم أن جميع ممارساتنا وسلوكياتنا اليومية وقيمنا وعاداتنا وتقاليدنا هي في علاقة جدلية دائمة مع المؤسسة التعليمية.

وبهذا، تعد أنثروبولوجيا التربية فرعا من فروع الأنثروبولوجيا العامة، وهي تدرس العلاقة بين الثقافة والظاهرة التربوية، وكيف تؤثر الثقافة في البرامج والمناهج الدراسية، وكيف تتأثر بها؟ كما تدرس العلاقة بين الثقافة والمؤسسة التعليمية باعتبار المدرسة بنية ثقافية، وبالتالي دراسة الكيفية التي تؤثر بها الثقافة على عمليات التعلم والتربية. وتستخدم أنثروبولوجيا التربية مناهج وتقنيات علم الأنثروبولوجيا كالملاحظة بالمشاركة، والمنهج الكيفي، والسيرة الذاتية، والمقابلات الفردية، والمجموعات البؤرية، ودراسات الحالة... من أجل جمع المعطيات والبيانات من الميدان، وتفكيكها وتحليلها وتفسيرها على ضوئها، لدراسة كيفية تعلم الأفراد وتطورهم في سياقات ثقافية مختلفة، وكيفية تأثير اللغة والدين والعادات والتقاليد والأعراف والقيم في عمليات التعلم والتربية عامة.

تمكننا أنثروبولوجيا التربية من فهم العلاقة الجدلية بين الثقافة والتربية، وتساعدنا على إدراك الأبعاد القيمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإيديولوجية لهذه العلاقة على مستوى الهوية والوجود، مما يساعدنا على الفهم الجيد لأدوار التربية والمدرسة في المجتمع ووظائفهما، وتطوير برامج تربوية أكثر فاعلية وملاءمة للسياقات الثقافية المتنوعة.

الثقافة المدرسية المغربية:
شروط ومستلزمات المستقبل

☜ **د. محمد خالص**
جامعة السلطان مولاي سليمان

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى التعريف بمساهمة مصطفى محسن في تناوله لسؤال علاقة الثقافة بالمدرسة.

الإشكالية: أمام صعوبة الإحاطة بالمنجز الكامل لهذا الباحث، فقد تم التركيز على مستويين: يرتبط الأول، بتحديات الثقافة المدرسية المغربية في ظل التحولات التي تحملها العولمة المتجددة، وهو ما يفرض التفكير ليس فقط في نموذج مدرسة المستقبل، وإنما أيضا في مصير الثقافة المدرسية. أما المستوى الثاني، فيتعلق بالاطلاع على مقترح الباحث حول آلية التنشيط الثقافي كمدخل لتوطيد علاقة الثقافة بالمدرسة، من خلال نموذج فعل القراءة لدى التلميذ.

المنهجية: اعتمدنا في هذه الدراسة على منهجية تحليل المضمون، من خلال التركيز على بعض كتابات مصطفى محسن، بهدف استخلاص تصور هذا الباحث لموضوع الثقافة المدرسية المغربية.

النتائج: تفاعلا مع ما قدمه مصطفى محسن، حاولت هذه الورقة تقديم بعض الملاحظات حول سؤال علاقة الثقافة بالمدرسة. وانطلاقا من ذلك، توصلت الدراسة إلى أن تدبير تعقيدات وتحديات عصر العولمة من بوابة الثقافة المدرسية، يتطلب توفر مجموعة من الشروط والمستلزمات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، ليس فقط من أجل التفكير في مدرسة المستقبل، بل أيضا التفكير في مصير الثقافة المدرسية المغربية.

كلمات مفتاحية: المدرسة، الثقافة، الثقافة المدرسية، العولمة المتجددة، التنشيط الثقافي.

Abstract

Objectives: This paper aims to critically investigate Mustafa Mohsen's contribution to the question of the relationship between culture and school.

Problem :Given the difficulty of covering the whole academic endeavor of this researcher, this study will mainly focus on two levels: The first is related to the challenges facing Moroccan school culture in light of the transformations brought about by renewed globalization; This being the case, it becomes imperative to seriously consider both the appropriate future school model and the differing exigencies that school culture will have to address. As for the second level, the emphasis will be on reviewing Mustafa Mohsen's proposal on the mechanism of cultural activation to foster the relationship between culture and school, through the model of reading activity for the child/student.

Methods: In this study, we relied on the methodology of content analysis, by focusing on some of Mustapha Mohsen's writings, with the aim of extracting this researcher's perception of the subject of Moroccan school culture.

Conclusions: By dint of engaging with Mustafa Mohsen's study, this paper is an attempt to further navigate the relationship between culture and school by drawing on the scholar's critical insights. Based on this, the study concluded that managing the complexities and challenges of the era of globalization from the gate of school culture requires a set of conditions and requirements that must be considered, not only to think about the school of the future, but also to think about the fate of Moroccan school culture.

Key words: School, culture, school culture, renewed globalization, cultural activation.

عتبة

تُشكل أبحاث مصطفى محسن مساهمة جادة ومتميزة في مجال سوسيولوجيا التربية، مغربيا وعربيا. قيمة أعماله تستمدها من النموذج الإرشادي الذي يسميه بـ "النقد المتعدد الأبعاد". فهو في عمقه منهج منفتح على عدة علوم اجتماعية وتربوية، مناقشا نظرياتها ومناهجها في معالجة المشكلات والظواهر التربوية والاجتماعية؛ دون انغلاق أو تحجر معرفي. إنه منهج مؤسس على نقد إبيستيمولوجي وسوسيولوجي، يحاور بمنهجية علمية المسألة التربوية التي تعد جزء من " المسألة الاجتماعية ".

إن قراءة الإنتاج الذي كتبه مصطفى محسن حول قضايا التربية والتكوين، تجعلنا نكتشف بأن هذا الباحث منشغل بالثقافة المدرسية المغربية. ثمة وعي استراتيجي - في كتابته - حول كيف ينبغي أن تكون عليه هذه الثقافة، فهو يؤمن بأن الاقتراب من دراسة مستقبلها ليس ترفا فكريا، أو مجرد تأملات مفصولة عن معطيات الراهن المُتسارع، وإنما هي ضرورة محايثة للمشروع المجتمعي المنفتح على العالم، والمستوعب للخصوصيات المحلية. دعوته إلى التفكير في قضية مستقبل الثقافة المدرسية المغربية، تستند على مبررين، فأما الأول: ما تقدمه الدراسات والأبحاث العلمية من نتائج وخلاصات وتوصيات، من شأنها أن تساعد أصحاب القرار التربوي في التخطيط للمدرسة التي نريد أن تنشئ لنا تلاميذ بهوية تركيبية، وتكوين يواكب ثقافة الرقمي، وينفتح على الصناعات الفنية، واللغوية، والأدبية، والعلمية. أما المبرر الثاني: فيرتبط بما توفره الدراسات المستقبلية، كحقل متعدد التخصصات، من معلومات، وتوقعات، وافتراضات قائمة على مقاربات ومنظورات مساعدة على وضع سياسات عمومية موجهة للمدرسة المغربية. من هنا، فقد أصبح المستقبل في المجتمعات المعاصرة منظورا إليه، كإطار تاريخي، وتوقعي، ووجودي، من أجل بلورة مشاريع وبرامج تربوية وتعليمية، تستحضر أسئلة من قبيل:

أي ثقافة مدرسية نريد أن يستوعبها التلميذ المغربي؟ وأي ثقافة نريد للمدرسة المغربية أن تتبناها في برامجها ومناهجها وأنشطتها؟

تأسيسا على ما سبق، نتساءل: كيف يتصور مصطفى محسن الثقافة المدرسية المغربية؟ تفكيكا لهذا السؤال العام، نصوغ الاستفهامين الآتيين:

- كيف يمكن للثقافة المدرسية المغربية أن تدبر علاقتها بما يجري في العالم من تحولات وتبدلات على صعد المعرفة والقيم والتقنية؟
- وفي إطار أجرأة الثقافة المدرسية من خلال التنشيط الثقافي، نتساءل مع مصطفى محسن: ما أهمية أنشطة القراءة في إعداد وتنشئة الطفل / التلميذ المغربي؟

1.الثقافة المدرسية المغربية وتدبير منعطف العولمة المتجددة

إن اكراهات وتحديات الزمن الراهن، تقتضي من الثقافة المدرسية المغربية أن تكون مؤهلة للتفاعل الإيجابي مع مختلف المستجدات التي تأت بشكل متسارع ومركب. فهي مطالبة، بل ومكرهة على أن تكون فضاء لصناعة التلميذ المواطن، المتشبع بالهوية المغربية، وفي نفس الآن صانعة لتلميذ كوني يحوز أهلية الانتماء إلى اللحظة المعاصرة، ومتمكن من مهارات وكفايات التفاعل مع رهانات وتحديات ومنجزات الثورة التكنولوجية والعلمية. وتأسيسا على هذا الفهم الوظيفي للثقافة المدرسية، تصبح الفاعلية التربوية للمدرسة جزء من المنجز الثقافي الذي ينتجه ويروج له المجتمع المغربي في تفاعل مع غيره من المجتمعات.

في هذا السياق يعتبر مصطفى محسن أن الثقافة المدرسية هي مجموعة من المعارف، والمعلومات، والرموز، والقيم، والتصورات، والمعايير التي تروجها المدرسة عبر مضامين المواد الدراسية المختلفة، وكذلك عبر أنماط السلوك والممارسات التي تنتظم البنية المؤسسية للنظام المدرسي، وتحديد أشكال التعامل والعلاقات البيداغوجية والاجتماعية بين عناصر هذه البنية: (تلاميذ، مدرسين، إداريين ...إلخ) من جهة، وبين المدرسة والمجتمع العام من جهة أخرى[1]. بهذا المعنى تصبح الأنشطة التربوية بمختلف أشكالها وغاياتها تجسيدا وإفصاحا عن النشاط الرمزي للفاعلين التربويين، بغض النظر عن موقفهم وردود أفعالهم إزاء هذه الثقافة التي تروج وتنتج أو تعيد إنتاجها المدرسة، وفق اختيارات واستراتيجيات بيداغوجية، وسياسية، واجتماعية، وايديولوجية. فما تقدمه مؤسسة المدرسة ليس ثقافة

[1] محسن مصطفى، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح، منشورات شركة بابل للطبعة والنشر، الرباط، 1992، ص، 138.

خاصة بها، وإنما هي ثقافة ومنظومة قيم ومعتقدات ومعايير غير مفصولة عن ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه.

ومن أجل تدبير تعقيدات وتحديات عهد العولمة المتجددة من بوابة الثقافة المدرسية، يقترح مصطفى محسن أن يتعامل النظام التربوي والتكويني المغربي مع هذا العهد وفق التصور الآتي[2]:

- تجنب المنظورات غير علمية للعولمة: إن العولمة لا ينبغي اعتبارها شرا مطلقا، كما لا ينبغي اعتبارها نعيما مطلقا. فمن وجهة نظر سوسيولوجية، يدعو مصطفى محسن إلى التعامل معها كظاهرة سوسيو تاريخية أفرزتها معطيات وتحولات اللحظة الحضارية الراهنة، وتحكمت فيها خلفيات سياسية وايديولوجية وفكرية واقتصادية وقيمية متعدد الأبعاد والدلالات. لهذا فالمدرسة المغربية عليها التعامل مع هذه الظاهرة بحكمة تدبير العلاقة معها. ويتأسس هذا التدبير في اعتقاده على رؤية نقدية لمتغيراتها، ومقوماتها، وأطرافها الفاعلة، وألوان قواها ومصالحها، ومرجعية مفاهيمها وخطاباتها. من هنا فالثقافة المدرسية بما هي نسق ثقافي وتربوي وقيمي يقوم على تشكيل وصناعة روادها من المتعلمين، مطالبة بأن تستوعب هذا الوعي العقلاني التدبيري، بعيدا عن الخطابات المتحمسة الساذجة، وأيضا بعيدا عن المواقف المتحفظة المغالية في رفض زمن العولمة.
- مواجهة خطابات النهايات بالنقد: لقد ظهرت خطابات توقعت حدوث نهايات ستطال مجالات التاريخ، أو الانسان، أو الدولة، أو الفلسفة، أو المؤلف. وهذا المسلسل من النهايات لم يستبعد التربية. وارتباطا بالمجال الأخير، يُقر مصطفى محسن بأن منطق الموت أو النهاية لا يمكن الأخذ به، فما يمكن الحديث عنه هو نهاية لبعض أشكالها وتمظهراتها، أو تحولا في مساراتها ومقوماتها الأساسية. فهي تعيش مثلها مثل باقي المجالات الأخرى، لحظاتها التاريخية بما تفرضه عليها من تجديد في الأشكال والمضامين والأدوار. فثمة أوجه قصور وعجز تطال بنياتها ووظائفها ورهاناتها. وتفاعلا مع هذا الوضع، ومحاولة لتصحيحه نحو تأسيس مجتمع المعرفة والثقافة، تكون فيه المدرسة المغربية فاعلا في أدائها التربوي والتكويني، يلزم اتخاذ تدابير إصلاحية وتجديدية تطال مختلف الحقول المجتمعية، وليس فقط الحقل التربوي.

---

[2] محسن مصطفى، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسة شرفات الزمن، العدد 26، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص، 65- 69.

فالإصلاح الذي يراهن عليه الباحث ليس مجرد إجراء جزئي أو ظرفي يطال مكونا من مكونات المجال التربوي والتعليمي المغربي، وإنما ينظر إليه كمشروع يمتد مفعوله ليتداخل ويتفاعل مع كل أنساق النظام الاجتماعي[3]. من هنا، فنجاح المدرسة المغربية في إنتاج وتقاسم الثقافة وطنيا وخارجيا، مشروط بوجود مشروع إصلاحي شمولي، متعدد المسارات، ومتوازي الوجهات الإصلاحية، ومنفتحا على متغيرات كونية، ومستوعبا لمعنى سؤال: أي مدرسة نريدها في المستقبل.

- الوعي بخلفيات مشاريع الإصلاح التربوي للمؤسسات الدولية: عديدة هي المشاريع والتوصيات التي اقترحتها مجموعة من الهيئات والمنظمات الدولية، من أجل القيام بإصلاحات تربوية واجتماعية في عدة دول. غير أن هذه المشاريع تستهدف - في تقدير مصطفى محسن – استدامة تبعية الدول الضعيفة للدول الغنية. فهي تتعامل وفق منطق استراتيجي، تحكمه ثقافة أو خطاب أو سياسة ازدواجية المعايير، بحيث تستثمر وتوظف مفاهيم وتوصيات، وفق ما يناسب تأويلاتها ومواقفها المصلحية. وارتباطا بالحقل التربوي يدعو الباحث إلى التعامل مع مفاهيم مثل: التعليم للجميع، والتنمية البشرية...وغيرها من المقولات انطلاقا من مرجعية وطنية ومحلية. أي يجب أن تفهم وتؤول في إطار تحاور وتبادل عقلاني، بين ما تمليه المصالح الذاتية الخاصة من جهة، وما تفرضه اشتراطات السياق الدولي العام الذي لا يمكن إلغاء ثقله وتأثيره من جهة ثانية.
- تكوين تلميذ العصر الرقمي: لقد كشفت الثورة المعرفية والتكنولوجية عن وجود هوة بين من يمتلك القدرة على الاستفادة منها ومن لا يمتلكها. وهو ما خلق نوعا من التفاوت والفوارق، ليس فقط على صعيد المجتمع الواحد، وإنما على الصعيد الكوني. إن تداعيات العولمة، تفرض على السياسة التعليمية المغربية المزيد من توسيع الحظوظ الاجتماعية والثقافية والتربوية للتلميذ المغربي كي ينخرط في العصر الرقمي. فلم تعد مدرسة اليوم مجرد فضاء / مكان لتجميع الأطفال قصد إكسابهم قواعد القراءة والكتابة والحساب، بل أضحت في الفترة المعاصرة مؤسسة اجتماعية بالغة التعقيد والتركيب، تربطها علاقات مع الشبكات والوسائط الرقمية الجديدة. فتلميذ اليوم، ليس هو تلميذ الأمس. إنه تلميذ رقمي بامتياز. كما أن أستاذ اليوم، ليس هو أستاذ الأمس، إنه أستاذ رقمي مختلف عن الأستاذ الكلاسيكي.

---

[3] محسن مصطفى، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، 1999.

إن شرط الانخراط الإيجابي في الزمن التكنولوجي يفرض في تقدير مصطفى محسن طرح مشاريع تربوية. من جهة أولى: موجهة للتعليم حتى يكون قادر على الاستجابة العقلانية والمعقولة لحاجيات السوق، وتحديات التنافسية، والخوصصة، ومستحدثات التكنولوجية. ومن جهة ثانية: موجهة لتلميذ هذا الزمن، حتى يمتلك كفايات وقدرات ومعارف، تُمكنه من تملك هوية محلية متفاعلة مع هويات ومستجدات حضارية جديدة[4].

- زمن العولمة فرصة لتجديد وتطوير المناهج والمضامين التربوية: إن مصطفى محسن من الباحثين الذين اعتبروا أن ما أحدثته العولمة من تحولات كونية، لا يجب أن يدفعنا إلى الوقوف دائما في صف المواقف الرافضة والمناهضة لها، بل يمكن في نظره أن تُشكل فرصة لتجديد وتطوير المناهج والمضامين التربوية في اتجاه جعلها مداخل ثقافية لتحقيق: الديمقراطية، والعدالة، والتسامح، واحترام التعددية، والاختلاف، وتدعيم قيم وممارسات الإنتاجية، والتنافسية، والتنمية، والتحديث. فالاستثمار الإيجابي والمنتج في هذه القيم الثقافية والتربوية والأخلاقية، سيجعل المدرسة المغربية تساهم من موقعها في بناء "عولمة مؤنسة"، تحترم كرامة وحقوق الانسان، وتستوعب أصالة التنوع، وفضائل الحوار، وتجعل من رساميل وقدرات وخصوصيات الأفراد والجماعات، سواء كانت مادية أو رمزية، تحضى بالتقدير والاعتراف، وبدون إقصاء وتهميش، أو تكريس لعقد التفوق.
- في شروط التواجد الاستراتيجي لمدرسة القرن 21: ارتباطا بما سبق، يُلح مصطفى محسن على أن مسألة انخراط المدرسة المغربية في زمن التحول الرقمي، والعولمة، لم يعد مسألة اختيار أو مفاضلة بين قبوله أو رفضه، وإنما أمسى ضرورية حضارية. فاستعادة المبادرة التاريخية، والبحث عن مكانة عالمية في عالم الثورة التكنولوجية ومجتمع المعرفة، والثقافة الرقمية، وثقافة السوق بكل قيمه ومقوماته وتحدياته، يستوجب بناء مواطنة حداثية مؤصلة، يكون مدخلها هو مدرسة المستقبل. غير أن تحقيق المدرسة المغربية لهذا الرهان

مشروط في نظر هذا الباحث بما يلي:

1. نهج نقد متعدد الأبعاد: يكون موجها للذات والآخر. بحيث يستهدف ما يجمع تبادلهما وتحاورهما أو صراعاتهما، كما ينبغي أن يراهن هذا النقد الواعي والمسؤول على مساءلة مختلف

[4] محسن مصطفى، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، مرجع سابق، ص، 50.

الأبعاد السوسيولوجية والتاريخية، والإبستمولوجية، والفكرية، والثقافية، بحثا عن تموضع داخل نظام كوني، شديد التبدل والتعقيد.

2. مطلب تجديد النظر في الكثير من المفاهيم: ثمة مفاهيم كثيرة تحتاج إلى تجديد النظر في دلالاتها وأبعادها، مثل: المواطنة، والهوية، والخصوصية الوطنية والقومية...وغيرها. فالوضع الراهن يتطلب فهمها والتعامل معها ضمن منظور حضاري منفتح، يجعلها متفاعلة ومفتوحة على مستجدات ومتغيرات اللحظة المعاصرة، الغنية بعناصر التعدد والاختلاف. في هذا الأفق، تغدو المدرسة مطالبة بالتعامل مع مثل هذه المفاهيم وأخرى، وفق منظور حداثي عقلاني، ينظر إليها في ديناميتها وتبدلاتها. بعيدا عن التحيز لخصوصية ضيقة، وفي نفس الوقت عدم الارتماء المجاني في ثقافة الغير.

3. المراهنة على جعل البحث العلمي قاطرة للتنمية: إن البحث العلمي بشكل عام، والبحث الاجتماعي بشكل خاص، لا يوفر فقط ما هو مطلوب من معرفة علمية لعقلنة المشاريع التنموية، وإنما يساهم أيضا في ترشيد التفكير وتقويم الممارسات في مختلف مجالات الإصلاح والتحديث، والتنمية السياسية وتنوير الوعي الاجتماعي والثقافي. كما غدت المعرفة العلمية شرطا لتحصين الهوية الحضارية المنفتحة على الوجود الإنساني، المتعدد والمختلف. من هنا فالبحث العلمي المعمق يشكل مدخلا أساسيا لكل مشروع تنموي متكامل المكونات والأسس والحلقات، متجدد المضامين، ومتجه دوما نحو بناء الانسان / الفرد / المواطن، بما هو قيمة عليا وهدف كل مشروع يروم تنمية مستدامة[5].

2. أهمية التنشيط الثقافي في التنمية الثقافية للتلميذ

هناك من يميز بين ثقافة مدرسية رسمية، وثقافة مدرسية لا رسمية. فأما الأولى: فيقصد بها كل ما يتضمنه الحقل المدرسي، وينتجه ويعيد إنتاجه، من: كفايات، ومعارف، وقيم، وأنظمة رمزية، واتجاهات، وعلاقات، وتفاعلات...يتم اصطفاؤها والتشجيع على الأخذ بها بكيفية علنية. بحيث تصبح الإطار الموجه لعملية التنشئة الاجتماعية التي تضبط حياة مختلف الفاعلين: أساتذة، وإداريين، ومتعلمين، وتسعى إلى تعديل شخصيتهم ووجدانهم وطرق تفكيرهم، وفق متطلبات وتوجهات الحقل

(5) محسن مصطفى، البحوث الاجتماعية وتحديات التنمية: قضايا في المناهج والسياسات وآليات الاشتغال (مداخل سوسيومعرفية نقدية). مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، وجدة، 2013، ص، 15.

التنشوي للمدرسة[6]. فالتأثيرات التي تمارس داخل البيئة المدرسية، وفق أهداف، ومناهج، وبرامج، وأنشطة، وهياكل، هو ما يعطيها خصوصية مختلفة عن باقي البيئات[7]. في المقابل هناك ثقافة مدرسة لا رسمية، تتشكل وتتبلور بين مختلف الفاعلين العاملين في هذا الحقل، أي أنها ثقافة منتجة خارج البرامج المدرسية، والانتاجات البيداغوجية، والكتب المدرسية الرسمية. فبالرغم من أنها ليست رسمية، إلا أنها بالغة التأثير خاصة في صفوف المتعلمين، وخير مثال على ذلك، الأنشطة الموازية أو التكميلية التي يمكن أن تقدم لهم خارج حجرات الدرس.

في هذا السياق يقترح مصطفى محسن موضوع التنشيط الثقافي كمدخل لتنمية البعد الثقافي للطفل / التلميذ، متخذا القراءة نموذجا لذلك. فهو بهذا الاختيار يكون الباحث قد انتبه لأهمية الأنشطة المدرسية في تعزيز وإكساب التلميذ الثقافة والمعرفة، وتنمية مهاراته وقدراته المختلفة. فالاهتمام بتثقيف وتوعية الفرد هو المعنى الحقيقي لكل تنمية بشرية. ذلك أن الرهان - على ما يسميه الباحث -التنمية الثقافية، كبعد من أبعاد التنمية الشمولية، هو في العمق، رهان على بناء مجتمع مدني فاعل، ومنتج، ومشارك في عملية التنمية المنشودة. ولذلك فالاستثمار الثقافي في التلاميذ، باعتبارهم رأسمالا بشريا في طور البناء، وكونهم يشكلون قوى اجتماعية حاملة لبذور التجدد والتطور، سيسهل من مأمورية إدماجهم الثقافي والاجتماعي، وبالتالي إشراكهم الفعلي في عملية التنمية في معناها الشمولي. ومن أجل مزيد من الفهم حول علاقة التنشيط الثقافي بالتنمية الثقافية من مدخل القراءة لدى التلميذ، نتساءل مع مصطفى محسن: ما أهمية التنشيط الثقافي في حياة الطفل / التلميذ؟ ولماذا اختيار نشاط القراءة تحديدا؟

1.2. التنشيط الثقافي ودوره في تنمية القدرات الإبداعية للتلميذ

إن حقل التنشيط الثقافي الموجه لفئة التلاميذ ينبغي أن تعطى له الأهمية، لاسيما وأنه يرتبط بمسألة تربية وإعداد وتكوين مواطن الغد. لذلك فهو حقل استراتيجي، يتطلب تخطيطا وتدبيرا لمجموعة من الأنشطة والبرامج، كما يتطلب عناية بالفضاءات التي ستحتضن هذه الأنشطة. فنجاح النشاط التربوي يتطلب توفر مجموعة من المقومات والأسس، يقدمها مصطفى محسن في الخطاطة الآتية: مجال ومضمون البرنامج الثقافي المقترح، غاياته وأهدافه، الفئة المستهدفة، خصائصها وحاجياتها، مواصفات المنشط المشرف على النشاط (كفاءته، استعداده، تجربته...)، الإمكانات المتوفرة والمتاحة (بنيات تحتية

---

(6) الشهب محمد، المدرسة والتغير الاجتماعي: دراسة في الثقافة المدرسية، منشورات فكر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015، 41.

(7) Merle, P, Sociologie de l'évaluation scolaire. Puf, Que sais-je, 1989.

مادية، تمويل، أجهزة، وفضاء ملائم لإقامة النشاط...)، إضافة إلى عملية تقويم البرنامج، أي مدى تحقيقه لغاياته وأهدافه المحددة سلفا، فالتقويم المستمر عملية أساسية يجب أن تلازم كل برنامج ثقافي. وعن أهمية التنشيط الثقافي في حياة الطفل / التلميذ، يرى الباحث أنه يحقق مجموعة من الوظائف، وهي[8]:

الوظيفة النفسية

- يتيح النشاط الثقافي للتلميذ فرصة اكتشاف مواهبه وقدراته الابتكارية، من أجل تطويرها وإغنائها بشكل دائم.
- كل نشاط ثقافي سوءا كان: معامل للرسم، برامج للقراءة، موسيقى، مسرح، أوراش مختلفة...إلخ، إلا ويضع التلميذ في قلب الممارسة العملية، وفي وضعيات مشكلة، تدفعه إلى تعلم أشياء وأفكار جديدة. كما تجعله في احتكاك مباشر مع الأقران، واختبار إمكاناته ومعلوماته.
- تمنح الأنشطة التربوية للمتعلم فرصة للتعبير عن ذاته، عبر الإدلاء بآرائه وأفكاره، كما تُكسبه مهارات: التفكير الحر، والتساؤل، والحوار، ومناقشة مشكلات اجتماعية وثقافية وتربوية.
- تساعد بعض التلاميذ من الجنسين على تجاوز بعض المشكلات النفسية الناجمة على عقد، أو عاهات، أو مظاهر نقص، أو أوضاع اجتماعية وتربوية متعددة. أي أن الأنشطة التربوية تمكنهم من تحقيق ذواتهم بشكل سليم ومتوازن، وتدمجهم في الوسطين التربوي والاجتماعي.

الوظيفة التربوية

- بفضل الأنشطة الثقافية غير الرسمية التي قد تقدم في دور الثقافة أو دو الشباب، أو في قاعة الأنشطة بالمؤسسات التعليمية، يكتشف التلميذ مصادر أخرى للثقافة والمعرفة والتبادل لا تقل أهمية عن الثقافة الرسمية التي تقدمها المقررات المدرسية.
- تُنمي الأنشطة الثقافية لدى التلميذ الرغبة والدافعية للتعلم المستمر، وهوما ينعكس إيجابا على نتائجهم الدراسية، وتحصيلهم المعرفي.
- يكتشف التلميذ ميولاته الدراسية والمهنية، وهو ما يساعده على اتخاذ قرارات مصيرية، تتعلق بتوجهه المدرسي والجامعي والمهني. أي التفكير في بناء المشروع المستقبلي الشخصي.

---

[8] محسن مصطفى، رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، سلسلة شرفات الزمن، العدد 33، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011، ص، 134-136.

- تدعم الأنشطة الموازية عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، من خلال إكسابهم مجموعة من المعارف، والقيم، ونماذج السلوك التي تنسجم مع ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، وأيضا تزويدهم بثقافة عصرهم.

الوظيفة الاجتماعية

- على المستوى الاجتماعي، يكتسب التلميذ مجموعة من قيم العمل الجماعي، مثل: الحوار، والمشاركة، والتواصل، والتعاون، والقيادة، والتدبير التشاركي، والتعلم مع الجماعة...إلخ.
- تحسيس التلميذ بالقيمة الاجتماعية للوقت، وخاصة ما يسمى بالوقت الثالث. بحيث يتعلم كيفية تدبيره والتخطيط له بشكل عقلاني وهادف.
- إن إشراكه في مجموعة من الأوراش، والبرامج، والمعامل، والخرجات، والمحترفات، والأنشطة المرتبط بمجالات ثقافية ورياضية وفنية وبيئية، من شأنها أن تساهم في بناء التلميذ المواطن، وفي نفس الآن بناء مدرسة مواطنة منفتحة على المتغيرات الكونية، ومدافعة على الثقافات المحلية والوطنية.

يتضح من خلال الوظائف التي ذكرها مصطفى محسن، أن توطيد العلاقة بين الثقافة والمدرسة يمكن تعزيزها بواسطة الأنشطة والبرامج الثقافية المصاحبة للمعارف والتعلمات التي تقدمها الكتب المدرسية. ويبدو أن الرؤية الاستراتيجية 2030 - خاصة الرافعة السابعة عشرة - قد انتبهت لهذه العلاقة من خلال دعوتها المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الاندماج الثقافي، عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من أبعادها ووظائفها الأساسية. فمدرسة اليوم لا ينبغي أن تحصر نفسها في مجرد حامل وناقل للثقافة، بل عليها أن تصبح أيضا مختبرا ينتج وينشر الثقافة[9]. إن الاهتمام بتنشيط الحياة المدرسية سيمكن المؤسسة التعليمية من تحقق ثلاثة مطالب: مطلب التكامل بين العمل البيداغوجي التربوي والعمل الثقافي، ثم مطلب علائقي، يسمح بانفتاحها على محيطها الاجتماعي والثقافي. ومطلب الشراكة، من خلال التعاون مع فاعلين في الشأن الثقافي: جمعيات المجتمع المدني، ومثقفين، وباحثين، وفنانين، ومؤسسات ثقافية.

---

[9] **Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014). Pour une école publique de qualité pour tous : vision stratégique de la réforme 2015 - 2030.**

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

2. 2. تنمية القراءة لدى التلميذ المغربي: مشكلات ومقترحات

مشكلات القراءة

قبل أن يقدم مصطفى محسن بعض المقترحات العملية لتنشيط أوراش وفضاءات القراءة لدى الطفل / التلميذ، انطلق من تشخيص مزدوج، الأول عام، والثاني خاص. فأما العام، فقد طرح فيه أهم العوامل الفاعلة في ضعف مستوى تعاطي القراءة لدى المغاربة، من بينها:

- ضعف القدرة الشرائية للمواطن.
- التنشئة الاجتماعية والثقافية والأسرية والمدرسية، التي غالبا ما تربط القراءة بإكراهات وضغوط وغايات وواجبات مؤسسية.
- شيوع وانتشار بعض القيم الاجتماعية والاقتصادية التي تبخس قيمة وأهمية الثقافة والمعرفة.
- ضعف الاستثمار في الحقل الثقافي، واعتباره مشروعا غير مربح من الناحية الاقتصادية.
- النظر إلى الشأن الثقافي على أنه مجال للترفيه وتزجية الوقت.
- ظروف غير مشجعة لثقافة طبع ونشر، وتوزيع، ودعم الكتاب، والمجلة.
- ندرة، بل وأحيانا غياب الفضاءات، والأنشطة المناسبة والمحفزة على القراءة: الخزانات العامة، والمكتبات المدرسية، والنوادي الثقافية...إلخ.
- استفحال ظاهرة الأمية بجل مفاهيمها، ومستوياتها وأشكالها.
- تدهور المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لكل من المدرسة والجامعة، نظرا لتراجع دورها في تحقيق الحراك الاجتماعي.
- الانتشار المتزايد والمتسارع للوسائل التكنولوجية، والذي أثر بشكل واضح على أدوار المؤسسات والفضاءات التربوية والثقافية التقليدية. ومن مظاهر ذلك، الانتشار الواسع للكتاب الالكتروني على حساب الكتاب الورقي.

أما بالنسبة للتشخيص الخاص، فيرتبط بوضعية قراءة الطفل في المغرب. وحول هذه الوضعية غير مفصولة عن الوضعية العامة السالفة الذكر، يرى الباحث أن هناك عوامل وشروط تتحكم في تدني مستوى القراءة لدى الطفل / التلميذ المغربي، يركزها فيما يلي:

- ندرة المتخصصين لدينا في ميدان الكتابة الموجهة للأطفال / التلاميذ.

- قلة الإصدارات الخاصة بهذه الفئة. ولاسيما الكتابات المحلية التي تراعي النمو النفسي والعقلي للتلميذ المغربي، وتراعي أيضا خصوصياته القيمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية: من حيث اللغة، والمضمون، والسعر...إلخ.
- قلة الفضاءات التربوية والثقافية المتخصصة في مجال الطفل وأنشطته.
- غياب ملحوظ لدور النشر المتخصصة في إصدار ونشر وتوزيع الكتابات الموجهة للطفل / التلميذ.
- إن الطابع الكمي للثقافة المدرسية يثقل التلميذ بالتزامات وواجبات مدرسية. بحيث لا يتيح له فرصة طلب الاستزادة المعرفية من مصادر ثقافية أخرى غير المقررات الدراسية.
- غياب المناخ التربوي والثقافي المحفز على سلوك القراءة في مؤسسة الأسرة، وحتى إن وجد فهو قليل جدا في بعض الشرائح الميسورة أو المتعلمة.
- إضافة إلى الاستعمال المفرط للوسائل الرقمية من طرف المتعلمين: هواتف، لوحات إلكترونية، حواسيب...إلخ[10].

مقترحات لنشيط أوراش وفضاءات القراءة لدى التلميذ المغربي

لتجاوز عوائق هذه الوضعية، يقدم مصطفى محسن بعض المقترحات العملية التي من شأنها أن تساهم في جعل فعل القراءة لدى الطفل / التلميذ خادما للثقافة المدرسية. من بينها:

- ينبغي على كل برنامج تنشيطي يستهدف موضوع القراءة لدى التلميذ، أن ينطلق من تخطيط عقلاني محكم، بحيث تتوفر فيه شروط ومعايير: المعرفة الدقيقة بالحاجيات العامة والخاصة لهذه الفئة. وكذلك، تحديد نوع النشاط المناسب، وطبيعة المقاصد المستهدفة من النشاط المقترح، والتي يحددها برنامج زمني: سنوي، أو متوسط، أو قصير. كما قد يرتبط بظرفية تاريخية أو مناسبة معينة.
- من شروط أي برنامج تنشيطي إشراك التلميذ المستهدف، سواء في فترات الاعداد أو التنفيذ. كما أن التحاور معه لمعرفة مشاكله وانشغالاته وأولوياته، سيمكن واضعي البرنامج التنشيطي

[10] محسن مصطفى، رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، مرجع سابق، ص، 139-140.

على تحفيزه، وتلبية حاجياته، بل والدفع به نحو الانخراط والمشاركة، بل وتبني مشروع البرنامج.

- ينبغي للمدارس أن تعقد شراكات فعلية ومستمرة مع مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية والثقافية التي تتقاطع وظائفها بالتنشئة الاجتماعية للطفل / التلميذ، وتحديدا: الأسرة، ودور الشباب، وجمعيات المجتمع المدني، ودور الثقافة...إلخ.
- من المفيد إعطاء أنشطة القراءة طابعا ترفيهيا، أو إرفاقها بأنشطة موازية ومدعمة لها: الموسيقى، المسرح، الشعر، الرياضة، الرسم...إلخ. بمعنى يمكن أن تشكل هذه الأنشطة الترفيهية مجالات تطبيقية لبعض الأعمال المقروءة التي اطلع عليها التلاميذ. إن هذه الاستراتيجية من شأنها أن تجعل التلميذ ينظر للقراءة لا كواجب وإكراه مؤسساتي، بل كهواية واستمتاع شخصي مرغوب فيه لذاته.
- اختيار المشاريع التي سيقرؤها التلميذ (كتب، مسرح، شعر، روايات، قصص، موسوعات، مجلات، جرائد. إلخ). وستكون مفيدة إذا قدمت حولها: عروض، ملخصات، مناقشات، تعليقات، مجلات حائطية.

وفي ختام هذه المقترحات، ينبهنا الباحث إلى أنه ينبغي بذل المزيد من الجهود من أجل ربط بشكل جدي وفعال، مضامين الثقافة المؤسسية وغير المؤسسية الموجهة للطفل / التلميذ المغربي بحاجياته وشروطه الاجتماعية والثقافية. فماتزال هذه الثقافة - في مجملها- متسمة بطابع كمي إكراهي، مفارق لواقع وراهن التلميذ المستهدف[11].

3. إضاءات على ضوء أفكار مصطفى محسن

تفاعلا مع ما قدمه الباحث مصطفى محسن حول الثقافة المدرسية المغربية من خلال المستويين السابقين. نود في ختام هذه الورقة، أن نشير إلى بعض الملاحظات أو الإضاءات التي ترتبط بسؤال الثقافة والمدرسة، لعلها تساهم في توسيع التفكير وفتح أفاق للتأمل والنظر. ويمكن تركيزها في الأفكار الآتية:

- إن الثقافة والمدرسة لا يمكن الفصل بينهما، بحيث يتعذر تأمل إحداهما بمعزل عن الأخرى. فإذا كانت الثقافة تمثل المضمون المادي للتربية والمبرر الأساسي لوجودها، فإن التربية /

[11] محسن مصطفى، رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، مرجع سابق، ص، 141-143.

المدرسة تشكل في المقابل الوسيط البيداغوجي الحاسم في حفظ الثقافة، وجعلها ذاكرة متجددة يمكن نقلها للأجيال الصاعدة عبر معارف تراكمية وأنساق رمزية وأدوات فكرية[12].

إن هذا الفهم يجعل المدرسة المغربية الجديدة مطالبة بأن تعي أن الثقافة المدرسية التي تنقلها عبر وسائط بيداغوجية، سواء كانت ثقافة الماضي أو ثقافة الحاضر، تحكمها مجموعة من الاعتبارات. فبالنسبة لثقافة الماضي، سنجد أن المضامين الدراسية التي تقدمها المقررات الرسمية تنتقي بعض المكونات التي تنتمي للتجربة الثقافية والاجتماعية للمجتمع المغربي. من هنا، ينبغي للمدرسة الجديدة أن تجيد اختيار الثقافة التي بإمكانها أن تخلق للمتعلم رابطة الانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية. أما ثقافة الحاضر، فترتبط بالإجابة عن سؤالين: أي ثقافة مطابقة لروح العصر التي يجب نقلها داخل المدارس المغربية؟ ثم بأية طرائق ومنهجيات بيداغوجية يمكن تدريس الثقافة المعاصرة؟ إن طرح هذين السؤالين، مرده أن المدرسة لم تعد هي المرجع الوحيد في نقل المعرفة والثقافة، بحيث ظهرت وسائط رقمية فرضت نفسها في مجالات العلم والمعرفة والثقافة.

- إن الخطاب الثقافي لمدرسة اليوم عليه أن يستوعب التعدد الثقافي والطقوسي الموجود الآن، بمعنى أنه مطالب بمواجهة تشظيات الانتماءات. فبناء مواطن يذوب في الآخر، يحتاج إلى إعادة النظر في مفهوم المواطنة الذي لا يحيل فقط على قيمة قانونية فحسب، بل أيضا أصبح يحيل في العصر الرقمي على مواطنة تعددية بشرت بها العولمة[13]. فقد بدأت تطفو على السطح انخراطات اجتماعية جديدة، في شكل شبكات عابرة للمحلي والوطني، وأصبح الفرد ينسج علاقات مع الغير الذي يختلف معه في عناصر مختلفة. فما حملته الرقميات من ثقافات، وأنماط السلوك، وأشكال العيش، يجعل المدرسة المغربية ملزمة بأن تتكيف مع كل المستجدات التي تحاصر التلميذ المغربي.
- صحيح أنه يجب ربط التعليم بمحيطه الاقتصادي من أجل تحقيق التنمية، لكن المغالاة في اختزال التنمية في بعدها الاقتصادي من شأنه أن يحول المدرسة إلى وسيلة وليس غاية في ذاتها. بحيث يصبح أنموذج المدرسة هو المقاولة – الورشة، وكأن التكوين مطالب بالتركيز على التقنية والمهارات بأنواعها، ويهتم بالمردودية والجودة والتأهيل، كل ذلك سيكرس نوعا من

---

[12] أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.

[13] **Béatrice, M, B. & Saadoun, L, L'école en Crise, Ellipses Marketing, col. 2008.**

الثقافة المحدودة، وهي الثقافة التكنولوجية[14]. في حين أن المدرسة لا يجب أن تتخلى عن دورها التربوي، والمتمثل في التكوين الثقافي لشخصية المتعلم، أي تنمية خياله ومداركه ووعيه. فبقدر ما نحتاج إلى مدرسة ذات فكر مقاولاتي ومهني، بقدر ما نحتاج إلى مدرسة ثقافية تعطي القيمة للفكر والمعرفة والابداع، وتعترف بأهمية الفعل الثقافي بكل حساسياته وتلويناته.

- لقد غير التطور الهائل للتكنولوجيا ووسائل التواصل ملامح المجتمعات الحالية، وهوما جعل العديد من الباحثين يبدعون توصيفات لأشكال مجتمعية تتناسب واللحظة الراهنة: المجتمع الشبكي، مجتمع السيولة، المجتمع المبرمج، مجتمع الاستهلاك، وغيرها من التسميات. فإذا كان المجتمع الصناعي نتاج لعملية التصنيع، فإن مجتمع الشبكات هو إفراز لسلطة المعلومات وتدفقها الهائل[15]. إن وفرة المعلومات تجعل مصادر الثقافة المدرسية محل تساؤل، فلم يعد مدرس اليوم الفاعل المركزي في نقلها وإكسابها للتلميذ، مما يفرض ضرورة تطوير الفعل التربوي لأدوار المدرس في ظل التغيرات التي أتى بها عصر العولمة.[16]. إن هذا القول على أهميته، لا يستثني تمكين باقي الفاعلين التربويين من استخدام وتوظيف الوسائط التكنولوجية والرقمية في مجال التربية والتكوين، بل أبعد من ذلك نقول، إن مساهمة المدرسة الرقمية في إنتاج وتوزيع ونقل الثقافة المدرسية، سواء كانت رسمية أو غير رسمية، مرهونة بمجموعة من الشروط: الأول، يرتبط بإحداث تغيير في قناعات ومواقف ومعتقدات الفاعلين بقيمة ومحدودية تلك الوسائط والوسائل التكنولوجية. ثانيا، وعي المجتمع المدرسي بأن كل استثمار لما هو رقمي وتكنولوجي في مجال الثقافة المدرسية ينتج عنه بالضرورة إفراز لقيم ومعارف وثقافة جديدة. ثالثا: حيازة واستفادة المجتمع ككل من استخدامات الأنترنيت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فمن غير المنطقي أن يتأخر المجتمع عن مواكبة الثورة التكنولوجية والرقمية التي توجد في المؤسسات التعليمية والتربوية.
- هناك أصوات كثيرة تطالب بجعل المدرسة قطب إشعاع ثقافي مندمج مع الهوية الثقافية الوطنية، ومنفتح على الأسواق الثقافية الكونية، لكن هذا الطلب في اعتقادنا لا يمكن تحقيقه

---

(14) لزرق عزيز، إصلاح التعليم: من قانون الحتمية إلى التربية على الحرية مجلة نوافذ، العدد 13/12، 2001.

(15) Castells, M, Communication et pouvoir, Maison des Science de l'Homme, 2013, p ,50.

(16) Durand, M, L'enseignement en milieu scolaire. Puf, Paris, 1996, p, 20.

بمعزل عن مساهمة المثقفين في الحقل الثقافي بشكل عام، والحقل المدرسي بشكل خاص. إن ما يبرر ضرورة الرهان على هذه الفئة الاجتماعية المتميزة كونها[17]:

- تحتل موقعا مركزيا في النظام القيمي والمعرفي في المجتمع المغربي. فبحكم حيازتهم لمؤهلات علمية فإنهم يتصرفون في الخيرات الثقافية، ويعول عليهم ليس فقط في المحافظة على القيم، بل أيضا إبداعها وفق سياقات التاريخ والمجتمع. إن الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه المثقفون المغاربة، يُلزمهم بالانخراط في تقديم أجوبة عن انشغالات وقضايا المجتمع، وما إشكالات المدرسة إلا نموذجا لتلك الانشغالات الملزمة لهم.

- من المفترض أن يستثمر المثقف حسه النقدي، في مناقشة قضايا مجتمعه وقضايا الإنسانية. فبالنقد يساهم المثقفون في تنوير الرأي الوطني بشكل مسؤول وحر، فهم عماد للدولة الديمقراطية، وكل حصار لدورهم التنويري والتثقيفي من شأنه أن يخلق خللا في المجتمع والدولة.

- إن تنمية الرأسمال الثقافي للمجتمع (الفني والأدبي والعلمي والتقني) هو أحد الروافد الأساسية في عملية التنمية بمعناها الشمولي. لكن هذا الدور ينبغي أن يتم في إطار اعتراف الدولة بتمايز الحقول واستقلالها، وعلى رأسها الحقل الثقافي. بمعنى أن الدولة مطالبة بالتعاون والشراكة مع المثقفين ومؤسسات المجتمع المدني في رسم السياسة الثقافية. والمطلع على وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، سيجد العديد من التوصيات التي تدعو إلى الانفتاح على الكتاب والفنانين من ذوي التجارب الثقافية والابداعية الرائدة.

- ارتباطا بموضوع التنشيط الثقافي، يمكن القول إن الحاجة إليه اليوم أصبحت جد ملحة، فتلاميذ المدارس هم قوة رأسمالية رمزية واجتماعية، وجب استثمارها، ليس فقط في مجالات الاقتصاد والسياسة والتقنية، بل في مجالات الثقافة أيضا، لا سيما وأن لها قدرة كبيرة على الإنتاج والابتكار والإبداع خارج الفضاءات الثقافية الرسمية (فنون الشارع، مواقع التواصل الاجتماعي، الغرافيتيا، مسابقات عالمية أو جهوية أو محلية...). كما أن ضرورة تعميم ودعم الفعل الثقافي المدرسي في المدرسة المغربية، يُبرره واقع حال الفضاءات الثقافية، فالراصد والمتتبع يكتشف عجز بنيات الاستقبال الثقافية على استيعاب الفعل الثقافي لدى المراهقين

---

[17] الحيمر عبد السلام، مسارات التحول السوسيولوجي في المغرب. منشورات جريدة الزمن، العدد 8، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص، 49-50.

والشباب المغربي، دور الشباب على سبيل المثال. إما لسوء توزيعها جغرافيا، أو لعدم وجودها أصلا، أو لتهالكها، أو لسوء حكامة تدبيرها. مما يؤشر أن السياسات العمومية ذات التوجه الثقافي، فشلت في جعل الفضاءات الثقافية كيانات استراتيجية لصناعة هوية الفرد والجماعة الإنسانية، اجتماعيا وثقافيا، والنظر إليها، كبنيات تسمح للأفراد بالتعبير عن ذواتهم، وانشغالاتهم، ومواقفهم تجاه قضايا الوطن والمواطن. كما أن الحاجة إلى التنشيط الثقافي والتربوي في الوسط المدرسي، يفرضها اكتساح وسائل التكنولوجيا والاتصال لعالم التلاميذ، فقد أصبحوا خارج الأندية والمحترفات والورشات والمعامل المدرسية، وفي المقابل أصبحوا سجناء تطبيقات ومواقع ومجموعات افتراضية، تصنع ذكاءهم الاجتماعي والثقافي باسم الذكاء الاصطناعي.

خاتمة

لا شك أن المفكرين المغاربة واجهوا في كتاباتهم سؤال علاقة الثقافة بالمدرسة، بحيث نعثر على إجابات وتحليلات مختلفة، مردها اختلاف المنطلقات النظرية والمنهجية التي تسم كل مفكر، وفي ذلك غنى معرفي لفهم أبعاد تلك العلاقة المركبة. واختيار مصطفى محسن يبرره إسهامه العلمي في مجال سوسيولوجيا التربية، ذلك أن له عدة كتابات وأبحاث تستحق القراءة والنظر فيها.

وانسجاما مع موضوع عدد المجلة، فقد تم التركيز على استجلاء موقف هذا الباحث من مستقبل الثقافة المدرسية في ظل المستجدات التي تحملها العولمة بشكل متجدد. ومن أجل تدبير تعقيدات وتحديات هذا العهد المعولم من بوابة الثقافة المدرسية، قدم الباحث مجموعة من الشروط والمستلزمات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، ليس فقط من أجل التفكير في مدرسة المستقبل، بل أيضا التفكير في مصير الثقافة المدرسية المغربية. ولفعيل الأنشطة الثقافية داخل الحياة المدرسية، اقترح مصطفى محسن آلية التنشيط الثقافي التي اعتبرها من أهم طرق تنمية البعد الثقافي لدى التلميذ داخل المدرسة، مقترحا نشاط القراءة كنموذج وظيفي، يكمّل ويعزز الثقافة المدرسية الرسمية. وفي آخر الورقة قدمت بعض الملاحظات والإضاءات من أجل تثوير سؤال علاقة الثقافة بالمدرسة.

بيبليوغرافيا

- أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- الحيمر، عبد السلام، مسارات التحول السوسيولوجي في المغرب، منشورات جريدة الزمن، العدد 8، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.
- الشهب محمد، المدرسة والتغير الاجتماعي: دراسة في الثقافة المدرسية، منشورات فكر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015.
- لزرق عزيز، إصلاح التعليم: من قانون الحتمية إلى التربية على الحرية، مجلة نوافذ، العدد (12 / 13)، 2001.
- محسن مصطفى، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، 1999.
- محسن، مصطفى، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسة شرفات الزمن، العدد 26، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.
- محسن مصطفى، رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، سلسلة شرفات الزمن، العدد 33، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.
- محسن مصطفى، البحوث الاجتماعية وتحديات التنمية: قضايا في المناهج والسياسات وآليات الاشتغال (مداخل سوسيومعرفية نقدية)، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، وجدة، 2013.
- محسن مصطفى، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح، منشورات شركة بابل للطبعة والنشر، الرباط، 1992.
- **Béatrice, M, B. & Saadoun, L, L'école en Crise, Ellipses Marketing, col, 2008.**
- **Castells, M, Communication et pouvoir, Maison des Science de l'Homme, 2013.**
- **Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique, Pour une école publique de qualité pour tous : vision stratégique de la réforme 2015 - 2030. Tiré de https://www.csefrs.ma**
- **Durand, M, L'enseignement en milieu scolaire. Puf, Paris, 1996.**
- **Merle, P, Sociologie de l'évaluation scolaire. Puf, Que sais-je, 1989.**

منظومة القيم وسؤال خدمة قضايا الشباب بالمجتمع المغربي

☜ **د. حمزة البوحياوي**
تخصص علم الاجتماع
المعهد الملكي لتكوين أطر الشبيبة والرياضة، الرباط

ملخص:

الأهداف: تبتغي هذه الورقة البحثية مساءلة منظومة القيم بالمجتمع المغربي عطفا على الحاجة لخدمة قضايا الشباب، على تنوعها وتعقد تركيباتها السوسيوثقافية، من خلال الانفتاح على مداخل التوظيف وسبل تنزيلها.

الإشكالية: عطفا على منطلقات سوسيولوجيا الشباب ومحددات التميز المجتمعي المرتبط بمنظومة القيم، تحددت إشكالية الورقة البحثية في التساؤل التالي: كيف تبرز الحاجة لتوظيف منظومة القيم في خدمة قضايا الشباب بالمجتمع المغربي؟

المنهجية: وفق مقاربة كيفية تنسجم والتصميم المنهجي المحدد، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي لمناقشة طبيعة حضور منظومة القيم في التاريخ السوسيوثقافي المغربي، والحاجة الماسة لاستثمار هذه الرساميل الرمزية في تجويد العمل مع الشباب.

الخلاصة: لابد من التقعيد الشبكي للمعرفة التي نفسر بها مقاربتنا العلمية حتى يكون التحبيك السوسيوثقافي لمنظومة القيم مادة إبداعية للاشتغال على قضايا الشباب، كمداخل جديدة لتوليد أدوات متجذرة في الواقع الاجتماعي للوجود الطبيعي للمغاربة.

الكلمات المفتاحية: منظومة القيم، قضايا، الشباب، الإدماج، المجتمع المغربي.

Abstract :

Objectives: This research paper aims to question the system of values in Moroccan society in light of the need to address youth issues, given their diversity and the complexity of their socio-cultural compositions, by exploring avenues of employment and ways to implement them.

Problem: In light of the principles of youth sociology and the determinants of societal distinction related to the value system, the problem of the research paper is defined by the following question : How does the need to employ the value system in serving the issues of youth in Moroccan society emerge?

Methods: According to an approach that aligns with the specified methodological design, a descriptive analytical method was adopted to discuss the nature of the presence of the value system in Moroccan socio-cultural history, and the urgent need to invest in these symbolic capitals to improve work with youth.

Conclusions: It is necessary to network the knowledge through which we explain our scientific approach so that the socio-cultural layering of the system of values becomes a creative material for working on youth issues, as new entry points to generate tools rooted in the social reality of the natural existence of Moroccans.

Key-Words: The system of Values, Issues, Youth, Integration, Moroccan Society.

مقدمة:

منهجيا، يبدو أنه صار من اللازم على الباحث السوسيولوجي أن يثير استشكالا عميقا وبسيطا في نفس الآن عندما يتعلق الأمر بمنظمة القيم في مجتمع ما. وعليه، يكون الاستشكال السوسيولوجي للدوائر الهامشية، بحاجة إلى روابط فرضية تشكل الهيكل الاستدلالي لسوسيولوجيا منظومة القيم الأصيلة المأمولة. وهو ما يمكن تحقق خطاطته المعرفية في هذه الورقة البحثية في ثلاث نقط أساسية، أولها: يرتبط بفرضية ميثودولوجية، معرفيا، تشترط فهم طبيعة حضور القيم المغربية في التاريخ السوسيوثقافي المولد لصيرورة العيش المشترك الممتد في التاريخ السوسيوثقافي المغربي، ومدى قدرته على التجدد الحضاري. وثانيها: لصيق بفرضية كيفية، تتأطر بمنطق السوسيولوجيا؛ وهي فرضية تهدف الورقة من خلالها إلى التأكيد على أن هناك حاجة ماسة لاستثمار الرساميل الرمزية (نموذج القيم) في تجويد العمل مع الشباب. وثالثها: متعلق بالتأكيد على أن لتوظيف منظمة القيم في خدمة قضايا الشباب بالمجتمع المغربي محددات ممكنة شتى.

1. محددات التميز المجتمعي: نموذج منظومة القيم

يحوز الفرد بنية ذهنية تعكس في مجال ذهنه مجموع من الأنساق المعرفية، تعبر فيها كل بنية معرفية عن الصور الذهنية لحل شفرات عناوين ثقافات أخرى انطلاقا من معرفته المتجسدة. فالثقافة إرث إنساني مشترك، وشكل من الأشكال المعرفية التي تظل حاضرة في أذهاننا وذواتنا من خلال مركزيتها المعرفية في ذاكرة الفرد.

لهذه الصور الذهنية التي يمتلكها الفرد لها أساس ذهني كامن في الجهاز التصوري للكائن البشري، وبالتالي فالتماثل الذهني آلية معرفية وشبه هندسية يمتلكها الفرد تجعله يدرك هذه النماذج الثقافية بكيفية واضحة، وتوفر له صورة للتمثيل البصري لترميز خصائص هذه النماذج الثقافية وهندستها، الشيء الذي يمكن الفرد من تعيينها وتشييدها في قوالب معرفية قابلة للملاحظة وإعادة الإنتاج. وتحدث هذه الانشطارات، بنماذج مصغرة للفكرة، تتماثل ذهنيا فيما يمنح روح التنمية القيمية وحدة تماسك دون أن يسبق تفاهما بين الكائنات على زمن الالتقاء. وما ذلك، إلا لأن الإدراك يحدث بين الذوات، دون أن

تنتبه لفعل حصوله أو أن يكون هناك وجود لتموضع ثقافي مسبق حوله، نظرا لكونه ينشأ في متخيلنا البعيد ويستدعى من باحة الرموز[1].

إن المعادلة البنيوية للذهن المغربي تضمن وجود بنية موائمة لنموذج وتر القوة المصغرة في خدمة قيمة منظومة القيم، وفق اقتصاد لخدمة هذه المنظومة واستثمارها في واقع مجتمعي كثيف ولامتناه: التنظيم والتركيب والمجموع والقوة الكبرى لامتداد تفكيرنا البشري وربط العلاقات التفاعلية بين البنيات والعناصر والأجزاء. ومن ثم، فالبنية عبارة عن نظام عضوي كلي وجامع.[2] وعبر الحدود التي تفصل بين العنصر الذي ينتمي إلى البناء الداخلي أو الذي ينتمي إلى محيطه الخارجي؛ مع تبيان آليات التفاعل التي تتحكم في البنية في ارتباطها الوثيق بمحيطها السياقي والثقافي المتصل بانشطار المتخيل المجتمعي.

في هذا الصدد، إن الذهن القيمي المغربي شيد كوجيطو مغربي لقيمه، له القدرة على إعطاء معنى للتنمية الحضارية التي يريدها المغاربة، وهو ما تسمح الخبرة الميدانية بالتقاط إشارة معرفية مركبة عنه، تستند في بنائها إلى حقيقة العلوم المعرفية بتسجيل وجود كوجيطو للتنمية المحلية بالمجتمع المغربي.

وللتدليل على هذه العلمية، يمكن القول إن ما يحدثه المثل الشعبي في الثقافة المغربية هو رابط الانتقال من المعطى الحسي للإدراكات المشاهدة إلى المقولات المعرفية التي تفسر الخبرة الحياتية في تنظيم المعرفة الاجتماعية في تفوق الفروق النوعية الجنسية للجندرية، تمثل المقولات المعرفية في تلك المقولات الذهنية المستمدة من عنصري التجربة والواقع والعالم الفيزيقي. غير أن هذا الارتباط الحادث في بنية الذهن، لا يحصل إلا من خلال أطر المعرفة الأولية؛ حيث يقوم الذهن البشري على مجموعة من الآليات المتطورة لتحليل المعلومات الممثلة في البنية العصبية، وهي آليات تشكل جوهر الهندسة الذهنية لدى الفرد، وتتصف بمحتويات بنيوية غنية ومتخصصة وظيفيا، لإنتاج أفعال تتعامل مع مشاكل تكيفية[3].

يتميز كل مجتمع بمنظومة خاصة من القيم التي تتجلى في فعل الأفراد وحياتهم اليومية، بحيث يستطيع الباحث السوسيولوجي أن يلاحظها ويدرسها دراسة موضوعية على نحو ما يدرس أية ظاهرة اجتماعية أخرى، يقول دوركهايم: "إن القيم تبدأ حيث تبدأ حياة الجماعة؛ إذ إن التفاني ونكران

---

[1] يونس محمد، عالم بلا فقر، المشروعات الاجتماعية ومستقبل الرأسمالية، ترجمة: ريم عبد الحليم، مكتبة الشروق الدولية، لبنان، الطبعة الأولى، 2009، ص: 44.

[2] Kuhn Thomas, La structure des révolutions scientifiques, traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970, p : 214.

[3] العامري عبد العالي، الثقافة الشعبية وبنية الذهن المعرفية، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد 36، 2017، ص: 16.

الذات لا معنى لهما في هذا الإطار"، ويمارس المجتمع ضغوطا مختلفة على الأفراد ليمتثلوا لقواعده القيمية أو لما يسميه دوركهايم بالضمير الجمعي، وذلك بواسطة التنشئة وتأثير الرأي العام والقوانين القضائية، فالمجتمع هو السلطة المتعالية على الأفراد والتي تتضمن احترام القيم[4].

ويستدعي استكشاف مشروع مجتمعي مندمج ومنخرط وعيا بشروط الأنا المغربية ومراحل تشكلها المجتمعي، وهو ما اعتبره السوسيولوجي المغربي محمد جسوس متحقق في حضارة القبيلة بالمغرب[5]، بوصفها حاملة لعناصر تكامل جنسي مجتمعي ومتملك لمفاهيم متجذرة في الواقع؛ بإمكانها خلق سلطات مضادة جديدة دون أن تتطور هذه الأخيرة، على حساب مصادر السلطة الأخرى حتى تكون السلطة في مواجهة السلطة، والقوة في مواجهة القوة والكلمة في مواجهة الكلمة[6].

2. خدمة قضايا الشباب والحاجة للقيم الأصيلة:

تمثل شرائح الشباب في معظم المجتمعات المعاصرة، أهم الثروات الوطنية التي تركز عليها كل الاستثمارات والمخططات السوسيوتنموبة المنبنية على دعامتي البحث العلمي في مجال التنمية البشرية وفي مردودية الإنجازات التي تمت في مجالات تفعيل القيم، سواء من خلال تقوية العلاقة بين مكونات المجتمع بمؤسساته، وفي مقدمتها الدولة على قاعدة قيم الذات المواطنة، التي لا تقف عند نيل الحقوق والمكتسبات بل تتجاوز ذلك إلى الإقدام على تحمل المسؤوليات العامة سواء من خلال العمل المدرسي أو الرسمي أو عبر المبادرة الحرة. وذلك بالإسهام في النهوض بقواعد التضامن والإجماع الوطني وتوطيد الجدية والمشتركات الوطنية وفق معايير عادلة تقدس الحرية، وتنبذ العنصرية والظلم والتمييز بين أبناء الوطن الواحد، مع التركيز على معطى منظومة القيم داخل فضاء اجتماعي ذو مساحات رحبة للمشاركة في خدمة الحياة العامة من خلال إعدادات تمكن هذه الثروات البشرية من تحمل مسؤولياتها وأداء أدوارها النهضوية. وهذا يتطلب إعطاء دفعات مدعمة لنظام العلاقات والتواصل بين كافة مكونات المجتمع، وإزالة كل إفراغها من محتوياتها. وذلك بالتركيز على صياغة الشروط والروافد المساعدة على إرساء وتقوية الذات المواطنة كبنية أساسية لصياغة المؤسسة الجديرة بخدمة المجتمع المواطن. من خلال قيم اجتماعية واقتصادية وتربوية وثقافية أصيلة مبنية على سياسة سوسيوتنموية

---

(4) العربي بلال، القيم والتغير الاجتماعي: الشباب نموذجا، مجلة دراسات مستقبلية، العدد السادس، 2001، المغرب، ص: 38.

(5) جسوس محمد، حضارة القبيلة بالمغرب نموذج قبيلة سوس. ضمن مقالة ل: حسن إبراهيم عبد العظيم، رحيل محمد جسوس: سقراط السوسيولوجيا العربية، مجلة الحوار المتمدن، العدد4359 :، نشر بتاريخ08/02/2014: على الموقع: https://www.ahewar.org/debat . اطلع عليه بتاريخ 2025/01/10 على الساعة 13.47 زوالا.

(6) **Haddy Mohamed, Du non- développement des territoires au projet sociétal intégré, Manuels et travaux Universitaires, REMLED, Paris, 2021, P : 125.**

نزيهة ونظيفة من كل حالات ومحاولات التحايل والالتفاف على حقوق الشباب التي يجب تحصينها ضد الاستهتار والتجاوز وفق ضوابط قانونية مواطنة.

بالمقابل، إن الحديث عن الحاجة لمنظومة القيم في خدمة قضايا الشباب، هو حديث عن تصورات يتزاوج فيها القديم بالجديد، المحلي بالخارجي، إنها مزيج بين الماضي والحاضر، فهي قيم تعيش في عالم متغير نتيجة للتغيرات المتصارعة التي يعيشها العالم؛ حيث أدت التغيرات العالمية المتصارعة إلى عدم مقدرة الشباب على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي أضعفت قدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة، وعجزهم عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم، كل هذا أدى إلى حدوث "أزمة قيمية"، كان لها أثر كبير في دفع الشباب للتمرد، ومحاولة الثورة على قيم المجتمع، واغترابهم شبه التام عن القيم التي جاءت بها الثورة العلمية التكنولوجية[7].

في نفس الوقت، نجد أن من بين المحكيات الشائع تداولها أن الشباب صناع المستقبل، وأن الشباب هم رأسمال الحاضر، وأن المعيار المجتمعي في تعريف الشباب يؤكد على حاجة المجتمعات إلى تجديد نفسها وأن الشباب يأتون إلى هذا العالم بقدرات متعددة، لكن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية هي التي تزكي تلك القدرات وتطورها أو تعمل على نبذها وتبديدها. وهذا الشيء دل عليه القرآن الكريم في قوله تعالى "ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها"[8].

وانطلاقا من هذه القاعدة الربانية، ومن تحليل الواقع الملموس في شأن الشباب والقضايا التي يعانيها المجتمع، يتزايد الاهتمام بقضايا الشباب إلى حد كبير في كافة المجتمعات الإنسانية ومنها المجتمع المغربي، تلك المجتمعات التي تتميز بتركيبات سكانية يحتل فيها الشباب في هرمها السكاني تميزا وحضورا واعدا.

في هذا الإطار، إن إنطاق الالتزام بمنظومة القيم في خدمة قضايا الشباب يؤكد، أيضا، حضور أدوات عديدة لا تحدها شدة التقسيم الطبقي أو السكاني أو التعليمي أو الجغرافي مثل القنوات الإعلامية، وما تبثه من مضامين معولمة تجد أرضية خصبة في المجتمع المغربي تتفاوت خصوبتها انطلاقا من قوة بناء المورد البشري (الشباب) المستقبل لها.

---

[7] أبو العينين على خليل مصطفى، القيم الإسلامية والتربية، دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، السعودية، بتصرف، 1988، ص: 34.

[8] سورة الشمس: الآيات 1-10.

3. محددات توظيف منظومة القيم في خدمة قضايا الشباب بالمجتمع المغربي:

تمثل فئة الشباب طاقة ودعامة بشرية كبيرة في المجتمع المغربي؛ إذ تعرف هذه الفئة نشاطا وحركية واسعة على مستويات عدة تسمح لها بمسايرة متطلبات الحياة الداخلية والخارجية، كما أنها تعمل على الإسهام في التغيير الاجتماعي والثقافي والتنموي، إضافة إلى أنها تدخل في الدائرة والمنظومة الواسعة التي تعيش عليها المجتمعات ومن ضمنها المجتمع المغربي، بمعنى أنها تلتزم بمجموعة من القواعد السوسيوثقافية التي يشهدها المجتمع في مختلف مناحي الحياة. ومن هنا يمكننا الحديث عن القيم التي تعمل على ضبط الأفراد من داخل البنية السوسيوثقافية. فالقيم هي المعتقدات التي بمقتضاها يتوجه الفرد إلى الفعل الذي يرغبه أو يفضله[9]، وتعد هي الضابط والمعيار الأساسي للفعل الفردي والاجتماعي، ولا يمكن تحديد الأهداف التربوية لتكون معبرة عن طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع إلا عن طريق القيم، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى المسؤولية المشتركة في تعميق القيم وتنميتها لدى هذه الفئة، عن طريق التخطيط والتنسيق بين كافة مؤسسات المجتمع، لكي لا تكرر مؤسسة أو هيئة ما تفعله المؤسسات الأخرى[10]، وبالتالي تعمل هذه المؤسسات على غرس القيم لدى فئة الشباب بمجهود أقل، ومنه يسمح لمعظم أفراد المجتمع بالإسهام بفاعلية والرقي بمتطلبات الحياة الاجتماعية والثقافية والتنموية التي تعد من الأساسيات التي يركز عليها المجتمع المغربي، شأنه كباقي المجتمعات التي تسير في ركب التطور والتقدم التنموي.

إن من شأن فئة الشباب أن تعطى لها الأولوية في العديد من القضايا الكبرى التي ترتبط بالمجتمع، ومنح فرص الأفضلية لغالبية أفرادها في كل الأساسيات قصد مسايرة الفعل المجتمعي بشكل مستمر، شريطة أن يتم التركيز على التحديات التي تواجه هذه الفئة وذلك بالبدء في معرفة متطلباتهم وحاجياتهم المستقبلية، لاسيما وأن غالبية هذه الفئة في المجتمع المغربي تتأرجح بين ثنائية القبول والرفض سواء على مستوى القيم الخارجية أو الداخلية. بمعنى أن هاجس الأمس واليوم، الدخيل والمحلي ظل وسيظل عنصرا حاضرا بشكل قوي على مستويات عدة، ويمكن أن نرجع ذلك من زاويتين مختلفتين؛ إذ نجد أنصار التقليدي في مقابل الحداثي، الخارجي في مقابل الداخلي من جهة ومن جهة أخرى بين التكتلات الاقتصادية، التطور والتقدم التكنولوجي وخاصة الإعلامي الذي أصبح يشكل خطرا في صفوف هذه الفئة بمغريات زئبقية إن صح التعبير يصعب ضبطها بشكل كلي، ويؤكد ذلك ما أوضحه

---

[9] كاظم محمد إبراهيم، التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية، مجلد 7، العدد 3، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1970، ص: 11.

[10] محمد عبد الرازق إبراهيم، هانى محمد يونس موسى، القيم لدى شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين، مصر، 2008، ص: 17.

"شيلر" بقوله : "إن التلاعب بعقول الناشئة يتم بطرق شتى، وإن كل ما يبث إعلاميا يحمل قيمة معينة يراد لها الشيوع، وإن ذلك يتم تحت ستار الموضوعية أو الحياد أو مجرد التسلية"[11].

في نفس الإطار، وعطفا على انعكاساتها السوسيوثقافية على القيم لدى الشباب، وإذا كان علينا أن نبحث عن سبل للتعامل والتكيف مع العولمة وتحدياتها على أرض الواقع، شأننا شأن باقي المجتمعات التي نشترك معها في بعض القيم المميزة لنا، من منطلق إننا نبحر في قارب واحد تتلاطم أمواج العولمة العالية حوله، فعلينا أن نفكر قبل ذلك في المنطلقات التي يمكن الاستناد إليها في التعامل الخلاق مع العولمة. ربما كان الاستناد في هذا التعامل إلى رؤية غير تقليدية لقضية العولمة والاستفادة من النماذج الناجحة في التعامل مع هذا المعطى.

إن من مميزات القيم أنها توفر للأفراد قسطا من الطمأنينة النفسية والروحية يخفف عنهم أعباء الحياة وآلامها، ويكبح فيهم جموح الغرائز وشهواتها كما فعل الإسلام في أوج الحضارة العربية وازدهارها واتساع رقعتها عند الشباب. كما عند غيرهم نجد موضوع القيم يطرح نفسه بجدارة، فالسؤال المركزي اليوم هو عن ماهية القيم التي تحرك الشباب داخل المجتمع[12]. وعندما نتحدث عن القيم في هذه الآونة فإننا نقصد بين ما هو تقليدي ينشد متطلبات الماضي من خلال ما تفرض الذاكرة الجماعية على مناحي عديدة، خاصة وأن التقاليد تشتمل على بعض العادات الاجتماعية وقواعد الفعل، والأفكار، والأعراف، والطقوس، وتوجد بعض التقاليد في جميع النظم الاجتماعية، وهي إلى حد ما شروط ضرورية لوجودها، وتخص التقاليد مجالات مختلفة للغاية من مجالات الحياة العامة (الاقتصاد، السياسة، القانون)، ولكن بدرجات متفاوتة.

انطلاقا من هذه المؤشرات، يلاحظ أنه ثمة رؤية جديدة في أجندة الشباب على مستوى القيم؛ حيث المستقبل بمنطق اليوم هو المحدد الأكثر لما تتضمنه دائرة الشباب في المجتمع المغربي على وجه التحديد، فمع ظهور القيم في محتواها الجديد يمكن القول على أنه ظهور للحد الفاصل بين الذاتية والموضوعية، وبين الحقائق والأحكام، وبين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون، وبين العلم والأخلاق، وبين العلوم الحقة والعلوم الإنسانية، وبين الغايات والوسائل، وبين المعقول واللامعقول، والعلماء في القرن الحالي لا يطمئنون إلى القيم[13].

---

[11] أشيلر هربرت، المتلاعبون بالعقول، ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، (243) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص: 143.

[12] ملتقى رابطة الوحدة الثقافية: الشباب والقيم، بتصرف http://www.rabitat-alwaha.net، اطلع عليه بتاريخ 01 يناير 2025، على الساعة 14.30 زوالا.

[13] المنجرة المهدي، قيمة القيم، ط2، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص: 39.

4. نحو تنشئة على منظومة القيم لدى الشباب:

إن المنظومة القيمية الأصيلة تعكس تصورا خصوصيا للكائن الإنساني، تستند إلى جملة من الاختلافات، سواء أكانت عرقية، جنسية، أو دينية، أو سياسية. فعبر منطق الغيرية يرسم الفرد صورة الآخر المختلف عنه، ومن خلال هذه الصورة التي تتحكم في طرق التعامل معه، تسعى البنية الأصيلة إلى إخضاع العالم لمبدأ موحد يحقق الانسجام وإعطاء معنى للوجود.

وعليه، إن للأصول رمزية كبرى، فهي تلاقي الجسور في الزمن وفق ثنائية الثابت والمتغير، ما يجعله ديمومة لآلية تفسيرية ووسيلة للمحافظة من لدن المجموعة البشرية على خصوصيتها الذاتية، لذلك لا يمكن اشتغال نظامها، إلا من خلال نماذج أصلية للمجموعات، هي بمثابة شيمات، تتحدد فيها الغيرية كآلية من آليات اشتغالها داخل بنية المتخيل، وهي آلية لا تنفصل عن عمل آلية مجاورة، للصراع أو تكامل المتناقضات.

تؤكد هذه البنية آليات اشتغال الفكر الإنساني القائم على الثنائيات والتي لها بعد كوني، فهي بمثابة قوانين بنيوية يشترك فيها مسار التاريخ، كآليات يمكن من خلالها النفاذ إلى أعماق المتخيل. ونميز هنا بين نمطين من أنماط المتخيل: متخيل مدرك يعاش باعتباره متخيلا، ومتخيلا أساسيا وهو مدرك، باعتباره حقيقة أكثر واقعية من الواقع المتعين، لذلك يكون المتخيل أعدل توزعا بين البشر.

إن تغذية مفعول الإدماج للتدخلات الاجتماعية، في النموذج المغربي، هو مجال لآثار الانحصار الحاصل في بعض التغيرات الفردية والجماعية، دون مواكبتها بتغيرات بنيوية، يمكن أن تسمح بنوع من المعرفة، في حال تحققها، من لدن الإرادة الفاعلة للسياسي والمدني وفق منهج تكاملي، يستجيب لمتطلبات العمل في خلق بيئة إدماجية للجميع.

فالمشروع المجتمعي هو مبنين على ديالكتيك التغير. لكن، نقل القيم يفرض الحفاظ على أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وذلك، لضمان الاستمرار في خلق وتطوير المهارات انطلاقا من روح المجتمع نفسه. فمع كل "اجماعة" تتغير الظروف وتختلف الرهانات لكن تبقى العلاقات قارة حتى يتم نقل المعرفة من جيل لآخر.

إن التضامنية الاجتماعية كوحدة جيو-رمزية، تصدر عن العالم المدرك، فالمعطى ليس الشيء وحده، بل تجربة الشيء، وهو تعال معين في خط من الذاتية، هو نوع من الطبيعة التي تلوح من خلال تاريخ معين، إذا أردنا مع الواقعية، أن نجعل من الإدراك مصادفة مع الشيء، فإننا لا نستطيع أن نتمثل الشيء، فمثالية التركيب تشويه للعلاقات المعاشة مع الأشياء[14].

---

[14] شكري محمد سلام، المجتمع المدني بالمغرب، من كائن التأسيس إلى ممكن النضج، مجلة نوافذ، العدد 65، يونيو 2018، المغرب، ص: 79- 80.

إن استثمار منظومة القيم الأصيلة يجعلنا على مشارف فلسفة إدماج بمثابة الرؤية الموجهة التي تركز على خدمة قضايا الشباب وكيفية التعامل معها على عدة مستويات قانونية وتربوية واجتماعية ونفسية وطبية وعلاجية وإدماجية، وليس هناك عمل تربوي أو اجتماعي أو حتى تعليمي من دون رؤية تنبني على فلسفة توجهها وترسم أو تساعد على صياغة السياسات وتحدد المخططات والبرامج التي تكفل إنجاز الأهداف وانسجام وتكامل الأغراض والغايات. وقد يكون الأمر المتعلق بالعناية ينبني على رؤية صريحة محددة وواضحة أو قد يكون عاما وشاملا ويحتوي على مضامين، وكلما استطعنا الوقوف على مسألة الإدماج بصراحة وشفافية ومتابعة دقيقة ومدققة حتى في الجزئيات، إلا واستطعنا حسن استثمار إمكانياتنا البشرية والقيمية والزمنية والمكانية والمادية في خدمة قضايا الشباب.

خاتمة:

إن الحاجة ماسة لفهم طبيعة حضور القيم المغربية في التاريخ السوسيوثقافي، من أجل تجويد العمل مع الشباب، من خلال توظيف منظومة القيم المغربية وعبر تنشئة توظف المعارف والعلوم والتقنيات، من أجل الإدماج الإنساني، بغاية تحرير ملكات الفرد واستقلالية شخصيته وقدرته على المشاركة وعلى امتلاك التعارف والتضامن والمبادرة والروح الجماعية، وقبول الاختلاف والإنصات وحل النزاعات بالحوار والقدرة على الفعل الإيجابي المتحضر... وهكذا، نستطيع تيسير الوجود الإيجابي للشباب بالمجتمع المغربي. وهذا يتطلب تنشئة على قيم أصيلة قائمة على استحضار فكرة الإنسانية بكل أبعادها الدينية والفلسفية والحقوقية نظريا وعمليا، ترتقي عبره الخصوصية الشخصية وتتقوى من خلالها الهوية الإنسانية التي يقويها تشييد الحياة المشتركة على قواعد التضامن والجدية والإدماج، بما يحتاجه الأمر من تركيز على النظر في نظم التنشئة وتوسيع أبعادها على قاعدة "التنشئة على القيم حياة" يحتاجها المرء من المرحلة الجنينية إلى اللحد، والتنشئة على القيم لا تحتاج إلى التكوين التخصصي من طرف المربي والمدرس فقط، بل يجب أن يتكون ويستفيد من علومها كافة الفاعلين في خدمة قضايا الشباب المشتغلون بالسياسة والدفاع والاقتصاد والمالية والإدارة والتجارة والصناعة والفلاحة، والمياه والغابات وباقي المجالات؛ حيث يصعب على هذه القطاعات القيام بأدوارها إذا لم يكن للمتخصصين القيمين عليها الفقه العلمي المتجدد والكافي بالعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية.

بيبليوغرافيا

- القرأن الكريم.
- أبو العينين على خليل مصطفى، القيم الإسلامية والتربية، دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، السعودية، بتصرف، 1988.
- أشيلر هربرت، المتلاعبون بالعقول، ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، (243) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999.
- جسوس محمد، حضارة القبيلة بالمغرب نموذج قبيلة سوس. ضمن مقالة ل: حسن إبراهيم عبد العظيم، رحيل محمد جسوس: سقراط السوسيولوجيا العربية، مجلة الحوار المتمدن، العدد: 4359، نشر بتاريخ:2014/02/08 على الموقع:.https://www.ahewar.org/debat
- شكري محمد سلام، المجتمع المدني بالمغرب، من كائن التأسيس إلى ممكن النضج، مجلة نوافذ، العدد 65، يونيو 2018، المغرب.
- العامري عبد العالي، الثقافة الشعبية وبنية الذهن المعرفية، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد 36، 2017.
- العربي بلال، القيم والتغير الاجتماعي: الشباب نموذجا، مجلة دراسات مستقبلية، العدد السادس، 2001، المغرب.
- كاظم محمد إبراهيم، التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية، مجلد 7، العدد 3، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1970.
- محمد عبد الرازق إبراهيم، هانى محمد يونس موسى، القيم لدى شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين، مصر، 2008.
- ملتقى رابطة الوحدة الثقافية: الشباب والقيم، بتصرف http://www.alwaha-rabitat.net.
- المنجرة المهدي، قيمة القيم، ط2، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، 2007.
- يونس محمد، عالم بلا فقر، المشروعات الاجتماعية ومستقبل الرأسمالية، ترجمة: ريم عبد الحليم، مكتبة الشروق الدولية، لبنان، الطبعة الأولى، 2009.
- **Haddy Mohamed, Du non- développement des territoires au projet sociétal intégré, Manuels et travaux Universitaires, REMLED, Paris, 2021.**
- **Kuhn Thomas, La structure des révolutions scientifiques, traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.**

الدرس الفلسفي تربية على تعليق الحكم

☜ **د.بشرى عثماني**
تخصص الفلسفة
جامعة بن طفيل، القنيطرة، المغرب

ملخص:

الأهداف: التربية على القيم عموما وعلى تعليق الحكم خصوصا باعتبارها مدخلا أساسيا لمحاربة الانغلاق الفكري، وكل مظاهر التشدد والتطرف والعنف. تعلم إعادة النظر في الأحكام الجاهزة والبداهات التي تقدم نفسها كحقائق.

الإشكالية: كيف يمكن الموازاة بين أدوار الأسرة والشارع والمدرسة لتشكيل وعي التلميذ؟ وكيف يمكن استثمار التطور التكنولوجي لتفعيل هذا الهدف؟ وكيف نحول الأنشطة الصفية الموازية إلى درس فلسفي إجرائي عملي؟

المنهجية: اعتمدت منهجا تحليليا لنموذجين من درسي الحقيقة والسعادة (برنامج السنة الثانية بكالوريا)، وأيضا لتجربة إجرائية من خلال نشاطين (زيارة تربوية لمؤسسة الرعاية الاجتماعية، وكرسي اعتراف تربوي) في إطار نادي تربوي بالمؤسسة.

الخلاصة: العناية بالمداخل والوضعيات المشكلة التي تتماشى وواقع واهتمامات التلميذ، واستحضار أثر التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، العناية بلحظة التقويم بما يحفز تفكير التلميذ، والأنشطة الصفية الموازية.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي- التربية- القيم- تعليق الحكم.

Abstract :

Objectives: Education in values in général, and especially in the suspension of judgement, as a Fundamental entry point to combat intellectual closure, and all forms of extremism, rigidity, and violence. Learning to reconsider preconceived judgments and assumptions that present themselves as facts.

Problematic: How can the roles of the family, the street, and the school be balanced in shaping students' awareness ? How can technological development be leveraged to activate this goal ? And how can extracurricular classroom activities be transformed into a practical, procedural philosophical lesson ?

Methodology: An analytical approach was adopted to examine two sample lessons—Truth and Happiness (second-year baccalaureate curriculum) —as well as a practical experiment through two activities (an educational visit to a social care institution and an educational "confession chair") as part of a school club.

Conclusion: Focus on entry points and problematic situations aligned with students' realities and interests, consideration of the impact of technology and social media, and attention to the evaluation phase in a way that stimulates students' thinking, alongside extracurricular classroom activities.

Keywords: Philosophical lesson–Education–Values– Suspension of judgment

مقدمة:

مضت عشرون سنة على تفعيل الدرس الفلسفي بداية من السنة الأولى من الثانوي التأهيلي (الجذع المشترك) بعدما كان محصورا في السنتين الثانية والثالثة من نفس السلك. وكان الهدف ولا زال هو تفعيل التفكير النقدي والتربية على مساءلة الأحكام الجاهزة والبداهات التي تحاصر وعي التلميذ. وإن المداخل التي عُدت من أجل ذلك الهدف من خلال المقررات الدراسية باتت نتائجها معكوسة في كثير من الحالات، لأن التلميذ الذي نتحدث عنه اليوم صارت أحكامه وتصوراته وردود أفعاله تتشابك في تشكيلها مجموعة من المشارب، إضافة إلى الأسرة والمجتمع والشارع. وصار التطور التكنولوجي الهائل الناحت الأساسي لمنظومة القيم ومسارات الحياة. فالعالم الافتراضي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وتأثير المؤثرين والألعاب الالكترونية ووفرة المعلومة، تؤثر على مستوى الإقبال على المعرفة والتحصيل، بل حتى على مستوى التفاعل. لذلك وجبت ملائمة رهانات الدرس الفلسفي مع ما استجد من معطيات في محيط المدرسة وحياة التلميذ معا، لتحقق الأهداف المتوخاة منها وفي مقدمتها التربية على تعليق الحكم. لأن خطر التطرف والتشدد الفكري، والانحراف والانجرار خلف مظاهر النجاح والتميز والترف السريع بدون مجهود، سيقنع بريقها مراهقا يبحث عن ممرات بدون عناء. فكيف يمكن استثمار مقترحات الكتاب المدرسي (وضعيات ونصوص فلسفية) بما يلامس اهتمامات وواقع التلميذ اليوم؟ وهل تفعيل الأنشطة الصفية والمدرسية كفيل بتجديد مداخل الدرس الفلسفي؟

استهدف من خلال هذا المقال الوقوف عند مداخل الدرس الفلسفي المراهن على التربية على تعليق الحكم، وذلك باستحضار نموذج من مقرر السنة الثانية بكالوريا من درسي الحقيقة والسعادة. وأيضا نموذجا من الأنشطة الصفية التي تصب في نفس الهدف، لكن بطرق توازي انتظارات التلميذ ولا يستطيع تجاهلها أو صَمَّ آذانه عنها.

من البداهات إلى التساؤلات

شكل الدرس الفلسفي مدخلا لتفعيل التفكير النقدي لدى المتعلمين. ومادام هذا الدرس مؤجلا إلى حدود الثانوي التأهيلي، معناه أن هذا المتعلم تلقى وتشرب ما يكفي من المعطيات عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بداية بالأسرة، جماعة الأقران، الشارع، الإعلام، المدرسة...لتتكون لديه بداهات وحقائق في علاقته بذاته وبالعالم من حوله، تحول دون التجرؤ على مساءلتها أو الشك فيها، معتبرا إياها خارج دائرة الاعتقاد.

إن الأحكام التي تتراكم لدى المتعلم طيلة الفترة السابقة لمرحلة الثانوي التأهيلي حيث بداية الدرس الفلسفي، تبني جدارا سميكا يصعب اختراقه بسهولة، فيستعصي معه استبدال منطق الحكم بمنطق الفهم.

وقد يكون ذلك الجدار مبررا لردود الفعل الساخرة أو الرافضة كنوع من التعاطي السلبي مع الزلزال الذي يرج الأحكام والمعتقدات التي يعتبرها المتعلم يقينيات مطلقة. يظهر ذلك بشكل جلي في مستوى الجذع المشترك حيث اللقاء الأول للمتعلم مع الدرس الفلسفي. إنه لقاء حذر جدا مهما أظهر المتعلم اللامبالاة، لأن الحمولة التي يحملها يراهن على الدرس ليثبتها أو ينفيها. فتكون مسؤولية الأستاذ متجاوزة لمضمون الدرس إلى نفسية المتعلم وانتظاراته، وسرعة البديهة بحسب السياقات والوضعيات التي تفرضها ظروف الدرس كي لا تنعكس الأهداف المتوخاة.

إن الرهان ليس على الهدم الفجائي لتلك اليقينيات والبداهات، وإنما إصابتها بارتجاج لا ينجح التلميذ في تجاهله. وذلك يقتضي الانطلاق من المحيط والمعيش والمجال الذي يعرفه التلميذ ويستطيع الدخول في حوار بصدده. إن مناقشة التلميذ في اهتماماته تجعله مهتما وليس محشورا. والدرس الفلسفي فسحة فسيحة لذلك، لأن استثمار مختلف الوضعيات والأحداث في جميع المجالات ممكنة، وإمكانية سحبها من وضعها العامي إلى الفضاء الفلسفي أهم تحد بالنسبة للأستاذ. ما يجعل العناية بالوضعية المشكلة باعتبارها وضعية انطلاق أمرا بالغ الأهمية، ولحظة تحسم توقع التلميذ إما بصفته معنيا مهتما، أو رافضا ولا مباليا في أفضل حالاته.

إن صمت التلميذ المنتبه يعني أن هناك علامة استفهام تنشأ وتتطور، تتجلى في تقاسيم الوجه التي تتفاعل مع فحوى الدرس، وضعية الجلوس وكثير من الحركات التي تؤكد أن وضعيته مرتبكة. قد يتحول هذا الصمت فجأة إلى دفاع على شكل هجوم. بمعنى إن التلميذ لم يعد قادرا على إخراس صوت علامات الاستفهام التي تضج بداخله، فينبري كمدافع عن قناعات وبداهات وأحكام مسبقة على أنها حقائق لا تقبل المساءلة. رغم ما يبدو من سلبية اللحظة وما قد يصاحبها من اندفاع، فإنها دليل إيجابي على بداية تحقق الهدف وخلق الأثر. لقد تحركت بِرْكة الفكر وهذا هو المهم. وهذا الوضع تربة مناسبة جدا لاستنبات نقاشات وتوليد تساؤلات تجعل المتعلم هو نفسه المعني وهو موضوع الدرس. آنذاك سيتجاوز بمحض إرادته وضعية السلبي المتلقي إلى الفاعل المانح.

سيتجاوز فعله حدود الفصل إلى خارجه، وهذا هو الرهان الأهم والأساسي من الدرس الفلسفي. لأنه يجد نفسه معنيا بكل النقاشات حول الدين والثقافة والأعراف والتقاليد والإعلام والتاريخ والفن ...وقياس ذلك لديه ليس بالصدامات والنزاعات التي يثيرها رصد الاختلاف، بل يكفي أن ينحشر في عقد مقارنات بين رؤى وحالات وأحداث مختلفة، محاولا إيجاد خيط ناظم، يكفي ذلك للتحقق من تسرب الشك والمساءلة إلى البداهات والحقائق والمطلقات التي ظلت مُطْبقة على فكره وموجهة لتفكيره وأحكامه ومواقفه. آنذاك تبدأ لديه مرحلة الانتقال من الحكم إلى الفهم، والتي تقتضي التربية على

تعليق الحكم كرياضة للفكر وسلوك أخلاقي في الفضاءات العامة، إنها تربية تراهن على تفاعل إيجابي لذات المتعلم مع محيطه بعيدا عن مظاهر الانغلاق والتشدد التي قد تتحول -إن وَجَدَتْ تغذية- إلى إرهاب فكري يبحث عن مسالك ليصبح إرهابا فعليا.

1. درس الحقيقة: من البداهة إلى الاعتقاد

اخترت درس الحقيقة لأنه محوري في مساءلة البداهات والأحكام، ولا بد من توضيح مبدئي انطلاقا من العنوان الذي عنونت به المحور. فإذا كانت البداهة تعني الوضوح واليقين البائن بذاته، فإن الاعتقاد عكس ذلك، إنه قول ورأي[1] يخص فردا أو جماعة، ولا تنطلي عليه صفة الحقيقة المطلقة. لكن قد يعتبره معتنقوه والقائلون به بداهة لا تقبل الشك أو المساءلة، مما يؤدي إلى تضارب وصراع الحقائق. فكيف تكون التربية على الاعتقاد تربية على تعليق الحكم؟

سأقف عند نص للفيلسوف الأمريكي وليام جيمس، من مقرر الفلسفة منار الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا مسلك العلوم الصفحة 72، وللإشارة هذا النص مقتطف من كتاب وليام جيمس "البرغماتية":

> الحقيقة حسب ما نجده في أي معجم هي خاصية لبعض أفكارنا: إنها تكمن في مطابقة تلك الأفكار للواقع، أما الخطأ فيكمن في عدم مطابقتها له. يتفق البراغماتيون والمفكرون على هذا التعريف ويعتبرونه أمرا بينا بنفسه، ولا يتوقفون عن هذا الاتفاق إلا عند إثارة المعنى المقصود ب "المطابقة" والمعنى المقصود ب "الواقع". يطرح المذهب البرغماتي سؤاله المعتاد: إذا اعتبرنا أن فكرة أو اعتقادا ما صحيحا، فما الذي سيجعل حياتنا المعيشة مختلفة؟ بأي طريقة سوف يتم إنجاز هذه الحقيقة؟ ما نتائج التجارب التي سوف تترتب عن اعتقادنا بصواب أمر ما، في حالة ما إذا كان خاطئا؟
>
> بطرحه لهذه التساؤلات، يقدم المذهب البرغماتي الأجوبة المتضمنة فيها: الأفكار الحقيقية هي تلك التي نستطيع أن نستوعبها، ونستطيع أن نصادق على صحتها، ونستطيع أن نعززها بفعل انخراطنا فيها، وأخيرا أن نتحقق منها. هذه الأطروحة التي أدافع عنها: حقيقة فكرة ما ليست خاصية متضمنة فيها، وتبقى غير فاعلة. الحقيقة هي حدث يتم إنتاجه من أجل فكرة ما، وتصير هذه الأخيرة حقيقة بفضل بعض الوقائع. إنها تكتسب حقيقتها من خلال العمل الذي تنجزه، أي العمل الذي يقتضي أن تتحقق من نفسها بنفسها، ويكون هدفها ونتيجتها التحقق الذاتي، كما أنها تكسب صلاحيتها بإنجازها لعمل يهدف إلى نتيجة تتمثل في إثبات مصداقيتها.

المصدر: منار الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا مسلك العلوم الصفحة 72

[1] النقاري، حمو "أبحاث في فلسفة المنطق "الطبعة الأولى يناير 2013، دار الكتاب الجديد، بيروت-لبنان. ص65

لاستثمار هذا النص بالقدر الذي يحقق الهدف (التربية على تعليق الحكم)، لابد من التركيز على مفاتيحه المعرِّفة للحقيقة (المشار إليها بخط بارز) التي ترسم طبيعة العلاقة بين ما نؤمن ونسلم به من أفكار، ومدى تحققها ومقدار استفادتنا منها على أرض الواقع(عمليا). إذا كانت الحقيقة حدثا يتم إنتاجه من أجل فكرة ما، معناه أن الفكرة تولد في أذهاننا أولا لكن لتنتقل من مجرد اعتقاد إلى حقيقة لا بد أن نحرص على أجرأتها عمليا لتصير مشهودة متوافقا عليها. إنها محكومة إذن بالنسبية ومنطق الكون والفساد الذي تخضع له جميع الكائنات بما فيها الأفكار. ويقتضي أيضا توضيح ذلك الاستعانة بموقف السفسطائيين خصوصا بروتاغوراس القائل بأن "الانسان مقياس كل شيء" وأن الحقيقة رأي ولد ضعيفا، وأستطاع عن طريق التداول وحشد المناصرين أن يصير رأيا قويا، أي حقيقة[2].والأهم هو ربط ذلك بواقع الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي والسينما التي صارت وسائل فعالة لصناعة وتوجيه الرأي باسم الحقيقة. إنها نفس الاستراتيجية التي وصفها السفسطائيون ووليام جيمس، ليؤكدوا أن كل ما في الأمر هو تفعيل للحساسيات والانفعالات الإنسانية بما يحقق مصلحة أو يدفع ضررا. إذن ما نعتبره حقائق ما هو إلا معتقدات، وتسمح هذه النتيجة بفتح آفاق تفكير التلميذ على أفكار ومعتقدات الغير تحليلا وفهما ومقارنة، ما يخرجه من مركزية الذات إلى رحابة العالم المختلف، ويعزز القدرة على النقد والمساءلة في التعامل مع جميع الوسائل التي تستقطبه خصوصا مواقع التواصل الاجتماعي. إن حمايته من الانقياد لأية فكرة أو رأي يُجاد التقديم والترويج له، تقتضي تربيته على تعليق الحكم والسعي الدائم نحو الفهم. وإن الدفاع عن أي موقف من موقع الذات باسم الحقيقة يجب أن يبقى دائما مؤجلا لأننا لم نتأكد بعد.

2. درس السعادة: من التمثلات إلى فنون العيش

اخترت أيضا درس السعادة (إلى جانب درس الحقيقة) لأن تصورات وتمثلات التلاميذ حول السعادة ومساراتها وسبل تحققها تنطبع بما يروج له من أفكار ومشاهد ووقائع عبر مختلف الوسائل خصوصا الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، فللمتطرف المتشدد الذي ينفذ عملا إرهابيا تصورا للسعادة يسعى إلى مشاركته مع أوسع قاعدة ضمانا للتعاطف والمشاركة، والأهم هو حشد الأتباع المؤمنين. كذلك المؤثرون وصناع المحتوى بمختلف أشكاله ومشاربه، خصوصا هؤلاء الذين يرسمون صورة للسعادة في علاقتها بالثراء المادي وما يفتحه ذلك من آفاق بعيدة بأقل مجهود، أو بدونه في مراحل متقدمة. ولأن إحساس السعادة ينم عن علاقة رضى ومصالحة مع الذات التي تحدد قيمتها بنفسها، صار هذا الانفتاح

---

[2] **Gilbert Romeyer Dherbey «Les sophistes»Que sais-je ? presse universitaire de France(PUF),septième edition.p11-20.**

المفرط يشرط السعادة بالآخر ومقدار رضاه عن الأنا، ويعكس ذلك مقدار المعجبين والمتابعين الذين يرتبط موقفهم ورأيهم فقط بكبسة زر.

استحضرت نصا للفيلسوف الفرنسي إميل شارتيي (ألان) من الكتاب المدرسي للسنة الثانية بكالوريا منار الفلسفة مسلك الآداب:

لا نستطيع أن نستدل على وجود السعادة ولا أن نتوقعها، بل يجب أن نعمل على تحصيلها الآن. وعندما يبدو أنها ستتحقق في المستقبل سيتبين أنك تملكها سلفا: الأمل في السعادة هو السعادة. الشعراء يفسرون الأشياء بشكل سيء في الغالب، أنا أتفهم ذلك، فهم يجدون عناء كبيرا في نظم الكلمات والقوافي، ومن ثم فهم مجبرون على البقاء في الأماكن العمومية. يقولون ان السعادة تشرق عندما تكون بعيدة في المستقبل، ولكن بمجرد ما تحصل عليها فلن تعود شيئا جميلا، كما لو كنا نود الإمساك بقوس قزح أو الإمساك بالماء في قبضة اليد. ان من يتحدث بهذا الشكل، يتحدث بفظاظة، اذ من المستحيل ان نقتفي آثار السعادة، اللهم على مستوى الكلمات.. فأنا مثلا لا يهمني لعب الورق لأنني لا ألعبه، وكذلك لعبة الملاكمة او المسايفة، والموسيقى لا تعجب الا من تجاوز بعض الصعوبات أولا، وكذلك القراءة.

ان سعادة القراءة شيء غير متوقع، الى حد ان القارئ المتمرس يقف مندهشا أمامها. والعلم لا يكون ممتعا بالأمل فيه، بل يجب الانخراط فيه. لا بد في البداية من اكراه ما، ولابد من صعوبة دائمة. العمل المنظم والانتصارات تلو الانتصارات، هذه بدون شك صيغة السعادة. وتكون السعادة متوهجة في العمل المشترك، كما هو الحال في لعب الورق او الموسيقى او الحرب.. فنحن نكون سعداء أثناء الفعل الحر، أي من خلال القاعدة التي نخضع لها ومن خلال السلوك المقبول، سواء تعلق الامر بلعبة كرة القدم او بدراسة العلوم. وهذه الإلزامات تظهر عن بعد غير ممتعة، بل مكروهة. ان السعادة هي نوع من الجزاء الذي يقدم لأولئك الذين لم يبحثوا عنه.

المصدر: كتاب منار الفلسفة، السنة الثانية سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص201.

هذا النص مدخل ممتاز للتصالح مع الذات والأوضاع والظروف المحيطة بها. والتربية على تأجيل الحكم وتعليقه سواء على الذات أو الآخر، فإذا كانت السعادة ليست متحققة في مكان ما وفق نموذج محدد سلفا وصاحب الحظ من يبلغها، فإنها بالمقابل ملقاة على طول الطريق بين المصاعب والإكراهات والهزائم ... التي تجعلنا نعتقد أننا تعساء، فنستمر على الطريق لتجاوز تلك التعاسة. إن ذاك الإصرار على التجاوز هو الأمل في السعادة، و "الأمل في السعادة هو السعادة" كما عرفها إميل شارتيي نفسه في النص أعلاه. وكلما اجتهدنا في البحث عن مكامن الخلل، ولم نجد حرجا في طلب العون والمساندة من

الآخرين، سيتأكد لنا أننا نسعد "مع" بعضنا البعض وليس "ب" ببعضنا البعض. فنحن لسنا أشياء أو وسائل بيد بعضنا، بل غايات كلها تسعى نحو الهدف نفسه ممسكة بيد بعضها البعض.

إذا تلقف التلميذ هذا التمثل للسعادة، لن يمتعض من وضعه، ولن يخفي ضعفه أو يتحرج من خطئه، بل يجتهد لتجاوزه ويفتخر إن استطاع ذلك، ولن يعتبر الغير (كل من في المحيط خصوصا المدرسة بكل مكوناتها) متفرجا ساخرا (في أسوأ حالاته) أو مشفقا (في أفضل حالاته)، بل معينا بأفكاره ووسائله وإنسانيته. وسيتعلم إلى جانب كل هؤلاء أن السعادة ليست هدفا نقصده رأسا بل إنها فن من فنون العيش الذي نتعلمه طيلة الطريق-الحياة. وسأعرض في المحور الرابع لنماذج مستقاة من التجارب الصفية في إطار الممارسة المهنية، التي تثبت أن ما يجسده هذا النص أو درس السعادة بأكمله، تفاصيله التطبيقية متجسدة بيننا، يكفي أن نكشفها ونشير إليها، ليصير الدرس الفلسفي تجربة حياة وتفاصيل معيش.

إن فاعلية الدرس الفلسفي وضمان تحقق أثره رهين بمدى أجرأته، وزج التلميذ في إطاره باعتباره معنيا. صحيح أن النصوص الفلسفية مداخل لا بد منها مادام تعلم الفلسفة غير ممكن خارج تاريخها، لكن الرهان هو تشرب التلميذ لقناعة أن الدرس الفلسفي تدرب على التفكير بالذات للذات، وتجربة حياة. وليس اصطدامات فكرية وقيمية، بل تربية على تعليق الحكم وتفعيل الفهم.

3. الأنشطة الصفية وأجرأة تعليق الحكم

سأعتمد في هذا المحور على التجربة الصفية في إطار الممارسة المهنية، باعتباري أستاذة لمادة الفلسفة، وفي الآن نفسه منسقة لنادي التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، وأيضا المشرفة على خلية الإنصات بالمؤسسة. إن الحرص على الأنشطة الموازية مرده إلى عدم كفاية الحيز الزمني المخصص لدراسة المادة لتفعيل رهان التربية على تعليق الحكم. صحيح أن المنطلق وفضاء الاكتشاف والتشخيص هو الدرس الفلسفي والتفاعل الصفي المباشر مع التلاميذ، لكن إمكانية فتح أقواس شاسعة على هامش الدرس، ستضر بالسير العادي للبرنامج الذي يبقى ملزما للأستاذ والتلميذ معا. لذلك يتم تمديد تلك النقاشات بحسب ما يقتضيه الوضع إلى أنشطة تصب في نفس الهدف، وسأقف عند نموذجين: زيارة تربوية لمؤسسة الرعاية الاجتماعية وكرسي اعتراف تربوي.

3-1 - زيارة تربوية لمؤسسة الرعاية الاجتماعية للمسنين:

ما الدافع إلى ترتيب هذا النشاط التربوي؟ السبب هو ملاحظة منسوب التوتر في العلاقات الأسرية بين الأبناء والآباء، التي تجاوزت التمرد وافتعال المشاكل والشغب داخل وخارج المؤسسة،

إلى العنف المباشر ضد الأصول بشقيه (العنف اللفظي والجسدي). وبلغت حدة التوتر في بعض الحالات التفكير في الهروب من بيت الأسرة إلى وجهة مجهولة كنوع من العقاب والانتقام من الأبوين أو أحدهما. وبعضهم(ن) انتقل من مجرد التفكير إلى التفعيل.

أسباب ذلك عديدة، منها العنف الأسري، الوضع الاجتماعي والاقتصادي الهش للأسرة، الإدمان (خصوصا في صفوف الآباء)، ظاهرة التبني خصوصا بالنسبة للأبناء مجهولي الآباء. كل التلاميذ الذين يعيشون هذه الأوضاع مؤمنون بأنهم ضحايا ومن حقهم الانتقام بالطرق التي يرونها مناسبة وموجعة، وأكثرها الإقبال على الشارع والارتماء نحو التشرد والإدمان معبرين عن رفضهم لآبائهم. هذه الأحكام التي يحملونها-وهم في عنفوان المراهقة- يعتبرونها حقائق، وكل محاولات الإقناع في أغلبها لم تؤتي أكلا. فكان التفكير في وضعهم أمام وضعية اجتماعية يتفاعلون معها بشكل مباشر دون وسائط، وضعية المسنين المتخلى عنهم من طرف أبنائهم أو من المتشردين بالشوارع. سمحت زيارة المؤسسة بفتحهم نقاشات مع النزلاء لامست مشاعر التلاميذ والتلميذات (الذين تم اختيارهم بعناية)، علموا من خلالها أن لا ضامن بألا يكونوا هم أو آباؤهم في هذا الوضع، إن هم ظلوا متشبثين بأحكامهم التي تلقي اللوم على أعناق الآخرين.

من خلال تتبع هؤلاء التلاميذ بعد الزيارة، تحقق لديهم تعليق الأحكام وتغيير وجهات النظر والانتظارات، وصاروا أكثر إيجابية في التعاطي مع أوضاعهم، وصاروا يفكرون في حلول وبدائل إيجابية عوض التباكي وافتعال المشاكل.

3-2- كرسي الاعتراف التربوي:

نبعت فكرة كرسي الاعتراف التربوي من خلال ملاحظة تفاقم ظاهرة التنمر في صفوف التلاميذ، واضطرار الكثير منهم إلى مغادرة المدرسة بصفة نهائية، أو الرد بعنف على المتنمرين. وفي كلتا الحالتين تبقى علاقة التلميذ بذاته وظروفه ومحيطه متأرجحة. لكن ماذا لو علمنا التلميذ ضحية التنمر التعامل الإيجابي مع الوضع؟

ذلك ممكن بمساعدته على تغيير الاحكام السلبية حول ذاته وظروفه، وتحويلها إلى معطى إيجابي ومكمن قوة عوض السماح باستغلالها ضده كنقطة ضعف. فكانت النسخة الأولى لكرسي الاعتراف باستضافة تلميذ بالجذع المشترك "راعي غنم" وفي الوقت نفسه مجد مجتهد حاز المرتبة الأولى. وتلميذة بالثانية بكالوريا عاشت "تجربة التبني" ومحاولة الانتحار بسبب فشل المصالحة مع الوضع، نتائجها ممتازة وواعدة. والتلاميذ الذين حضروا هذا الاعتراف أيضا تم اختيارهم بعناية، هؤلاء الذين يتذرعون

بالظروف المزرية لتبرير الشغب والفشل وافتعال المشاكل داخل وخارج المؤسسة. إن تجربة النجاح والتفوق في ظل الظروف الصعبة ستدفعهم إلى إعادة النظر في تصوراتهم وأحكامهم، ومحاولة التعاطي الإيجابي مع المحيط.

خاتمة:

إن أهم مهام الدرس الفلسفي هو التربية على القيم عموما، وعلى تعليق الحكم خصوصا، لأن الأحكام المسبقة والصلبة التي يحملها التلميذ معتبرا إياها حقائق، تشكل الخطر الأكبر ليس على التلميذ فقط، بل على كل تفاصيل الحياة. ولا يمكن أن نحصن المجتمع ضد ذلك الخطر الذي يستثمر جميع المداخل الممكنة (العادات والتقاليد والأعراف، المؤسسات الدينية، المؤسسات السياسية، الإعلام، ...) إلا بالرهان على تفعيل خاصية الفهم لديه، وتجنب الحكم ما أمكنه ذلك. لأن تلميذ اليوم مستقبل الوطن، فهو لا يمثل نفسه بل يمثل منظومة بأكملها، تعود آثارها إيجابية كانت أو سلبية على الوطن بمؤسساته وحاضره ومستقبله. يقتضي ذلك العناية بالدرس الفلسفي وتنويع مداخله، والرهان على جودته وفاعليته أكثر من كمه. وأيضا العناية بالأنشطة الموازية المبدعة التي تماشى والوضعيات التي تستجد في المدرسة. هذه الأنشطة التي نتمنى أن توازي الدرس الصفي، والأهم أن يراعى ذلك لحظة التقويم، لأن مساءلة ذاكرة التلميذ لحظة الامتحان تعمق ظواهر الغش وتقتل الإبداع وترسم هوة سحيقة بين حياته الواقعية وبين الدرس الفلسفي. لكن إن تحولت لحظة التقويم إلى مساءلة قضايا أو قيم في إطار وضعيات معينة، ستسمح للتلميذ بتفعيل التفكير وممارسة الفهم، ونستطيع قياس مدى قدرته على تعليق الحكم.

بيبليوغرافيا

- النقاري، حمو "أبحاث في فلسفة المنطق، دار الكتاب الجديد، بيروت-لبنان، ط1، 2013.
- جيمس، وليام "البرغماتية" ترجمة وليد شحادة، دار الفرقد للطباعة والنشر، دمشق-سوريا، الطبعة الأولى 2014.
- جيمس، وليام "معنى الحقيقة" ترجمة أحمد الأنصاري ومراجعة حسن حنفي، المركز القومي للترجمة، القاهرة-مصر، الطبعة الأولى 2008.
- منار الفلسفة، السنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية 2007.
- منار الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا مسلك العلوم، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية 2007.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" نونبر 2007، مديرية المناهج، المملكة المغربية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي "من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- **Gilbert, Romyer Dherbey «Les sophistes» Que sais-je ? Presse universitaire de France (PUF), septième édition.**

دور النظم السوسيوتربوية في تشكيل مسارات التنشئة الاجتماعية بالمجال الواحي: واحة فركلة أنموذجا

☜ نعمان حمداوي[1]

☜ د. عبد الحق البكوري[1]

علم الاجتماع[1]

جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب[1]

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى تحليل سيرورة التنشئة الاجتماعية بالمجالات الواحية، من خلال استقصاء مساراتها ونظمها الفاعلة؛ وبالتالي، الكشف عن دورها في تشكيل سلوك الطفل وأشكال تفاعلاته والتزاماته تجاه معايير محددة.

الإشكالية: تأتي الإشكالية الأساس على الشكل التالي: كيف تسهم النظم السوسيوتربوية في تشكيل مسارات التنشئة الاجتماعية بالمجال الواحي؟ مما تطلب استجلاء طبيعة المجال الواحي وخصائصه، إلى جانب فحص نظمه وكشف دورها في تحقيق الأهداف التنشئوية المرتبطة بقيم ومعايير الجماعة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على منهج وصفي تحليلي، متركز على المقابلة كوسيلة لجمع المعطيات، وعلى الملاحظة بالمعايشة، وعلى مطالعة الشواهد التاريخية لفهم الأبعاد الزمنية والجذور المرتبطة بقضيتنا البحثية.

الخلاصة: أظهرت الدراسة أن التنشئة الاجتماعية بالمجالات الواحية تسعى إلى تزويد النشء بالمعايير الاجتماعية عبر مسارات سوسيوتربوية متعددة المداخل، والتي تواجه تحديات مرتبطة برهانات تنموية حديثة. كما أن هناك تأثيراً واضحاً للتحولات الرقمية والبيئية على النسق التربوي بالمجال الواحي.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الاجتماعية – المجال – الواحة –التربية– التنمية المحلية.

Abstract

Objectives: This study investigates how sociocultural systems within oasis communities provide children with normative behaviours and values. The focus here is on the socio-pedagogical systems that exist in oasis communities to shape abiding behaviours and social norms that will affect children's future ability to socializing into a larger community.

Problem: The primary question examines how socio-pedagogical systems influence socialization in oasis communities, and our understanding of that socialization process needed to include the oasis itself, as a system, its structure and institutions as an aspect of the transmission of values and norms.

Methods: Methods This study was developed according to an exploratory approach and used functions of descriptive analytical designs. Data included interviews, participant observation of oasis groups, and historical document analysis. Data sources offered insight about the future socialization arrangements and information about the historical basis of current socialization components.

Conclusions: Our findings suggest that socialization in oasis communities may be based on multiple pathways of education that are value oriented learning, and that it is increasingly shaped and influenced by rapidly emerging digital and environmental challenges. These challenges have the potential to limit or change traditional socialization frameworks, which create space for alternative and more flexible educational ways of being.

Keywords: **Socialization–Space–Oasis–Education– Local development.**

مقدمة

اهتمام السوسيولوجيا بدراسة الظاهرة الإنسانية لم يتم بمعزل عن البواعث والسياقات التي حكمتها، بل أخذ في عين الاعتبار الأبعاد والعلاقة التي تحكم الفعل الإنساني بالمجال الحاضن للفعل، بما يتضمنه من معززات ثقافية، واجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وبيئية لا يمكن إهمالها؛ إذ إنها الأشكال التي تتطور فيها ومن خلالها الوقائع الاجتماعية. إن هذه الثنائية تظل مقترنة بالتنشئة الاجتماعية، التي تتعامل مع المناخ الزمكاني والمعرفي لمحاولة بناء فرد متوازن ومنسجم مع محيطه، فهي ليست ناقلاً فحسب، ولكنها أيضاً وجه لثقافة الجماعة ومستقبلها.

إشكالية البحث:

تتمحور إشكالية هذا البحث حول كيفية إسهام النظم السوسيوتربوية في تشكيل مسارات التنشئة الاجتماعية بالمجال الواحي.

وتتضمن هذه الاشكالية الأسئلة الفرعية التالية:

- ما طبيعة المجال الواحي وخصائصه؟
- كيف تدعم النظم السوسيوتربوية الأهداف التنشئوية بالمجال الواحي؟
- ما فرص المجال الواحي لاستثمار وتقويم الفعل لدى المراهق؟
- وللإجابة على هذه الأسئلة انطلقنا من الفرضيات التالية:
- المجال الواحي منظومة تفاعلية بخصائص متنوعة.
- تدعم النظم السوسيوتربوية الأهداف التنشئوية بالمجال الواحي عبر تنويع مساراتها وتشبيكها.
- يوفر المجال الواحي مداخل للاستثمار الاقتصادي والابداع الثقافي لتقويم الفعل لدى المراهق.

منهجية البحث:

اعتمدنا في الدراسة على منهج وصفي تحليلي، مرتكزين على المقابلة كوسيلة لجمع المعطيات، وعلى الملاحظة بالمعايشة، وعلى مطالعة الشواهد التاريخية لفهم الأبعاد الزمنية والجذور المرتبطة بالقضية البحثية.

ولتحليل ومناقشة هذا الموضوع فإننا ندرسه عبر المحاور التالية:

1) مفهوم المجال الواحي وخصائصه بفركلة؛
2) نظم سوسيوتربوية تجانب الفعل الانحرافي؛
3) الوقت بالمجال الواحي فرص للاستثمار والإبداع.

أهداف البحث:

1) بناء فهم علمي لعلاقة المجال بالفعل؛
2) كشف نظم المجال الواحي التي تشكل مسارات التنشئة الاجتماعية.
3) تحليل تحولات الأنساق الاجتماعية في المجال الواحي وأثرها على العملية التنشئوية.

انطلاقاً من هذا المسعى العلمي، يصبح من الضروري استعراض بعض الأدبيات العلمية والدراسات السابقة التي تناولت أبعاداً من الموضوع، لتسليط الضوء على الأسس النظرية والمقاربات المنهجية التي أسهمت في فهم الظاهرة وتحليلها؛ حيث اهتمت السوسيولوجيا بالظاهرة الإنسانية ساعية إلى فهم الديناميات والبراديغمات المتحكمة في إفراز ظواهر اجتماعية في مختلف البنيات المجالية على اختلاف ظروفها وسياقاتها. للحد الذي اعتبر عبد الرحمن المالكي المدينة كمجال للفعل الاجتماعي "مختبراً اجتماعياً فريداً"[1]، يمكننا من فهم وتحليل المشاكل الاجتماعية. مما يعني، انفتاح البحث السوسيولوجي أكثر على الدراسات الميدانية لمعاينة الظاهرة ضمن مجتمع دراستها، استناداً إلى "مبدأ المحايثة"[2].

إن المجال الجغرافي فضاء مهم في فهم المجال الاجتماعي، كما فصل في ذلك عالم الاجتماع ابن خلدون عند تحليل مغذيات التصرف لدى أطفال بالقول في وصف أحوال ساكنة الحضر: "لقد ذهبت عنهم

---

[1] عبد الرحمن المالكي: مدرسة شيكاغو ونشأة سوسيولوجيا التحضر والهجرة. الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2016، ص 94.

[2] () المحايثة أو Immanence dans la transcendance هي أحد مبادئ الفلسفة الاجتماعية الذي من خلاله يحاول فعل التفلسف ألا ينظر في الواقع الاجتماعي الذي تدرسه بمنظور تأملي تجريدي فحسب، ولكن تنظر فيه من منطلق كونها جزء منه وشريك في سيرورة قضاياه.

مذاهب الحشمة في أحوالهم [...] وأهل البدو [...] أقرب إلى الفطرة الأولى وأبعد عما ينطبع في النفس من سوء الملكات"[3].

لقد أُعتبر المجال الاجتماعي عند إدريس مقبوب "أحد الأبعاد الأساسية في الحياة القروية التي يتم التنافس حولها بين الجنسين[4]. إن هذه النظرة التنافسية حول المكانة والأدوار الاجتماعية، توحي، بما لا يدع مجالاً للشك، أن طبيعة البيئة بكل محدداتها تفرض بأسلوب سلطتها الرمزية والمعنوية قوالب لنمذجة الفرد بمقتضى معايير جندرية أو فئات عمرية أو تراتبية اجتماعية.

إلى جانب هذه المنطلقات، نجد أن الفكر السوسيولوجي لم يغفل في بحثه التنظيمات الاجتماعية كمسرح لحياة الجماعة، والأفراد في هذه العروض الممسرحة يكتسبون أدوارهم عن طريق الإعداد المسبق للفرد بواسطة التنشئة الاجتماعية. بهذا المعنى، يمكن اعتبار أن التنظيم الاجتماعي هو عدة أدوار ومكانات متفاعلة ومتبادلة ومتكاملة. وهكذا يبرز الاهتمام السوسيولوجي ببراديغم الإعداد لشغل الوظائف الاجتماعية التي تبدأ منذ مرحلة الطفولة، بل إنها تبدأ لدى بعض المجتمعات منذ اكتشاف نوع الجنين لحظة الولادة أو حتى قبلها. وبهذا، تسترشد الجماعة بعملية التنشئة الاجتماعية "لتعريف الفرد بالتوقعات المنتظرة منه لكل دور سيقوم به والتدرب عليه".[5] بالرغم مما تواجهه التنشئة الاجتماعية التقليدية من تحديات تساءل نجاعتها في بلوغ أهدافها، خاصة ما يرتبط بظهور "تنشئة سيبرانية"[6] في الفضاءات الرقمية قد توافقها في الأهداف أو تعارضها.

إن المعرفة التي تقدمها لنا السوسيولوجيا بشأن قضايا الطفولة والتحديات التي تواجه عملية التنشئة الاجتماعية، لا تطلب منا أن نتخذ موقفاً قيمياً أو أخلاقياً حيال الاستنتاجات والنتائج التي تعرضها، بقدر ما تدفعنا لتبني موقف اجتماعي وفكري يمكننا من تدبير التطورات المستقبلية المحتملة أو ضبط اتجاهات التغيير الاجتماعي.

---

[3] ابن خلدون: العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. الرياض، بيت الأفكار الدولية، ص 65.

[4] محمد الدرويش، وآخرون: سوسيولوجية المجتمع المغربي. الرباط، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 2015، ص 66.

[5] عمر أحمد همشري: التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2013، ص 75.

[6] التنشئة السيبرانية هي أحد المفاهيم المحورية عند مصطفى الشكدالي التي بنى عليها نظريته حول سيكولوجيا الإنسان المرقمن، والذي أصبح عبر تفاعلاته المستمرة في الفضاء الرقمي رهين التحكمية الخوارزمية.

مفهوم المجال الواحي وخصائصه بفركلة:

1- في المفهوم والدلالة:

احتل مفهوم المجال موقعًا مركزيًا في علم الاجتماع، حيث عُدَّ مدخلا أساسيا لفهم الظواهر الاجتماعية وتحليلها في مختلف أبعادها ومستوياتها. رغم ذلك، تشير الدراسات إلى أن السوسيولوجيا تأخرت في اعتماد هذا المفهوم موضوعا لها، إذ لم يتبلور كحقل معرفي مستقل إلا في "نهاية ستينيات القرن العشرين".[7] وقد سعى جورج زيمل إلى تحديد المجال من خلال ثلاث زوايا أساسية: أولًا، باعتباره عاملاً محددا وأساسياً للتجربة الإنسانية وشرطًا لها. ثانيًا، يتشكل المجال اجتماعيا عبر التفاعلات الإنسانية التي تُبنى فيه. ثالثًا، يشكّل المجال الذي بوساطته يتم اختبار تلك التفاعلات الاجتماعية وتمظهرها وفاعليتها.[8]

من جهة أخرى، تؤكد دورين ماساي على أن المجال ليس مجرد إطار مكاني للتفاعل، بل هو فضاء مفتوح ومتنوع يعكس إمكانية التجاور والتعايش بين الأفراد والجماعات. إنه تعبير عن إمكانية التعدد (Pluralities).[9] إن المجال، بهذا المعنى، حيز للتبادل الاجتماعي والتداخل الثقافي، وهو ما يجعله مجالًا للإنتاج المادي والرمزي معًا، وهو يسمح للأفراد بالوعي بذواتهم ومكانتهم الاجتماعية، ويوفر منصة للتفاعل والمشاركة، ما يُسهم في بناء هوية مجالية خاصة بكل مجموعة.

تظهر لنا هذه الرؤية أن المجال الواحي لا ينحصر في دلالة جغرافية دالة على المكان النائي في البيئة الصحراوية، والمتوفر على موارد مائية تتمثل أساسًا في الوديان الموسمية الجريان أو فرشة مائية جوفية يتم استغلالها بواسطة سلاسل الآبار كنظام لتحصيل الماء وتدبير الموارد الزراعية. بل إنه - كذلك - منظومة علائقية ذات أبعاد اجتماعية وثقافية نتجت إثر تفاعل الإنسان مع مكونه الجغرافي. ولذلك، حاول فينسنت باتيستي أن يوسع ويفتح مدلولها بوصف شامل، حيث أخذها "ككيانات متكاملة"[10].

---

[7] عثمان لكعشمي: "المجال السوسيولوجي: مجال علماء الاجتماع". منشور على منصة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، تاريخ ووقت زيارة المادة: 2024/02/15، https://bit.ly/mominoun-articles.

[8] أحمد الخطابي: "نظرية المجال عند جورج زيمل: المجال بوصفه شرطاً قبلياً للبناء وإعادة البناء الاجتماعي". مجلة عمران، العدد 9/35، 2021، ص 172.

[9] المرجع السابق، ص. 176.

[10] Vincent Battesti: Jardins au désert, Évolution des pratiques et savoirs paysans, Jérid tunisien. Paris, Éditions IRD, collection À travers champs, 2005, p. 37.

2- جوانب من خصائص الإنسان والإثنيات بواحة فركلة:

تعتبر واحة فركلة من بين أهم الواحات بجهة درعة تافيلالت، وتمتاز بعدة مقومات؛ فهي بشريًا تحتضن عدة جماعات قبلية ذات انحدارات إثنية مختلفة وذات تقاليد وعادات متنوعة وراسخة، الأمر الذي يجعلها فضاء تلاقح إثني وثقافي. ويقدر مجموع سكانها بحوالي "35,335 نسمة"،[11] حيث يبلغ عدد سكان فركلة العليا 23,449 نسمة موزعين على 4,404 أسر، مما يعكس كثافة سكانية أكبر مقارنة بفركلة السفلى التي يبلغ عدد سكانها 11,886 نسمة موزعين على 2,272 أسرة.

لقد شكل هذا النسيج البشري لواحة فركلة منذ أمد قريب وعاءً اجتماعيًا انصهرت فيه عناصر عرقية وإثنية متعددة ساهمت جميعها في إحداث تلاقح اجتماعي وثقافي غني ومتنوع الانحدارات. كما عكس هذا التعدد التنوع الكبير الذي تعرفه الواحة من حيث تقاليدها وأنماط عيش ساكنيها، الشيء الذي يجعلنا أمام بوتقة اجتماعية ذابت فيها ملامح وسمات الأنثروبولوجية الكثيرة.

الإنسان الواحي بين الترحال والاستقرار: تُعرف المجالات الواحية بأشكال مختلفة من العيش التي حاول الإنسان الواحي أن يبدعها عبر تفاعله المستمر مع مجاله، فقساوة الظروف الطبيعية دفعته إلى أن يسخر مهاراته للبقاء والعيش ضمن ما تفرضه عليه الطبيعة في تقلب فصولها وتغير أحوالها. فسارع الإنسان الواحي إلى خلق أشكال من العيش تتناسب وخصوصية الواحة التي ينتمي إليها، وشكل عبر جماعات أنماط تصف وجوده وتحدده؛ متمثلة في قبائل القصور والقبائل الترحالية.

إن القراءات السوسيولوجية للمسكن، كشرط وجودي للإنسان القار، لا تعتبره سوى "الوجه المادي الذي تعكسه الوضعية الاقتصادية والديموغرافية والاجتماعية والثقافية الرمزية"[12]. ولعل استجلاء مظاهر التحول في الدار الواحية، يحيلنا على متغيرين أساسيين؛ المتغير الديموغرافي والمتغير الاقتصادي للأسرة. فإذا كان القصر القديم يعتبر بمثابة "الوحدة السكنية في كل واحات المنطقة"،[13] وأنه وحسب عدة مصادر، "محاط بأسوار كبيرة وذات أبواب كبيرة تتحكم في الدخول والخروج منها"،[14] فهي دوائر مغلقة لا تحتمل النمو الديموغرافي للسكان، فنكون أمام حتمية: [زيادة في عدد السكان = زيادة في

---

[11] المندوبية السامية للتخطيط، نتائج الاحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2025، ص. 110.

[12] عبد الرحيم عنبي: الأسرة القروية بالمغرب: من الوحدة الإنتاجية... إلى الاستهلاك، دراسة ميدانية لاتجاهات التغير الأسري بالوسط القروي المغربي. أكادير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة ابن زهر، مطبعة نيكوس كوم، 2024، ص 274.

[13] روي إ. دان: المجتمع والمقاومة في الجنوب الشرقي المغربي: المواجهة المغربية للإمبريالية الفرنسية 1881-1912. ترجمة أحمد بوحسن. الرباط، منشورات زاوية، مطبعة المعارف الجديدة، 2006، ص. 44.

[14] إبراهيم حمداوي: "الواحة من القصور إلى التمدن... نموذج تزكاغين بفركلة: جهة درعة تافيلالت"، منشور ضمن: الواحات المغاربية... المجال والمجتمع والثقافة. الرباط، مطابع الرباط نت، 2019، ص 15.

عدد المباني السكنية]. ما يفيد، الانفتاح أكثر على المجال المفتوح من القصر، وهنا تبنى الإنسان الواحي فكرا عمرانيا جديدا لشكل وهندسة البيت لا تشبه ما كانت عليه في القصر القديم سابقا، وقد نتج عن هذا فقدان بعض العناصر الفاعلة في التنشئة الاجتماعية.

أما الإنسان الرحال الذي اعتاد التنقل في المجال من منطقة إلى أخرى بحثا عن كلأ للبهائم، فإنه لا يدين إلى أية منطقة بالانتماء الدائم. فهو في سعي مستمر نحو مناطق وافرة الحشيش والمياه. ولا يُعرف عن هذه الفئة بناء المساكن والبيوت. فنمط عيشهم قائم على الحركة المستمرة في المجال، وبالتالي اتخذوا لأنفسهم مساكن من الخيام. "فكان من البدو الذين سلكوا سبيل الترحال والتنقل متخذين بيوت الشعر والصوف مسكنا لهم"[15].

إننا نجد بواحة فركلة فئات كثيرة تعيش حياة البداوة، وهذه الفئات وبفعل تمدرس الأبناء وتوالي سنوات الجفاف الحادة... واستنادًا إلى مقابلات مباشرة مع بعض الرحالة، فإنه لم يعد للأبناء رغبة في وراثة (تسراحت) أو عيش حياة الرحل على ما تتضمنه من خواص إبداعية جمالية. وساير هذا المكون اللامادي للرحلة اهتمام بالغ بقطيع البهائم التي يمتلكها، فعُرف في بعض المناطق الخالية من أيّ مساكن أو علامات تدل على الحياة، حفر بعض الآبار وإنشاء مرافق لسقي البهائم، وتكون هذه النقاط المتفرقة في المجال الجغرافي محطات استراحة واستزادة للبهيمة والإنسان ومحطة لإعادة تنظيم الرحلة، يطلق عليها أحيانًا "حمام الشياه"[16].

المجموعات الإثنية والقبلية بواحة فركلة: تتنازع المجال الواحي بفركلة عدة جماعات إثنية يستند وجودها إلى إحساس الأفراد بالعضوية والانتماء إلى جماعة تمتلك هوية خاصة بها، ويمكن لزائر سكان أية واحة بالمنطقة أن يميز فيها بين ستة أصناف من الفئات الاجتماعية وهي؛ "الشرفاء، المرابطون، والعوام، والحراطين، والعبيد، واليهود"[17]. وكان الشرفاء والمرابطون يتمتعون بوضعية اجتماعية متميزة أكثر. أما الفئات العريضة من سكان الواحات فهم من الفلاحين الأحرار، لهم ممتلكاتهم الخاصة

---

[15]دحام الحاج، وميلود تيزي: "قبائل البدو الرحل الجزائرية خلال القرن التاسع عشر: دراسة تاريخية أنثروبولوجية حول العادات والتقاليد". مجلة أنتروبولوجية الأديان، المجلد 18، العدد 02، 05-06-2022، ص 648.

[16]() باللسان الدارج المغربي، تشير هذه الكلمة ظاهرياً إلى "أماكن استحمام البهائم"، وهو موضع مخصص لاستحمام البهائم في حوض يحتوي على ماء معالج بالأدوية. كما يُستخدم المكان أيضاً لسقيها من ماء البئر، أو لجز صوفها، أو لإعادة تنظيم قافلة الرحلة. أما كلمة "الشياه"، فهي مشتقة من "الشاة" وتشمل الخراف، الماعز.

[17]سمير الساعيدي: "الوضع الإثني والخصوصيات الإثنوغرافية بالواحات المغربية واحة فركلة نموذجًا". مجلة سوسيولوجيون، المجلد 1، العدد 2، 2020، ص 164.

المستقلة ويقومون بدور نشيط في تسيير قصورهم وإدارتها، ولهم مكانة أرفع من مكانة الطبقات والجماعات الإثنية التابعة من "الحراطين" و"إقبلين".

في حين عرف وضع اليهود نوعًا من الاستقرار، فلم يكن اختلاف قناعاتهم الدينية أمرًا يثير القلق، مع ما للدين من حظوة كبيرة لدى السكان. وقد "كان يهود الواحات يدخلون تحت حماية شيوخ وكبار القبائل، لضمان الحماية والأمن".[18] وعُرف عنهم إقامة محل سكناهم مع المسلمين في نفس المنطقة، ولعل "قصر أسرير" كان محل تواجد اليهود بواحة فركلة.

أنساق سوسيوتربوية تجانب الفعل الانحرافي:

1- النظم التنشئوية المؤسساتية:

مؤسسات التربية الدينية التقليدية: إن المسألة التعليمية مرتبطة في محطة تاريخية بالكُتَّاب الذي يعتبر أحد أعرق المؤسسات التعليمية بالمغرب، التي اعتنت بتعليم الصغار المبادئ الأولية للقراءة والكتابة، إلى جانب حفظ القرآن. وقد عُرفت هذه المؤسسة بأسماء مختلفة باختلاف الجهات والأماكن التي انتشر بها. وإننا نجد للكُتَّاب صنوفًا عدة من التربية المعروضة، فمنها التربية الإيمانية والتربية الأخلاقية والقيمية، أي أن مكانته لا تعكسها أبعاده التعبدية الصريحة فقط، بل تظهر جليًا، كذلك، في منافذه التعليمية والتنشئوية.

كما تحضر الزوايا، أيضًا، التي اشتهرت بإسهامها الكبير في التكافل الاجتماعي بمختلف أنواعه، كالمساعدة في الإيواء وإطعام الطعام... إلى جانب وظيفة التحكيم التي لم تكن أقل أهمية من باقي الوظائف السالفة، بل لعل أكثرها "حساسية وفائدة لسلطة الزاوية"[19].

إن هذه المؤسسات عرفت انكماشه واضحة من جراء التحولات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الواحي، من تغير القيم والمبادئ، وتبدل طبيعة العلاقات القائمة بين الفقيه بما يحمله من رمزية وبين شرائح المجتمع، فباتت حدود السلطة والزعامة لديه أضيق مما كانت عليه.

نظم التربية المدرسية وفي مدارس التعليم العتيق: إن مسألة التربية والتعليم بالمدارس النظامية بالمغرب، مسألة متشعبة من حيث الأشكال والمراحل التي قطعتها بالمجتمع المغربي والفئات المستفيدة

---

[18] محمد شاوف: "قبيلة القصر: دراسة في أشكال التنظيم والتراتب الاجتماعي في المجتمع الواحي"، منشور ضمن: دراسات وأبحاث حول التنظيمات الاجتماعية بالواحات المغربية. الرباط، مطابع الرباط نت، 2019، ص 49.

[19] محمد الصافي، والحسين حديدي: الرباطات والزوايا في تاريخ الصحراء: الأصول والامتدادات. المغرب، أفريقيا الشرق، 2022، ص 17-21.

منها. وقد بينت بعض الدراسات التاريخية أن المجتمع المغربي لم ينخرط بشكل سلس وعفوي في البرامج والمدارس التي أحدثتها الإدارة الفرنسية من طرف مصلحة التعليم في الفترة ما بين 1912 و1915، "فقد ظلت الإدارة الفرنسية بعيدة عن فهم خصوصية المجتمع المغربي ونظرته لحرمة فتياته... والمغاربة ما كانوا ليلقوا ببناتهم في يد مدرسين ذكور، فما بالك إذا كانوا أجانب"[20].

منذ عهد الحماية، دخل نظام المؤسسات التعليمية النظامية إلى بعض قصور الواحات. وقد دلتنا بعض المقابلات مع ساكنة قصر تزكاغين على أن القبيلة كانت رافضة لانخراط أبناءها في هذا النظام التعليمي لسببين اثنين؛ الأول، رفضهم المطلق تعليم الفتيات، للحد الذي دفع بعض الأسر للادعاء أن ابنتها توفيت حتى تتجنب إلحاقها بالمدرسة. السبب الثاني، رفضهم الاستجابة لإملاءات ووصاية المستعمر الفرنسي، غير أن إدارته واجهت المواقف بالتهديد بالمتابعة القضائية للأسر المعارضة.

2- أنظمة القرابة بالمجالات الواحية:

العائلة وسلطة الرقابة: إن الأسرة المغربية لها خصوصية متميزة على غيرها في أقطار أخرى، فهي وإن كانت بالمدن الكبرى في غالب الأحيان أسرٌ نووية، إلا أنها تظل دائماً مرتبطة عاطفياً ورمزياً بامتدادها للأصل الذي تنتمي إليه، وهو ما نجده ظاهراً في الأعياد والمناسبات، حيث تجتمع وتعود الأسر النووية إلى منشأها الأول لتصبح عائلة ممتدة خلال تلك الفترة؛ حيث يعاد تقسيم الأدوار، وتوزيع السلط، وبروز نوع من التراتبية التي يتحصل فيها الذكور على المهام الأربع للسلطة: "الدينية، السياسية، التشريعية، والاقتصادية"[21].

إذا نظرنا في طبيعة العلاقات الأسرية لدى المجتمعات الواحية، سنجد أن جزءاً كبيراً منها لا يزال يحافظ على نمط الأسر الممتدة، على الرغم من الظهور المتزايد للأسرة النووية. وعلى الرغم من هذه التحولات في بنية الأسرة والعائلة بالمجال الواحي، إلا أنها لا تزال وفية لدورها في تربية وتوجيه أطفال العائلة. ولا تزال للأسرة النووية، وإن استقلت عن العائلة، سلطة الرقابة على الأبناء.

الجيرة والقبيلة وشرعية الرقابة: إن الطبيعة الاجتماعية للإنسان جعلته يطور أنظمة وروابط مع الآخرين لتنظيم الحياة الاجتماعية، وقد استطاع الأفراد التكيف مع مجموعة من المتغيرات والأحداث التي تهدد وجودهم واستمرارهم؛ كالحروب، أو الغزوات الاستعمارية أو الظروف الطبيعية القاسية...

---

[20] لبنى العماري: تعليم الفتيات المغربيات خلال فترة الحماية الفرنسية 1912- 1956. القنيطرة، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطبعة أصكوم، ط 1، 2019، ص 162 (بتصرف).

[21] فيليب لابورت-تولرا، وجان-بيار فارنييه: إثنولوجيا أنتروبولوجيا. ترجمة مصباح الصمد. الرباط، كتاب للنشر والتوزيع، ط 1، 2004، ص 103.

بفعل هذه الأنظمة، سواء أنظمة القرابة بالدم أو الجيرة المكانية التي تتيحها التنظيمات القبلية. وقد حاولوا أن يحافظوا على استمرارية الأمن والاستقرار الاجتماعي والاقتصادي عبر منع أي فعل من شأنه تهديد هذه المحصلات. إن نظام الجيرة هو "العلاقات المكانية التي تتكون بين من يسكنون في وحدة مكانية واحدة [...] التي تسهم في تنظيم العلاقات القرابية بين أفراد الأسرة والجماعات"[22]. وقد لعب هذا النظام دوراً هاماً وبارزاً في التصدي لأي أفعال خارجة عن المقبول اجتماعياً، وبصم بشكل واضح في تاريخ العلاقات الاجتماعية بالمجالات الواحية.

أما القبيلة فقد أسست نظاماً جزائياً صارماً أمام أي فعل مخالف، فإذا ما اعتبرنا أن السرقة فعل انحرافي وإجرامي، بحيث تتم سرقة بعض المحاصيل في مواسم فلاحية معلومة، فإن القبيلة حددت لكل من يثبت في حقه ذلك، أن تنزل عند أهله لإطعام الجماعة وبعض رجال القبيلة، وهو ما يُعرف بـ "النزول". ومعروف أن المستوى الاقتصادي لهذه الأسر يكون ضعيفاً أو متوسطاً، ومن ثمّ يكون جزاء الإطعام صعباً عليها. غير أنه، ولعوامل مختلفة؛ كتراجع الإنتاج الفلاحي، وظهور قطاعات أخرى للعمل خارج حدود المجال الواحي، شكل ذلك نقطة تحول واهتمام جديد لكسب بعض المداخل.

الوقت بالمجال الواحي فرص للاستثمار والإبداع:

1- النشاط الاقتصادي مدخل للتهذيب:

أنشطة الحياة اليومية: تتميز المجالات الواحية بهيمنة الفلاحة على الأنشطة الاقتصادية، وقد حاولت الأسرة الواحية أن تجعل كل أفرادها ينخرطون بمهاراتهم وقدراتهم للمساهمة والمشاركة في تحقيق الإنتاج الفلاحي. وعلى الرغم من أن الأدوار الاجتماعية في المجالات القروية على وجه الخصوص، محددة سلفاً جندرياً وتم تأكيدها اجتماعياً، إلا أن كل أفراد الأسرة تجمعهم الحقول التي يُعاد فيها هيكلة الوظائف والأدوار بحسب شروط جديدة تفرضها.

من خلال ما تتيحه لنا الملاحظة بالمعايشة، يمكن القول بأن يد كل طفل ضرورية للعائلة لكسب القوت، فيصبح الأطفال ثروة لعائلاتهم. ولعل هذه القاعدة هي التي جعلت الطفل عنصراً لا غنى عنه في سلسلة الإنتاج الفلاحي. وقد نجد ذلك تفسيراً لكثرة الأبناء لدى الأسرة الواحية، لما يمكن أن يقدموه من سواعد عاملة غير مستأجرة. فالأطفال الذكور، سواء المحظوظون بتلقي تعليم أو غيرهم، فهم في مواجهة الأرض سواسية. إذ أنهم يقومون بأعمال الحرث والزراعة وسقي المحاصيل. للحد الذي

[22] عدنان أبو مصلح: معجم علم الاجتماع. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص 17.

أصبحت الأسرة الواحية تكيف آلات الفلاحة لتناسب أجسام الأطفال الصغيرة الفتية، وتضمن المشاركة الفاعلة للطفل في الإنتاج.

أنشطة نهاية الأسبوع والعطل البينية: إن بروز فكرة الوقت الحر، لاسيما خلال عطل نهاية الأسبوع والعطل البينية، جاء نتيجة للتنظيم الذي فرضه دخول الإدارة على الحياة اليومية للأسرة، فبات لزاماً على هذه الأسر أن تستغل أوقات الفراغ للاستفادة من الخدمات التي يمكن للأبناء أن يساهموا بها في أنشطتها الاقتصادية. إن هذا التحول في التعامل مع الوقت لم يقتصر على البعد الأسري فقط، بل امتد ليُصبح موضوعاً للدراسة الاجتماعية والتفكير المجتمعي. حيث ذهب البعض لاعتباره مؤسسة (Une Institution) وظهرت فيها حتى فكرة بعث نقابات (Syndicats de Loisirs)... وهذا دليل على أن الوقت الحر وكيفية استثماره قضية مجتمع بأسره، رغم أنها تبدو لأول وهلة مسألة فردية مرتبطة بميول الشخص وحياته الخاصة[23].

إن التغيرات المناخية القاسية دفعت بالأسرة الواحية إلى البحث عن بدائل، يمكن أن توفر لها دخلاً عن طريق أبنائها، وهو ما فتح الباب للدفع بهم إلى أوراش البناء في المدن الكبرى، عند نهاية المواسم الدراسية. لكن هذه المتغيرات الجديدة كانت لها انعكاسات أخرى، ترتبط أساساً بأزمة الهوية الثقافية؛ فكثيراً ما نجد انسلاخاً ملحوظاً عن الهوية المحلية، وبدل جهد كبير مبتذل في التقليد، والرغبة في الظهور بنمط الشاب الحضري بدلاً من البدوي القروي، سواء أكان ذلك على مستوى اللغة، أو المفاهيم، أو اللباس، أو التصرف.

2- الأنماط الاحتفالية فرص للإبداع والتفتح والمشاركة:

الاحتفالات الاجتماعية والعلاقات الأفقية: تشكل إحدى المناسبات الجامعة لمختلف الشبكات الاجتماعية في طقس احتفالي يدعو للفرحة والبهجة. ويكون للأطفال نصيبهم من الفرح بها، وقد شكلوا جزءًا مهمًا في سيرورتها؛ حيث دلت بعض الدراسات الأنثروبولوجية التي اهتمت بالعرس المغربي في المشترك الشعبي على حضور الطفل ضمن هذه الفعاليات. إذ أن العروس، عند قدومها إلى بيت زوجها، ترافقها جموع نسوة إلى الساقية لتسقي للبيت قلة ماء، في رمزية إلى جلب البركة والخير والاستعداد لخدمة الزوج في بيت أهله. وأثناء ذلك، تقوم برمي حفنات من اللوز والحلوى للأطفال المرافقين للجموع، وهم يرددون جميعًا: "هنا طاح اللوز، هنا ندوروا عليه"، أي هنا يوجد الذهب

---

[23] محمد الغياط: الشباب وأزمة الوقت الحر في زمن الحداثة... تحليل مؤسساتي لدار الشباب والتنشيط السوسيوثقافي. القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والثقافة، ط 1، 2001، ص 19 (بتصرف).

وسنبحث عنه لنأخذه. وأثناء ذلك، تغمر المكان حالة من الانبهار من عظمة المشهد بالنسبة للأطفال، الذين يهرولون في غير ما اتجاه ليلتقفوا نصيبهم منها في مشهد تعلوه أهازيج الفرح. وفي ذلك من الدلالات، أبرزها أن العروس الجديدة تنثر الخير والبركة والرزق.

إن مشاركة الأطفال لا تنحصر فقط في الرمزيات العلائقية الاجتماعية، ولكنها تصل إلى الشعائر الدينية؛ حيث أن الأطفال الذين أخذوا البادرة للصيام، وتمكنوا من ذلك، تقام لهم طقوس احتفالية خاصة تشجيعاً لهم على الجهد الذي بدلوه لإتمام صيام يومهم الأول، حتى وإن كان دافعهم لذلك تنافسي أكثر مما هو تعبدي.

الاحتفالات الروحية والعلاقات العمودية: تعرف المجالات الواحية تنوعاً كبيراً على مستوى أشكال التدين، باعتباره ممارسة تربط الإنسان بالله، وقد حافظ الإنسان بواحة فركلة على بعض مظاهر التدين تلك. مثال ذلك، موسم الإمام الهواري بقصر الزاوية الذي ينظم تزامناً مع عيد المولد النبوي. وعلى الرغم من أن المسألة قد تبدوا للبعض ضرباً من الخرافة والبدع، إلا أنها لدى من يعتقد بها سلوك ديني خاص. بيد أن مبلغ الحديث هنا ليس للتقييم والحكم بقدر ما هو وقوف عند ما رافق سلوك التدين خلال المواسم والأعياد الدينية من ممارسات اجتماعية وثقافية لتقويم الفعل لدى الناشئة.

لقد أدلت بعض الدراسات على أنه تحضر خلال المواسم، مجموعة من الممارسات الشعبية ترمي إلى تقوية روابط التضامن والتعاون والتسامح، وقد أكدت بعض الدراسات على أنه في المولد النبوي، تكثر الصدقات على الفقراء واليتامى... واعداد الطعام لهم والتوسعة على الأبناء[24].

إن قراءة الموضوع تحيل إلى وجود دلالات وأبعاد اجتماعية وثقافية للأعياد والمناسبات الدينية بالمجالات الواحية، اعتباراً من أن الظاهرة الدينية شملت مختلف مناحي الحياة الإنسانية للفرد والجماعة.

خاتمة:

إن التفكير في التنشئة الاجتماعية بالمجالات الواحية لا يعدو أن يكون محاولة جادة لفهم الكيفية التي تسهم بها التربية في تزويد النشئ بالمعايير الاجتماعية، وذلك عبر مسارها التنشئوي المتعدد المداخل السوسيوتربوية. إذ يسعى هذا المسار إلى تعزيز حضور الثقافة الفرعية لهذه المجالات وضمان استمرارها ضمن الحدود الرمزية التي تشكل هوية المجال الواحي.

---

[24] عبد المالك بكاي: العادات والتقاليد (الاحتفالات): من خلال المعيار للونشريسي. سطيف، دار الثقافة لنشر، جامعة دباغين سطيف 2، الجزائر، ص 335.

هذا الطرح يكشف بوضوح أن هذه النظم التربوية أمام اختبارات جديدة ترتبط، من جهة، بالرهانات التنموية الحديثة التي تهدف إلى تفعيل مأسسة الوظائف التربوية والتعليمية. ويأتي ذلك في إطار ما أطلق عليه مصطفى محسن مفهوم "الدولة الوطنية الحديثة"، التي تسعى إلى التطوير وإعادة الهيكلة وإصلاح وتحديث ودمقرطة توزيع المعارف والقيم والمهارات والكفايات وفق توجه سياسي معاصر[25].

في المقابل، يبرز تساؤل حول دور استراتيجيات التنمية المحلية في الحفاظ على التماسك الاجتماعي، وفي محاربة الباثولوجيا الاجتماعية، وعلى رأسها الانحراف والجريمة. وتتزايد أهمية هذا التساؤل في ظل تفكك البنية التربوية التقليدية داخل المجال الواحي وتصدعها، مما يستدعي إعادة النظر في السياسات التنموية والتربوية لضمان استدامة القيم والتوازن الاجتماعي.

ومن جهة أخرى، أضحى النسق التربوي بالمجال الواحي يواجه واقعاً معقداً لا يمكن تجاهله، يتمثل في امتساح الوسائط الإعلامية والمواد الرقمية، والتي "أدخلت المجال العمومي إلى المنزل"[26]. هذا التحول الرقمي فرض تحديات جديدة على الأسرة الواحية ووظيفتها التربوية، التي تبدو غير مؤهلة بعد للتفاعل مع هذه الديناميات المتسارعة. ويأتي هذا في سياق متزامن مع تحولات بيئية عميقة، أثرت بوضوح على بنية الأنساق الاجتماعية وأدوارها داخل المجال الواحي.

---

[25] محسن مصطفى: في المسألة الشبابية: نحو سوسيولوجيا نقدية لتحولات أنساق القيم والتكوين والتوجيه والتشغيل وأسئلة الهوية واندماج الشباب في عالم متغير. الرباط، مكتبة دار الأمان، ط 1، مطبعة الكرامة، 2022، ص 169.

[26] المختار العلمي: المجتمع وتحول القيم: حوارات حول تحولات وأحداث المغرب المعاصر. فاس، سلسلة حوارات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، ط 1، 2018، ص 96.

بيبليوغرافيا

كتب باللغة العربية

- ابن خلدون: العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. الرياض، بيت الأفكار الدولية.
- عبد الرحمن المالكي: مدرسة شيكاغو ونشأة سوسيولوجيا التحضر والهجرة. الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2016.
- عبد الرحيم عنبي: *الأسرة القروية بالمغرب: من الوحدة الإنتاجية... إلى الاستهلاك، دراسة ميدانية لاتجاهات التغير الأسري بالوسط القروي المغربي*. أكادير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة ابن زهر، مطبعة نيكوس كوم، 2024.
- عبد المالك بكاي: *العادات والتقاليد (الاحتفالات): من خلال المعيار للونشريسي*. سطيف، دار الثقافة لنشر، جامعة دباغين سطيف 2، الجزائر.
- عدنان أبو مصلح: *معجم علم الاجتماع*. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، 2006.
- عمر أحمد همشري: *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2013.
- لبنى العماري: *تعليم الفتيات المغربيات خلال فترة الحماية الفرنسية 1912 – 1956*. القنيطرة، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطبعة أصكوم، ط 1، 2019.
- محسن مصطفى: *في المسألة الشبابية: نحو سوسيولوجيا نقدية لتحولات أنساق القيم والتكوين والتوجيه والتشغيل وأسئلة الهوية واندماج الشباب في عالم متغير*. الرباط، مكتبة دار الأمان، ط 1، مطبعة الكرامة، 2022.
- محمد الدرويش، وآخرون: *سوسيولوجية المجتمع المغربي*. الرباط، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 2015.
- محمد الصافي، والحسين حديدي: *الرباطات والزوايا في تاريخ الصحراء: الأصول والامتدادات*. المغرب، أفريقيا الشرق، 2022.
- محمد الغياط: *الشباب وأزمة الوقت الحر في زمن الحداثة... تحليل مؤسساتي لدار الشباب والتنشيط السوسيوثقافي*. القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والثقافة، ط 1، 2001.
- محمد دحمان وعبد السلام بيان: دراسات وأبحاث حول التنظيمات الاجتماعية بالواحات المغربية. مطابع الرباط نت، طبعة 2023.
- المختار العلمي: *المجتمع وتحول القيم: حوارات حول تحولات وأحداث المغرب المعاصر*. فاس، سلسلة حوارات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، ط 1، 2018.

كتب مترجمة وبلغات أخرى:

- **Vincent Battesti: Jardins au désert, Évolution des pratiques et savoirs paysans, Jérid tunisien. Paris, Éditions IRD, collection À travers champs, 2005.**

- روي إ. دان: المجتمع والمقاومة في الجنوب الشرقي المغربي: المواجهة المغربية للإمبريالية الفرنسية 1881-1912. ترجمة أحمد بوحسن. الرباط، منشورات زاوية، مطبعة المعارف الجديدة، 2006.
- فيليب لابورت-تولرا، وجان-بيار فارنييه: إثنولوجيا أنتروبولوجيا. ترجمة مصباح الصمد. الرباط، كتاب للنشر والتوزيع، ط 1، 2004.

المجلات:

- أحمد الخطابي: "نظرية المجال عند جورج زيمل: المجال بوصفه شرطاً قبلياً للبناء وإعادة البناء الاجتماعي". *مجلة عمران*، العدد 9/35، 2021.
- دحام الحاج، وميلود تيزي: "قبائل البدو الرحل الجزائرية خلال القرن التاسع عشر: دراسة تاريخية أنثروبولوجية حول العادات والتقاليد". *مجلة أنتروبولوجية الأديان*، المجلد 18، العدد 02، 2022.
- سمير الساعيدي: "الوضع الإثني والخصوصيات الإثنوغرافية بالواحات المغربية واحة فركلة نموذجًا". *مجلة سوسيولوجيون*، المجلد 1، العدد 2، 2020.

منصات الكترونية:

- عثمان لكعشمي: "المجال السوسيولوجي: مجال علماء الاجتماع". منشور على منصة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2024، https://articles-mominoun/ly.bit.

بلاغة الخطاب الاعلامي وآلياته العملية للإقناع

☜ خالد كب
باحث في سلك الدكتوراه
كلية اللغة بمراكش المغرب
☜الدكتورة وردة البرطيع

ملخص:

الأهداف:

- بلاغة الخطاب الاعلامي
- تحليل الخطاب: المقاربات والمسارات
- الخطاب الاعلامي وآلياته العملية للإقناع

الإشكالية: يعتبر الخطاب الإعلامي من أ برز الخطابات الإنسان الحالي الإعلامي كخطاب عصري عابر للتخصصات، فماذا نقصد بالخطاب الإعلامي بوصفه خطابا تتآخى فيه الكثير من الخطابات الموجه إلى جمهور متعدد المشارب والانتماءات على مختلف الاتجاهات؟ هل الخطاب الإعلامي خطاب إقناعي مؤثر؟ اي ما هي سماته الإقناعية؟

المنهجية: تم اعتماد منهج التحليل النقدي للخطاب قصد تحليل الخطاب الإعلامي هو عملية منهجية لفحص الرسائل الإعلامية وكيفية استخدام اللغة والعناصر المرئية والعناصر الأخرى لنقل المحتوى إلى الجمهور قصد اقناعه والتأثير فيه.

الخلاصة: إن مفهوم الخطاب الإعلامي بهذه الصيغة لا يخرج في معناه العام عن مفهوم الخطاب في الدراسات النقدية المعاصرة بمختلف توجهاتها التي تنظر إليه على أنه مجموعة من النصوص والممارسات الخاصة بإنتاج النصوص وانتشارها واستقبالها مما يؤدي إلى فهم وإنشاء الواقع الاجتماعي عن طريق استخدام اللغة نطقا كتابة والاتصال غير الشفوي كالإشارات والإيماءات الجسدية، بل ويعزز سلطته بالاعتماد على العديد من الآليات قصد اقناع المتلقي والتأثير فيه.

الكلمات المفتاحية: البلاغة-الإقناع – الخطاب -الإعلام- المقاربة والمسار

Abstract:

Objectives:

- Rhetoric of Media Discourse
- Discourse Analysis: Approaches and Paths.
- Media Discourse and Its Practical Mechanisms of Persuasion.

Problem: Media discourse is considered one of the most prominent discourses of today's human being. Media discourse is a contemporary, transdisciplinary discourse. What do we mean by media discourse, as it combines many discourses directed at a diverse audience of diverse backgrounds and affiliations? Is media discourse an effective, persuasive discourse? What are its persuasive characteris-

tics?

Methods: Critical discourse analysis is a systematic process of examining media messages and how language, visual elements, and other elements are used to convey content to an audience in order to persuade and influence them.

Conclusions: The concept of media discourse in this form does not depart in its general meaning from the concept of discourse in contemporary critical studies with their various orientations, which view it as a set of texts and practices specific to the production and dissemination of texts.

And receiving it, which leads to understanding and creating social reality through the use of language, spoken and written, and non-verbal communication such as signs and physical gestures. It also strengthens its authority by relying on many mechanisms to persuade and influence the recipient.

Keywords: Rhetoric-Persuasion-Discourse - Media - Approach and Path.

مقدمة :

إذا كانت البلاغة فن الخطاب الفعَّال، حيث تعرف في الدراسات المعاصرة: بأنها علم الخطاب الاحتمالي الهادف إلى التأثير والإقناع أو هما معا إيهاما أو تصديقا، وبهذا المعنى تصبح هي فن الخطاب الاحتمالي المؤثر الذي بإمكانه اختراق الخطابات الأخرى، ومنها الخطاب الإعلامي من خلال التحول الأساسي للراي إلى قناعة راسخة، وفي إطار تفاعلي يستند على عودة البلاغة بتصورها التداولي الجديد، حيث وسع من دائرة البحث الحجاجي ليشمل كل الخطابات الإنسانية الاحتمالية، ويشكل بذلك شبكة صيد تغري العديد من العلوم والنظريات نحو تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب.

فلا تبسط البلاغة نفوذها وهيمنتها إلا عبر النشاط اللغوي الذي تتفاعل فيه تناقضات الخطاب داخل المجتمع، وضمن صيرورة من الآراء والأفكار التي تنتهي بترجيح أحدها على الآخر. وتعد البلاغة الجديدة هي الجانب الحجاجي التداولي من البلاغة القديمة من خلال تلحيم اطراف الخطاب الأساسية المخا طِب والمخا طَب وإبراز البعد التأثيري ولإقناعي للغة والذي لا يظهر في البنية الصورية لنسقها الداخلي فقط وإنما في القيم الخطابية المشحونة بواسطة الاستعارة والإطناب والإيجاز ...وغيرها من الأشكال البلاغية التي تمارس فعاليتها الاجتماعية ووظيفتها الإقناعية التي تدفع إلى القيام بالفعل، ومن أهداف البلاغة الجديدة أيضا دراسة وسائل التأثير في المخاطبين بمختلف مستوياتهم وهذا ينطبق عل جمهور الخطاب الإعلامي الذي يكون جمهوره متعددا ومتنوعا من حيث السن والثقافة والمستوى العلمي والقابلية والفهم والتأويل.

ونجاعة الإقناع في أي خطاب تكون بحسب ملاءمته للجمهور، وبحسب التقنيات المستعملة، فلإقناع سامع مخصوص يستعمل آليات لا تصلح لإقناع جمهور عام لأننا لا نستطيع أن نهمل نوعية

الجمهور الذي يتوجه إليه الخطاب، ونحن لا نستطيع في الخطاب الإعلامي أن نميز بين خطابات رجالات السياسة والاقتصاد والثقافة والرياضة والفن ...الخ بمواضيعه فقط، بل نميزه ايضا بالجمهور الذي تتوجه إليه تلك الخطابات.

1.بلاغة الخطاب الاعلامي:

إذا كان المفهوم مفتاح القول، فان مفهوم الخطاب معاصر وذو طبيعة تركيبية يتعدى بها الدلالة اللغوية، الى الدلالة الفلسفية، والدلالة السياسية، والدلالة الاعلامية، وتتضح الفروق بين الدلالات حسب السياقات التي تورد خاطبه، وعلى المستوى المفهوم اللغوي: فلفظ "خطاب" مشتق من مادة "خطب". قال ابن فارس "الخاء والطاء والباء اصلان: أحدهما الكلام بين اثنين"، ثم قال: "والخطبة: الكلام المخطوب به "[1].

وجاء في لسان العرب الخاطب والمخا طبة : مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخاطبا وهما يتخاطبان[2]، وفصل الخطاب: ان يفصل بين الحق والباطل ويميز الحكم وضده والخطاب كما ورد في كتاب الكليات هو: الكلام الذي يقصد به افهام من هو اهل للفهم، والكلام الذي لا يقصد به افهام المستمع فانه لا يسمى خطابا اما على المستوى القرآني فقد تعدد في القران الكريم لفظ "خطب" تسع مرات وورد بصيغة "خطاب" ثلاث مرات في قوله تعالى: "فقال اكفلينها وعزني في الخطاب "وفي قوله تعالى: "وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب "كما وردت هذه الصيغة في قوله تعالى : "رب السماوات والارض وما بينهما الرحمان لا يملكون منه خطابا". وهي معاني سامية تتفاوت ما بين العزة والحكمة في التأكيد على الدلالة السامية للخطاب.

اما اصطلاحا، ففي الموروث العربي مصطلح "الخطاب من حيث معناه عموما، يحيل إلى نوع من التناول للغة، أكثر مما يحيل إلى حقل بحثي محدد. فاللغة في الخطاب لا تعد بنية اعتباطية، بل هي نشاط لأفراد مندرجين في سياقات معينة "[3].

---

[1] احمد ابن فارس بن زكريا القزويني، معجم مقاييس اللغة.ت ع. هارون دار الفكر، بيرروت، 1979، ص 198.

[2] ابن منظور، لسان العرب .ج3. دار صادر، بيروت. ب.ت، ص 362.

[3] دومينيك مان غونو) المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. (ت. محمد يحتين .م. الاختلاف, بيروت/الجزائر : الدار العربية للعلوم 2008،ص .38.

2.تحليل الخطاب: المقاربات والمسارات

لابد من الإشارة على أن الدراسات الإعلامية في بداياتها لم تبد إلا قليلا من الاهتمام للمضامين والنصوص والرسائل، بل ركزت على كيفية فهم وتأويل الأفراد لهذه المضامين، فحسب النظريات السوسيولوجية يعتبر النص مجرد قطعة "اثرية" فقد تكون المضامين مبنية اجتماعيا لكن ليس في حد ذاتها اجتماعية . إن إهمال دراسة المضامين ترافق مع العناية التي عرفتها دراسات التلقي وهو امر راجع الى أن المتلقي يفهم المضمون، وذلك من خلال فهم المرسل والسياق الذي تجري فيه عملية توصيل المضامين.

أولا: التحليل الكمي للمحتوى

ظهر التحليل الكمي للمحتوى في ق 18 في السويد وخاصة مع بر يلسون وخاصة في بحوث الاتصال ويقوم على قاعدة انه يمكن قياس محتوى النصوص من خلال تقسيم النص الى وحدات يمكن عدها اي فحص الحضور الاحصائي لوحدات محددة مثل الكلمات أو العبارات.[4] إلا أنه وجهت انتقادات واسعة بسبب تبنيه للبراد يغم الوضعي والسلوكي في مقاربة النصوص وخاصة من اصحاب التيار التأويلي والنظرية النقدية.

ثانيا: تحليل المحتوى الكيفي

تبنى بعض الباحثين الاسكندنافيين هذا الاتجاه والذي عرف" بالاتجاه الانساني" ويسعى الى محاولة تفسير المضامين الاعلامية من خلال وضعها في السياقات التاريخية والاجتماعية والثقافية من خلال الفحص الدقيق للمواد موضوع التحليل وعلى الملاحظة الدقيقة وتقديم الفهم الاولي للنص المدروس من طرف المحلل. وتشكل المصطلحات السيميائية والنظرية التداولية وقواعد التفسير في التحليل النصي البنيوي ادوات رئيسة في سيرورة التحليل.[5] ويبقى على ان التحليل الكيفي يمثل خطوة منهجية هامة في تحليل الظواهر الاتصالية.

ثالثا: نظرية الغرس الثقافي والدراسات الثقافية والسيميائية

تجسدت نظرية الغرس الثقافي حسب رؤية جورج غربنر في إدراك العوامل الثقافية في المضامين الاعلامية، حيث تؤدي وسائل الاعلام- حسبه – دورا هاما في سيرورة الغرس الثقافي. فهي تقوم

---

(4) Svennik, H. According to Media Research - Does Mass Communication Work. Oslo Norwegian university press: Helg , Lundby,Knut. 1991.

(5) Mayring Philipp, Qualitative Content Analysis, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum .Qualitative Social Research.1.2.Art .20000 http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01 14-.fqs0002204

بالإعلام والترفيه، وتشكيل صورة مشتركة، كما انها تعكس تشكل المواقف والاذواق والتفضيلات. حيث يحرص التحليل حسب النظرية الى تتبع نظام الرسائل واستخراج عناصر مادته الاساسية كالوجود، والاهمية، والقيمة، والعلاقات، ثم يقترح في الاخير خصائص ووظائف مشتركة لتشكيل صورة عامة.[6]

والجذير بالذكر ان هناك مساهمات قيمة لمجموعة الاعلام بجامعة غلاسكو،[7] ومركز الدراسات الثقافية المعاصرة في برمنغهام، والتي قاربت وسائل الاعلام باعتبارها قوة ثقافية وايديولوجية رئيسة، تحتل موقعا مهيمنا ومركزيا في كل ما يتعلق بطريقة المشاكل السياسية والاجتماعية.

ولقد تأثرت الدراسات الثقافية بشكا كبير بالمفكرين البنيويين، امثال ليفي ستراوس وغرامشي، والتوسير، وبارت،وفوكو،الذين وضعوا الحجر الاساس لفكرة الايديولوجيا والتحليل السيميائي وتحليل الخطاب في بحوث وسائل الإعلام.

رابعا: السيميائية الاجتماعية وتحليل الخطاب

في الوقت الذي كان التركيز في وقت سابق على الظواهر الكلية، مثل المؤسسات والجمهور، أو الحشد من منظور سوسيولوجي كلي، فقد ظهر لاحقا اهتماما متزايدا بالظواهر الاجتماعية من منظور سوسيولوجي جزئي، مثل تجزئة المجموعات المستهدفة وتحليل نمط الحياة. وفي هذه السيرورة يتموقع الخطاب كأحد المفاهيم المركزية، حيث يميز "باريت " بين اتجاهين منفصلين في النظرية الاجتماعية والثقافية، فمن ناحية نجد المنعطف اللغوي اتجاها يدعو الى اعادة تقييم النص كنص وهو اتجاه ارتبط بمفكرين كبار امثال رولان بارت وجاك دريدا، ومن زاوية اخرى نجد تركيز الخطابية او الاتجاه الخطابي على السياق الاجتماعي في تحليل النصوص

حيث يتوسل المفهوم الاعلامي للخطاب الى الجمع بين تحليل النصوص الاعلامية، وانتاج النصوص وتلقيها وذلك من خلال "دمج هذين المجالين"[8]، بحيث يهدف تحليل الخطاب، الى معالجة العلاقات التبادلية والتفاعلية بين النص، والمنتج، والجمهور من زاوية تحليلية، وعليه فان التحليل الاعلامي يكتسب القدرة على توسيع نطاق بحثه في التغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع. كما يؤكد فيسك، فان دراسات الخطاب لا تصف اللغة كنظام، بل تحللها على انها فعل اجتماعي بمعنى ان الخطاب سيرورة مستمرة لخلق المعنى وتعميمه اجتماعيا. فالخطاب حسب فيسك مصطلح زئبقي

(6) Gerbner, G. (s.d.), Mass Media Discourse:Message System Analysis as Component of Cultural Indicators, p. 14.

(7) Group, G. M. (1982). Really Bad News.

(8) Selby, Keit. & Cowdery. Ron, How to Study Television. 1996

ومراوغ، لأنه يشير الى فكرة نظرية عامة والى ممارسات محددة داخل هذه الفكرة، فعلى المستوى النظري، يتحدى الخطاب المفهوم البنيوي "للغة" كنظام تجريدي، وينقل سيرورة صناعة استخدام المعاني بأكملها من نظام بنيوي تجريدي الى ظروف تاريخية، واجتماعية، وسياسة معينة.

ضمن هذا الإطار فالخطاب، إذا، هو اللغة في سياق الاستخدام الاجتماعي، حيث يميز "فان ديك" بين التعريفات العامة للخطاب باعتباره مرادفا لاستعمال اللغة الاجتماعية وبين التعريفات العلمية المتفحصة والتي تغطي أكثر من ثلاثة ابعاد للأحداث التواصلية وهي استخدام اللغة، وتوصيل الآراء، والادراك، والتفاعل. ويمكن لدراسة الخطاب ان تتعامل مع البنى الخطابية في ايضاح الجوانب المختلفة شكلا ومضمونا، كما يتجلى في المقاربة السيميائية، أو المقاربة البلاغية البيانية، أو المقاربة الدلالية أو المقاربة النحوية والصرفية للخطاب، أو دراسة الخطاب من منظور علم النفس المعرفي والاجتماعي حيث دراسة بناء النماذج العقلية والسيرورات والتمثلات.

وتلعب هذه المقاربات دورا هاما في تحليل النصوص، حيث يميز "فان ديك" بين بنى السياق المحلي والتي تتضمن (الاهداف، والنوايا، والادوار التواصلية، والاجتماعية للمشاركين في الخطابات) ودراسة السياق الكوني التي تقتضي ابعادا ثقافية واجتماعية، قد ترتبط بالعرق، والتواصل بين الثقافات وتحليل الخطاب النقدي على سبيل المثال لا الحصر.

إن المقاربات المختلفة، في تحليل الخطاب ستدفعنا دفعا الى مزيد من تسليط الضوء على (المساهمات الناجحة) ومساهمتها في تحليل الظواهر الاتصالية المعقدة بشكل عام وتحليل نصوص وسائل الاعلام بشكل خاص، كما هو الحال في الكثير من دراسات ووداك وفار كلوف، وعند ميشال فوكو.[9]

خامسا: تحليل الخطاب عند ميشال فوكو

قام فوكو بكتابة تاريخ حول المشاكل العارضة، كنقد وتفكيك للتفكير الغربي، الذي غالبا ما ركز على ماذا يعني ان يكون الانسان انسانا ؟ بدلا من كيف يكون الانسان إنسانا ؟ فحسب فوكو فعلى الرغم من ان البشر يقومون بأفعال في حياتهم، الا انهم ليسوا مصدر هذه الأفعال، بل حصيلة الممارسات الخطابية.[10] ويظهر الفاعلون كبناءات اجتماعية يتم انتاجها من خلال خطابات اجتماعية تقوم بموضعتهم، أو انزالهم في فضاء تحكمه علاقات القوة. ويعرف "فوكو" الخطابات كنظم معرفة

---

[9] نورمان, فاركلوف، تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ت رجمة وهبة طلال، نشر المنظمة العربية للترجمة، 2009.

[10] الزازي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، 2000.

تتأسس عليها التكنولوجيات الاجتماعية والحكومية، حيث تتجسد هذه التكنولوجيات قوة في المجتمع. فالسلطة لا تأتي من الخارج، بل هي في الأفراد، أولئك الفاعلون غير الفاعلين. إن ما يحكم والأفراد ويوجههم يكمن في إبداعاتهم وإنجازاتهم. إنها تكنولوجيات وتقنيات القوة المتجسدة في المؤسسات الاجتماعية.

وهكذا طور فوكو من خلال تشريحه لنظرية "دو سوسير" البنيوية حول اللغة، وأعمال "نيتشه" حول الجنيالوجية (الأنساب)، ومفهومه للخطاب كمفهوم بديل لمفهوم الايديولوجيا، ففي المرحلة الأولى طور فوكو مفهوم الخطاب عبر مؤلفين هما: حفريات (أركيولوجيا) المعرفة[11]، ونظام الخطاب[12]. أما في دراساته حول الجنيالوجيا حول فوكو في وقت لاحق تركيزه إلى العلاقة بين المعرفة والسلطة [13]. ومفهوم السلطة عند فوكو هي كلمة" كيف" وليس "ماذا" أو "من" هي الكلمة الأساسية في التحليل. فالأركيولوجيا تهتم بالإشكاليات التي يتساءل من خلالها البشر عن ماهيتهم (من هم؟)، وماذا يفعلون، وعن ماهية العالم من حولهم، أما الجنيالوجيا، فتهتم بالظروف المتغيرة التي تساهم في خلق الاشكاليات ولاسيما "ممارسات الذات".[14]

فالخطاب، والنظام الخطابي، والأشياء، والذوات، والمفاهيم والاستراتيجيات، هي مفاهيم مركزية في مقاربة فوكو، حيث عموما الخطابات تعرف بأنها "عبارات"، أما تحليل الخطاب، فيتعلق بتحليل الأداء اللفظي[15]. حيث يتم النظر إلى الخطابات على أنها تساهم بشكل فاعل في تشكيل وبناء المجتمع، والخطابات هي تعبير عن علاقات القوة، كما أنها تحيل إلى كل ما يمكن التفكير فيه، أو كتابته، أو قوله، عن موضوع أو شيء معين. وهي تعتمد على النصوص السابقة تاريخيا، ويتم تشكيلها من خلال الجمع بين خطابات أخرى(التداخل الخطابي او التناص).

لا شك أن اجتهادات وقراءات فوكو تقدم مساهمات في النظرية الاجتماعية للخطاب والسلطة في مجالات مثل البناء الخطابي للفاعلين والمعرفة، ودور الخطاب في التغيير الاجتماعي.[16]

---

[11] ميشال فوكو، حفريات المعرفة ترجمة سالم يفوت، بيروت/ الداربيضاء، 1987، ص 107.

[12] ميشال فوكو، نظام الخطاب، ترجمة محمد سبيلا دارالتنوير للطباعة والنشر، 2007، ص

[13] جيل دولوز، المعرفة والسلطة، مدخل لقراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، 1987، ص

[14] Mitchell, D, Critical and Effective Histories Foucault, Methods and Historical Sociology.Routledge London. New york, 1994, p. 34

[15] ميشال فوكو، حفريات المعرفة، المرجع السابق، ص 107.

[16] الزواوي بغورة، بين اللغة والخطاب والمجتمع: مقاربة فلسفية اجتماعية، المجلة الجزائرية في الانثروبواوجيا والعلوم، 2002، ص.ص17-18.

سادسا: المقاربة الاجتماعية لفان ديك

يعتبر فان "دايك" من أبرز الباحثين في مجال النصوص الاجتماعية في سبعينيات القرن المنصرم، حيث قدم الرجل نماذج تحليلية للنص مؤسسة على مقاربة توليدية للنحو النصي والبنى السردية، ودمج مفهوم الفعل في مقاربته للقواعد النصية، وأصبح من خلال انشغاله بالبنى الكلية، مهتما بالخطابات المعقدة حيث هناك العديد من التخصصات التي تقدم هذه المقاربات الشاملة، وهي متعددة المجالات والثقافات وذات الارتباط الوثيق، اجتماعيا باللغة البشرية، والمعرفية، والاتصال، والتفاعل. ليتبين اهمية النظريات النصية، ومقاربات تحليل الخطاب في اخذها بعين الاعتبار السياق الخارجي، حيث وسع "فان دايك" مجال ابحاثه ليسع التشكيلات الخطابية او

ينتظم الإطار العام لمعنى دايك للخطاب ضمن نظرية السيرورات الاجتماعية والإدراكية. حيث تتمركز هذه النظرية على افتراض ان انتاج وتلقي النصوص يعتمد على النماذج المعرفية، والمخططات التي يطلق عليها بنى فوقية، حيث تعتبر النصوص الاعلامية فضاء التقاء، وبروزا لهذه المخططات المعرفية. ويميز "فان دايك" بين شكلين من التنظيم الشامل للنصوص، إذ نجد البنى الكلية الموضوعية على المستوى الدلالي، والذي ينظم بدوره البنى الجزئية للخطابات، والبنى الفوقية الشكلية على المستوى النحوي، ففي أعمال الرجل يتركز التحليل على الموضوعات، والتماسك، والتناغم، والبنى الموضوعية، وأدوار الفاعلين، ودور وخلفية منتج النص، والسمات الأسلوبية للنص، إضافة إلى السرد والبنى الجدلية [17].

ويعتقد "فان دايك" ان المقالات الاخبارية يتم بناؤها وفقا لمخطط اخباري معين، ويحدد إنتاج وتلقي الأخبار، حيث تصبح كل فئة جزءا من هرمية عامة [18].

يضع "فان دايك" تحليل البنى البلاغية في مركز اهتماماته، حيث يجعل تحليل الخطاب ضمن تقليد تاريخي يرتبط بالخطاب الأرسطي. فمن "الناحية التاريخية، يمكن أن تتبع تحليل الخطاب في الخطابة الكلاسيكية. لكن لم يتم إدراك إن البلاغة الكلاسيكية، لم يكن لديها الكثير لتقدمه إلا في ستينيات القرن العشرين. فقد تم تعريف البلاغة كخطابة جديدة، وبدأت تؤدي دورا في تطوير التحليل البنيوي للخطاب في الدراسات الأدبية مثلا. هنا، يجب الالتفات إلى أن البلاغة غالبا ما تفهم بالمعنى الأوسع كنظام متخصص، يتعامل مع جميع الجوانب المتعلقة بالتحدث والكتابة الإقناعيين. بهذا المعنى أصبحت متطابقة أو متماثلة تقريبا مع جزء كبير على الأقل من تحليل الخطاب[19].

---

[17] **Dijk, V, Mediating Racism, The Role of the Media in the Reproduction of Racism, 1989, p: 99-226.**

[18] **Van, D, News Analysis, Case Studies Of International and National News in the Press .op. cit.p. 17.**

[19] **Ibid.p. 17.**

في الحقيقة، لا يمكن إلا الإقرار بأن نظرية "فان دايك" تعد من أكثر النظريات تأثيرا في الدراسات الحديثة حول النصوص الإعلامية، حيث ساهم في إعادة الروح والاهتمام بالتحليل المنهجي للنصوص والسياقات الإعلامية، ووضعه على المفكرة البحثية لدارسي الحقل الإعلامي. وقام بتحليل وتطوير نظرية تجمع بين تحليل النصوص والاهتمام المتزايد بدراسات التلقي، وذلك من خلال تقديم وصفة أكثر دقة لكيفية وضع قواعد نصية تتضمن أطرا لإنتاج الأخبار وتلقيها. ومن ثمة نجاح النظرية الاجتماعية المعرفية حول الإخبار كخطاب، تجعل من تحليل هذا الأخير ورشا ينفتح على تحليل منتظم، وكمي لعينات كبيرة من النصوص.

3.آليات الاقناع في الخطاب الإعلامي:

إن بلاغة الإقناع في لغة الخطاب الإعلامي، ترجع إلى الأهمية المتزايدة التي توليها كل من اللسانيات التداولية، ونظريات التواصل والسيميائية... في إطار وصف الخصائص الإقناعية للنصوص بمختلف أنواعها، لذا نجد البلاغة اليوم تفرض نفسها في مختلف مجالات المعرفة الاجتماعية، والسياسية، والقانونية، والإعلامية لأنها توفر للمتكلم الكثير من الإمكانات والوسائل من أجل الوصول إلى المخاطب زحزحته عن موقعه، ومن تلك الوسائل ما هو فكري: كالحجة والقياس والتمثيل والاستدلال والبرهان، ومنها ما هو عاطفي :كتحريك العواطف والطبائع والأحاسيس والتحريض، ومنها ما هو لغوي: كالوضوح والدقة والصور البلاغية بكل أنواعها. فهل تتوفر هذه الإمكانات والوسائل في لغة الخطاب الإعلامي؟ إذا كان الخطاب يهدف إلى الإقناع يكون حجاجيا، وحين يهدف إلى المتعة يكون شعريا، وحين يهدف إلى الإبلاغ يكون عاديا. إذن، فالإقناع: "واحد من الحالات الأساسية للتواصل، وذلك تبعا لكون القصد هو إحساس أو حالة أو نظرة خاصة إلى العالم أو الذات، أو الإخبار أي الوصف الموضوعي إلى أقصى درجة لمقام ما، فالإقناع، يعني التوجه إلى المستمع بالمبررات المقبولة لتبني رأي ما"[20]

ويتجلى ذلك بالتحديد في الخطابات السياسية التي يلقيها الرؤساء والمسؤولون ويسعون من خلالها إلى تمر ير رسائل تحتوي على الكثير من الضغط والتأثير كما يتوفر على المتعة في نصوصه الترفيهية والثقافية والأدبية التي تتخلل صفحات الجرائد اليومية والأسبوعية والمجلات الخاصة بهذا النوع. ويتوفر أيضا الخطاب الإعلامي على وظيفة الإبلاغ وهي وظيفة اساسية ومكون رئيس وغاية الإعلام الذي يحرص على الإبلاغ والإمتاع من التأثير والإقناع. وبوصفه خطابا إبلاغيا تداوليا يتوفر على كل

[20] philipe, b. l argumentation dans la communication. paris: ED .la dècouverte. 1996.

مبادئ الخطاب الناجع من الملاءمة والقصدية، ومناسبته لمقتضى الحال والمقام. و"إن اللغة الإعلامية بالرغم من كونها توصف بانها تقريرية إخبارية ومباشرة تصف الأحداث وتقدمها في شكل حقائق بالنسبة للجمهور، فإنها لا تخلو من مجاز او بلاغة، إذ نجد فيها الكثير من الأساليب الإيحائية المخبوءة التي تلمح أكثر مما تصرح. إنها اللغة التي خرجت من النمطية في معالجة الأخبار والأحداث إلى التنويع الأسلوبي والبلاغي والتجديد المعجمي. ولأنها تولد كل يوم في اللغة العربية الفاظا وتراكيب من ميادين الثقافة والاجتماع والسياسة فإنها تجعلنا نعتقد ان التجديد في اللغة العامة يدين للإعلام بما ناله من اهمية وشيوع في العصر الحديث، ويرجع ذلك إلى صلته الوثيقة بالجديد في الحياة اليومية في الداخل وفي الخارج، والتعبير عن مستجداته في لغة حية

تضمن سهولة الانتشار والتلقي من قبل جمهور تختلف مستوياته الثقافية والاجتماعية كما اعتبرت لغة الخطاب الإعلامي اداة لتأطير الراي العام، وتر ويج الأفكار والمذاهب فلقبت بالسلطة الرابعة في الحياة الاجتماعية والسياسية، وعدت حدثا لغويا ثالثا في تاريخ العربية بعد القرآن والنثر الفني. لغة الخطاب الإعلامي لغة إبداعية خلاقة كثيرة النسل تمدنا وسائلها الثقيلة والخفيفة يوميا بالعشرات من الألفاظ.

فهو من أبرز الخطابات المؤثثة لفضاء يوميات الإنسان المعاصر إنه الخطاب الإعلامي الدي ما زلنا ننظر إليه نظرة المر تبك، ونتهمه بالركاكة الأسلوبية والتهجين اللغوي ، حتى زهد فيه الكثير من الباحثين فأخرجوه من دائرة اهتمامات تحليل الخطاب بمختلف أنواعه في ا قسام اللغة العربية وآدابها وعلى الرغم من انه خطاب إبلاغي تداولي ثري ومتنوع يهدف إلى الإبلاغ والإقناع والمتعة، وهي اهم الوظائف التي اشتغلت عليها البلاغة القديمة وتشتغل عليها البلاغة الجديدة.

إذ سنكون في منطقة التماس الفكري إن لم ندرك ان لغة الخطاب الإعلامي قد اصبحت تغترف من مشارب البلاغة كي لا يبقى خطابه نمطيا يفتقر إلى التنوع البلاغي الذي يأخذ بلب المتلقي فيمارس عليه ضغطا من اجل التأثير والإقناع ذلك، ان بلاغة الإقناع هي السعي من اجل الحصول على موافقة الجمهور ودفعه للفعل و الانجاز .فكثير من النصوص الاعلامية ، تتضمن كل ما يؤدي إلى الإقناع سواء على المستوى اللغوي /البلاغي كبلاغة الايجاز وبلاغة الالتباس وبلاغة التسمية والاستعارة الحجاجية واستنباط الحجج ومعالجتها و على المستوى الأيقوني وهذا يفرضه نوع الخطاب الإعلامي الذي يعبر بالكلمة والصورة حيث يوظف الصورة بوصفها مكونا من مكونات السلطة الإقناعية في الخطاب الإعلامي ومساهمتها الفعالة في التأثير على المتلقي وبخاصة في الخطاب الإشهاري حيث تدفعه إلى فعل الشراء. وفي **خاتمة**

فان مفهوم الخطاب الإعلامي بهذه الصيغة لا يخرج في معناه العام عن مفهوم الخطاب في الدراسات النقدية المعاصرة بمختلف توجهاتها التي تنظر إليه على انه مجموعة من النصوص والممارسات الخاصة بإنتاج النصوص وانتشارها واستقباله مما يؤدي إلى فهم وإنشاء الواقع الاجتماعي عن طريق استخدام اللغة نطقا كتابة والاتصال غير الشفوي كالإشارات والإيماءات الجسدية. بل ويعزز سلطته بالاعتماد على العديد من الاليات قصد اقناع المتلقي والتأثير فيه.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب .ج3. دار صادر , بيروت. (1993).
- المهدي المنجرة، حوار التواصل، سلسلة شراع، العدد 1، ص 11، مارس 1996.
- احمد ابن فارس بن زكريا القزويني، *معجم مقاييس اللغة*، ت. ع. هارون دار الفكر، بيرروت، 1979.
- دومينيك مان غونو، *المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب*، ت. محمد يحتين .م. الاختلاف، الدار العربية للعلوم بيروت/الجزائر. (2008)
- نورمان فاركلوف، تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ت .وهبة طلال نشر المنظمة العربية للترجمة 2009.
- الزازي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الاعلى للثقافة2000.
- ميشال فوكو، نظام الخطاب، ترجمة محمد سبيلا، دارالتنوير للطباعة والنشر.2007
- -جيل دولوز، المعرفة والسلطة، مدخل لقراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت. 1987
- بغورة الزواوي، بين اللغة والخطاب والمجتمع : مقاربة فلسفية اجتماعيةالمجلة الجزائرية في الانثروبواوجيا والعلوم.2002.
- المختار الفجاري، مفهوم الخطاب، بين مرجعه الاصلي الغربي وتاصيله في اللغة العربية، طيبة للاداب و العلوم الإنسانية، 2014.
- محمدالعبد. دراسة في وسائل الاقناع، مجلة فصول المجلد 60.2002.
- **-Svennik, H. According to Media Research - Does Mass Communication Work. Oslo Norwegian university press: Helg , Lundby,Knut. 1991.**

تحول رقمي يعزز الإنصاف وتكافؤ الفرص بين الشباب: استراتيجية التوأمة الرقمية بالمملكة المغربية وتجويد امتحانات الباكلوريا 2024

☜ حمان بودين[1]

☜ مريم بنطالب[2]

[1] مختبر علوم الأرض، كلية العلوم، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

[2] الديداكتيك وعلوم التربية ومهن التدريس والتكوين في الرياضيات والعلوم التجريبية، كلية العلوم، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

ملخص:

الأهداف: دراسة استراتيجية التوأمة الرقمية بالمملكة المغربية ومدى شفافيتها في محاربة الغش وتطوير عملية التقييم والتقويم باعتماد التكنولوجيات الحديثة. يؤكد هذا البحث الذي تم إنجازه بمديرية سيدي سليمان بجهة الرباط سلا القنيطرة، مدى رضا المتعلمين عن التوأمة الرقمية ومدى قدرة هذه التكنولوجيا على تسهيل وتسريع مراحل الامتحانات، فضلا عن الحد من احتمالات تسرب الأسئلة.

الإشكالية: تواجه العمليات التربوية في مختلف أنحاء العالم اليوم معضلة حادة في ضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين الشباب، وخاصة شفافية الامتحانات، حيث تتطلب هذه المعضلة من الشركاء والوكلاء التربويين إحداث ثورة في الممارسات التقليدية المتبعة في إجراء امتحانات الإشهاد، والتي تشكل مرحلة حاسمة في مسيرة المتعلم، خاصة بعد تسارع وتيرة الاعتماد على الوسائل الرقمية التعلم والامتحانات الافتراضية.

المنهجية: دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على نقاط القوة والضعف في نهج التوأمة الرقمية الذي تبنّته وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمغرب برسم بكالوريا 2024 وتركيزها على العمليات المتعلقة بضمان أمن وسلامة بيانات 3127 مترشحا ومترشحة في منطقة سيدي سليمان بجهة الرباط سلا القنيطرة.

الخلاصة: أظهرت نتائج الدراسة عن رضى المتعلمين على تجربة التوأمة الرقمية لقدرتها على ضمان الشفافية وتكافؤ الفرص بين المرشحين من خلال توفير تجربة رقمية فريدة من نوعها تسمح بتقديم خدمة عالية الجودة للمتعلمين وتوفير مساحة رقمية آمنة تسمح بتخزين المعلومات اللازمة لكل متعلم وبالتالي توفير نسخ رقمية مشفرة ومحصنة لشهادته في حالة اجتيازه للامتحان.

الكلمات المفتاحية: التوائمة الرقمية - Phygital - سرية الامتحانات - رمز الاستجابة السريعة QR - الابتكار الرقمي-

Abstract

Objectives: A study on the digital twin strategy in Morocco and how this strategy can enhance transparency, combat cheating, and improve the assessment process using modern technologies. This study,

conducted in the Sidi Slimane Directorate in the Rabat-Salé-Kénitra region, confirms learners' satisfaction with digital twinning and its ability to facilitate and expedite exam procedures and reduce the risk of question leaks.

Problem: Educational institutions around the world are currently facing a fundamental dilemma in ensuring equal opportunities for young learners, particularly regarding exam transparency. This dilemma requires educational partners and agents to revolutionize traditional practices in national exams, which represent a crucial stage in a learner's journey, especially given the increasing use of digital learning and virtual exams.

Methods: This field research aimed to identify the strengths and weaknesses of the modern digital twinning approach adopted by the Ministry of National Education, Pre-school, and Sports in Morocco for the Baccalaureate 2024. Its focus is on processes related to ensuring the security and safety of 3127 candidates' data and the optimal use of applications, results, and data in the Sidi Slimane district in the Rabat-Salé-kenitra region.

Conclusions: The results showed that the Moroccan experience satisfied learners with digital twinning, due to the transparency and equal opportunities it provides for candidates. This twinning provides a unique digital experience that enables high-quality service to learners and provides a secure digital space for storing the information needed by each learner, providing encrypted and secure digital copies of their certificates if they pass the exam.

Keywords: Digital Twining, phygital-secret d'examen-QR code- Innovation numérique.

مقدمة

تواجه العمليات التربوية في مختلف أنحاء العالم اليوم معضلة حادة في ضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين الشباب، وخاصة شفافية الامتحانات، حيث تتطلب هذه المعضلة من الشركاء والوكلاء التربويين إحداث ثورة في الممارسات التقليدية المتبعة في إجراء امتحانات الإشهاد، والتي تشكل مرحلة حاسمة في مسيرة المتعلم، خاصة بعد جائحة كوفيد-19، حيث تسارعت وتيرة التعلم عن بعد والامتحانات الافتراضية. وفي هذا السياق، وتتويجًا لسلسلة من الإصلاحات والمشاريع الرامية لدعم تحول رقمي شامل ومستدام، اعتمدت المملكة المغربية مشروع التوأمة الرقمية لتنظيم جميع مراحل امتحانات البكالوريا 2024 [1-3].

لقد كان لإطلاق التحول الرقمي في المغرب، كخطوة استراتيجية كبرى نحو تحول اقتصادي وعلمي، التأثيرً الكبير على مختلف القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم، بحيث تجلى ذلك في السنوات القليلة الماضية: أولاً، من خلال تعزيز الابتكار والإبداع العلمي والتقني لدى الشباب في جميع أنحاء البلاد [12]، وثانيًا، من خلال تنفيذ العديد من المشاريع لدمج الحلول الرقمية المبتكرة في جميع الأنظمة

الديناميكية في المغرب، ومن بينها المنظومة التعليمية [3-5]-[13-16]. يركز هذا التحول الرقمي في التعليم على تحسين بعدين رئيسيين للمنظومة، حيث يهدف البعد الأول إلى إحداث ثورة في البنية التحتية لوزارة التربية الوطنية. في المقابل، يهدف البعد الثاني إلى تبني الابتكار التعليمي وتشجيع الأساليب والمنهجيات الحديثة لتحديد النواقص والتغلب عليها [4-11].

في سنة 2024، اتخذت وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية خطوة جريئة ومبتكرة نحو تعزيز شفافية ونزاهة امتحانات الباكالوريا من خلال اعتماد الرقمنة السرية. وجاءت هذه المبادرة الجديدة في إطار جهود الوزارة لتحديث المنظومة التربوية وتعزيز مصداقية الامتحانات الوطنية، التي تشكل مرحلة حاسمة في المسار التعليمي للتلاميذ [7].

تعتمد عملية الرقمنة السرية لامتحانات البكالوريا على استخدام استراتيجية التوأمة الرقمية لإدارة وتنظيم الامتحانات بطريقة تضمن السرية والأمان التامين [10-15]. وهي تقنية حديثة تهدف إلى تحويل جميع مراحل الامتحان، من إعداد وتوزيع الأسئلة إلى تصحيح الأوراق، إلى عمليات رقمية مشفرة ومحمية بدرجة عالية. يتم تصميم الامتحانات وتوزيعها عبر وسائل آمنة، ما يقلل من فرص تسريب الأسئلة أو التلاعب بالنتائج.

الهدف الرئيسي من هذه الورقة البحثية هو تحديد العوائق والصعوبات من جهة ومناقشة الفرص المتاحة لتطوير واستخدام التوائم الرقمية في التعليم في المغرب من جهة أخرى. يتضمن القسم الأول من الورقة مراجعة لأحدث التقنيات التي تروم تطوير مفهوم التوأمة الرقمية وتحديد التحديات التي تواجه التطبيق الأمثل لهذه التكنولوجيا الرقمية. يقدم القسم الثاني استطلاعًا أجري داخل منطقة الدراسة حول استخدام التوأمة الرقمية لتنظيم امتحانات البكالوريا لعام 2024. أولاً، من حيث التقنيات والتطبيقات [16] - [17]، وثانيًا، كمفهوم مستقل له إمكانات وفرص وتحديات التنفيذ. يقدم القسم الثالث تجميع وتحليل نتائج الاستطلاع، وأخيرًا، يفتح القسم الأخير الباب لمواضيع ووجهات نظر بحثية مستقبلية.

1.الأهداف الرئيسية لرقمنة امتحانات البكالوريا:

تجربة افتراضية محسنة لعملية الامتحان: الهدف هو خلق تفاعلات رقمية أكثر تفاعلية وشمولية وشخصية مع أقل قدر من الاتصال المادي أو الجسدي. تربط هذه الاستراتيجية العناصر المادية المرتبطة بكل متعلم (طاولة الامتحان، ورقة التحرير، إلخ) من خلال الرقمنة السرية لامتحانات

البكالوريا ودمجها افتراضيًا باستخدام تقنية Phygital الحديثة ورموز QR لتعزيز الشفافية ومكافحة الغش وتحسين عمليات التقييم والتصحيح.

استراتيجية متعددة الفوائد: يعتبر نظام التوأمة الرقمية جزءًا من نهج متعدد الفوائد، حيث لا تقتصر العملية على اجتياز رحلة الامتحان، بل تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث يمكن للمتعلم بعد النجاح أن يبدأ رحلته الافتراضية للبحث واستكشاف آفاق جديدة تتناسب مع مؤهلاته، أو مواصلة تعليمه عبر الإنترنت.

تحسين استخدام التكنولوجيا: تعد التقنيات مثل الواقع المعزز والواقع الافتراضي وإنترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي ضرورية للتجارب الافتراضية. تساعد هذه التقنيات في سد الفجوة بين العالم المادي والرقمي وتوفر ردود فعل في الوقت الفعلي وتخصيصًا قائمًا على البيانات والتجارب التفاعلية الإفتراضية من خلال توافر الأدوات الرقمية المتقدمة لإثراء هذه التجربة الفريدة.

يعتمد هذا النظام الرقمي على نظام Phygital الذي طورته جامعة محمد السادس الدولية ببن جرير، والذي يسمح بالتحكم في جميع إجراءات أطوار ومراحل الامتحانات والمصادقة عليها. كل هذا يجعل من السهل الانتقال من مكان الإجراء الإلكتروني إلى نقطة التتبع. لذا، فهو آلية مثالية وموثوقة لإنشاء قاعدة بيانات رقمية في وقت قياسي [12-14].

لقد مكن استعراض الأدبيات المتعلقة بتطوير مفهوم التوأمة الرقمية الحديثة وحالات استخدام التطبيق في جميع أنحاء العالم وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة من تحديد مجموعة من الطرق الجديدة والمبتكرة للعمل مع الشركاء وأصحاب التخصص الذين يمكنهم المساهمة في تطوير هذا المشروع الطموح في السياق المغربي. استندت هذه الدراسة إلى بيانات وإحصاءات من فئات بحثية مختلفة نشرت أبحاثا علمية ذاة صلة بهذه المفاهيم التقنية، بقيادة مجموعات من الباحثين المهتمين بتطوير مفاهيم وتقنيات متقدمة جديدة في السياق المغربي في جامعة محمد السادس الدولية [15-20].

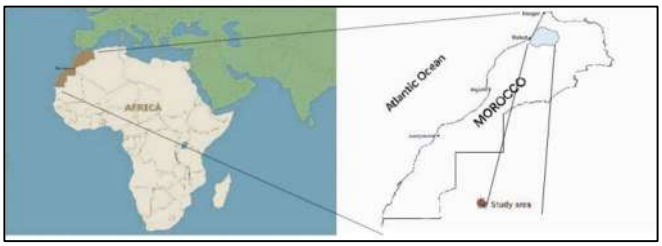
وقد شاركت هذه الفئات من المهندسين والباحثين بشكل مباشر في تطوير العمليات المتعلقة بضمان أمن وسلامة بيانات المتعلمين من خلال الاستفادة من الخبرات والملاحظات المكتسبة وتطبيق التقنيات المتقدمة في هذا السياق [21-23]. ويمكن أن تساعدنا هذه العوامل في تسليط الضوء على المخاطر والفرص المحتملة التي ينطوي عليها تطوير التوائم الرقمية في المغرب [24-25] - [27].

2 المنهجية

1.2 عينة الدراسة

هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى التعرف على نقاط القوة والضعف في نهج التوأمة الرقمية الحديثة الذي تتبناه وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمغرب برسم بكالوريا 2024 وتركيزها على العمليات المتعلقة بضمان أمن وسلامة بيانات 3127 مترشحا ومترشحة والاستغلال الأمثل للتطبيقات والنتائج والبيانات في منطقة سيدي سليمان بجهة الرباط سلا القنيطرة.

الشكل رقم1: منطقة الدراسة



من إنجاز فريق البحث

تقع منطقة الدراسة في الشمال الغرب للمملكة المغربية، حيث توفر هذه المنطقة الصغيرة نسبيا مجموعة واسعة ومتنوعة من المؤسسات التعليمية، مما يثري عينة الدراسة.

جدول1: عينة الدراسة

	العلمية والتقنية والمهنية	أدبي	المجموع الإقليمي
المرشحين الأحرار	737	977	1714
مرشحو المدارس الحكومية	1143	1727	2870
مرشحين المدارس الخاصة	199	58	257
العدد الإجمالي للمرشحين	2079	2762	4841
نسبة مئوية	42,9456...%	57,0543...%	100%

المركز الإقليمي للامتحانات مديرية سيدي سليمان

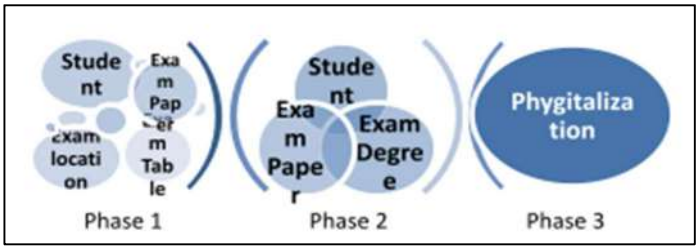
يستكشف هذا المقال مدى استجابة التطبيقات المبتكرة لرموز وتقنيات الاتصال وقدرتها على جمع كل البيانات المتعلقة بامتحانات الباكالوريا 2024 في المغرب كأول تجربة لدمج الواقع المعزز لتعزيز الشفافية وتكافؤ الفرص بين المتعلمين. ومن خلال دمج هذه التقنيات، يمكن للتجارب التفاعلية والشخصية إشراك الجمهور بطرق جديدة ومبتكرة. بالإضافة إلى ذلك، يتعمق المقال في التقدم

التكنولوجي الذي تمكّن هذه التطبيقات المبتكرة وزارة التربية الوطنية من إنشاء قاعدة بيانات رقمية شاملة للعملية في وقت قياسي، بما في ذلك التخصيص القائم على الموقع، والتنظيم الآلي، والواقع المعزز، والتفاعلات السلسة التي تيسرها هذه التقنيات. وعلى الرغم من إمكانات هذه التطبيقات، فإن المقال يدرك أيضًا تحديات إمكانية الوصول التي تفرضها رموز الاستجابة السريعة وتقنيات NFC، مسلطًا الضوء على أهمية التصميم الشامل لضمان إتاحة هذه التجارب الرقمية لجميع المستخدمين. من خلال دراسة الإمكانات الإبداعية والتحديات التي تواجه دمج تقنيات رموز الاستجابة السريعة وتقنية الاتصال قريب المدى في الممارسات التعليمية، تسلط هذه المقالة الضوء على مستقبل الأمن السيبراني في العصر الرقمي والجهود الجارية لسد الفجوة الرقمية في جميع أنحاء المملكة [23] - [28-29].

2.2 مفهوم السرية الرقمية في الامتحانات

يمكننا تخمين تعريف التوائم الرقمية من خلال كتابتها ذاتها: فهي نسخ افتراضية لأشياء مادية أو أشخاص أو عمليات يمكن استخدامها لمحاكاة سلوكهم وتحسين عملية اتخاذ القرار. تشير هذه الاستراتيجية إلى جمع كل شيء مادي مترابط مع تجربة المتعلم في امتحانات البكالوريا لعام 2024 كرحلة رقمية كاملة وشاملة مما يفضي إلى أن التوأمة الرقمية جزء من استراتيجية متعددة القنوات.

الشكل 2: المراحل والأطوار الثلاثة للتوأمة الرقمية



من إنجاز فريق البحث

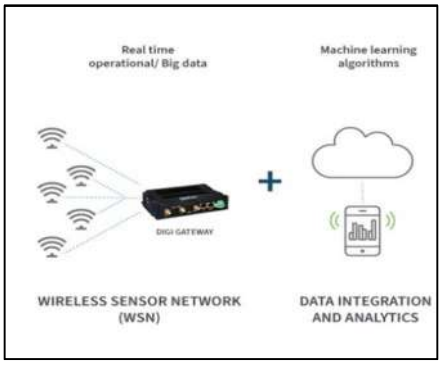
يمكن تقسيم عملية إدارة بيانات الامتحان إلى ثلاث مراحل لتحسين تجربة التعلم وتبسيط العمليات.

المرحلة 1: يتضمن "توأمة بيانات الامتحان"، حيث يتم رقمنة نتائج الامتحانات وتخزينها بشكل آمن، مما يضمن سهولة الوصول والتكامل مع الأدوات الرقمية الأخرى.

المرحلة 2: يركز هذا المشروع على "دمج بيانات التصحيح"، حيث يتم رقمنة عملية التصنيف، مما يسمح بإجراء التصحيحات الآلية، والحد من الأخطاء البشرية، وتسريع عملية التقييم.

المرحلة 3: يتلقى كل متعلم ناجح شهادة مادية ورقمية وأخرى رقمية يحصل عليها عبر المنصات الإلكترونية، تضمن المصداقية وإمكانية التحقق السهل مما يمكن الطلان الشباب من بدئ رحلتهم سواء الدراسية أو المهنية.

الشكل 3: دمج وتحليل بيانات المتعلمين



من إنجاز فريق البحث

من خلال تقنيات QR codes وNFC، يقوم مديرو العمليات في كل مؤسسة بجمع البيانات، وتقوم التطبيقات الذكية بمزامنة البيانات المختلفة المرتبطة بكل متعلم بسلاسة دون تشتيت انتباهه لضمان تركيزه على الامتحان. تسهل هذه التجربة الرقمية إلى حد كبير التحكم وتنظيم جميع الإجراءات اللاحقة مثل التصحيح وتحديد الغش أو التزوير، فضلاً عن السماح للطلاب الناجحين بالحصول على نسخة رقمية من شهاداتهم [28].

QR المستخدم في العملية رمز الاستجابة السريعة الشكل 4:

من إنجاز فريق البحث

تتيح تقنيات Blockchain تخزين البيانات على المدى الطويل

- تعمل معرفات DID والرموز المميزة على ربط المنتجات المادية بالبيانات الرقمية

- تتفوق أكواد QR على شرائح NFC من حيث سهولة وسرعة الاستخدام
- يكشف الاستطلاع عن تفضيلات المستخدم للمعرفات المستندة إلى رمز الاستجابة السريعة (QR)

منذ نشأته، طرح مفهوم التوائم الرقمية العديد من التحديات العلمية والتكنولوجية [17-19]. في البداية، كانت هذه التحديات مرتبطة بشكل أساسي بفهم المفهوم وتحديده وتطويره ونشره في بيئات مادية مختلفة. لاحقًا، وبسبب توسع الفكرة، تنوعت التحديات وزادت من سياق إلى آخر بسبب عدة معايير [21]. كانت هذه المعايير مرتبطة بشكل أساسي بنشر هياكل التوأم الرقمي المقترحة داخل البيئات المادية للأنظمة المعقدة. وبالتالي، كانت تتألف من الاستفادة من البنية الأساسية للأجهزة والبرامج الموجودة، وتقنيات واستراتيجيات إدارة بيانات المؤسسة، وأخيرًا وليس آخرًا ميزات وخدمات الحلول المنفذة للتوائم الرقمية [25]. ونتيجة للبعد المتعدد الأبعاد للتوائم الرقمية، وتعقيد عملية التنفيذ، والطبيعة المتعددة التخصصات، فإن نجاح مشاريع تطوير ونشر التوأم الرقمي في امتحانات البكالوريا في المغرب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعامل مع التحديات المختلفة التي يمكن أن تنشأ عن ذلك لأنه يسمح بنسخ رقمية مادية افتراضية للمتعلم ناتجة عن تكامل وترابط الأنظمة السيبرانية والمادية المرتبطة بها [26-28].

3 النتائج والمناقشة

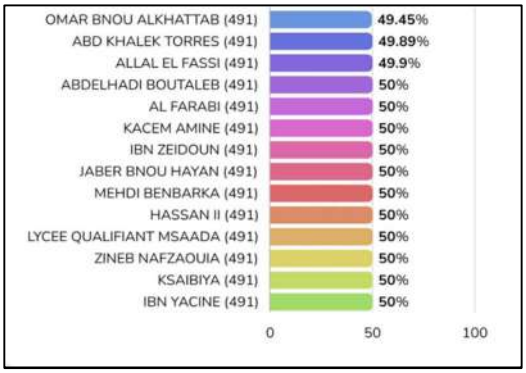
أثبت دمج رموز الاتصال وتكنولوجيا Phygital في إدارة امتحانات الباكالوريا 2024 في المغرب أنه خطوة مهمة نحو تحسين الشفافية وتعزيز تكافؤ الفرص بين المتعلمين. تم تجريب التكنولوجيا، وخاصة الواقع المعزز (AR)، كجزء من هذه المبادرة، مما يسمح بالوصول في الوقت الفعلي إلى بيانات الامتحانات وتوفير نهج مبتكر لإدارة الامتحانات ومراقبتها.

- كفاءة جمع البيانات:لقد أتاحت تكنولوجيات الاتصال جمع كافة البيانات المتعلقة بالامتحانات بكفاءة، بما في ذلك جداول الامتحانات، وحضور الطلاب، ونتائج الامتحانات. وقد ضمنت هذه البنية الأساسية الرقمية حصول جميع الأطراف المعنية - الطلاب والمعلمين والإداريين - على معلومات دقيقة ومحدثة.
- الواقع المعزز من أجل الشفافية: ساعد تقديم الواقع المعزز في تيسير عملية أكثر شفافية، حيث يمكن للطلاب استخدام أجهزة الواقع المعزز لعرض قواعد الامتحان ومعايير التصنيف وبيانات أدائهم في الوقت الفعلي. وقد ساعد هذا في إزالة الغموض عن عملية الامتحان وتمكين الطلاب من الوصول المباشر إلى المعلومات الأساسية.

- الفرص المتساوية: من خلال رقمنة عملية الامتحان بأكملها ودمج الواقع المعزز، نجح النظام في تقليل الأخطاء البشرية، وتقليل احتمالات المحسوبية أو التحيز، وضمان تقييم جميع الطلاب بشكل عادل. وقد ساعد هذا في تعزيز تكافؤ الفرص، حيث كان لكل طالب نفس القدرة على الوصول إلى البيانات والمعلومات، بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية أو موقعه.

بالإضافة إلى ذلك، عملت رموز AR وQR كأدوات قيمة لهذه العملية، مما مكن من توأمة المعلومات والبيانات المهمة مثل موقع وكالة إجراء الاختبار، وورقة التحرير، والجداول الزمنية، مما عزز الشعور بالتمكين والسيطرة على مراحل العملية.

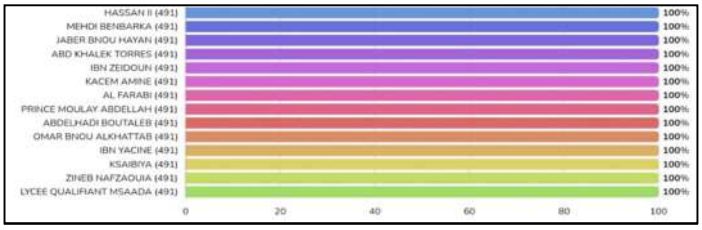
الشكل 5: النسبة المئوية لبيانات المتعلمين التي تم جمعها خلال نصف وقت الإجراء



من إنجاز فريق البحث

وقد أسفرت هذه التجربة عن نتائج واعدة من حيث دعم الشفافية والإنصاف بين المترشحين، حيث سمح استخدام تقنية Phygital بالوصول المتزامن إلى البيانات في الوقت الفعلي بين مراكز الاختبار المختلفة، مما أدى إلى تقليل التأخيرات الإدارية والأخطاء المرتبطة عادة بإدارة الاختبارات التقليدية.

الشكل 6: النسبة المئوية لبيانات المتعلمين التي تم جمعها فور انتهاء فترة القياس



من إنجاز فريق البحث

تظهر لنا البيانات الإحصائية أنه بعد انتهاء الاختبار مباشرة، يمكن لإدارة الاختبار جمع جميع البيانات والمعلومات بشكل كامل وبهامش خطأ يكاد يكون صفريًا، مما يجعل عملية الاعتماد على البيانات سلسة وآمنة وذاة سرية عالية.

إن التحول إلى التعليم الرقمي هو اتجاه مثير ومبتكر يتماشى مع كيفية إعادة تشكيل التكنولوجيا لتجارب المتعلمين ونماذج الأعمال التعليمية. وهو يعالج الحاجة المتزايدة للتفاعل السلس بين المساحات والمكونات المادية والرقمية، مما يوفر قدرات ممتازة عبر العديد من الوسائط الواقعية والافتراضية لخلق بيئة صحية وآمنة للجميع في المستقبل.

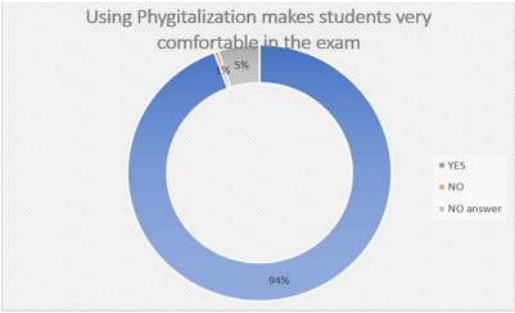
جدول2: تحليل نتائج البحث الميداني

أسئلة	راضي جدًا	راضي	غير راضي	غير راضي جدًا	لا يوجد جواب
العلاقة الاجتماعية التربوية					
جودة الاستقبال أثناء الامتحانات	79.9%	14.8%	0.1%	0.4%	4.98%
فهم العملية	78.1%	16.5%	0.2%	0.4%	4.98%
التوأمة الرقمية لجودة نسخة الاختبار الخاصة بك	85%	8.3%	1.9%	0%	4.98%
الاستجابة الإدارية	91.7%	3.3%	0.2%	0%	4.98%
وضوح خطوات الإجراء	63.2%	31.7%	0.3%	0%	4.98%
أداء الحل الرقمي Phygital					4.98%
موثوقية النتائج	88.2%	6.3%	1.7%	0%	4.98%
بيئة العمل للتوأمة الرقمية	91.9%	3.3%	0%	0%	4.98%
مميزات المنتج Phygital	73.2%	21.7%	0.3%	0%	4.98%
التقييم العام	مريح: نعم 94.01%		مريح: لا 1.01%		لا يوجد جواب 4.98%

من إنجاز فريق البحث

الجدول 2 يوضح استطلاعا بين الطلبة المترشحين الذين اجتازوا امتحان البكالوريا 2024 بمديرية سيدي سليمان بجهة الرباط سلا القنيطرة، أظهر أنهم متفائلون جدا بتقنية التوأمة نظرا لسهولة هذه الاستراتيجية في تسهيل جميع مراحل وأطوار الامتحان، خاصة الجزء المتعلق بتمكينهم من الحصول على شهاداتهم في وقت قياسي والقدرة على إنشاء نسخة رقمية من شهادة البكالوريا لمواصلة مسيرتهم الأكاديمية والمهنية في العالم الافتراضي.

الشكل 7 : استخدام التوأمة الرقمية يجعل الطلاب يشعرون براحة كبيرة أثناء الامتحان



من إنجاز فريق البحث

الأسباب الرئيسية التي تجعل التوأمة الرقمية مفيدة للإجراء:

تحسين تركيز المتعلم على الاختبار: تخلق التجارب المادية الرقمية روابط أعمق من خلال الجمع بين الثراء الحسي للتفاعل المادي والراحة والتخصيص الرقمي. وهذا يجعل تجارب الطلاب أكثر جاذبية ويسمح لهم بالتركيز بشكل أكبر على أسئلة الاختبار دون الحاجة إلى التحقق أو القلق بشأن فقدان واجباتهم الكتابية.

الراحة والمرونة بعد اجتياز الاختبارات: تلبي الحلول المادية الرقمية التفضيلات المتغيرة لطلاب اليوم، الذين يتوقعون انتقالات سلسة بين التفاعلات عبر الإنترنت وخارجها. وسواء حصلوا على شهادتهم عبر الإنترنت أو تلقوا شهادة إتمام الدراسة في متجر افتراضي بمكونات مادية في الوقت الفعلي، فإن هذا التجسيد المادي يزيد من الراحة لكل من يشارك في العملية والمسؤول عنها.

التخصيص القائم على البيانات: غالبًا ما تستفيد الاختبارات الرقمية من تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والبيانات الضخمة لتخصيص الاختبارات وفقًا للاحتياجات الفردية. يزيد هذا المستوى من التخصيص من رضا المتعلمين حيث يمكن تخزين بياناتهم بأمان وكفاءة، مما يضمن عدم فقدها وتقديمها عند الحاجة إليها.

سد الفجوة الرقمية: تتمثل إحدى نقاط قوة التوأمة الرقمية في قدرتها على سد الفجوة بين المستخدمين المتمرسين في مجال التكنولوجيا وأولئك الذين اعتادوا على التجارب المادية التقليدية. فهي يجعل التحول الرقمي أكثر شمولاً، مما يسمح للمستخدمين بالانخراط بسهولة في التفاعلات الرقمية دون التخلي تمامًا عن مألوف العالم المادي.

الابتكار والتميز: غالبًا ما تتميز الشركات التي تتبنى استراتيجيات رقمية-فيزيائية بتقديم تجارب مبتكرة، حيث يساهم عرض المنتجات المعززة بالعالم الافتراضي، والطرق الهجينة في قدرة العلامة التجارية على التميز في سوق تنافسية. وفيما يتعلق بالتقدير والرضا والإمكانات وتحديات التنفيذ والفرص وسهولة إدارة التقنيات والتطبيقات [16]-[17]، تم تجميع نتائج استبيان يستهدف الطلاب الذين اجتازوا امتحان البكالوريا لعام 2024 وتحليلها لتمكينهم من تقديم احتياجاتهم ووجهات نظرهم.

ومع ذلك، هناك مخاوف تتعلق بالتكلفة والخصوصية، حيث أن تنفيذ استراتيجيات التعليم المادي والرقمي قد يكون مكلفًا، خاصة وأن الاستثمار في التقنيات المناسبة للنظام التعليمي، وتدريب الموظفين، وصيانة البنية التحتية المادية والرقمية يتطلب موارد كبيرة يجب على اللاعبين في الصناعة ضمان إدارتهم لبيانات المتعلمين بشكل مسؤول لتجنب تآكل الثقة.

إن توجه المملكة المغربية نحو التحول الرقمي كركيزة لتحسين مستوى التعليم واعتمادها على تطوير أساليب رقمية جديدة ومبتكرة من خلال العمل مع الشركاء والفاعلين التربويين والباحثين المهتمين بتطوير الحلول والتقنيات المتقدمة في هذا السياق، ساهم بشكل كبير في رفع مستوى التعليم في المغرب. وقد أظهرت الدراسات أن المملكة المغربية قامت في السنوات الأخيرة بسلسلة من المشاريع والإصلاحات الرامية إلى التحول الرقمي الآمن والشامل في التعليم من خلال تفعيل العمليات المتعلقة بضمان أمن وسلامة البيانات. ومن خلال الاستفادة من الخبرات والملاحظات المكتسبة في هذا المجال وتطبيق التقنيات المتقدمة في هذا السياق، من الممكن تسليط الضوء على المخاطر والفرص المحتملة التي يفرضها تطوير التوأم الرقمي في التخطيط الحضري المستقبلي، حيث يتم استخدام التجارب الافتراضية لإنشاء مدن ذكية ومساحات عامة تفاعلية تجمع بين البنية التحتية المادية والخدمات الرقمية (مثل مقاعد Wi-Fi الذكية ومحطات الشحن والشاشات التفاعلية). [5] - [14-18].

خاتمة

تهدف هذه التجربة المغربية إلى ضمان الشفافية وتكافؤ الفرص بين المتعلمين وتوفير تجربة رقمية فريدة من نوعها تسمح بتقديم خدمة عالية الجودة للمتعلمين من خلال توفير مساحة رقمية آمنة تسمح بتخزين المعلومات اللازمة لكل متعلم وبالتالي توفير نسخ رقمية مشفرة ومحصنة لشهادته في حالة اجتيازه للامتحان. ورغم أن العولمة المشفرة تجلب مزايا كبيرة، فإن التجربة المغربية ركزت على ما يلي:

1. تأمين البيانات: تتيح الأدوات والتطبيقات المادية الرقمية إنشاء نسخة رقمية آمنة ومشفرة لكل متعلم، مما يدعم قيم المساواة وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.

2. الراحة بدون تلامس: تعمل حلول Phygital، مثل الأكشاك الرقمية والتوأمة المتنقلة، على تقليل الاتصال الجسدي، مما يوفر تجربة أكثر أمانًا وصحة، خاصة بعد الوباء [16].

3. تقليل وقت الانتظار: من خلال دمج الأدوات الرقمية والتطبيقات الذكية التي تمكن من جمع البيانات وتنظيمها في الوقت الفعلي، يمكن تبسيط العمليات المرتبطة بالإجراء. يمكن للمشغلين تقديم الطلبات أو إجراء المدفوعات أو الوصول إلى الخدمات على الفور، مما يقلل من التأخير والطوابير الطويلة [7-11].

4. التنظيم والدقة: تضمن المحطات الرقمية في المؤسسات إدارة العملية برمتها بطريقة منظمة ومنهجية. ومن خلال القضاء على الأخطاء اليدوية وضمان معالجة كل قطعة من الورق بشكل متسلسل، يتم تقليل مخاطر الأخطاء أو الإغفالات وتحسين جودة الخدمة.

5. تعزيز الإنتاجية: تشجع إعدادات Phygital الخدمة الذاتية، مما يسمح للإدارة بالتعامل مع مهام معينة بشكل مستقل. وهذا يزيد من الإنتاجية الإجمالية، حيث يمكن للموظفين التركيز على احتياجات المتعاملين الأكثر تعقيدًا، بينما يتم أتمتة العمليات الروتينية [29-31]. يعمل التوجيه الرقمي على تعزيز الرعاية الذاتية، وتقليل أوقات الانتظار، وتحسين العمليات الداخلية، مما يخلق تجربة أكثر سلاسة وكفاءة للمتعاملين والممتحنين والموظفين [26-28].

إن "الواقع الرقمي" هو اتجاه متنامٍ نحو منظور رقمي استراتيجي تهدف المملكة المغربية من خلاله إلى تقديم تجارب أكثر ديناميكية وترابطًا لتعكس بذلك استجابة واعية بعادات واحتياجات المستهلكين الشباب، والتي غالبًا ما تتداخل بين العوالم المادية والرقمية. إن "الواقع الرقمي" ليس مجرد موضة رقمية، بل هو اتجاه متنامٍ حيث تتطلع الشركات والعلامات التجارية إلى تقديم تجارب أكثر ديناميكية وترابطًا تعكس عادات المستهلكين الحديثة، والتي غالبًا ما تمتد عبر العوالم المادية والرقمية.

بيبليوغرافيا

- SNRTNEWS، وئام فرج، الرقمنة السرية. تقنية جديدة لأوراق امتحانات البكالوريا، 2024، https://snrtnews.com/article/93901

- SNRTNEWS، الوزارة تعلن عن رقمنة الخدمات قبل امتحانات الباكالوريا 2024 https://snrtnews.com/article/98037

- Ghita, M., Siham, B., Hicham, M. et al. Digital twins: development and implementation challenges within Moroccan context. SN Appl. Sci. 2, 885 (2020). https://doi.org/10.1007/s42452-020-2691-6

- Piper Hutson, James Hutson, Bridging the Digital Divide: Innovative Uses of QR Codes and NFC in the Artistic Realm, Lindenwood University, SSN: 2583-7672 (Online), https://digitalcommons.lindenwood.edu/faculty-research-papers/618

- Lin, Y. T. (2019). Impacts of a flipped classroom with a smart learning diagnosis system on students' learning performance, perception, and problem-solving ability in a software engineering course. Computers in Human Behavior, 95, 187 196. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.036

- Kwok, W.Y., Moftakhor, N., Johnston, P. et al. The Impact of the Psychiatry Medical Student Scholars Program. Academic Psychiatry (2024). https://doi.org/10.1007/s40596-024-02006-5

- Hommane Boudine, Meriem Bentaleb, Flipped Classroom, And Digital Classes In Morocco: Experience Quality Educational Digitization With Ease, ResMilitaris, 2023; vol.13, n°3, March Spring.

- J´erome Hutain, Nicolas Michinov: Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment

- Ogah, M. (2023). Implementation of Senior High School History Curriculum: A focus on teaching methodology and resources. Cogent Education, 10(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164021

- ROY-WSIAKI Geneviève N, GRAVEL Nicolas R, PONGOSKI Maria L, « Évaluation de la plateforme pédagogique Simple Steps : une ressource d'intervention accessible et inclusive pour le TSA », La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2022/1 (N° 93) ; page 193 à 213, https://doi.org/10.3917/nresi.093.0193.

- Mele, C., Spena, T.R., Marzullo, M. et al. The phygital transformation: a systematic review and a research agenda. Ital. J. Mark. 2023, 323–349 (2023). https://doi.org/10.1007/s43039-023-00070-7

- Lluís Parcerisa, Judith Jacovkis, Carles Lindín, Irene Màrquez, Digital Sovereignty and Education: A Missing Link in the Literature, Vol. 22 No. 2 (2024), 151-168, DOI: https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.009
- Cristina Goenechea, Concepción Valero-Franco, Education and Artificial Intelligence: An Analysis Based on the Perspective of Teachers in Training, Vol. 22 No. 2 (2024), 33-50. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.002
- M. Lahchimi, La réforme de la formation des enseignants au Maroc, Revue internationale d'éducation de Sèvres (2015).
- H. Boudine, (2023), Internet addiction and self-learning: the impact of uncontrolled smartphone use on teenagers' educational outcomes, Journal of Namibian Studies, Vol 35 (2023): Special Issue 1 https://doi.org/10.59670/jns.v35i.4247
- H. Boudine, (2023), Intelligent solutions in education: how inclusive the Moroccan Digital Classrooms project is for different social groups, Journal of Autonomous Intelligence, (2024) Volume 7 Issue 2, doi: 10.32629/jai.v7i2.1312
- Meriem Bentaleb1, Hommane Boudine1. Exploring and Strengthening Energy Concepts through Computer Simulation in Educational Institutions. E3S Web of Conferences 477, 00028 (2024), https://doi.org/10.1051/e3sconf/202447700028
- Hommane Boudine, Meriem Bentaleb, FLIPPED CLASSROOM: EXPERIENCE OF A PEDAGOGICAL MODEL ADOPTED DURING THE HEALTH CRISIS TO SUPPORT WORK-STUDY TEACHING, 2021; Vol 3: No 1: 70-91. https://doi.org/10.48379/IMIST.PRSM/mjqr-v3i1.30851
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE [Measuring school segregation in Latin America. A methodological analysis using the TERCE]. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(4), 33-60. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002
- Hommane Boudine, Meriem Bentaleb, Flipped Classroom And Digital Classes In Morocco: Experience Quality Educational Digitization With Ease, ResMilitaris, 2023; vol.13, n°3, March Spring.
- J´erome Hutain, Nicolas Michinov: Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment
- Pasquale Del Vecchio, Phygital technologies and environments for breakthrough innovation in customers' and citizens' journey. A critical literature review and future agenda, Technological Forecasting and Social Change, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122342

- R. Bentaibi flipped classroom: an innovative and revolutionary pedagogy of learning. International Journal of Advanced Research (2018) http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/8115
- M. Lahchimi, La réforme de la formation des enseignants au Maroc, Revue internationale d'éducation de Sèvres (2015).
- H. Sofia, E. Anas and O. Faïz, "Mobile Mapping, Machine Learning and Digital Twin for Road Infrastructure Monitoring and Maintenance: Case Study of Mohammed VI Bridge in Morocco," 2020 IEEE International conference of Moroccan Geomatics (Morgeo), Casablanca, Morocco, 2020, pp. 1-6, doi: 10.1109/Morgeo49228.2020.9121882
- Kim, E., Gomez, JP., Mutter, E. et al. Retaining Interest in Child and Adolescent Psychiatry Among General Residency Trainees. Academic Psychiatry 48, 254–257 (2024). https://doi.org/10.1007/s40596-024-01941-7
- David Jones, Characterising the Digital Twin: A systematic literature review, CIRP Journal of Manufacturing Science and Technology, https://doi.org/10.1016/j.cirpj.2020.02.002
- Keil, M.A., Westbrook, C., Stephens, J.J. et al. Longitudinal Outcomes of a Resident Academic Administrator, Clinician Educator Track. Academic Psychiatry (2024). https://doi.org/10.1007/s40596-024-02004-7
- Jambi Ratnaraja Kumar, Santoshkumar Chobe, Swati Nikam, Shrinivas Zanwar, Madhuri Borawake, Deepali Hirolikar, (2023), Introduction of machine learning with applications to the communication system, Journal of Autonomous Intelligence, https://doi.org/10.32629/jai.v6i3.1244
- Rajan Saluja, Munishwar Rai, Rashmi Saluja, Designing new student performance prediction model using ensemble machine learning, Journal of Autonomous Intelligence, 2023; vol.6 No.2. https://doi.org/10.32629/jai.v6i1.583
- Beyene, D. O., Hussein, J. W., Endeshaw, A. A., & Getachew Tsegaye, A. (2024). Learners' motivational opportunities, learning style, cognitive ability and their associations with LLS choice to practice speaking EFL: Dire Dawa secondary government schools in Focus, Ethiopia. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2392427

تقييم وتقويم الكتاب المدرسي:
المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي

☜ **د.المداني شيخي**
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس، المغرب

ملخص:

الأهداف: يهدف البحث إلى تقويم كتاب "المفيد في اللغة العربية" للسنة الأولى إعدادي من حيث مكوناته الشكلية والمضمونية والتربوية. كما يسعى إلى تحديد مدى توافقه مع الأهداف التعليمية المسطرة واحتياجات المتعلمين.

الإشكالية: في ظل مركزية الكتاب المدرسي في المنظومة التعليمية، تطرح إشكالية مدى فعالية "المفيد في اللغة العربية" كوسيلة لتحقيق الكفايات والمخرجات التعليمية المستهدفة. فهل يراعي الكتاب المعايير البيداغوجية والتربوية الكفيلة بتحقيق جودة التعليم؟ وهل ينسجم مع تطلعات المتعلمين وظروف المدرسة المغربية؟

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجًا تحليليًا تقويميًا، استنادًا إلى معايير كمية وكيفية شملت أهداف الكتاب، شكله العام، لغته، مضمونه العلمي، وعلاقته بكل من المتعلم والمدرس. كما تم تحليل المحتوى وفق شبكات تقويمية مستندة إلى أدبيات التربية والتكوين.

النتائج: أبرز التقييم أن الكتاب يضم مكونات تعليمية ضرورية، لكنه يعاني من بعض القصور في الطباعة والأسلوب التربوي أحيانًا. كما أن بعض أهدافه تفتقر إلى الوضوح والشمولية، رغم احترامه النسبي لخصوصيات المتعلم ومساهمته في دعم دور المدرس.

الكلمات المفاتيح: الكتاب المدرسي-التقييم -التقويم-اللغة العربية-التعليم الإعدادي.

Abstract:

Objectives: This study aims to assess the textbook Al-Moufid in Arabic Language for first-year lower secondary students, focusing on its structural, content-based, and pedagogical components. It also seeks to determine its alignment with educational goals and learners' needs.

Problem: Given the central role of textbooks in the educational system, the core issue is whether Al-Moufid in Arabic Language effectively supports the acquisition of targeted competencies and learning outcomes. Does the textbook meet the pedagogical standards required for quality education? And does it align with students' expectations and the realities of Moroccan schooling?

Methodology: The study adopts an analytical and evaluative approach based on both quantitative and qualitative criteria. These include evaluation of textbook objectives, visual design, language quality, scientific content, and its relevance to both learners and teachers. Content analysis was conducted using assessment frameworks derived from educational literature.

Conclusion: The evaluation revealed that while the textbook contains essential educational components, it shows certain deficiencies in printing quality and pedagogical clarity. Some of its objectives lack explicitness and comprehensiveness, although it moderately respects learners' characteristics and supports the teacher's role in the learning process.

Keywords: Textbook–Evaluation–Assessment–Arabic Language– Secondary Education

تقديم

يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية وتعلمية بالنسبة للتلميذ والمدرس على حد سواء؛ فهو تصريف للبرامج والتوجيهات التربوية دون أن يكون بديلا عنها. وتكمن أهميته التربوية والديداكتيكية في كونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق اهداف المنهج التعليمي، وتحقيق دوره في انجاح العملية التعليمية- التعلمية. ولكونه أيضا يحمل رؤية اجتماعية وسياسية.[1]

وعلى هذا الاساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي المجتمعي الذي ينطلق منه المعلمون، كما أنه مصدر أساسي من مصادر التعلم، خصوصا في ظل قصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي.[2] فهو المنهل الذي يغرف منه التلميذ معارفه والوسيلة الفاعلة في تشكيل أفكاره وميوله وسلوكه. وإذا كانت الدلالة اللغوية للكلمة الاجنبية (**Evaluation**) تعني التقويم والتقويم معا؛ فإن المصطلحين في اللغة العربية- رغم أن جدرهما واحد، وهو: "قوّم"- فإنهما يحملان دلالات عديدة ومختلفة، منها: التقدير والتثمين والقياس والتعديل والتصحيح والعدل وإزالة الخلل والاعوجاج.[3]

أما التقويم فهو مرتبط بمجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص اَخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من اَداء مهام أو الجواب عن اسئلة أو تنفيذ انجازات يُمَكِّن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، أو انجاز قرار يخصه او يخص عملية تعليمية ذاتها"[4].

---

[1] التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي؛ مديرية المناهج، شتنبر 2007.

[2] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجية المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص 234.

[3] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجية المعاصرة، المرجع السابق، ص 110.

[4] عبد اللطيف الفرابي وآخرون: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، المغرب 1994، ص: 119.

سنركز على تقويم وتقييم كتاب " المفيد في اللغة العربية" السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، موجه إلى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، من إعداد مجموعة من المؤلفين المغاربة، وهم منسق الفريق "مصطفى عسو" ومفتشان "محمد وراش وأحمد بنتونسي"، وأربع أساتذة للتعليم الثانوي "ميلود بوكزال وعبد الله الموحسيني ومحمد الفيد ومحمد الصبحى"، تحت إشراف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منشورات دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، طبعة: 2015.

1.تقييم وتقويم منهجيات تدريس مكونات اللغة العربية في كتاب "المفيد"

أ- تقييم وتقويم منهجية درس القراءة: تستند منهجية تدريس النصوص القرائية إلى خطوات متسلسلة تقود المتعلم بالتدريج إلى التقاط علاقات النص واكتشاف أساليبه الفنية وأدواته اللغوية، وإدراك دلالته ومعانيه.

– **تقييم وتقويم القراءة الوظيفية:** يعتمد هذا نوع من النصوص على مجموع من الخطوات التي تساعد المتعلم على فهم النص، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالنص الاشتغال والتي تساعد المتعلم على وضع فرضيات وتوقع المعنى كملاحظة النص والعنوان، ومصدر النص أو بدايته ونهايته ويتضمن أيضا أسئلة متنوعة تدعو إلى تبين نوعية النص والغرض منه وعلاقته بالمجال الذي ورد فيه. وهذه الأسئلة يتم طرحها من أجل جعل المتعلم ينفتح على كل الجوانب المتعلقة بالنص والبحث والتفكير والاكتشاف وتعبير عن رأيه في نطاق الدرس.

أما فيما يخص القراءة الشعرية في الكتاب فقد اعتمد المؤلفون في منهجية هذا الأخير بعد إعطاء نبذة عن صاحب النص على أسئلة مرتبطة بالقصيدة التي تجعل المتعلم يكتشف بعض النقاط المتعلقة بها، لتأتي بعد ذلك أنشطة متعلقة بالفهم والتحليل وهي مجموع من الاجراءات التي تهدف إلى تفهيم النص للمتعلمين، وتوضيح محتواه وتنظيم افكاره وجعلهم قادرين على استيعابه، وبذلك يعتبر الفهم هدفا اساسيا على اعتباره مرحلة مهمة تجعل المتعلمين يتعرفون على مضامين النص تعرفا أوليا، مما يمكنهم من تقسيم هذا النص إلى وحدات معا إعطاء كل وحدة المضمون الذي يناسبها.

– **تقييم وتقويم القراءة المسترسلة:** تنتمي هذه النصوص غالبا إلى مجال السرد، ويتم معالجة هذا النمط من النصوص، باستحضار أليات ومنهجية قراءة النصوص السردية، وقد اعتمد الكتاب في تحليل هذه النصوص من خلال تقديم نبذة عن الكاتب وأسئلة متنوعة تساعد المتعلم على ملاحظة النص واكتشاف أحداثه وشخصيات الموجودة داخله وعلاقتها بالشخصيات الأخرى بالإضافة إلى زمن ومكان أحدات القصة.

ب-تقييم وتقويم منهجية الدرس اللغوي: تقوم منهجية علوم اللغة في كتاب "المفيد" على خطوات التي ينطلق منها كل من المعلم والمتعلم أثناء الدرس، ومن خلال ملاحظتنا نرى أن المنهج الذي اتبعه هذا الكتاب في الدرس اللغوي هو منهج استقرائي لكونه ينطلق من دراسة الأمثلة المختارة لصياغة استنتاجات في نهاية الدرس، فغالبا ما تقتبس أمثلة الدرس اللغوي من نصوص التي يدرسها المتعلم في مكون النصوص القرائية، ويراعي فيها الإيجاز والوضوح والانطواء على الظاهرة اللغوية المدروسة، بحيث تعتبر هذه الامثلة المرجع الوحيد الذي يعود إليه المتعلم باستمرار عندما لا تتضح له الرؤية أكثر، ويتم استخراج هذه الظاهرة انطلاقا من الأمثلة التي يتضمنها الدرس موضوع الاشتغال بعد ملاحظتها وقراءتها وفهمها، ليأتي بعد ذلك صياغة استنتاجات جزئية وهي المرحلة التي تأتي بعد ملاحظة الظاهرة اللغوية لختمه في الأخير باستنتاج يستجمع أطراف الاستنتاجات الجزئية الواردة في ثنايا التحليل، زيادة عن ذلك يقدم الكتاب في هذا المكون فقرة للاستفادة (استفيد) ببعض الإضافات للمتعلم لما جاء في الدرس، وفي بعض الحالات لا يورد الكتاب هذا المحور(استفيد) في بعض الدروس اللغوية، وتأتي بعد ذلك اخر خطوة في الدرس وهي التطبيقات التي ينجزها المتعلم على الظاهرة المدروسة فهي تطبيقات ختامية ترد في نهاية كل درس بمثابة تقويم إجمالي ينجز داخل حجرة الدرس أو خارجه فهي المرحلة التي يتأكد منها الأستاذ مدى فهم المتعلم واستيعاب لعناصر القاعدة وأجزاء الدرس لكي يستثمرها في باقي المكونات كالتعبير والإنشاء، وتتلخص عناصر المنهجية فيما يلي:

- أُلاحِظ
- أُحَلِّلُ
- أَسْتَفيدُ
- أُطَبِّقُ

ج- تقييم وتقويم منهجية التعبير والإنشاء في كتاب "المفيد في اللغة العربية"

يتناول مكون التعبير والإنشاء للسنة اولى من التعليم الثانوي الإعدادي كما ذكرنا سلفاً على ست مهارات إنشائية تدور مواضيعها حول تفسير وتوسيع فكرة أو قولة أو مقطع شعري أو موقف إنساني أو اجتماعي و مهارة الانتاج الصحفي كجمع قصاصات لإعداد جريدة القسم أو رواية خبر نقلا عن مصدر معين ثم كتابة رسائل لأغراض مختلفة فضلا على مهارة التوثيق ويتم فيها البحث عن معلومات وكيفية معالجتها و تنظيمها في ملفات، ويكتسي مكون التعبير والانشاء أهمية كبرى في اللغة العربية لكونه المكون الذي يفرغ فيه المتعلم كامل مهاراته الكتابية والتعبيرية والتي تلبي حاجيات واهتمامات التلميذ

العلمية والتعبيرية، فهو مكون تتحقق فيه الكفاية التواصلية لدى المتعلم، حيت يكتسب قدرات ومهارات يوظفها لأغراض تواصلية، متعددة ومتنوعة وتتلخص عناصر المنهجية المقترحة في الكتاب لإنجاز دروس التعبير و الإنشاء التي يتبعها التلميذ وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة الديداكتيكية وهي كالآتي :

- **انشطة الاكتساب:** هي أنشطة موجهة للتعلم الذاتي ينجزها المتعلمون فرادى أو جماعات من خلال الأسئلة وتمارين المثبتة والمطروحة في الكتاب ومن خلال توجيهات الاستاذ، إذ يرشدهم إلى كيفية استثمارها حسب ما تقتضيه كل وحدة دراسية مقررة.
- **أنشطة التطبيق:** تخصص للتعلمات الصفية ما أنجزه التلاميذ من أنشطة الاكتساب، ويتكفل الاستاذ بإعداد هذه الانشطة تبعا الخطوات التالية:

- تشخيص أنشطة الاكتساب: حيث يقوم في بداية الحصة بتقويم إنجاز المتعلم الذاتي للوقوف على ما اكتسبه من معطيات منهجية.
- إنجاز نشاط التطبيق: يقوم فيه الأستاذ بتتبع خطوات منهجية، لإنجاز الأنشطة المقترحة لتحقيق المهارة المدروسة، انطلاقا من موضوع إنشائي أو نص مساعد، مع الحرص على توجيه التلاميذ إلى عناصر المنهجية، وأساليب التحكم في المهارة المستهدفة، وتناول كل عنصر من عناصرها بالتحليل والمناقشة ودعم أدائهم بالاستشهادات والأدلة.

- **أنشطة الإنتاج:** وهي نتاج لأنشطة الاكتساب والتطبيق يطالب المتعلمون فيها بإنجاز المهارة المدروسة انطلاق من موضوع أو نص بحسب التقنيات والأساليب المكتسبة بما يضمن في النهاية إنجازا ذاتيا للمتعلم يعزز مكتسباته في هذا المكون

2.تقييم وتقويم كتاب " المفيد في اللغة العربية " للسنة أولى من التعليم الثانوي الإعدادي

يؤكد التربويين على أن عملية التقييم والتقويم تقوم على أسس ومعايير علمية وتربوية ينبغي توفرها في الكتب المدرسية، ومن هذه المعايير ما يتعلق بالأهداف والمحتوى ومنها ما يتعلق بالجوانب الفنية من طباعة وإخراج، وقد اخترنا أن نقيم ونقوم مجموع من الكتب المدرسية التي قرأناها قراءة وصفية في المبحث السابق من حيث الشكل والمضمون لمعرفة أبرز الثغرات والهفوات التي يقع فيها مؤلفي الكتب المدرسية، لأن شكل كتاب العام ومضمونه وإخراجه بطريقة فنية له أهمية كبيرة، فالشكل هو أول ما يلفت انتباه المتعلم، كما أنه يرتبط بدور الكتاب المدرسي في أداء وظيفته التربوية، ويرتبط أيضا بتنمية

ميل المتعلم لحب الكتاب واقتنائه واستخدامه والمحافظة عليه، كما أنَّ لإخراج الفني الجيد للكتاب هو التعبير الشكلي الصادق عن مضمونه، فالمضمون هو الأخر لابد أن يتم بناءه بشكل جيد وأن يتصف بالدقة العلمية في اختياره فيما يناسب الفئة المستهدفة وهذا سيتبين لنا بعد أن نقوم بدراسة هذه الكتب من حيث شكلها ومضمونها.

اولا: على مستوى الشكل

1ـ 1 العنوان: يحمل كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التعليم الثانوي الإعدادي عنوان التالي: **المفيد في اللغة العربية؛** فانطلاقا من العنوان نجد أن كلمة المفيد توحي أن هناك مجموعة من الأشياء المفيدة التي سيستفيد منها المتعلم من هذا الكتاب في مادة اللغة العربية، وعند تصفحنا للكتاب لاحظنا أن هذا الكتاب لم يحمل هذا العنوان عبتا ولم يضعوا مؤلفو الكتاب هذا الاسم حتى تأكدوا أن ما يحمله الكتاب(المحتوى) يستحق أن يطلق عليه بهذا الاسم "المفيد".

1 ـ 2 الغلاف الخارجي: إن أول ما يصادف حامل الكتاب بعد العنوان وهو الغلاف الخارجي، باعتباره الواجهة التي يطل بها التلميذ على الكتاب المدرسي، والمعيار الذي نحتكم إليه في مواصلة قراءة هذا الكتاب أم لا، فأغلبية الناس ينتقون الكتب لأغلفتها الجميلة، وكم من الناس تركوا كتبا بالحكم المسبق على غلافها دون مراعاة ما يحتويه هذا الكتاب، لهذا نرى أن شركة التي تكلفت بطباعة هذا الكتاب نجحت في هذا الأمر لأنه طبعته في شكل أنيق، حيث استعملت في تغليفه غلافا مقوى اللمّاع صعب التلف والتمزيق لكونه ملصق بالغراء بشكل جيد، أما بالنسبة للألوان التي لون بها هذا الغلاف فهي جيدة نوعا ما، حبذ لو أضافوا بعض الألوان الأخرى كالأخضر الفاتح واللون الأصفر لكون اللون الأخضر من الألوان المريحة للأعصاب، واللون الأصفر نفسيا ينشط المخ ويقوي العقل ويصفي الذهن، فالغلاف المناسب هو الذي تتراقص فيه الألوان بتناغم، فيكون ترجمة صريحة للعوامل المساعدة على قراءته، فالغلاف الجيد يجعل من الكتاب مصدرا للطلب والقراءة، ويشد انتباه المتعلم وتحفزه على الجد والاجتهاد والتحصيل الدراسي.

أما من حيث سهولة حمل الكتاب، نجد أن عدد صفحات هذا الكتاب في ما مجموعه مئتان وأربعة وعشرون صفحة (224) بحجم، وحسب رأينا أنّ هذا لا يتناسب الفئة العمرية المقصودة، فالكتاب ثقيل الوزن وليس خفيف الوزن، هذا مقارنة بقوة التلميذ السنة أولى إعدادي، أما بالنسبة لنوعية الورق التي اعتمدت الشركة في تفريغ محتوى الكتاب فهو ذي جودة متوسطة وغير سميك وقليل المرونة، مما يجعلنا نقرأ ما كتب في الصفحة الموالية قبل أن نقلب الورقة.

1 ـ 3 نوعية الطباعة: نلاحظ أنَّ نمط الحروف المستعملة في هذا الكتاب مناسب لسن التلميذ أولا، وهو مناسب لحجم الكتاب، فاستعمال مختلف الأحجام أمر ضروري والبنط المناسب للمرحل الإعدادية يتراوح بين 14/ 18 لهذا إنّ اختيار أحجام حروف الطباعة يختلف باختلاف القارئ، فكلما كانت الأفكار بسيطة دلّت على أنّ القارئ شخص بسيط؛ أي المتعلم في المراحل الأولى، وبالتالي يكون هنا حجم الأحرف أكبر، والعكس كلما كبر المستوى قلّ حجم الحرف.

ثانيا: على مستوى المضمون

2ـ 1 بالنسبة لمقدمة الكتاب المدرسي: إنّ المؤلِف قد استهل كتابه بمقدمة تحدث فيها عن السنة التي استهدفت من خلال تنظيم الكتاب كما حوى الهدف الذي يرسمه المنهاج ويقرّه، و ذكر المكونات التي سيشتغل عليه الكتاب، ولكنه اغفل شرح هذه المكونات أو إعطاء ولو إشارة لبعض النقاط التي سيتناولها كل مكون كما فعلوا بعض المؤلفين في الكتب المدرسية الأخرى، فالمؤلف هنا اقتصر في ذكر هذه المكونات الثلاث(النصوص القرائية، الدرس اللغوي، التعبير والإنشاء) مع وضع علامة التفسير كان بإمكانه أن يفسرها بشكل بسيط ومختصر، ونرى أنهم لم يتوفقوا بشكل أفضل في المقدمة لأن المقدمة تعطي للتلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية والمعلومات المضمنة فيه، وعلى أن تعرض هذه المقدمة بأسلوب كتابي جذاب ومناسب أي أن المتعلم حين يقرأها يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصيا في حديث فردي وبأسلوب ممتع يحمله على قراءة الكتاب حتى النهاية، ولكنهم توفقوا في عناصر أخرى، كالشبكة السنوية التي جاءت بعد المقدمة التي تشرح وحدات التعليمية التي نظم بها الكتاب المدرسي مع اعتماده ألوان لتمييز بين كل وحدة، وهذه الطريقة في حد ذاتها أمر إيجابي ؛ تساعد المتعلم على التمييز بين هذه الوحدات خصوصا في هذه المرحلة العمرية المتوسطة، فهي مرحلة تحتاج إلى الألوان التي تضفي النشاط وتجذب المتعلّم للقراءة، فعلماء النفس ينصحون بذلك لكونهم يعرفون نفسية المتعلم وما تحتاج إليه، وتوفقوا أيضا في تقديم كل وحدة على حدى مع إعطاء نبذة للمجال، و كذلك ميزوا بين هذه الوحدات التعلمية في كل بداية وحدة بصورة التي تناسب مجال الذي بصدد دراسته مثلا" الوحدة الأولى من الكتاب المدرسي خاصة بمجال القيم الإسلامية فقد وضعوا صورة للمسجد الحرام بمكة المكرمة ونفس الشيء لباقي الوحدات المتبقية.

2 ـ 2 إرشادات استعمال الكتاب: وإذا التفتنا إلى الكتاب المدرسي نجد أن المؤلفين أغفلوا تقديم إرشادات لاستعمال الكتاب التي ترشد المتعلم إلى كيفية استعمال هذه الوحدات ومكوناتها ومحتوياتها والأنشطة التعليمية التعلمية المقترحة للإنجاز، لكون الفئة المستهدفة انتقلت من المرحلة

الابتدائية إلى مرحلة الثانوية، وهنا سيطرأ عليه نوعا من التغيير في منهجية كتاب وكيفية تقديم محتواه لهذا سيجدون صعوبة في ذلك.

2 ـ 3 على مستوى التصور البيداغوجي: ينبني كل مقرر دراسي ـ كيفما كانت المادة التي يضم بين دفتيه ـ على أسس وخلفيات تلامس محتويات الكتاب المدرسي، وبعد مرور مرحلة المقاربة بالأهداف، ستبدأ مرحلة جديدة انفتحت من خلالها المنظومة التربوية المغربية على المقاربة بالكفايات، أثناء إقدامها على مراجعة البرامج ووضع دفاتر التحملات وخوض تجربة الكتاب المدرسي المتعدد مند سنة 2004[5]، غير أن السؤال المطروح هو: هل يتم تطبيق هذه المقاربة الجديدة أثناء صياغة الكتاب المدرسي " المفيد"؟، يبدو لنا العكس بعد أن تصفحنا الكتاب، فهذا الأخير لا ينطلق من نظرية المقاربة بالكفايات، ألسنا نتعامل الآن بالمقاربة بالكفايات وهذا المقرر لا يمتثل لهذه المقاربة لكون المؤلفين لم يحددوا مصطلح "الكفاية" في الكتاب ولم يذكروا تعريفا لها، ولم يشيروا إلى أنواعها كسائر كتب اللغة العربية، بل استعملوا لفظة الأهداف عوض الكفايات، فهذا يعني أن المقاربة بالكفايات لم تتحقق 100٪ في الأوساط الدراسية ولزلنا نحتاج إذا إلى بيداغوجية الأهداف ونحتاج أحيانا إلى بيداغوجيا المضامين ولزلنا نتعامل بالطرق التقليدية وإلى حد الآن لم نتجاوز الطرق التقليدية رغم أن الأوراق تقول أنها تجاوزناها وأننا انطلقنا إلى المقاربة بالكفاية ولكن وجدنا عكس ذلك والمقرر الذي بين أيدينا دليل على ذلك حيث ورد في مقدمة الكتاب المدرسي ما يلي:" يضم الكتاب مجموعة أنشطة متنوعة وغنية، وروعي في اختيارها تحقيقها للأهداف المسطرة لدرس اللغة العربية في هذا المستوى، وذلك أُنطلاقاً من مكتسباتك السابقة، وأخذاً بعين الاعتبار ما نطمح إلى تبليغه في نهاية هذا السلك"، ويلاحظ أيضا أنها(المقدمة) تتضمن مصادر لها علاقة بالكفايات؛(القدرة، المهارات..)، فضلا عن الأهداف التي يسطرها الكتاب المدرسي في كل وحدة من الوحدات التعليمية.

2 ـ 4 بالنسبة للألوان: نقول أن المؤلف قد اقتصر في طرح المضمون على اللون الأزق بدرجاته واللون الأسود وقليلا ما نرى اللون الأحمر يظهر أثاره في بعض الدروس، فلم نجد ألوان كثيرة عدا هذه الألوان، مما يضفي الرتّابة والملل، لو أضفنا اللون الأخضر أو الأحمر بكمية كثيرة وغيرها من الألوان الصافية إلى المضمون لكان ذلك أفضل بكثير، فالألوان هي عنصر التشويق وجذب التلميذ، وهو ما يعكس نفور المتعلمين من قراءة الكتاب وحمله، إلا إذا كان مجبرا على قراءته، ونرى نفس الألوان كانت

---

[5] مولاي مصطفى البرجاوي: مقال تحت عنوان" بيداغوجيا الكفايات المفهوم والتيارات الفكرية والتربوية" نشر في "الألوكة الاجتماعية سنة 2014

تملأ أوجه الغلاف الخارجي للكتاب، وهذا يخلق نوعا من النفور والروتينية لدى المتعلم، وهو الشيء الذي لا يساعد على مواصلة قراءة الكتاب.

2ـ 5 وسائل الإيضاح: إذا عدنا إلى الكتاب المدرسي "المفيد"، نرى أن مؤلفوه توفقوا في استعمال الرسوم والصور، و قد حضرت بشكل كبير فيما يلبي حاجيات المتعلم، وأيضا عرفت هذه الصور تنوعا داخل الكتاب المدرسي، حيث نجد هناك بعض الرسوم والصور المرسومة يدويا وبعضها مستقاة من الواقع المعاش(الواقعية)، ولكن في نفس الوقت نرى أن الكِتاب بالغ في تقديم هذه الصور و الرسوم، فعندما تصفحنا الكتاب المدرسي وجدنا أن بعض النصوص ترافقها صورتين أو أكثر كما هو متضح في النص " الأطلس" الصفحة (56)، ونصوص أخرى تتوفر على صور متكررة مرتين في نفس النص كما هو الحال بالنسبة للنص "تاج محل" الوارد في الصفحة (94)، حيت وضعوا صورة لتاج محل في أغرا بالهند وعند قلب الصفحة التي اتمم فيها النص نجد الصورة نفسها، ويدرج المؤلفون أيضا في الكتاب المدرسي بعض الصور لا علاقة لها بالعنوان فقط ادرجوها للتوفر النص على كلمات ليست بكثيرة عن ما يحمله مضمون الصورة كما ورد في النص " ذهاب واياب" صفحة (186)، ونجد بعض النصوص تفتقر لهذه الصور والرسومات، هل هذا دال على أن الكتاب اعتمدها لملء المساحة الفارغة ؟ أو كانت الغاية في تشهيرها وعرض لوحاتها ؟، فلا أحد ينكر أهمية ووظائف هذه الصور والرسومات داخل الكتاب المدرسي، إذ اكدت بعض الدراسات أن الصورة أقنع من ألف كلمة، لكونها تؤدي وظيفة تجسيدية وإيضاحية ووظيفة جمالية داخل الكتاب المدرسي، ولكن أفضل بكثير لو اعتمدوا المؤلفون في كل نص صورة تفسر وتوضح ما غمض من الدرس لدى المتعلم من جهة ولتفادي الوقوع في التكرار والحشو من جهة أخرى، لأن كثرة هذه الصور تلفت انتباه التلميذ وتجعله شاردا متأملا في ألوانها غير مبالي بالمعطيات التي تحيط بالنصوص. كما أنها تتخذ مساحة شاسعة داخل الكتاب المدرسي أكثر من المحتوى المراد ايصاله إلى المتعلم.

2 ـ 6 الأخطاء الفادحة في الكتاب المدرسي: ساهم في تأليف كتاب "المفيد" مجموعة من المؤلفين المغاربة الذين يشتغلون مفتشين وأساتذة في التعليم الثانوي، الذين سهروا في بناء هذا الكتاب وإعداده حتى أصبح على ما عليه الآن، فهل قاموا هؤلاء بعملية المراقبة المحكمة؟ وهل واستندوا إلى المعيار العلمي لهذا المقرر قبل وضعها بين ايادي المتعلمين؟

سيتفاجأ متصفح الكتاب المدرسي بوجود مجموعة من الأخطاء منها الإملائية والمطبعية، إذن لا يمكن الحديث إطلاقا عن التأليف والاجتهاد مادام الكتاب تتخلله هذه الأخطاء، وهذا يدلي على أن الكتاب "المفيد" لم يخضع للأساس العلمي الذي يراعي فيه المؤلفون الدقة العلمية، لأن أي خطأ علمي في

مادة الكتاب يؤدي إلى قتله، لكون هذا الأخير يضع بين أيادي المتعلمين الذين لا دنب لهم في ذلك، لهذا يجب أن تبنى معارف الكتاب المدرسي على الحقيقة التامة خالية من الأخطاء التي تسبب سوء الفهم لدى المتعلمين، ويجب أن يوضع الكتاب موضع التجريب قبل إخراجه في طبعته النهائية حتى تحدد مواطن الضعف فيه، ولهذا على المؤلفون أن يأخذوا هذه الأمور بعين الاعتبار، لأن للكتاب دور اساسي في تنشئة الجيل وتزويده بمعارف يقينية ويجب تجريبه ميدانيا قبل نشره نهائيا، بل ومتابعته بالتقويم قصد تعديله كلما دعت الحاجة إلى ذلك، و خير دليل على هذه الأخطاء الموجودة في كتاب " المفيد " نجد بعد أن تصفحنا الكتاب المدرسي فيما يخص الدروس المدرجة للعلوم اللغة اتضح لنا أن المؤلفون أدرجوا في الشبكة السنوية لهذه المادة فيما يخص الدورة الأولى صفحة(4) درس "إعراب الفعل الصحيح والمعتل: جزمه"، ولكن الإشكال ليس هنا الإشكال هو عندما تصفحنا هذا الدرس داخل الكتاب في الصفحة(104) وجدنا العنوان على هذه الصيغة "إعراب الفعل المضارع: جزمه" وهذا في حده خطأ كبير وأمر سلبي بالنسبة للمتعلم، وإدا عدنا إلى الصفحة مئة وسبعون(170) نجد نص" الضحية" لدكتور أحمد زكي يضم خطأ في بداية النص عوض أن يكتبوا « في الصباح الباكر» كتبوا «في المساء الباكر»، ونجد أيضا بعض الأخطاء في الشكل في صفحة سبعون (70) « أُمُّ ، أَمُّ»

2 ـ 7 بالنسبة لمكون النصوص:

إشكالية في وضع النصوص

لا شك أن مكون النصوص يحظى بأولوية قصوى ضمن منهاج اللغة العربية، مقارنة مع المكونات الأخرى، إذ يقدم للتلميذ كمية هائلة من المعلومات والمعارف حول مختلف المجالات، وبذلك يعتبر هذا المكون نشاطا مركزيا في منهاج اللغة العربية لأنه يساعد المتعلمين على نقلهم من عالم الثقافة والأدب والفكر، عبر نصوص وظيفية، كما أنه وسيلة لمعرفة أساليب اللغة العربية، وأنماطها الفنية وتطورها، والقراءة وسيلة لتشكيل الفكر، وبناء المواقف وتكوين الاتجاهات؛ وتربية الذوق والوجدان، فضلا عن دورها في تعلم المهارات المتعلقة بالفعل القرائي، وصولا إلى امتلاك الكفايات الاستراتيجية والثقافية والتواصلية و المنهجية، فالمؤلفين أحسنوا في تقسيم هذه النصوص إلى مجالات متعددة، وكل مجال من هذه المجالات ولها تأثير على المتعلم، حيت يتم من خلالها اكتساب مجموع من المعارف تنضاف إلى رصيده المعرفي، وأيضا حته على تمتل مختلف القيم الأصيلة والنبيلة في سلوكاته، ولم يستثمروا مؤلفو

الكتاب هذه المجالات المتنوعة إلا وإن كان ورائها مقصدا يريد تحقيقه في المتعلم، ونذكر هذه المجالات المقررة في هذا الكتاب والهدف من وراء اعتمادها:[6]

-**المجال القيم الإسلامية:** يسعى هذا المجال إلى جعل المتعلم يتعرف القيم والمبادئ الإسلامية السمحة، ويتشبع بها في السلوك اليومي، انطلاقا من تعاليم القرآن والسنة، وذلك عبر دراسة وتحليل نصوص قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية، ونصوص فكرية تمجد القيم الإسلامية.

-**مجال القيم الوطنية الإنسانية:** يشكل هذا المجال عنصرا أساسيا من عناصر التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، فهو يرمي إلى إكساب المتعلم المبادئ المشتركة الداعمة لروح الوطنية والمعززة لقيمها، مثل قيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني...

-**المجال الحضاري:** إنه مجال يطلع فيه المتعلم على الإنجازات الحضارية لوطنه وللشعوب الأخرى، مثل الأثار العمرانية والاكتشافات العلمية... والهدف من ذلك هو دفع المتعلم إلى تثمين الحضارة الإنسانية وتقديرها باعتبارها نتاج جهود مختلف الشعوب عبر العصور.

المجال الاجتماعي والاقتصادي: ويرمي هذا المجال إلى تربية المتعلم وإقداره على التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي ودفعه إلى تعرف ظواهر وقضايا اجتماعية واقتصادية راهنة.

المجال السكاني: يعتبر هذا المجال عنصرا أساسا من عناصر الوجود الإنساني، فهو يرمي إلى تربية المتعلم على حماية البيئة من أخطار التلوث والاستغلال اللاعقلاني للثروات والموارد البيئية.

المجال الفني والثقافي: يهدف هذا المجال إلى التربية الجمالية بتهذيب النفس، والتربية الذوق وصقله، والسمو به عبر نصوص تتناول الأشكال الفنية في تعبيراتها الثقافية المختلفة.

والإشكال ليس في تضمين الكتاب هذه المجالات المختلفة، بل الإشكال وقع في وضعهم للنصوص المناسبة لكل مجال، حيث أن بعض المجالات تضمنت نصوص لا تربطها صلة بالمجال الذي وردت أو تكون بعيدة نوعا ما، فنجد النص الوارد في صفحة (40) " حقوق المرأة " فهذا النص يميل أكثر إلى المجال الاجتماعي أكثر من المجال الإسلامي، ونرى أن معظم النصوص التطبيقية في الكتاب غالبا ما يكون محتواها بعيدا عن المجال الذي وضعت فيه، وهذا مشكل عويص بالنسبة للتلميذ في هذا المستوى رغم أنه لن ينتبه لهذا التغيير، فهو في هذه الحالة فقط يتلقى المعارف من المعلم.

---

[6] البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثاوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2011، ص 16 ـ 17.

بتر أجزاء من النصوص:

إن من يتأمل النصوص المقررة اللغة العربية في مكون النصوص في كتاب "المفيد" لسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، فإنه سيخرج بانطباع واحد ألا وهو أن هذه النصوص تامة لم يطرأ عليها أي تغيير، ولكن عندما تصفحنا هذه النصوص لاحظنا عكس ذلك، والأمر الذي دفعنا إلى إصدار هذا الحكم هو رجوعنا إلى مصادرها، ووجدنا أن بعض النصوص التي أدرجوها المؤلفون في الكتاب المدرسي حذفت منها بعض الأجزاء بدون مبررا، هل نقول بأنهم قاموا بهذه العملية من أجل تقليص من طول هذه النصوص؟ ما الداعي إدن وراء قيام بهذه العملية؟ ألا تتمثل قيمة النصوص في المعلومات التي يستفيذها المتعلم وليس في كمها أو حجمها؟ فكم من نص شعري في الكتاب "المفيد" فقد قيمته الأدبية جراء بتر أجزاءه، وخير دليل على ذلك نص الموجود في الصفحة ستة وسبعون "درس في الرسم".

حضورا قوي للإبداع المغربي في الكتاب المدرسي:

يحتل الإبداع المغربي المرتبة الأولى داخل الكتاب المدرسي "المفيد" مقارنة مع الإبداع المشرقي الذي لا يتجاوز نسبة حضوره الربع؛ وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على رغبة المؤلفون بتمرير أعمال المغاربة إلى تلاميذهم المغاربة، لإبراز قوة وصورة الإبداع المغربي في أعينهم، وأنا لنا أدباء وشعراء عمالقة تركوا بصمتهم في التاريخ المغربي ومنهم من يزال يرسمها إلى حد الآن، لأن المغرب يمتلك أدبا غزيرا في مجال الشعر والنثر والنقد، وهذا كله من أجل ترسيخ لدى المتعلمين الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتكامل روافدها.

غياب بارز للإبداع النسوي:

نسجل غيابا بينا للإبداع النسوي في كتاب " المفيد "؛ فالمؤلفون لم يذكروا ولو إبداعا واحدا من الإبداعات النسائية مقارنة مع الرجال، فالكتاب اقتصر فقط على إبداعات الرجال فقط. بماذا نفسر هذا الغياب والتهميش للإبداع النسوي؟ أنفسره أن النساء لا يبدعون ولا يكتبون أو ليس لديهم حس الإبداع والكتابة؟ ألا توجد هناك ناقدات وشاعرات وكتابات متميزات في بلادنا يستحقنا التشجيع والتنويه؟ لهذا من المفترض أن يكون هناك تنويع بين الإبداعات والإنتاجات الفكرية بين الرجال والنساء في الكتاب المدرسي ألسنا في زمن المساواة الذي تتزامن فيه الحقوق بين الرجل والمرأة كما ذكرتم في النص التطبيقي من الكتاب" حقوق المرأة"، قلتم أن من حق المرأة أن تتساوى مع الرجل...وأنها يمكنها أن تشارك في الصالح العام بالخدمة والفكر والإرشاد وأن تشتغل مركز العمل الاجتماعي والاقتصادي...أليس هذا كافي لرد الاعتبار للمرأة؟". في ظل كثرة الحديث عن المقاربة بالنوع والمساواة بين الرجل والمرأة؛ لا نجد أثرا لهذه المطالب في المقررات الدراسية باعتبارها تعبر عن سياسة الدولة في

مجال التربية. يبدو أن من أسباب ذلك سلطة العقلية الذكورية المتحكمة في لا وعينا التي امتدت إلى جماعة من المؤلفين فأصبح الإنتاج الأدبي والنقدي للمرأة في خبر كان"[7].

توثيق النصوص: إذا التفتنا إلى النصوص المقترحة في كتاب" المفيد في اللغة العربية" الذي أعده مجموعة من المؤلفين سنة 2003 ستجد أغلبية هذه النصوص سواء القرائية أو الشعرية أنها لم يستحسنوا توثيقها بالشكل تام ومتكامل يرفع من قيمتها داخل هذا الكتاب، بل لاحظنا عليها بعض الهفوات والثغرات التي تعتريها، فعندما تصفحنا هذه النصوص وجدنا أن نسبة 50٪ منها اقتصروا في توثيقها على اسم الكاتب مع ذكر الديوان أو المجلة أو مقالة...إلخ الذي اقتطفت منها هذه النصوص فقط دون ذكر العناصر الأخرى ك"الزمان والطبعة والصفحة والمكان"، ونسجل نسبة 25٪ من هذه النصوص اكتف فيها المؤلفون على ذكر أسماء الكُتاب والشعراء دون العناصر الأخرى، بينما 25٪ المتبقية من النصوص تعرف غيابا وتهميشا لهذا التوثيق، والواقع أن كتاب" المفيد" جلل الصواب عندما اغفلوا وجهلوا أبسط الأشياء التي تنقص من قيمة هذه النصوص وهو توثيقها، لأن النصوص التي يغيب فيها التوثيق تصبح بلا أهمية لكونها تفتقر لهذا العنصر الأساسي التي يجعلها حية وذات قيمة.

فوضى الأنشطة التعليمية: والملاحظة التي سنوردها بشأن كتاب" المفيد" تتعلق بقضية فوضى الأنشطة التعليمية، فإذا تأملنا الأنشطة المرافقة للنصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي نرى أن المؤلفين يدرجون هذه الأنشطة بعشوائية، والمقصود بهذا أن هذه الأنشطة تارة يدرجونها بشكل متكامل وتارة يقتصرون على بعظها فقط، والنشاط الذي نلاحظ غيابه بشكل كبير في أنشطة النصوص الوظيفية خاصة وهو أنشطة "استفيد"، حيث تصفحنا هذا النشاط في الكتاب المدرسي، واتضح لنا أن بعض النصوص يغيب فيها هذا النشاط، هل هذا يعني أن مؤلفي الكتاب أغفلوه ولم يأخذوه بعين الاعتبار أو نقول أنهم أغفلوه قصداً منهم؟

يتضح لنا إذن أن المؤلفين فشلوا في تقديم هذا النشاط داخل الكتاب المدرسي، فعوض تقديم إفادات للمتعلمين لتنمية رصيدهم يطرحون عليهم أسئلة وأغلبها لها علاقة بمكون الدرس اللغوي، ونحن لا ننكر أهمية هذه الأسئلة ولكن المكان التي طرحت فيه كان بأفضل بكثير ألا تطرح فيه لأنه مكان خاص لتقديم الإفادات الخاصة بكل نص.

---

[7] محمد أبحير : مقال بعنوان الكتاب المتقدم" قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بكالوريا أدب، نشر في موقع " الاستاذ".

2 ـ 8 المنهجية المعتمدة في تحليل النصوص:

كثرة الأنشطة واختلافها:

إن من يتأمل الأنشطة التي ترافق النصوص القرائية المقررة في الكتاب المدرسي سيجدها كثيرة ومختلفة، ونقصد بهذا هو أن لكل نص منهجية وأنشطة خاصة لتحليله، فمثلا إذا اخدنا أنشطة القراءة الوظيفية في الكتاب المدرسي نجد أنه يتناول ستة أنشطة(اكتشف النص، أفهم، أعبر، أفكر، أستفيد، أبحث) هذا فيما يخص القراءة الوظيفية، أما القراءة الشعرية نرى أن أنشطتها تختلف عن أنشطة القراءة الأولى، فأنشطة القراءة الشعرية أقل حيث تتناول ثلاث أنشطة وهي(أكتشف النص، الفهم والتحليل، أتدوق) أما قراءة مسترسلة أنشطتها تختلف عن القراءات السابقة فهي تشمل ثلاث أنشطة لتحليل النص وهي" أكتشف النص، أفهم، في رحاب النص"، والملاحظة التي سنوردها فيما يخص هذه الأنشطة هو أن كتاب " المفيد" في نضرنا جلل الصواب عندما أفرد لكل قراءة أنشطة خاصة بها مما جعل هذه الأنشطة تعرف تعددا داخل الكتاب المدرسي، حيث أن هذا التعدد يخلق ارتباكا لدى التلميذ يحول دون فهم واكتساب معاني هذه النصوص ما دام كل نص يتضمن أنشطة محددة، ومن الواضح ايضا أن الحصص المخصصة غير كافي لإنجاز هذه الأنشطة بأكملها، وعليه يستحسن لو قاموا مؤلفي الكتاب بتقليص من هذه الأنشطة واعتماد منهجية واحدة في تحليل النصوص.

2 ـ 9 مكون علوم اللغة (اختلال في ترتيب الدروس اللغوية في كتاب" المفيد"):

اختار مؤلفوا الكتاب في مكون الدرس اللغوي مجموعة من الدروس اللغوية تتمثل أساسا من الظواهر الصرفية والنحوية، ولكن من يتصفح الكتاب يجد أن المؤلفين لم يحسنوا ترتيب بعض هذه الدروس ـ حسب نظرنا ـ حيث وجدنا بعد أن تصفحنا الكتاب المدرسي "المفيد" أن بعض الدروس عوض أن يدرجوها المؤلفون في البداية أدرجوها في النهاية ومن بين هذه الدروس التي نقصدها نجد: درس اللازم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، درس اللازم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، أحوال المبتدإ والخبر، المبتدأ والخبر وتطابقهما، هذه الأخيرة كان بالأحرى أن تدرج قبل هذه الدروس التي سنذكرها الأن وهي" تصريف الفعل الصحيح: السالم والمهموز والمضعف، تصريف الفعل المعتل: المثال والأجوف، تصريف الفعل الناقص...إلخ، والسبب الذي أدى بنا إلى قول هذا الحكم وإصداره هو كيف للتلميذ في هذه المرحلة العمرية وفي هذا المستوى أن يصرف الأفعال قبل أن يتعرف عليها وعلى خصائصها، ولا يزال يميز بين الخبر والفاعل والمفعول به...؟

2 ـ 10 - مكون التعبير والإنشاء (إشكالية اختيار درس في التعبير والإنشاء) :

لا شك أن مكون التعبير والإنشاء يحظى بأهمية قصوى ضمن منهاج اللغة العربية، فكل من يتأمل دروس التعبير والإنشاء فإنه سيخرج بانطباع واحد ألا وهو أن الكتاب المدرسي يقدم مهارات تفوق مستوى التلميذ، حيت توصلنا بنتيجة بعد أن تصفحنا هذه الدروس إلى أن درس من هذه الدروس التي اقترحاها المؤلفين مشكورين على جهدهم الكبير في اختيار المهارات الخاصة بهذا المكون ونحن نعترف بمجهوداتهم الجبارة، إلا أنه تم برمجة مهارة لا تلبي حاجيات التلميذ وتفوق قدراتهم المعرفية ولا تحترم مراقي الصنافات الوجدانية والحسية حركية ولا يراعي الفروق الفردية ويصعب على المدرس تبليغها، والمهارة التي يدور حولها هذا الحديث والحكم الذي أصدرناه هي" مهارة تفسير وتوسيع مقطع شعري" ونحن نعلم أن قراءة الأبيات الشعرية وفهمها هي من أصعب العوائق التي تقف حاجزا بين فهم واستيعاب التلميذ لمفرداتها، فكيف تطلب من تلميذ في أولى إعدادي بتوسيع مقطع شعري وهو لا يملك معرفة أكثر عن الشعر، وزيادة عن ذلك يطلب منه شرح المفردات الصعبة أليس شرح الكلمات الصعبة من مهام مؤلفي الكتاب؟، ولكن من يتصفح كتاب الثالثة إعدادي من السلك الثانوي الإعدادي يجد أنه تم برمجة مهارات أقل صعوبة مقارنة مع مهارات الأولى إعدادي كمهارة "وصف رحلة أو تدريب على كتابة اليوميات"، وعند تصفح كتاب "المنير في اللغة العربية" لجذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية سلك التعليم الثانوي التأهيلي نرى أن الكتاب هو الأخر برمج في مكون التعبير والإنشاء مهارة" توسيع مقطع شعري"، ولكن هذه المهارة بالنسبة لأولى إعدادي أكثر صعوبة مقارنة مع الجذوع المشتركة، وفي هذه الحالة جلل صواب مؤلفي الكتاب عندما برمجوا هذه المهارة في الكتاب المدرسي لهذه الفئة.

خاتمة:

مهما يكن من تطور في الوسائل والمعدات والطرائق والمناهج البيداغوجية بفعل التقدم التكنولوجي والإعلامي، فمن الصعب الاستغناء عن الكتاب المدرسي، لتعدد وظائفه ومزاياه المعرفية والإيديولوجية والوطنية والاجتماعية والسياسية والبيداغوجية والسيكولوجية...ما يساهم في تنمية مهارات وقدرات ومكتسبات المتعلم من جهة، وتحقيق جودة التربية والتكوين من جهة أخرى.

بيبليوغرافيا

- أبحير محمد، مقال بعنوان الكتاب المتقدم" قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بكالوريا أدب، نشر في موقع " الاستاذ".
- البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثاوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2011، ص 16 ـ 17.
- البرجاوي مولاي مصطفى، مقال تحت عنوان" بيداغوجيا الكفايات المفهوم والتيارات الفكرية والتربوية" نشر في "الألوكة الاجتماعية سنة 2014.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي؛ مديرية المناهج، شتنبر 2007
- الفرابي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، المغرب 1994.
- منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجية المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007.

أثر الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي للقاصرين: "حي السلام" ببني ملال نموذجا

☜ عائشة السميري[1]
☜ د. عزيزة خرازي[1]
☜ د. رضوان ماضي[1]
[1]جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال

ملخص:

الاهداف: تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية مساهمة الأسر في تبني القاصرين قضية التفكير في الهجرة غير النظامية، وتحديد دور مواقع التواصل الاجتماعي أيضا في ذلك بالإضافة إلى تفسير العلاقة بين الهجرة غير النظامية والتحصيل الدراسي.

الاشكالية: انطلاقا من هذين المؤشرين سنحاول صياغة إشكالية دراستنا هذه التي ترتكز بشكل بارز حول كيف تؤثر الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي للقاصرين على اعتبار أن كل من الأسرة ومواقع التواصل الاجتماعي من أهم المؤسسات التي تساهم في التنشئة الاجتماعية

المنهجية :نظرة وصفية تحليلية، ستمكن من البحث في الوسائل والميكانيزمات الملائمة لتجاوز هذه الآثار بتوظيف كل من تقنية المقابلة نصف موجهة والمجموعة البؤرية للدراسة الميدانية النوعية بأحد الأحياء الهامشية ببني ملال (حي السلام).

خلاصة: وكخلاصة لدراستنا هذه فإن التحصيل الدراسي في علاقته بالهجرة غير النظامية للقاصرين يعد من أهم المواضيع الذي ينبغي الوقوف عليها لما يكتسيه من أهمية بالغة في إعداد الناشئة إعدادا يساهم في تحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة وأهداف الأسر بصفة خاصة

الكلمات المفتاحية: الهجرة غير النظامية، التحصيل الدراسي، القاصر، الاسرة، مواقع التواصل الاجتماعي.

Abstract

Objectives: This study aims to highlight how families contribute to minors adopting the issue of thinking about irregular migration, to identify the role of social media in this regard, and to explain the relationship between irregular migration and academic achievement.

Problem: Based on these two indicators, we will attempt to formulate the problem of our study, which prominently focuses on how irregular migration affects the academic performance of minors, considering that both the family and social media are among the most important institutions that contribute to socialization.

Using a descriptive analytical approach, this study will Methodology: This will be done through a descriptive-analytical approach, which will enable the exploration of suitable means and mechanisms to overcome these effects by employing both semi-structured interviews and focus groups for qualitative field study in one of the marginalized neighborhoods of Beni Mellal (Al-Salam neighborhood).

Conclusion: In conclusion, the relationship between academic achievement and the irregular migration of minors is one of the most important topics that should be addressed due to its significant importance in preparing the youth in a way that contributes to achieving the goals of society in general and the specific goals of families.

Keywords: irregular migration, academic achievement, minor, family, social media

تقديم:

إن قضية الهجرة من المواضيع الجديرة بالاهتمام والدراسة الدقيقتين، وذلك من حيث كونها أصبحت ظاهرة اشد استفحالا وحدة في ظل التغيرات المتسارعة للحياة البشرية بصفة عامة، بالإضافة لما تفرزه من إشكالات عميقة على مستوى مناحي متعددة بفعل زيادة معدلاتها السنوية وأيضا كتافتها، وحدة اثارها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحتى على المجال التربوي كمجال من بين المجالات التي عرف انتشار هذه الظاهرة .ونخص بالذكر ظاهرة الهجرة غير النظامية اذ تعد ظاهرة جد معقدة ومركبة بكل المقاييس من حيث تعدد أسبابها ودوافعها واختلاف اشكالها وارتباطها بإشكالات جمة وعميقة، من قبيل إشكالية التحصيل الدراسي في صفوف فئة القاصرين و غيرها من الاثار المترتبة عليها من إشكالات كالفشل الدراسي والهدر المدرسي ....

ولعل كل هذا التعقيد والتركيب والتنوع في جل هذه الإشكالات هو ما يدفع بالعديد من الباحثين من مختلف المناهل والتخصصات كعلم الاجتماع والعلوم القانونية وعلو م التربية مثلا، يوجهون الدراسة العلمية صوب المتغيرات والمحددات المتحكمة فيها، بغية تشخيصها والحد من استفحال ما تفرزه من إشكالات عويصة النتائج ...وعليه، فان المسعى الأساسي الذي نهدف اليه من خلال هذا المقال هو معرفة المحددات المتحكمة في تأثير الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي عند القاصرين، وذلك من خلال الوقوف على نوعين من المؤسسات الاجتماعية التي تساهم بشكل مهم في التنشئة الاجتماعية لهذه الفئة، وهي مؤسسة الاسرة والمؤسسة الإعلامية في صورة مواقع التواصل الاجتماعي .

أهمية الدراسة

أصبحت قضية الهجرة غير النظامية لدى القاصرين من اهم القضايا التي تشغل اهتمام جميع المجالات والحقول العلمية من جهة، وافراد المجتمع من جهة أخرى نظرا لما لها من تأثير على المسار التعليمي التعلمي بمعنى التحصيل الدراسي لهذه الفئة التي تعد لبنة أساسية في المجتمع، الامر الذي يجعل منها قضية تثير قلقا ومخاوف مجتمعية تضعنا امام ضرورة الوقوف عند دوافعها وابعادها والعلاقة التي تربط الهجرة غير النظامية بالتحصيل الدراسي.

الإشكالية:

مما لاشك فيه ان ظاهرة الهجرة غير النظامية تعبر عن خلل في النسق المجتمعي بصفة عامة، فالأمر يرجع من جهة الى استفحال هذه الظاهرة وانتشارها بين عدد كبير من الفئات الاجتماعية لاسيما فئة القاصرين منهم, نظرا لمجموعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية القاهرة، التي تساهم بشكل مباشر في الدفع بهم الى ركوب قوارب الموت رافضين العيش في واقع اجتماعي يعرف هشاشة متعددة ومتنوعة، الامر الذي ينجم عنه مشاكل متعددة ومختلفة سواء على المستوى الوطني او المحلي، تثير قلقا فكريا للباحث والمهتم بمثل هذه القضايا، التي تدق ناقوس خطر، لما لها من انعكاسات سلبية على المجتمع والفرد بصفة عامة وعلى هذه الفئة بصفة خاصة (فئة القاصرين)، التي تشكل قاعدة أساسية للمجتمع المغربي على الخصوص.

والواقع، ان هذه الظاهرة تعكس واقعا معقدا، خصوصا ان دراستنا هذه تنصبت على مجال له خصوصيات مختلفة، ونخص هنا بالذكر حي "بولكرون" (التسمية السابقة) وحي السلام (التسمية الحالية)، الذي يعرف مجموعة من المشاكل الاجتماعية مثل الطلاق، العنف، الهدر المدرسي في غياب أيضا مؤسسات تهتم بالأطفال ...

الأمر الذي يؤدي الى مشاكل عديدة على المستوى التعليمي التعلمي لدى المتمدرسين، وتراجع في التحصيل الدراسي مما يولد للكثيرين اللامبالاة، والاحساس بالاغتراب بالوسط المدرسي، مما ينجم عنه الانقطاع عن متابعة الدراسة، وهذه المظاهر تلعب دورا في دفع هذه الفئة للمغامرة بأنفسهم والبحث عن بديل لإنقاذ حياتهم وحياة اسرهم (ونخص بالذكر هنا التفكير في الهجرة غير النظامية)عوض نهج مسار التمدرسن، الذي ينظر اليه كمسار طويل ولا يستفاد منه الكثير في ظل التغيرات التي تعرفها الحياة الاجتماعية عامة وفي اطار الابتعاد عن واقع مدرسي يعتقد في تصوراتهم انه واقع لا يلبي حاجياتهم ورغباتهم، الى واقع اخر يختلف تماما عما يعيشونه ....

وفي هذا السياق، نسعى من خلال هذا العمل الى التعرف على علاقة الهجرة غير النظامية بالتحصيل الدراسي من خلال مساهمة كل من الاسر، ودور مواقع التواصل الاجتماعي في التفكير في اتخاد قرار الهجرة غير النظامية في صفوف فئة المقصودة بمجال الدراسة الذي سبق ذكره.

لهذا حاولنا الاشتغال على هذه الظاهرة من زاوية التمثلات الاجتماعية للأسر، نظرا لما لهذه الظاهرة من أثر بالغ على مسار هؤلاء القاصرين. بالإضافة الى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي والاقران أيضا، على اعتبارهم مؤسسات اجتماعية تساهم بشكل مباشر في التأثير على بناء تمثلات، تدفع الى التفكير في اتخاد قرار الهجرة غير النظامية، وعرقلة التمدرس، والانقطاع عليه بصفة عامة.

على هذا الأساس حددنا سؤالنا المركزي كالتالي:

- ما المحددات المتحكمة في تأثير الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي لدى فئة القاصرين؟

منهج الدراسة والأداة المنهجية:

من خلال طبيعة الدراسة والاهداف التي تم تحديدها مسبقا وفقا للإشكالية البحث، تم الاعتماد على المقاربة الكيفية، التي تعتبر أحد أنواع البحوث التي يتم اللجوء اليها في سبيل الحصول على فهم متعمق ووصف شمولي لظاهرة الهجرة غير النظامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كدراسة لواقع اجتماعي بأبعاده المختلفة والتي ترتكز بشكل أساسي على هشاشة متنوعة ومتعددة.

لهذا اعتمدنا على المقابلة المعمقة كنوع من الأنواع المقابلة غير مبنية بحيث تقوم على "فكرة مفادها ان التنقيب في أعماق الذات المبحوث ينتج معطيات اصلية وصادقة.

عينة الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على العينة القصدية أو العمدية وهي نوع من أنواع العينة غير احتمالية والتي فرضتها طبيعة المقاربة المنهجية، اهدا ف الدراسة، وخطوات إنجازها. لهذا تم اختيار الاسرة كعينة اشتغال مع فئة معينة من القاصرين تتراوح أعمارهم ما بين 11 سنة الى 17 سنة، يتابعون دراستهم بالإعدادي وابتدائي داخل المجال المدروس وعددهم 40مبحوث ومبحوثة.

التصور المفاهيمي:

الهجرة غير النظامية:

يستخدم مفهوم الهجرة غير النظامية بمعنى قانوني بالدرجة الأولى، وهو ينطوي على دلالة مخالفته للقوانين والنظم المعنية بالهجرة وحركة الأفراد وتنقلاتهم بين الدول.

فتعرف بذلك بأنها تلك الهجرة التي تتم بطرق غير قانونية نظرا لصعوبة السفر وصعوبة الهجرة النظامية حيث تعقدت إجراءات السفر، وأصبحت الهجرة النظامية شبه مستحيلة. وهي تظهر مثلا في: تهديد أمن الدولة لغايات سياسية أو اجتماعية وغالبا ما يقترن هذا الشكل بعمليات الإرهاب.[1] ومن ضمن التعاريف التي جاءت عن الهجرة غير النظامية أيضا بأنها:" تدبير الدخول غير المشروع من

[1] المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين - المبادئ التوجيهية للاحتجاز- المبادئ التوجيهية للمعايير والقواعد المطبقة الخاصة بالاحتجاز لطالبي اللجوء وبدائله - ط1 مطابع المفوضية السامية لشؤون اللاجئين- 2012، ص9

والى أي إقليم أية دولة من قبل أفراد، أو مجموعات من غير المنافذ المحددة لذلك دون التقيد بالضوابط والشروط المشروعة التي تفرضها كل دولة في مجال تنقل الأفراد".[2]

ومن ذلك على سبيل المثال: التسلل إلى داخل الدولة بعد دخول مشروع لها مؤقت، كما هو الحال في تسلل العابرين للدولة إلى دول مجاورة، فيصبح مكوثهم فيها غير شرعي، وليس دخولهم إليها[3].

مفهوم التحصيل الدراسي:

توجد العديد من التعريفات التي تناولت التحصيل الدراسي من اهمها:

يعرفها فرج عبد القادر بانه يستخدم للإشارة الى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمدة دراسية معينة.[4]

وكما يعرف التحصيل على أنه تحصيل الفرد في الماضي والحاضر من أكثر الوسائل صدقا للتكهن بتحصيله مستقبلا إذ لم تتدخل عوامل جديدة تؤثر في عمليه التحصيل. [5]

ومنهم من عرفه بأنه ما يستعمله الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة تمكن من تقدير أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل.

يعرفه أيضا بأنه هو النتيجة التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة أي مجموع الخبرات والمعلومات التي يحصل عليها الطالب.[6]

كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عمليه التعلم وما يحصل من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ

---

[2] عبد الله بن سعود السراني، العلاقة بين الهجرة غير المشروعة وتهريب البشر مجلة الامن والحياة - جامعة نايف العربية للعلوم الامنية - الرياض - العدد357 - صفر 1433هـ - ص59.

[3] منظمة الهجرة الدولية - أسس ادارة الهجرة - المجلد 03 - مصدر سابق - ص7 من الباب 9-3.

[4] عبد الرحيم طلعت حامد محمد، التحصيل الدراسي الرياض دار الصولية للتربية 1996، ص1.

[5] طه، فرج عبد القادر، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الغريب للنشر، 2003، ص 183.

[6] الخطاب، عمر، مقاييس في صعوبات التعليم، مكتبة المجتمع العربي الأردن، 2005، ص 201.

من خلال الامتحانات الاختبارات الخطية التي يخضع لها زائد علامات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد مستوى امتلاكه لهذا التحصيل الدراسي.[7]

مفهوم القاصر:

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان قامت الأمم المتحدة بالعديد من الاتفاقيات الدولية من أجل تعزيز حقوق الطفل، لذلك فإن الطفل القاصر يحظى بأهمية كبيرة في المعاهدات الدولية. قبل أن تصدر اتفاقية حقوق الطفل. سنة 1989 من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة لم يكن هناك مفهوم ولا تعريف، ورغم الاهتمام الكبير للطفل فإنهم يكون هناك تعريف للطفل. وقد اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة لاتفاقية حقوق الطفل حيث كلت هذه الأخيرة إطارا قانونيا عالميا بهدف توفير مصلحة الطفل رغم الظروف التي يعيشها.

و عند البحث في محتوى هذه الاتفاقية تم تعريف الطفل القاصر حسب المواد التي تطرقت إليها الاتفاقية:(الطفل القاصر هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر و لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه)، أي أن الطفل القاصر هو الطفل الذي لم يبغ سن الثامنة عشر و ألا يكون القانون الوطني يحدد سنا للرشد أقل من ذلك في هذه الاتفاقية تم تعريف الطفل القصر و رفع سنه إلى الحد الأقصى و إن أي دولة تريد تغيير سن الطفل المحدد يجب أن تمضي على الاتفاقية أولا أيا ما كانت، و يجب مراعاة تقاليد و عادات الشعوب و القيم الثقافية و الحضارية التي تميز كل دولة و إلا اعتبر الأمر انتهاكا لقوانين الاتفاقية.[8]

نتائج الدراسة ومناقشتها: المحددات المتحكمة في تأثير الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي لدى القاصرين:

في دراستنا هذه كما سبق ذكره فان التحصيل الدراسي يعرف في غالب الأحيان، على انه مجموعة من المعلومات والمهارات والكفايات التي يحصل عليها القاصر مثلا من تعليم جيد، تعليم متوسط، تعليم ضعيف، لهذا ارتاينا خلال هذا الطرح التطرق لمدى رضى القاصر على مستواه الدراسي، ونظرته للمستقبل خلال مساره التعليمي التعلمي ثم موقف الاسرة من هذا التحصيل، إضافة الى مدى تاثير موضوع الهجرة غير النظامية على هذا التحصيل. فبالنسبة للكشف عن علاقة تمثلات القاصرين حول

---

[7] ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت دار النهضة العربية، 2005، ص 149.

[8] اسمر خليل محمود عبد الله، حقوق الطفل في الإسلام والاتفاقيات الدولية. دراسة مقارنة، رسالة ماجيستير في الفقه والتشريع، جامعة النجاح الوطنية في نابلس ان فلسطين، 2003، ص 159

الهجرة غير النظامية بالتحصيل الدراسي، تم طرح سؤال حول مدى رضى المبحوثين عن المستوى الدراسي فكانت اهم التصريحات وفق الشكل التالي:

- "كن كنت راض كن متنفكرش في لحريك"
- "تيقرا غير لعندو لفلوس لي معندوش امشي اتكمش"[9]

كل هذه التصريحات تؤكد ان موقف المبحوثين يتداخل فيه مجموعة من العوامل التي تؤكد عدم رضاه عن ذلك، وهذا مل يفسر بكون ان التمثلات مرتبطة بالعامل النفسي لما لها من تأثيرات حول ذلك بحيث تجسد احاسيس ومشاعر، حيث ان" التلميذ يجد نفسه عاجزا على فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، وقد يكون في مادة واحدة واثنين نوعي، وهذا حسب قدرات التلميذ وامكانيته"[10]، وهذا ما سنحاول مزاوجته من خلال طرحنا للسؤال المرتبط بنظرته للمستقبل ومساره التعليمي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من امكانيته العقلية التي تؤهله ان يكون أفضل من ذلك، فإن تأخره دراسيا لا يرجع فقط الى نقص في قدراته واستعداداته، وانما يرجع الى عوامل أخرى اما ان يكون عاملا بيئيا او ثقافيا وليس عاملا ذاتيا [11] .

ان الحديث عن النظرة للمستقبل الدراسي، يحتم استحضار مدى الرضى عن التحصيل الدراسي، اذ ان هذه النظرة كما سبق ذكره تتمثل في كونها نظرة سلبية لا تلبي متطلبات الحياة ككل، بالتالي تصريحه هذا جعله يرى ان المستقبل «اسود" [12] اذ لا يمكنه الحصول على وظيفة كمصدر للعيش الكريم، حيث انه اتخذ اخوانه قدوة له، لكونهم رغم حصولهم على شواهد عليا، الا انهم لم يتمكنوا من ذلك. ويمكن تفسير ذلك ان الواقع الاجتماعي يلعب دورا هاما في بناء مواقف والتصورات في هذا الاتجاه، ويصبح مجالا طاردا.

اما فيما يخص السؤال المرتبط بأهمية التحصيل الدراسي، فقد كانت التصريحات كالتالي: "لو كانت له أهمية لما خرج حاملي الشواهد الى الشارع كل سنة يطالبون بالشغيل"، وهذا ما يسمى بالاغتراب الداخلي الذي ينتج عنه عدم الرضى تم احباط نفسي وفشل دراسي، ليؤدي الامر الى انقطاع عن الدراسة بشكل كلي.

---

[9] البحث الميداني سنة 2024.

[10] بن يوسف امال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة بوزريعة 2008ص42،41.

[11] قنديل، شاكر معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت 1989، ص493.

[12] البحث الميداني سنة 2024.

فكما يقول بورديو "ان معظم الذين طردوا من المدرسة او استبعدوا أنفسهم قبل الامتحانات وان هؤلاء الذين كان استبعادهم عن طريق الانتقاء المباشر الامتحان انما يتوقف أيضا على مستوى طبقتهم الاجتماعية[13]

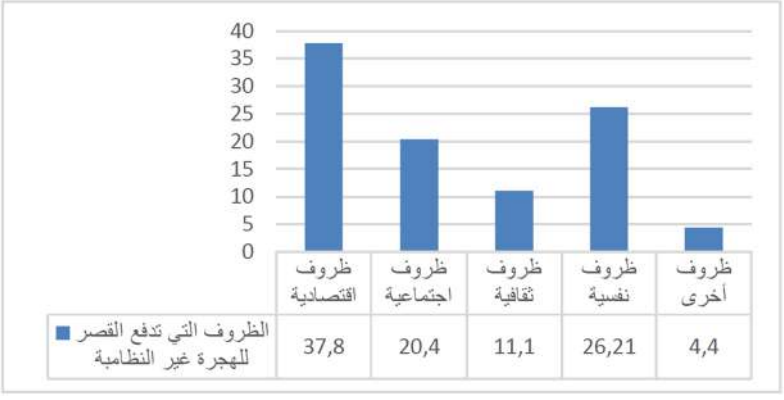
1. الاسرة والهجرة غير النظامية:

من المعروف ان الاسرة تلعب دورا مهما في تحديد مواقف الأبناء من خلال التنشئة الاجتماعية باعتبارها مؤسسة من بين المؤسسات التي تتدخل بشكل مباشر في هذه التنشئة، إذ تبين من خلال المقابلات التي أجريت مع المبحوثين ان معظمهم يتحدثون داخل اسرهم عن الهجرة غير النظامية، وكمثال عن ذلك بعد طرح السؤال حول مدى استحضار موضوع الهجرة غير النظامية بالوسط الاسري والذي جاء كالتالي "بزاااف"[14] مع إطالة الصوت، وذلك لكون ان اغلب الاسر تدفع بابنائها القاصرين الى العمل رغم صغر سنهم، من اجل تحسين مستوى عيشهم، وخاصة في ظل الظروف والاكراهات المعيشية التي تعرفها اسر هؤلاء القاصرين، من ارتفاع في الأسعار والحاجة المالية للواجبات فاتورة الماء والكهرباء مثلا ...

فالوسط بظروفه السوسيواقتصادية يؤثر بشكل قوي وبارز على سلوك القاصر، اذ بحكم خصوصيات المجال المدروس، فان العامل الاقتصادي يعد من اهم العوامل المفسرة للهجرة غير النظامية ليس فقط في صفوف القاصرين بل أيضا في صفوف الشباب والنساء بنسب جد مهمة.

وهذا ما يؤكد على ان نظرة الاسر يطغى عليها جانب الحاجيات الإنسانية التي يتم من خلال الاستثمار في أبنائها من اجل تلبية واشباع رغباتهم وحاجياتهم.

الظروف التي تدفع القاصر للهجرة غير النظامية.



المصدر: البحث الميداني 2024

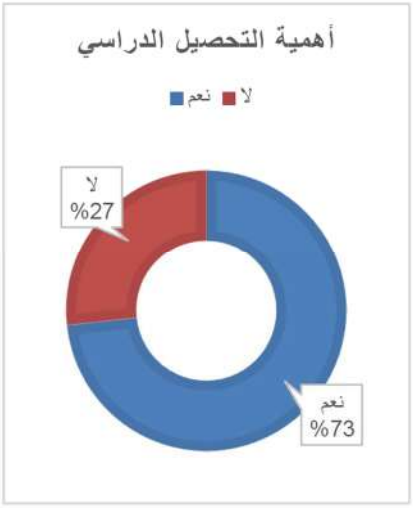
[13] فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، ص147.

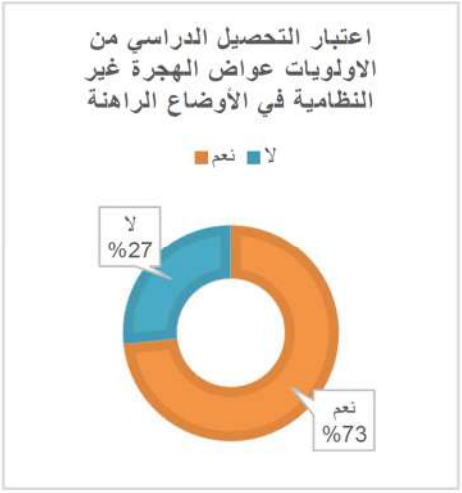
[14] بزاااف

من خلال المبيان رقم 1 نلاحظ أن الظروف التي تدفع القاصر للهجرة غير النظامية تتمثل في الظروف الاقتصادية بنسبة 37.8% أما الظروف النفسية 26.21% في حين الظروف الاجتماعية 20.4% أما ظروف أخرى 4.4%، هذا الاختلاف يبين الظروف التي تدفع للتفكير في الهجرة غير الشرعية، مما يؤكد أن القاصر يشعر بحاجته الى أشياء معنية من ملابس، مأكل وكل ما يضمن له العيش الكريم، الأمر الذي يؤثر على سلوكه سعيا منه الى محاولة إشباعها، ، والذي تعكس في الاخير مسألة طريقة تفكيره في الهجرة غير النظامية كموقف يتبنى من خلال تمثلاته الاجتماعية، ويرجع ذلك بالأساس الى الأوضاع المزرية و الصعبة حسب مجال الدراسة كما سبق ذكره، انه يعرف هشاشة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي ...

بالإضافة الى ان العامل الاقتصادي بالنسبة لهذه الأسر يلعب دورا مهما في تحسين أحوالهم المعيشية، مما يؤثر على تصورات هذا القاصربشكل واضح ومن أشهر المنظرين في هذا الصدد هو. ارستر افتتاين" الذي صاغ نظرية تحت عنوان قوانين الهجرة -1885 - 1886 - وهذا ما عبر عنه المبحوثين من خلال تصريحاتهم على اعتبار أن أوضاع أسرهم الاقتصادية المزرية تشكل دافعا أساسيا في البحث عن حلول.

2. أهمية التحصيل الدراسي :





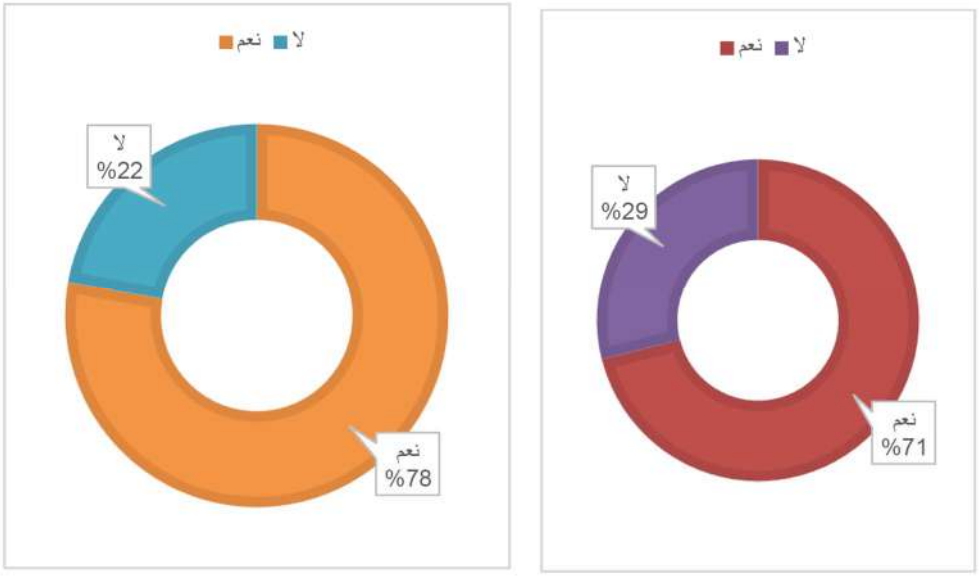
المصدر البحث الميداني 2024

بالنسبة للنتائج التي تم التوصل اليها حول أهميه التحصيل الدراسي، هناك نسبة عالية تمثل% 73 من التصريحات التي تؤكد هذه الأهمية، في حين ان 27% لا تؤكد أن التحصيل الدراسي له أهمية، هذا ما يفسر بأن تمثلات هؤلاء الأسر تحدد من جهة مواقفهم حول التحصيل الدراسي لأبنائهم، حيث

يمثل التحصيل الدراسي النتيجة الحتمية التي تساهم في اطمئنان الأسر على مواجهة ابنائها لمختلف المشكلات الاجتماعية، على الرغم من وجود شروط أخرى تساهم في هذا التحصيل، بما فيها الشروط الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتي لها جانب مهم في التأثير عليه.

وهذا ما أكدته تصريحات الأسر بخصوص أولوية التحصيل الدراسي، عوض الهجرة غير النظامية في الأوضاع الراهنة تم الكشف عن % 73 من الأسر تصرح بنعم، فحين 27% تنفي ذلك من جهة ومن جهة أخرى تجد أن تصريحات القاصرين تعكس رؤية الأسر، بحيث أن عدم رضاهم عن مستواهم في بناء مواقفهم وتصوراتهم في كون أن الحل هو السعي الى مغادرة البلد الأصلي.

3. الهجرة غير النظامية والتحصيل الدراسي:



المصدر البحث الميداني2024

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن التصريحات بخصوص موضوع الهجرة غير النظامية في ظل الدوافع التي تحكمه يؤثر على التحصيل الدراسي للقاصر، تم الحصول % 28.9 لا يؤثر على التحصيل الدراسي، في حين ان 77.8% له انعكاس قرار الهجرة غير النظامية % 22.2 لا يعتبر بأن التفكير في قرار الهجرة غير النظامية سيكون له انعكاس. فيما يخص تأثير موضوع الهجرة غير النظامية في ظل الدوافع التي تحكمه كما سبق ذكرها يؤثر على التحصيل الدراسي لهذا القاصر، نجد أن النسبة التي تؤكد ذلك، أكثر من النسبة التي تنفي الأمر، مما يدل على أن الهجرة ترتبط بعوامل جاذبة وعوامل طاردة وهذا يدل أيضا على أن

الحالة الاقتصادية الصعبة هي التي تساهم في بناء التمثل حول هذا الموضوع، وبالتالي تلعب دورا مهما في التأثير على هذا التحصيل من خلال استهداف المنفعة الاقتصادية والتأثير أيضا على تفكير القاصر، مما ينعكس على التحصيل الدراسي لهذه الفئة، حيث يكون القاصر غير متوفقا في ادائه، مما يجعله يتأخر بشكل واضح رغم أن تأخره هذا يتدخل فيه مجموعة من العوامل الأخرى ....

خاتمة

ختاما لدراستنا هذه وبناء على ما سبق تحليله من خلال معطيات ميدانية، نخلص القول ان الهدف الرئيسي من هذا المقال هو تحديد المحددات المتحكمة في تاثير الهجرة غير النظامية على التحصيل الدراسي للقاصرين، على اعتبار ان هذا النوع من الهجرة يضم قاصرين تدفع بهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المزرية الى التفكير في مغادرة الدراسة والمجازفة بحياتهم بحثا عن واقع أفضل يختلف عن الواقع المدرسي الذي لا يمكنه من بلوغ أحلامه وأهدافه الخاصة.

بهذا المعنى، يمكن القول انها قضية إنسانية تتطلب فهما عميقا للأسباب والدوافع التي تؤدي بهذا القاصر الى تعريض حياته للخطر والعيش في مستوى دون انساني دون التفكير في تحصيله الدراسي

اذ ان الواقع الاسري يعد المحدد الاول والمباشر لاسيما ان مجال دراستنا المعروف ب "حي بولكرون "يتميز بوضعية هشة قاتلة والتي لا تقل خطورة عن مالات المغامرة حسب ما يعتقدون، فكما تم التطرق اليه ان الوسط الاسري له تأثير على بناء مواقف الأبناء القاصرين خصوصا ان اغلبية المبحوثين ينتمون الى وسط أسري مفكك مشحون بالعنف والفقر المادي والحرمان العاطفي مما يزيد بهم الى الشعور بالاغتراب والتهميش والاستبعاد الاجتماعي بالتالي النفور من متابعة الدراسة ثم الانقطاع المدرسي. هذا من جهة من جهة أخرى اتضح ان مواقع التواصل الاجتماعي تعد أيضا بدورها محددات في ذلك اذ لا يمكن فصلها عن دورها في بناء وتشكيل الرأي بصفة عامة اذ انها لعبت دورا كبيرا في توجيه وتشكيل أفكار وتصورات حول الهجرة غير النظامية في صفوف هؤلاء القاصرين فقد ساهمت في تسهيل التواصل مع المهاجرين الذين غادروا مجال الدراسة

بالتالي فان مواقع التواصل الاجتماعي ليست وسيلة للتعبير والتفاعل فقط، بل لحشد مواقف وأفكار الرأي العام بصفة عامة والقاصرين بصفة خاصة وعلى وجه الخصوص موضوع دراستنا هذه.

الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي لهذه الفئة، إذ يجدون صعوبات في مسايرة ذلك بالتالي يفضلون ترك مؤسسا تهم من اجل ركوب الأمواج متأثرين بما تم ترويجه لهم حول نعيم بلاد المهجر.

بيبليوغرافيا

- أسعد وطفة علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، مجد المؤسسة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.
- بن يوسف امال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة بوزريعة 2008.
- حامد محمد، التحصيل الدراسي، الرياض دار الصولجة للتربية 1996
- الخطاب، عمر، مقاييس في صعوبات التعليم، مكتبة المجتمع العربي الأردن، 2005
- طه، فرج عبد القادر، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الغريب للنشر، 2003.
- عبد الرحيم طلعت حامد محمد، التحصيل الدراسي الرياض دار الصوليتة للتربية 1996.
- قنديل، شاكر معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت 1989.
- فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب،2020
- ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت دار النهضة العربية، 2005
- **Pierre bourdieu, la domination masculin edition du seuil collection liber paris.seuil 1989.**
- **Pierre bourdieu sur la television suivi de l.emprise du journalisme .paris .liber .coll «raisons d. agir»,1996.**
- **Pierre bourdieu et loic wacquant .reponses .pour une anthropologie reflexive .paris .seuil .1992.**

تأثير وسائل الإعلام على بناء الهوية الثقافية

☜ **د. الحفيرة يوسف**

العلوم القانونية والسياسية
المعهد العالي للمهن التمريضية
وتقنيات الصحة الرباط

ملخص:

الأهداف: تأثير اللغة في بناء الهوية الثقافية للفرد والجماعة، ثم دور الإعلام في الحفاظ على الهوية الثقافية للفرد والجماعة

الإشكالية: تأثير التقنيات الحديثة على الأفراد والمجتمعات والهويات الثقافية، وقبل كل شيء، على طريقة استقبالها ثم سبل تشكلها

المنهجية: من بين المناهج التي وظفناها للتأسيس العلمي لهذا البحث نذكر المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي

الخلاصة: هناك مقاربات مختلفة لمسألة الهوية؛ السوسيولوجية، والأنثروبولوجية، والسيكولوجية، والتاريخية، وما إلى ذلك، كما تحتل علوم اللغة التي تقع في قلب البناء الفردي والجماعي للذات. وبذلك نشاط اللغة هو ضمان لحرية الفرد في تعامله مع الآخرين خصوصا مع تأثير التقنيات الحديثة على الأفراد والمجتمعات.

الكلمات المفتاحية: الإعلام -الهوية -الثقافة -التواصل -اللغة

Abstract

Objectives: The impact of language on the construction of individual and collective cultural identity, followed by the role of media in preserving individual and collective cultural identity.

Problem: The impact of modern technologies on individuals, societies, and cultural identities, and above all, on the way they are received and then the ways they are formed.

Methods: To establish the scientific basis for this research, few methods we employed are the descriptive-analytical inductive method we used.

Conclusion: All things considered, there are various approaches to the issue of identity: sociological, anthropological, psychological, historical, and so on. Linguistics also occupies a central role in the individual and collective construction of the self. Thus, the activity of language guarantees the individual's freedom in interacting with others, especially given the impact of modern technologies on individuals and societies.

Keywords: media - identity - culture - communication - language

مدخل

إن تعدد الهويات والثقافات أمر مثير للجدل، وحيث التسامح وقبول الآخر واختلافاته أمر نادر الحدوث، ومع تطوير وسائل الإعلام كأجهزة متعددة الثقافات قادرة على الجمع بين الناس وبناء الروابط وإعطاء معنى جديد لمجتمع عالمي متعدد الثقافات لا يزال في قلب النقاش خصوصا مع التطور الحاصل في تكنولوجيا الاتصال وتوحش العولمة، حيث أصبح استخدام وسائط المعلومات والاتصالات يتزايد بشكل كبير.

تقع قضية وسائل الإعلام الجماهيري في قلب نقاش مثير للاهتمام ومحتدم بين العديد من التقاليد البحثية، وقد اكتسبت بلا شك قوة حقيقية للتأثير على الرأي العام. فهي تحتل الآن مكاناً مهماً في النقاش العمومي الحالي.

هناك نهجان يمكن من خلالهما التمييز، بوضوح ودقة العلاقة بين الإعلام والثقافة. وهما، المقاربة الثقافية، التي تقوم على استراتيجية الإعلام البطيء باستخدام وسائل الإعلام البطيئة، وهي في هذه الحالة تبادل الأشخاص الكتب والأعمال الفنية، والمقاربة الإعلامية التي، على عكس الأولى تعتمد، على الإعلام السريع، أي الإذاعة والسينما والصحافة، التي تستهدف الجمهور العريض، وتوسيع نطاق الممارسات الثقافية.

تؤسس وسائل الإعلام إلى حد كبير نظام الرؤية والاعتراف العام بالهويات الجماعية، ففي وسائل الإعلام تتشكل الهويات العامة من خلال حقيقة أنها معلنة، يمكن تلخيص قوة الهويات في الإعلام في الجملة التالية: "إذا لم تظهر في (وسائل الإعلام)، فأنت غير موجود". ومع ذلك، ليس لدينا جميعا نفس القوة للظهور في وسائل الإعلام والتحكم في الهوية، الهويات هي ثمرة التفاعل. نحن نعرف أنفسنا دائما في علاقتنا بالآخرين، والعالم المعاصر يعرف نفسه، إلى حد كبير، من خلال العلاقات بين الناس والعلاقات الحوارية.

لطالما أظهر البشر في المجتمع ككل قدرتهم على التمايز فيما بينهم، وعلى إنتاج الاختلافات الثقافية والتي يمكن رؤيتها في عاداتهم، ولغاتهم، وطرقهم في فهم الواقع وفي هيكلة المؤسسات، والأكثر من ذلك، عند المواجهة مع تعدد الثقافات، فإن الإنسان كثيرا ما يشعر بالحرج من وجود الاختلاف مع الآخر، واعتباره أجنبيا.

ستراوس في مؤلفه العرق والتاريخ الذي قدم فيه مدخلا لتأمل جديد حول الثقافة الغربية، ومعنى الحضارة، والسمة الاحتمالية للزمن التاريخي، أكد أنه في مثل هذه الظروف "نحن نرفض الاعتراف

بحقيقة التنوع الثقافي، مفضلين رفض كل ما لا يتوافق مع القاعدة التي نعيش في ظلها"، ومع ظهور وسائل الإعلام الجديدة واندماجها في الحياة اليومية شكلت إرضاء للمجتمع، بمعنى أنها أدوات ثقافية من حيث أنها تعمل على تعزيز المواقف والتحفيز، والتشجيع على نشر أو التأثير عليها، والتشجيع على نشر النماذج السلوكية وتعزيز الاندماج.

وهذا يثير إشكالية تأثير التقنيات الحديثة على الأفراد والمجتمعات والهويات الثقافية، وقبل كل شيء، على طريقة استقبالها ثم سبل تشكلها. للإجابة على هذه الإشكالية سنتطرق إلى عدد من الأسئلة: هل تتغير الثقافة عند تغيير اللغة؟ هل من الضروري الفصل بين اللغة والثقافة؟ وهل يجب الربط بين الخطاب والثقافة؟ وهل اللغة هي علامة هوية الشعوب والأمم؟ ثم لماذا يمكن التفكير في الهوية الثقافية؟

المحور الأول: دور اللغة في بناء الهوية الثقافية

تبدأ مشكلة الهوية عندما نتحدث عمن أنا؟ الشخص الذي أعتقد أنني أنا، أم الشخص الذي يقوله شخص آخر عني؟ أنا أنظر إلى نفسي أم أنا من خلال عيون الآخر؟ لكن عندما أنظر إلى نفسي، هل يمكنني أن أرى نفسي دون نظرة خارجية تقف بيني وبين نفسي؟ أليس الآخر دائما هو من يحيلني إلى نفسي؟ ونحن لسنا وحدنا. نحن نعيش في المجتمع، وهنا نجد أنفسنا في مجموعات، نعرّف أنفسنا من خلالها، ونعرف أنفسنا من خلالها، وبطريقة ما، ننتمي إليها، على الأقل جزئيا. ومن ثم يطرح السؤال مرة أخرى: من أنا في المجموعة، أو بتعبير أدق، ما أنا في المجموعة، أنتقل من حالة الفاعل إلى حالة المفعول به؟ إذا كنت أنا، جزئيا، فما هي المجموعة؟ هل هي محددة في ذاتها، أم في مقابل مجموعات أخرى؟[1]

في القرن الثامن عشر ولدت الفكرة بأن الثقافة هي بمثابة جوهر يلتصق بالشعوب، ويتم التعبير عنه من خلال الأعمال الفنية؛ ومن ثم فإن كل شعب يتميز بثقافته، وتبقى الحقيقة أنه إذا سلمنا بوجود عدة مجتمعات وبذلك عدة ثقافات، فإن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي ورثتها، والتي تحدد شكله، وتلتزم بجوهره. ومن خلال التبادلات ومحاولة تنظيم توازن القوى الذي يتطور داخل المجموعة، يكتسب الأفراد سمات تميزهم، ولكن في الوقت نفسه يخلقون مجموعات فرعية متعددة داخل المجموعة، وهو الشيء الذي تطرق إليه ليفي ستراوس في حلقة دراسية متعددة التخصصات قادها بمعهد فرنسا، 1974-1975 حول موضوع الهوية.

---

[1] **Patrick Charaudeau, "L'identité culturelle entre langue et discours", Revue de l'AQEFLS vol.24, n°1, Montréal, 2002.**

لن نقتصر على اتخاذ مسألة ما إذا كانت اللغة أو الخطاب هو ضمانة البناء الثقافي، بل سنبحث هل تلعب اللغة دوراً في الهوية؟ اللغة التي من المفترض أن تكون واحدة للجميع، والتي من شأن تجانسها أن تضمن هوية جماعية، وهي المتغيرات الثقافية التي أشار إليها ليفي ستراوس، ومن هنا تأتي فكرة أن الهوية الثقافية مستقرة ومتغيرة في الوقت نفسه. بيد أن أفراد المجتمع مسؤولون عن التراث الذي يتلقونه من الماضي خاصة اللغة. من الواضح أن اللغة ضرورية لتكوين هوية جماعية، وأنها تضمن التماسك الاجتماعي للمجتمع.

اللغة صمدت عبر الزمن، ولهذا السبب نقول إننا نتكلم هنا لغة موليير أو جون بابتيست بوكلان، وهناك لغة ويليام شكسبير، وهناك لغة يوهان غوته أو دانتي أليغييري أو ميغيل دي ثيربانتس. إنه المكان الأمثل للاندماج الاجتماعي والتثاقف اللغوي وصياغة الهوية الرمزية. كما أن اللغة تجعلنا مسؤولين عن الماضي، ما يعني أن هويتنا غارقة في التاريخ، وهو ما يجعل لدينا ما يتعلق بانتمائنا الخاص، مهما كان بعيدا. ومع ذلك، فإن العلاقة بين اللغة والهوية هي علاقة معقدة، لأنها ليست مجرد مسألة لغة بل هي أيضا مسألة استخدام. من هنا يمكننا أن نتساءل هل من الضروري الفصل بين اللغة والثقافة، والربط بين الخطاب والثقافة؟ وإلا كيف يمكننا تفسير حقيقة أن ثقافات اللغة الواحدة في دول مختلفة ليست متطابقة؟

إن التاريخ يتكون من حركات الجماعات البشرية، ولقاءاتهم، مصحوبة بصراعات ومواجهات، تكون نتيجتها أحيانا القضاء على أحد الأطراف، وأحيانا اندماج أحد الأطراف في الطرف الآخر أو استيعاب أحدهما للآخر، ولكن دائما من خلال علاقات الهيمنة[2]، والثقافة هي ما يميز كل أمة أو مجموعة من الناس، وبالتالي تخلق روابط اجتماعية مشتركة بينهم، المعنى المعتاد للثقافة يشير عموما إلى الفنون والآداب، أو إلى الثقافة العامة للفرد[3].

وعلى الرغم من الأفكار السائدة حول أن اللغة ليست هي التي تشهد على الخصوصيات الثقافية، بل الخطاب، فإن ارتباط اللغة ودورها في الهوية الاجتماعية، يلزم عدم الخلط بين الهوية اللغوية والهوية الخطابية، يعني أن الطريقة التي يتحدث بها كل مجتمع، والطريقة التي يستخدم بها الكلمات، والتي يبرر بها، ويروي، ويجادل، ويمزح، ويشرح، ويقنع، ويغري، إلخ

---

[2] ماكس فيبر، مقالات في علم الاجتماع الاقتصادي، ترجمة ابتسام خضرا، ط1، 2021

[3] **Le Hénaff C. «L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture» 2013, p 24**

يبدأ نظام الخطاب برسم ذلك التخوف من الخطاب، ذلك التخوف الذي يعكس في الحقيقة سلطة وقوة الخطاب، وهو تخوف تبديه الذات أو المؤسسة أو السلطة على السواء، تجاه ما يشكله الخطاب في حقيقته المادية، كشيء منطوق أو مكتوب[4]. وللتعامل مع الهوية الثقافية من خلال الحقائق اللغوية، علينا الرجوع إلى دراسة اللغة في علاقتها بتكييفها الاجتماعي، واستخداماتها، ووظائفها. وهذا يوضح علاقة اللغة -الخطاب -الهوية –الثقافة، ثم الشعب، اللغة، الأمة.

تعمل اللغة كمرآة وشعار للهوية، والخطاب هو آلية السلوك اللغوي الذي يعكس كلا من عادات التفكير والمعتقدات والأحكام التي تميز مجموعة اجتماعية، والمعايير التي تنظم العلاقات بين الأفراد الذين يعيشون في المجتمع. وهو ما يعني غالبا بناء خطاب خاص بالهوية الثقافية للفرد تحت ستار اللغة[5]. إن إدراك اختلاف الآخر هو أولا وقبل كل شيء دليل على هوية الشخص نفسه، ومنه يمكننا أن نرى التناقض الذي يتم فيه بناء هويتنا. نحن بحاجة إلى الآخر في اختلافه، لكي ندرك وجودنا، لكننا في الوقت نفسه لا نثق به، ونشعر بالحاجة إما إلى رفضه أو إلى جعله مشابها لنا لكي نزيل هذا الاختلاف.

تقوم الهوية على مبدأ الجمع بين التجاذب والرفض، بين الذات والآخر، كما أن بناءها ينطوي بالضرورة على نظرة الآخرين، لأننا نجد صعوبة في رؤية أنفسنا ونحتاج إلى رؤية خارجية، تتحقق المواجهة بين الذات والآخر من خلال الأفعال التي يقوم بها الأفراد عندما يعيشون في المجتمع، ويبنون هويتهم من خلال التمثلات التي يقدمونها لأنفسهم والتي تعكس الطريقة التي يرى بها الأفراد أنفسهم على أنهم ينتمون إلى نفس المجتمع اللغوي. وهذا التمثيل مشترك على نطاق واسع إلى حد ما في الثقافات المختلفة، يُعرّف الأفراد أنفسهم داخل مجتمع واحد بفضل مرآة اللغة[6].

يمكننا أن نتساءل ما إذا كانت اللغة هي التي لها دور في تشكيل الهوية، بحيث يمكن القول إن اللغة لا شيء من دون الخطاب، أي من دون ما ينظم استخدامها، وبالتالي يعتمد على هوية مستخدميها. وخلافا للاعتقاد السائد، علينا أن نفصل بين اللغة والثقافة، وأن نربط بين الخطاب والثقافة، وهذا يعني أن الخطاب هو الذي يشهد على الخصوصيات الثقافية. فليست مورفولوجيا الكلمات أو قواعد النحو هي التي تحمل الثقافة بقدر ما هي الطرق التي يتحدث بها كل مجتمع، والطرق التي تستخدم بها

---

(4) **Foucault, Michel: L'ordre du discours.- Paris, Ed. Gallimard, 1971.- p. 10**

(5)الزواوي بغوره، بين اللغة والخطاب والمجتمع: مقاربة فلسفية اجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري-قسنطينة 17-18 | 2002

(6)عبد الغني عماد، سوسيولوجية الهوية، جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، 2017

الكلمات، والطرق التي تستخدم بها المنطق والسرد القصصي والحجج والشرح والإقناع[7]. إن طبيعة اللغة ذاتها هي أنها تقوم على آليات غير واعية، فعندما نتكلم، فإننا لا ندرك على الإطلاق القوانين التي نراعيها لكي نتكلم، وحتى اللغوي الذي ينظر لهذه القوانين لا يدركها إلا بقدر ما يضعها في الكتب أو في المحاضرات. ولكن بينما هو يتكلم، فإنها تكون غير واعية تماما كما هي غير واعية بالنسبة لأي منا[8].

العلاقة بين اللغة والثقافة ليست مجرد علاقة تنطوي على زيادة التشييء في سياق التعلم، بل تنطوي أيضا على هيكلة عميقة للشخصية، وعلى وجه الخصوص، بناء الهوية الثقافية وتشكيلها. وبوصفها أداة للاندماج الجماعي والتأكيد الفردي، تعمل اللغة كعلامة ومؤشر للانتماء. وباعتبار اللغة وسيلة للتواصل، فهي أيضا وسيلة للتعبير عن الثقافة ووسيط للهوية. واللغة ثقافية واجتماعية في آن واحد؛ فهي ثقافية من حيث كونها أحد أشكال التنظيم الرمزي للعالم. واجتماعية من حيث أنها تعكس وتعبر عن الانتماء والعلاقات داخل المجموعات وفيما بينها. وباعتبارها نظاما من الإشارات، تتمتع اللغة بخاصية مثيرة للاهتمام تتمثل في كونها غير محركة وتعسفية في آن واحد[9]

ومنه نقول إن الهوية الثقافية تندمج مع الهوية العرقية أو الاجتماعية أو الوطنية، ومن الضروري الدفاع عن فكرة أن الهوية الثقافية هي نتيجة معقدة لمزيج من استمرارية الثقافات عبر التاريخ والتمايز الناتج عن اللقاءات بين الشعوب والفئات الاجتماعية. والهوية الثقافية تعني أولا قبل كل شيء تعريفنا التلقائي بأننا أفراد ننتمي إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية بما لها من قيم تميزها (أخلاقية، جمالية، إلخ). ويتضمن ذلك أيضا الأسلوب تستوعب به تاريخ هذه الجماعة وتقاليدها، وعاداتها وأساليب حياتها، وإحساسها بالخضوع أو المشاركة فيه أو تشكيل قدر مشترك، وتعني الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية، حيث نرى انطباعاتنا الخاصة بصفة مستمرة، مما يمكننا من بناء شخصياتنا من خلال التعليم والتعبير عنها في العمل الذي يؤثر بدوره في العالم الذي نحيا فيه[10].

---

[7] يونس رابح، اللغة والخطاب في فلسفة بول ريكور، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الفلسفة، جامعة منتوري قسنطينة كليـة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2008-2007

[8] **Entretien avec Claude Lévi-Strauss, Sandrine England, Documentation Sonore de Radio France, 1ère partie (1ère diffusion: 30/07/1974)**

[9] **Joel Sherzer, Langage et culture: une approche centrée sur le discours, Langage et société 2012/1 (n° 139), pages 21 à 45**

[10] مجدي عزيز ابراهيم: المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001 ص 23 -2

المحور الثاني: دور الإعلام في الحفاظ على الهوية الثقافية

نعيش في عصر العولمة، كل شيء أقرب إلى بعضه البعض، كل شيء أكثر اتصالا، كل شيء أكثر سرعة، يتطلب التواصل ما هو أكثر من مجرد كلمات؛ ما هو متوقع، وما هو ضمني، والصمت، والإيماءات، والنبرات... كلها جزء من الثقافة، الثقافة جزء أساسي من التعلم، وأيضا معرفة كيفية الانتباه إلى عادات وثقافات البلدان الأخرى. فمع ظهور العولمة، تزايد استخدام وسائط المعلومات والاتصالات، وهو ما يثير مسألة تأثير هذه التقنيات على الثقافات، وقبل كل شيء، على طريقة استقبالها، في هذا السياق، أصبح تعدد الثقافات والهويات أمرا مثيرا للجدل، حيث يندر التسامح وقبول الآخر واختلافاته، ويبقى تطوير وسائل الإعلام كأجهزة متعددة الثقافات قادرة على الجمع بين الناس وبناء الروابط وإعطاء معنى جديد لمجتمع عالمي ومتعدد الثقافات.

إن التطور الذي تعيشه وسائل الإعلام السمعية والبصرية الآن يتغير بشكل جذري من الندرة إلى الوفرة، ومن العرض الشامل إلى العرض المصمم حسب الطلب. من خلال مراعاة أشكال النطق الخاصة بكل نوع من أنواع الوسائط، فإن علوم المعلومات والاتصال من جهة وعلم الاجتماع من جهة أخرى مسؤولة عن ظهور نوع من التفكير الذي يربط بين اختيار الوسائط وهوية الأفراد. لذلك يتم تعديل الاستراتيجيات وبناء مواد متناسقة مع الأذواق وأنماط الحياة الفردية. وتقع مسألة وسائل الإعلام في قلب النقاش الدائر حاليا، ولا شك أنها قد اكتسبت قوة حقيقية للتأثير على الرأي العام، فهي تحتل الآن مكانا مهما في النقاش السياسي والاجتماعي الحالي وتظل تبحث عن الإثارة ونسب المشاهدة.

إن وجهة نظر هارولد لاسويل بأن الوظيفية الحالية لوسائل الإعلام هي أنها ذات تأثير كلي على النظام الاجتماعي للفرد، وهذا الأخير منوم مغناطيسيا بالتأثير غير المباشر لوسائل الإعلام التي تعمل وفقا لنموذج "الإبرة تحت الجلد" فوسائل الإعلام لها قوة تخريبية وإغرائية وقوية ومباشرة: فهي توجه أنماط الاستهلاك، وتقنع الأفراد وتلقنهم[11]. لا يمكن تعريف تأثيرات التلفزيون بشكل كاف من حيث النجاح أو الفشل، الإعجاب أو عدم الإعجاب، الاستحسان أو الرفض. وبدلاً من ذلك، يجب أن نحاول بلورة

[11] **Theodor W. Adorno, La télévision et les patterns de la culture de masse, Traducteur : Géraldine Savary, Jean-Yves Pidoux, Paul Beaud, Éditeur: Quaterly of Film, Radio and Television, Année 1990, 44-45, pp. 225-242**

عدد من المفاهيم النظرية التي نستخدمها في دراسة التأثيرات المحتملة للتلفزيون وتأثيره على المستويات المختلفة لشخصية المشاهد وهويته الثقافية[12].

إن تحسين التلفزيون لا يتوقف فقط على المستوى الفني، الجمالي البحت، خارج استخداماته الحالية. وهذا يعني أن دورهم معقد للغاية، لا يمكن فصلها عن ردود فعل الجمهور، وبالتالي يجب أن نحدد ما هو المشترك بين إنتاج الهوية الثقافية والأشكال الفنية المعاصرة القديمة بين الرديء والشعبي والمستقل، وأن نحدد أين تكمن الاختلافات.

يتجه هذا التيار البحثي في مساهمة وسائل الإعلام في الثقافة، يؤكد على السياق الاجتماعي الذي يتم فيه الاستقبال، حيث تحول الاهتمام إلى استقبال وسائل الإعلام من قبل الجماهير المختلفة وبناء هوية فردية مركبة من انتماءاتها المتعددة العرق والجنس والأمة والطبقة الاجتماعية وغيرها[13]...

ويتفق الباحثون على أن المتلقي، من خلال ممارساته وتعاملاته المتجذرة في الحياة اليومية، يستدعي خبرته ومزاجه وخلفيته لفك رموز الرسائل الإعلامية التي يتلقاها من الممارسات الإعلامية مما يؤثر على وضعه الاجتماعي و مهاراته الثقافية وأسلوب حياته.

يطور مارشال ماكلوهان مقاربة تقنية لوسائل الإعلام، فهو يشدد على التقدم الذي تدخله كل تقنية في حياة الأفراد، وقدرتها على توليد إبداع جديد أو أنواع جديدة من التواصل الاجتماعي والثقافي؛ إن نفس الرسالة التي تبث في التلفزيون والصحافة لا تعني نفس التصورات لدى الطرف المتلقي، ولا نفس نوع البناء لدى الطرف المرسل[14]

وفي حين أن الثقافة الشعبية قد استوعبت كل العناصر التي كانت موجودة فيما سبق، إلا أنها تختلف تماماً من حيث أنها قد شكلت نفسها في نظام جديد يتجاوز الرواية وموسيقى والرقص، وباقي وسائل التعبير الفني، ولذلك يتم التركيز على الوساطة التقنية والاجتماعية المزدوجة لتلعب دورا كبيرا في أسلوب حياة المستخدم وثقافته وهويته[15]. ولعل المساس بالهوية والخصوصية الثقافية التي تميز المجتمعات والدول، قد شغل بال المفكرين والباحثين منذ القديم ولكنه اليوم زاد نتيجة عامل قوي لا

---

(12) **Ibid.**

(13) **Camilleri C. Stratégies Identitaires, Paris: Presses Universitaires de France, 1999**

(14) **Marshall McLuhan, Pour comprendre les médias, trad. fr. 1968, rééd. Seuil, coll. «Points essais », 1977**

(15) **Ibid.**

تستطيع المجتمعات والدول إلا التأثر به وهو ثورة الاتصال التي أنتجت الكثير من وسائل الإعلام الجديدة[16].

في سياق عولمة الاقتصاد، وبناء المجتمع، ومتاهة المرجعيات المتعلقة بالهوية والتبادلات بين الشعوب، والدفاع عن الثقافة، يطرح سؤال استبدال موضوع الاستثناء الثقافي بصيغة التنوع الثقافي فهو يشير في الوقت نفسه إلى الارتباط بثقافة ما والاعتراف بالآخر بمعنى الانفتاح على الثقافات الأخرى والرغبة في تعميم إنتاجاتنا الثقافية في الخارج[17].

إن التغير الثقافي والأفق الكوني وتأكيد الهويات يقوض أسس الدفاع عن الثقافة، فوسائل الإعلام تدخل في قلب المشروع المدني والثقافي للمجتمع المرتبط أساسا بالتماسك الاجتماعي والشعور بالانتماء إلى الوطن، وهو ما يتم تعزيزه وتنشيطه من خلال عمل وسائل الإعلام. مع غزو الرقمنة بدأ العرض الإعلامي يتغير، بمنطق تكييف وسائل الإعلام في الشكل والمحتوى مع أنماط حياة الأفراد واهتماماتهم وتطوير الخدمات المرتبطة بها وإضفاء الطابع الهوياتي على البرامج لطبيعة العرض. إن الحديث عن تأثيرات وسائل الإعلام دون التطرق إلى مسألة تأثيرها على بناء الهوية سيحد من تفكيرنا، ولهذا السبب يبدو من المهم أيضا الاهتمام بعملية تشكيل هويات الأفراد عن طريق وسائل الإعلام.

إن بناء الهويات في المجتمعات متعددة الثقافات مسألة معقدة فكل فرد يصوغ هويته الثقافية أو العرقية أو الدينية أو اللغوية، ثم تتعرض هذه الهوية إلى مقومات العولمة، وبصفة عامة، وعلى الرغم من اختلاف وسائل الإعلام من حيث خصائصها واستراتيجيتها التحريرية وطبيعة توزيعها وطريقة تلقي المستخدمين لها، إلا أنها تلعب دورا أساسيا في عملية الاندماج والتثقيف الاجتماعي[18].

تساهم وسائل الإعلام في بناء الهويات الجماعية التي من المرجح أن تخلق وعيا بالانتماء إلى مجتمع ما. فهي تؤثر إلى حد كبير في الفضاء العام. وإن وسائل الإعلام ليست مجرد مجموع الأوصاف أو الرسائل المستمدة من الأفعال، وهو ما جعل الصناعة الثقافية منظمة بحيث تستحوذ على انتباه المشاهدين في آن واحد على مستويات نفسية مختلفة. فقد تكون الرسالة الخفية أهم من الرسالة الظاهرة، لأنها تفلت

---

[16] غالية غضبان، مقلاتي صحراوي، إشكالية تأثير الإعلام الجديد في الهوية الثقافية في ظل العولمة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية العددان 12 و13، 2014 ص 211

[17] غالية غضبان، مقلاتي صحراوي، إشكالية تأثير الإعلام الجديد في الهوية الثقافية في ظل العولمة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية العددان 12 و13، 2014

[18] **Dubar C. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation (2ème édition), Paris: PUF, Coll. Le lien Social, 2004**

من سيطرة الوعي، ولا يمكن إدراكها، ولا يمكن مقاومتها بالحجج، بل هي قادرة على الدخول إلى ذهن المتفرج والتأثير عليه وتكوين هويته[19]. ويشكل الإعلام المنظومة التي تحفظ الهوية، والتي تتناقل عبر الأجيال، والإعلام يرتبط ارتباطا عضويا بمكونات الهوية الثقافية حيث تقوم على صيانتها وتقويتها وتنميتها في إطار الحركية التي يعيشها المجتمع ضمن التحولات والتطورات العالمية.

وسائل الإعلام هي شكل من أشكال بناء الواقع، تعكس التوافقات والصراعات في التمثيلات والاتصالات واستراتيجيات التواصل للفاعلين المرتبطين بعلاقات السلطة الاجتماعية والهيمنة الاجتماعية. وتمثل وسائل الإعلام رؤية للواقع أو للحقائق الممكنة فهي كائنات اجتماعية، من حيث أنها تستخدم من قبل الأفراد والجماعات من أجل الربط بين الأفراد والجماعات. بهذا المعنى، فإن وسائل الإعلام هي مجرد وساطات تعبر عن العلاقة بين الأفراد والمجموعات وتعدل منطق عملها ضمن العلاقات الاجتماعية للهيمنة والصراعات التي تصاحبها.

خاتمة

من الأهمية بمكان التفكير في مسائل الهوية الاجتماعية والثقافية لأن مجتمعاتنا الحديثة تمر بما يسمى بأزمات: أزمة هوية، أزمة ثقافية، أزمة أجيال، أزمة تربوية، أزمة مدنية، أزمة مجتمعية...

من الواضح أن هناك مقاربات مختلفة لمسألة الهوية؛ السوسيولوجية، والأنثروبولوجية، والسيكولوجية، والتاريخية، وما إلى ذلك، حيث يقوم كل منها ببناء موضوعه الخاص للدراسة بما يتماشى مع افتراضاته النظرية ومنهجيته الخاصة، كما تحتل علوم اللغة ولا سيما تحليل الخطاب مكانا مهما، لأن اللغة تقع في قلب البناء الفردي والجماعي للذات. بذلك نشاط اللغة هو ضمان لحرية الفرد في تعامله مع الآخرين.

ليس هناك ما هو أكثر تعقيدا من الهوية، التي هي نتيجة مزيج من عدة عوامل، ناهيك عن صعوبة الحديث عنها بسبب تأثيرها في جميع المجالات، هل الهوية فردية أم جماعية؟ سؤال يصعب الإجابة عليه، لأن كل فرد هو كائن اجتماعي بحيث يعيش في مجتمع، نحن نرى أنفسنا دائما ككائن منفرد، مختلف عن الآخرين، نأبى أن نذوب في الجماعة، أن نفكر مثل بقية أفراد الجماعة، أن نختفي في كتلة الفكر الجماعي

[19] الخضر عبد الباقي محمد، دور الإعلام في تعزيز الهوية الوطنية والانتماء، مجلة أصول الدين, 6، 2022

لذلك نحن بحاجة إلى دراسة الآلية النفسية والاجتماعية التي تحكم بناء الهوية. ولكي يكون هناك وعي بالهوية، يجب إدراك الاختلاف، ويجب أن تكون هناك علاقة معينة مع الآخر وهي الآلية التي تشتغل عليها وسائل الإعلام باستخدام عدة أدوات أهمها اللغة لتشكيل الهوية الفردية والجماعية خصوصا الثقافية منها.

ختاما نطرح التساؤل التالي كيف يمكنك إيصال البعد المتمثل في الشعب، اللغة، الأمة من خلال مفهوم الهوية الثقافية كجوهر وطني؟ هل هذا ممكن؟ وهل هو مرغوب فيه؟

بيبليوغرافيا

- الخضر عبد الباقي محمد، دور الإعلام في تعزيز الهوية الوطنية والانتماء، مجلة أصول الدين, 6، 2022
- الزواوي بغوره، بين اللغة والخطاب والمجتمع: مقاربة فلسفية اجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري-قسنطينة 2002
- امراجع السحاتي، الاعلام ودوره في الحفاظ على الهوية الثقافية في ظل العولمة، 2019
- صامويل هنتنغتون: صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي، ترجمة طمعت الشايب وتقديم صلاح قنصوة، 1999
- عبد الغني عماد، سوسيولوجية الهوية، جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، 2017
- غالية غضبان، مقلاتي صحراوي، إشكالية تأثير الإعلام الجديد في الهوية الثقافية في ظل العولمة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية العددان 12 و13، 2014
- ماكس فيبر، مقالات في علم الاجتماع الاقتصادي، ترجمة ابتسام خضرا، الطبعة: الأولى، 2021
- محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1999
- مجدي عزيز ابراهيم: المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001
- يونس رابح، اللغة والخطاب في فلسفة بول ريكور، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الفلسفة، جامعة منتوري قسنطينــة كليــة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2007-2008
- **Camilleri C. Stratégies Identitaires, Paris: Presses Universitaires de France, 1999**
- **Dubar C. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation (2ème édition), Paris : PUF, Coll. Le lien Social, 2004**
- **Entretien avec Claude Lévi-Strauss, Sandrine England, Documentation Sonore de Radio France, 1ère partie (1ère diffusion: 30/07/1974)**
- **Foucault Michel: L'ordre du discours. - Paris, Ed. Gallimard, 1971**
- **-Joel Sherzer, Langage et culture : une approche centrée sur le discours, Langage et société 2012/1 (n° 139)**
- **Le Hénaff C. «L'anglais à l'école élémentaire: analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture» 2013**
- **Marshall McLuhan, Pour comprendre les médias, trad. fr. 1968, rééd. Seuil, coll. « Points essais », 1977**
- **Patrick Charaudeau, Langue, discours et identité culturelle, Éla. Études de linguistique appliquée, 2001**
- **Theodor W. Adorno, La télévision et les patterns de la culture de masse, Traducteur : Géraldine Savary, Jean-Yves Pidoux, Paul Beaud, Éditeur : Quaterly of Film, Radio and Television, Année 1990**

البعد الاقتصادي في السياسات التعليمية لدى المنظمات الاقتصادية الدولية

☜ عبد الله وسخين [1]
☜ بوشعيب زيات [1]
[1] مختبر الدراسات القانونية والسياسية
[1] جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب

ملخص:

الأهداف: الوقوف عند أهمية الدور الذي تلعبه المنظمات الدولية في تحديد، وتوجيه السياسات التعليمية للدول. ونخص بالذكر في هذه الورقة الهيئات ذات البعد الاقتصادي كالبنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

الإشكالية: يطرح هذا الموضوع اشكالية التعامل مع قضايا التعليم والمدخل الذي اختارته هذه المنظمات الدولية لتسويق تصورتها بخصوص عمليات إصلاح المنظومة التربوية داخل الدول خصوصا النامية منها.

المنهجية: ارتأينا نهج المنهج الوصفي لهذه الدراسة باعتباره يمكن من وصف وتصنيف توجيهات واختيارات البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في علاقة بالسياسات التعليمية الدولية.

الخلاصة: التأثير المتزايد للمنظمات ذان البعد الاقتصادي في بلورة السياسة التعليمية العالمية.

الكلمات المفتاحية: الرأسمال البشري- التعليم- النمو الاقتصادي- البنك الدولي- منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

Abstract

Objectives: To highlight the important role played by international organizations in determining and directing the educational policies of countries. This paper specifically focuses on organizations with an economic dimension, such as the World Bank and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Problem: This topic raises the dilemma of dealing with education issues and the approach chosen by these international organizations to market their vision for educational reform within countries, particularly developing ones.

Methods: We chose to adopt a descriptive approach for this study, as it allows us to describe and classify the directives and choices of the World Bank and the OECD in relation to international educational policies.

Conclusion: The increasing influence of organizations with an economic dimension in shaping global education policy.

Keywords: Human capital- education- economic growth- World Bank- OECD.

مقدمة:

أدت العولمة إلى ظهور أشكال جديدة من التدبير السياسي التي تحمل اسم الحكامة حولت بشكل عميق مفهوم السياسة نفسها. هذه الحكامة أبرزت ثلاث مستويات للفضاء السياسي، المستوى العالمي، ومستوى الدولة، والمستوى المحلي. وباعتبارها منشأة وحاملة في نفس الوقت لهذه التحولات، تتدخل الهيئات الدولية كالأمم المتحدة، واليونسكو، واليونيسف، والبنك الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أكثر فأكثر في بلورة السياسات الوطنية للدول، بل إنها حسب الملاحظين استولت عل جزء من سلطة اتخاذ إقرار للدول.[1]

فالهيئات الدولية ذات البعد الاقتصادي، هي بالأساس الحاملة لمفهوم الحكامة والمتبنية له في جميع مجالات اشتغالها أكثر فأكثر منذ بداية تسعينيات القرن الماضي. وهذا ما يجعل هذا المفهوم في مجال التعليم يرتبط بالأساس في جعله في خدمة التنمية الاقتصادية أكثر منه تفعيلا له كحق من حقوق الإنسان. من هذا المنطلق سنحاول في هذه الورقة المقتضبة الوقوف على الإشكالية التي يطرحها التعامل مع قضايا التعليم والمدخل الذي اختارته المنظمات الدولية لتسويق تصورتها بخصوص عمليات إصلاح المنظومة التربوية داخل الدول الوطنية. ويتراوح هذا المدخل بين الرؤية الإنسانية الحقوقية التي تهدف لفعلية الحق في التعليم كحق إنساني ورؤية أخرى تنظر للتعليم من زاوية المكسب للنمو الاقتصادي. وسنتوقف عند هذه الأخيرة من خلال محورين. المحور الأول ويتضمن بروز الرأسمال البشري كموجه للسياسات التعليمية الدولية، والمحور الثاني حيث سنتطرق لمساهمة البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في جعل التربية والتعليم في خدمة النمو الاقتصادي. وبما أن "البحوث الوصفية تهتم بالظروف والعلاقات القائمة... (وباعتبار أنها تهتم) بدراسة العلاقة بين ما هو كائن وبين بعض الأحداث السابقة، والتي قد تكون قد أثرت -أو تحكمت- في تلك الأحداث والظروف"[2] فسنعتمد في هذه الورقة المنهج الوصفي.

1. الرأسمال البشري كدعامة للسياسات التعليم العالمية

عندما نتحدث اليوم عن نظرية الرأسمال البشري التي تدافع عنها مجموعة من المنظمات الدولية، فإننا أمام توجه أصبح مثمنا من طرف هذه الهيئات الدولية، بل وأضحى يجد طريقه للتبني من طرف

---

[1] **Cerqua Anthony et Gauthier Clermont, «La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement», INITIO, nº3, automne 2013 p.26.**

[2] أبراش ابراهيم، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2009، ص 151.

أغلب الحكومات[3]. فهو يركز على الاستثمار في التعليم والتكوين لتطوير مهارات الأفراد، وزيادة قدرتهم الإنتاجية، مما يدعم النمو الاقتصادي.

1.1. مفهوم الرأسمال البشري

ما شك فيه أنه بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد موجة الاستقلال التي عمت مجموعة من الدول، كان من الطبيعي أن يكون الاهتمام بدمقرطة التعليم هو الأكثر حماسة في البداية. كان لا بد من إعادة بناء المدارس واستقطاب المتمدرسين إليها حتى تتمكن أجيال كاملة من الأطفال الذين تضرروا من الحرب من الوقوف على أقدامهم في أسرع وقت ممكن. ومنذ ذلك الحين، سوف يستمر الترويج لمزايا التعليم الجماعي، حيث يصبح الوصول إلى التعليم هدفا أساسيا في نظر المجتمع التعليمي العالمي. غير أنه في بداية الستينيات، سلط العديد من الاقتصاديين والباحثين الضوء على خاصية محددة للغاية من التعليم. ومن خلال دراسة مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري، سيظهرون أن العلاقة بين النمو الاقتصادي والاستثمار في التعليم علاقة ملموسة.

لقد تم استخدام مفهوم رأس المال البشري بشكل متكرر في الاقتصاد لنصف قرن على الأقل. ويرجعها البعض إلى أعمال آدم سميث في القرن الثامن عشر، وإلى تيودور شولتز وغاري بيكر في ستينيات القرن الماضي. ولا ينكر أحد قيمة هذا المفهوم، مع وجود من يرفضونه ممن يعتبرون أن هذا المصطلح يقلل من قيمة الكرامة الإنسانية من خلال استيعاب الأفراد لمجموعات من المعرفة والمهارات التي تختلف قليلا عن مكونات الآلة. بل على العكس من ذلك، يؤكد هذا المفهوم بقوة على أهمية العامل البشري في الاقتصادات القائمة على المعرفة والمهارات. ومن المفيد التمييز بين الأشكال المختلفة لـ "رأس المال" المستخدم في الأنشطة الاقتصادية، وخاصة المادية والبشرية. ولعل أفضل طريقة للاستفادة من كل منها هي فهم التفاعل بين الأشكال المختلفة لرأس المال في وظائف الإنتاج المعقدة. ويترتب على ذلك الرغبة في وجود أدوات قياس لوصف كمية، ونوعية، واستخدام رأس المال البشري، فضلا عن التغييرات التي تؤثر عليه. وينبغي أن تكون المؤشرات الدولية متاحة لهذا الغرض للسماح بإجراء المقارنات[4].

ووفقا للبنك الدولي، فإن رأس المال البشري يتكون من المعرفة، والمهارات، والصحة التي يراكمها الناس طيلة حياتهم، والتي تمكنهم من تحقيق إمكاناتهم كأعضاء منتجين في المجتمع[5]. وفي هذه الورقة

(3) **Ibid, p31.**

(4) **ocde, l'investissement dans le capital humain Une comparison internationale, 1998, p9**

(5) **https://cutt.us/9SXCU consulté le 01/01/2025.**

سوف نقتصر فقط على جزء من هذا التعريف، أي المعرفة والمهارات التي يراكمها الناس طوال حياتهم لتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم كأعضاء منتجين في المجتمع. وقد عرفته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في إحدى كتاباتها[6] بأنه المعرفة والمؤهلات والمهارات وغيرها من الصفات التي يمتلكها الفرد وذات الصلة بالنشاط الاقتصادي. فهو يدرس قيمة الاستثمار في رأس المال البشري من وجهة نظر الإنتاج، وليس من وجهة نظر الاستهلاك مباشرة. إن هذا التركيز على الدور الحاسم الذي يلعبه رأس المال البشري في اقتصادات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والذي يشكل اهتماما مركزيا للسياسة، لا يعني بأي حال من الأحوال أن جميع أشكال التعليم يجب أن تكون موجهة نحو هدف اقتصادي. ومن الواضح أن التعليم، على سبيل المثال، له قيمة استهلاكية عالية في أحد جوانبه.

ويعد الاقتصادي الأمريكي تيودور شولتز أحد مؤسسي نظرية رأس المال البشري. ففي خطابه أمام أعضاء الجمعية الاقتصادية الأمريكية، أشار شولتز إلى أن المعرفة والمهارات التي يمتلكها الناس تشكل شكلا من أشكال رأس المال. ووفقا لحساباته، فإن معدل الزيادة في مخزون رأس المال هذا في الولايات المتحدة، ودول أوروبا الغربية أعلى بكثير من معدل الزيادة في رأس المال الملموس. وقد ساهم التراكم السريع لرأس المال البشري الناتج عن الزيادة في المستوى التعليمي للسكان في تحقيق زيادة كبيرة في الدخل الوطني للفرد. ووفقا لشولز دائما، يوفر رأس المال البشري القدرة على التكيف بسرعة مع التغيرات في البيئة، وخاصة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعرف دينامية مستمرة، وإدخال الابتكار في الممارسات الاقتصادية. ويعتبر شولتز التعليم هو القناة الرئيسية للاستثمار في رأس المال البشري[7]. وتطويرا لأفكار شولتز جاء غاري بيكر ليساهم نموذجه النظري في تفسير قرارات الوكلاء الاقتصاديين فيما يتعلق باختيار كمية الموارد، بما في ذلك الوقت المخصص للتعليم. ويلعب معدل العائد على الاستثمار الدور المركزي في التفكير النظري، والذي يتم تحديده من خلال معادلة الزيادات التي يتم خصمها في الدخل من النشاط المهني بسبب التعليم الذي تم تلقيه، والتكاليف المرتبطة بالحصول على التعليم[8].

ومما سبق يمكن القول إن رأس المال البشري يشير إلى جميع المهارات والخبرات والمؤهلات والمواهب التي اكتسبها الفرد والتي تحدد جزئيا قدرته على العمل، أو الإنتاج لنفسه أو للآخرين. ويمثل هذا

---

(6) ocde, l'investissement dans le capital humain…, op. Cité, p.9.

(7) Teslenko Valentina, Le capital humain comme facteur de développement innovant de l'économie russe, thèse, Université Côte d'Azur et l'Académie russe d'économie nationale et d'administration publique, 2021, p14.

(8) Becker Gary Stanley, (1962). Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis. Journal of Political Economy, vol70 N°5, 9–49. http://www.jstor.org/stable/1829103, pp.9-13

المفهوم إحدى السمات المشتركة للمذاهب التي طورتها الهيئات الاقتصادية الدولية، حتى لو تم استخدامه أحيانا بطريقة مجازية من قبل اليونسكو، وأحيانا بمعنى أكثر قربا للاقتصاد النيو ليبرالي من قبل البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويتضمن نمط استثمار رأس المال البشري في نموذج بيكر تكاليف الاستثمار الأولية (الرسوم الدراسية، والأجور المفقودة خلال فترة الدراسة والفرق بين الأجر العادي والأجر المخفض في حالة التكوين)، والذي يولد بعد ذلك زيادة في دخل العمل. وتتحقق مكاسب الدخل من خلال زيادة مستويات الإنتاجية والأجور، ومن خلال الحد من احتمالات البطالة. ويتحقق الاستثمار الأمثل في التعليم عندما يكون معدل العائد على ذلك الاستثمار مساويا لتكلفة تعبئة رأس المال لتمويله. ويأخذ نموذج بيكر النظري للاستثمار في التعليم في الاعتبار الاختلافات بين الأشخاص في مستويات القدرة، بالإضافة إلى القدرات المالية غير المتكافئة للعائلات المختلفة.

2.1.الرأسمال البشري موجه للسياسات التعليمية

في الثمانينيات من القرن الماضي، أصبحت نظرية رأس المال البشري محورية في الحجة الرامية إلى الدفاع عن الثقل الكبير للتعليم في النمو الاقتصادي للدول. فتوافر الموارد البشرية يعد عنصرا مهما وحاسما في بعض الأحيان في تحديد معدل النمو بشكل عام، بل هو أكثر أهمية في سياق الاقتصاد العالمي المعولم. وهكذا تم ربط نظام التعليم ميكانيكيا بالجهاز الإنتاجي، بحيث يخضع لمصالح هذا الأخير. ويعتبر التعليم منتجا لرأس المال البشري واستثمارا شخصيا وجماعيا، وبالتالي يجب أن يكون مربحا من الناحية الاقتصادية. وهذه من الأسس التي تحكم برامج التعليم في الهيئات الدولية مثل البنك الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادي.

وقد كانت من المبادئ التي تحكم برامج التعليم، ليس الاستثمار بشكل أفضل، أو الاستثمار أكثر في التعليم، بل ضرورة تطويره بطريقة تلبي متطلبات السوق، واعتباره عملا تجاريا يجب أن يثبت فعاليته ونجاعته، وجودته. فقد واصلت أنظمة التعليم نموها الكمي، ولكن ظهرت اختلافات في إمكانيات التعليم العادل والجيد. وفي هذا السياق، تميزت بداية التسعينيات بالسعي إلى التقارب بين التنمية الاقتصادية والسياسات الاجتماعية. ويتطلب النمو الاقتصادي المنصف والعادل، باعتباره نموذجا للتنمية المستقبلية للدول، التغلب على أوجه عدم المساواة[9].

[9]**Duque Ayala Corina, La politique publique d'éducation en france et en colombie, université montesquieu-bordeaux iv, 4 septembre 2013, p.404.**

ويختلف تأثير التقدم في مستويات التعليم المتنوعة اختلافا كبيرا اعتمادا على مستوى التنمية في البلد. وأظهرت دراسة أجريت لفائدة للبنك الدولي سنة 1996 أن مستوى التعليم العالي له أهمية خاصة في البلدان ذات مستويات الدخل المرتفعة، في حين أن التعليم الابتدائي هو المحرك المحدد للنمو في البلدان النامية. وإذا كانت هذه النتيجة غير مفاجئة، إلا أنها تؤكد أنه مع مرور الوقت يمكن أن يكون لنمو مستوى معين من التعليم عائد متناقص. كما يختلف تأثير التعليم على الصحة تبعا لمستوى التنمية في البلد. وأظهرت تقديرات مخزون رأس المال البشري في مختلف البلدان التي أجراها البنك الدولي سنة 1993 أن تقديرات مخزون رأس المال البشري في عام 1987 كانت مرتبطة سلبا بمؤشرات مثل معدلات الخصوبة والوفيات الطفولية. وتكون هذه الارتباطات أقوى في البلدان المتوسطة والمنخفضة الدخل، ولكن بالنسبة للبلدان الأكثر ثراء يكون تأثير التعليم أقوى على المؤشرات الصحية الأخرى[10].

وللوقوف على الأهمية المتزايدة للتعليم، خصوصا الأساسي منه، يمكن ملاحظة النموذج الفرنسي وهو الأقرب إلينا في المغرب. فخلال الفترة بين عامي 1901 و2001، زاد الإنفاق العام لكل متعلم في هذا البلد بما يقرب من 40 ضعفا، مع زيادة حصة الإنفاق على التعليم الأساسي من 0.91% إلى 5.35% من الناتج الداخلي الإجمالي. ومع ذلك، لم يكن هذا التطور موحدا اعتمادا على أسلاك التعليم. ففي عام 2001 خصصت فرنسا موارد لتلاميذ المدرسة الابتدائية 38 مرة أكثر مما كانت عليه في عام 1901، و5.5 مرة لتلاميذ السلك الثانوي، و2.5 مرة فقط لطلبة التعليم العالي. فمن ناحية، أصبح عدد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائي اليوم مطابقا تقريبا لعددهم في عام 1901، في حين تضاعف عددهم بـ 58 مرة في التعليم الثانوي، وأكثر من 65 مرة في التعليم العالي خلال نفس الفترة.[11] واستنادا إلى باحثين أمريكيين فإن سنة إضافية من الدراسة في المتوسط في الاقتصاد ترتبط بانخفاض بنسبة 10٪ في عدم المساواة في الدخل. وتظهر تحليلات آخرين أيضا أن الزيادة في متوسط مستوى التعليم تؤدي إلى انخفاض في عدم المساواة في الدخل بغض النظر عن المؤشر المستخدم[12].

ولذلك يشكل رأس المال البشري أصلا غير ملموس يمكنه تعزيز أو دعم الإنتاجية، والابتكار، وقابلية التوظيف. كما يمكنه أن ينمو أو يتقلص. فهو يخضع لمؤثرات مختلفة ويأتي من أصول مختلفة، بما في ذلك،

---

(10) ocde, l'investissement dans le capital humain Une comparaison internationale, 1998, pp.71-73.

(11) Bilek Arnaud, Economie politique des déterminants des dépenses publiques d'éducation, Analyse théoriques et empiriques appliquées au cas français, thèse, Université Panthéon. Sorbonne - Paris I, 2006, p XV- XVI.

(12) Ibid, p.32.

التعلم المنظم في شكل تعليم وتكوين. ويمكن الجمع بين العناصر الأربعة المعرفة، والمؤهلات، والمهارات، والصفات الشخصية الأخرى بطرق مختلفة اعتمادا على الفرد، والسياق الذي يتم استخدامها فيه. إن أي استراتيجية تهدف إلى تنمية رأس المال البشري يجب أن تأخذ في الاعتبار السياق الاجتماعي الذي يتكون ويستخدم فيه: المدرسة، والتنظيم، وسوق الشغل، والمجتمع، والثقافة، والمؤسسات الوطنية. ومع ذلك، يظل رأس المال البشري سمة فردية. ولا ينبغي الخلط بينه وبين رأس المال الاجتماعي، الذي يشير إلى الحياة في المجتمع حيث وجود شبكات، ومعايير، وعلاقات تمكن الأفراد من العمل معا، وخلق التآزر وبناء الشراكات. غير أن رأس المال الاجتماعي أيضا قد يشكل جزءا من السياق الذي يمكن من خلاله تطوير رأس المال البشري[13].

2.البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية كفاعلين في مجال التعليم العالمي

تلعب الهيئات الدولية الاقتصادية مثل البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية دورا حاسما في الحكامة العالمية عبر تقديم الدعم المالي والتقني، وتعزيز التعاون بين الدول. كما تساهم في وضع معايير وإصلاحات في شتى المجالات ومنها السياسات التعليمية من خلال دراسات وأبحاث. في هذه المرحلة من هذه الورقة لابد أن نقف عند دور هذه المنظمات الدولية في مجال الحكامة العالمية. وسنقتصر على البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

1.2.البنك الدولي وأهمية ربط التعليم بالإنتاجية

في بداياته، كانت السياسة الرسمية للبنك الدولي كبنك تقتصر على استثمارات في قطاعات الاقتصاد التي يُنظر إليها على أنها منتجة ومربحة بشكل مباشر. ولم يكن ينظر البنك في حينه إلى التعليم باعتباره أحد عوامل الإنتاج ومؤثرا فيه. وقد حدث التغيير في الاتجاه في بداية الستينيات من القرن الماضي. ففي ذلك الوقت بالتحديد، بدأ العديد من الاقتصاديين في دراسة مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي وتحليل مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري، ليستنتجو أخيرا من دراساتهم أن التعليم كان له دور في تحقيق النمو الاقتصادي. فبحسب الباحثين بساتشاروبولوس ووودهال **Psacharopoulos, G. et Woodhall, M** يمكن للتعليم، مثله مثل الأشكال الأخرى من الاستثمار في رأس المال البشري، أن يسهم في التنمية الاقتصادية وزيادة دخل الفقراء بنفس فعالية الاستثمارات في رأس المال المادي مثل النقل،

[13] **Ocde, L'investissement dans le capital humain une comparaison internationale, 1998, p.10.**

أو الاتصالات، أو الطاقة، أو الري. وأظهرت نتائجهم أيضا أنه إذا لم تؤخذ العوامل السياسية والاجتماعية في الاعتبار، فإن الاستثمار التعليمي لا يمكن أن يساهم بشكل كامل في التنمية الوطنية[14].

وقد أثرت هذه التحليلات على الحكومات، والمخططين، والمنظمات الدولية، وحتى المدرسين في جميع أنحاء العالم. وفي الوقت نفسه، غذّت أيضا الطلب المتزايد على التعليم الذي انفجر في البلدان المستقلة في حينه. ومن جانبه، أنشأ البنك الدولي المؤسسة الدولية للتنمية في سنة 1960. وحسب بساتشاروبولوس ووودهال [15]جعلت هذه الهيئة المنشأة من الاستثمار التعليمي الطريق الرئيسي للتقدم الاقتصادي والاجتماعي للأمم. وقد كان مبرر هذا الاستثمار مبنيا على فكرة أن التعليم ليس حقا أساسيا من حقوق الإنسان فحسب، في إشارة ضمنية هنا إلى حجة اليونسكو، ولكنه أيضا عنصر أساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وأن الاستثمارات الجيدة التخطيط في التعليم تحقق مكاسب اقتصادية كبيرة، لا سيما في البلدان الأكثر فقرا. وبدأ البنك في استثماراته بتمويل للقطاعات التعليمية المرتبطة بالتكوين التقني والمهني. إضافة لذلك، كانت استثماراتها تقتصر في كثير من الأحيان على البنايات. ومنذ ذلك الحين، استمر مجال تدخل البنك في التوسع. فهو اليوم يستثمر في التعليم الابتدائي والأساسي، بما في ذلك التعليم غير النظامي، وكذلك في التعليم التقني أو التكوين المهني أو تكوين المدرسين. كما أنه يستثمر في إصلاح المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، وغير ذلك من المكونات غير المادية، دون التخلي عن بناء المدارس وتجهيزها[16].

ويلعب البنك الدولي دورا حاسما في تعزيز تنمية رأس المال البشري في جميع أنحاء العالم. وباعتباره مؤسسة مالية دولية، فهو يدرك أهمية الاستثمار في التعليم لتعزيز النمو الاقتصادي والحد من الفقر من خلال برامجه ومبادراته المختلفة. ويهدف البنك إلى تحسين الوصول إلى التعليم الجيد، وتطوير المهارات الضرورية للأفراد في عالم سريع التطور. ويتم ذلك من خلال تمويل التعليم بتقديم الدعم المالي للبلدان لتوسيع العرض التربوي وتحسين جودته، وتعزيز إمكانية الوصول إليه دون تمييز. فتنمية المهارات اللازمة لتلبية متطلبات سوق الشغل المتغيرة بسرعة أساس اشتغال البنك الدولي في مجال التعليم.

---

(14) **Psacharopoulos George et Woodhall Maureen, «L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement», Paris, France: ÉCONOMICA, 1988, p3. Cité par Anthony Cerqua, op. Cité, p.237.**

(15) **Ibid.**

(16) **Laval Christian et Weber Louis, Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne., Nouveaux regards/ Syllepse, Paris, 2002, p.53.**

وبذلك فهو يستثمر في برامج التكوين المهني والمبادرات التي تشجع ريادة الأعمال والابتكار من أجل تحسين قابلية المتمدرسين والمتدربين للتشغيل.

ففي مطلع العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، استفاد البنك الدولي من صياغة الأهداف الإنمائية للألفية لإعادة التأكيد على مهمته المتمثلة في "محاربة الفقر"، ولعب بطاقة المنقذ في العديد من تقاريره. ومع ذلك، فإن الضرر الجسيم الناجم عن تطبيق نظام تقييم الأداء، والتقويم الهيكلي ترك لدى من جربه شعور بالمرارة، مما يقوض مصداقية، وتأثير، وشرعية تدخل المؤسسة. ويؤكد العديد من المراقبين[17] أن الرسالة الأساسية للبنك تظل دون تغيير وأن الدوغمائية لدى المؤسسة المالية تحافظ على مجموعة واسعة من الانتقادات الموجهة إليها. فالأزمة التي عاشها العالم سنة 2007 فيما يتعلق بسوء الحكامة الداخلية لن تساعد في خفض الانتقادات.

ويشتغل البنك الدولي كذلك بجانب المساعدة المالية، بإجراء أنشطة بحثية وتبادل المعرفة لتوجيه السياسات، والممارسات المتعلقة بتنمية رأس المال البشري. ويتعاون في هذا الصدد مع الحكومات والأوساط الأكاديمية والفاعلين الآخرين لإنتاج معلومات علمية حول الاستراتيجيات الفعالة للتعليم من أجل تنفيذ التدخلات الناجحة والناجعة. ويركز على الوصول إلى السكان المهمشين، بما في ذلك الفتيات والأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض وأولئك الذين يعيشون أوضاعا خاصة.

2.2.منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والعناية بجودة التعليم

لقد تم تصميم منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية للعب دور يعادل دور "الناتو" على المستوى الاقتصادي. باختصار، فالمنظمة تشكل مركزا للأبحاث والإحصائيات تنسق سياسات الدول الأعضاء فيه من أجل تعزيز تقدمها الاقتصادي والاجتماعي. وتتمثل مهمتها في مساعدة الحكومات على تحقيق النمو الاقتصادي وفرص العمل المستدام، فضلا عن التحسين الشامل في مستوى معيشة ساكنة أعضائها. كما أنها تساهم في تنمية الاقتصاد العالمي، ولا سيما من خلال تحفيز وتنسيق جهود أعضائها لصالح البلدان النامية. وتمتلك منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية واحدة من أكبر قواعد البيانات الإحصائية، والاقتصادية، والاجتماعية القابلة للمقارنة في العالم. وتغطى قواعد بياناتها مجالات متنوعة مثل الحسابات الوطنية، والمؤشرات الاقتصادية، والسكان النشطين، والتجارة، والشغل، والهجرة،

[17] منذ اعتماد الأهداف الإنمائية للألفية في عام 2000 وإلى غاية 2014، استثمر البنك 31.8 مليار دولار في التعليم، بما في ذلك أكثر من 17.3 مليار دولار من خلال المؤسسة الدولية للتنمية. وتساهم خدماته المالية والخبرة، في شكل عمل تحليلي ومشورة استراتيجية ومساعدة تقنية، في مساعدة البلدان على تحقيق أهدافها التعليمية.le consulté https://cutt.us/UAU3R_ 2025/01/07.

والتعليم، والطاقة، والصحة، والبيئة. ومن ثم فهي توفر إطارا يسمح للحكومات بمقارنة تجاربها فيما يتعلق بالفعل العمومي، والبحث عن إجابات للمشاكل المشتركة، وتحديد الممارسات الجيدة، وتنسيق سياساتها الوطنية والدولية. من هذا المنطلق يجب النظر إلى تأثير المنظمة على أنه تأثير محفز يتم ممارسته من خلال المناقشات، والتأملات المشتركة والدراسات التي يتم إجراؤها في الدول الأعضاء. وبدلا من ذلك، يقارن لافال وويبر الدور الحالي لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بالدور الذي تلعبه مؤسسة بحثية. ويثيران نوعا من التحول بين المهمة الأصلية للمنظمة وهذا الدور الأحدث[18]. في حين، يعتقد مراقبون آخرون أن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تمارس نفوذا أكبر مما تصرح به[19].

من المؤكد أن التوسع الهائل وغير المسبوق للتعليم في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي قد فتح الباب أمام الوصول إلى المعرفة لعشرات الملايين من الناس، وكذلك لقطاعات جديدة من السكان، ولكنه أدى أيضا إلى خلق العديد من المشكلات وتركها دون حل. وكانت بلدان أفريقيا وآسيا، وبدرجة أقل أمريكا اللاتينية، هي الأكثر تضررا من هذه الصعوبات. إن عدم كفاية الموارد المادية، والمالية، والبشرية جعل تعميم التعليم أمرا صعبا للغاية. والأسوأ من ذلك أنه أدى إلى تفاوتات خطيرة. ومع حل هذه المشاكل إلى حد كبير في بلدان الشمال، بدأت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والدول الأعضاء فيها في وقت سابق في النظر في كيفية تحسين كفاءة أنظمتها التعليمية. ويمثل مؤتمر واشنطن سنة 1974 مرحلة مهمة في تاريخ عمل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في هذا الصدد. فقد كان هذا المؤتمر بمثابة نقطة تحول في موقف بعض الدول الأعضاء الأوروبية التي كانت، مثل ألمانيا، مترددة في السابق في السماح للمنظمة بالانخراط فيما اعتبرته مجالا غريبا عن أهدافها. ولكن قبل كل شيء، ومن خلال إضفاء الشرعية المهنية على التوسع في التعليم، فعل المؤتمر الكثير لإقناع وزراء المالية وغيرهم من السياسيين بفائدة تخصيص التمويل الإضافي اللازم لهذا التوسع[20].

وبحسب الباحث أنطوني سيركوا Anthony Cerqua[21] فقد كان تقرير سفينلسون وإيدنج وإلفين حول أهداف التعليم في أوروبا لعام 1970 بلا شك ذو أهمية قصوى. ففي هذا النص، يدافع المؤلفون

---

(18) Laval Christian et Weber Louis, op. Cité, p.82. Laval.

(19) Cerqua Anthony, Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale, Thèse, Université Laval, 2015, p.176.

(20) Psacharopoulos George et Woodhall Maureen, L'OCDE face à l'éducation 1960-1990. Paris, 1994, OCDE, p42. Cité par Cerqua Anthony, op. Cité, p.19.

(21) Cerqua Anthony, op. Cité, pp.17-19.

عن فكرة أن النمو الاقتصادي لا يعتمد فقط على الاستثمار في التعليم، ولكنه يعتمد أيضا على تعليم ذي جودة أفضل. وفي الوقت نفسه، في بلدان الجنوب، وبالتالي داخل البنك الدولي واليونسكو، لا تتمثل الأولوية في تحسين نوعية التعليم، بل في إنتاج الموارد المادية والبشرية التي تمكن من إدارة التوسع غير المتحكم فيه في عدد المتعلمين بالمدارس. فقد خلق هذا الأخير حالة طوارئ تتعارض فيها أهداف التحول الديمقراطي مع أهداف تحسين الجودة. وتصف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هذه المشكلة بشكل جيد للغاية حيث إنه لمواكبة التوسع في العرض المدرسي والتربوي والاستجابة لنقص المدرسين، غالبا ما تلجأ أنظمة التعليم إلى مجموعة من التدابير قصيرة المدى. فيتم خفض عتبة المؤهلات المطلوبة لولوج مهنة التدريس مثلا، وتعيين مدرسين لتدريس المواد التي ليسوا مؤهلين لها بشكل كامل، وزيادة عدد ساعات العمل للمدرسين أو حتى زيادة عدد التلاميذ بالفصول الدراسية. وإذا كانت مثل هذه التدابير، تضمن عدم ترك أي فصل دراسي بدون مدرس، ولا يكون النقص ظاهرا بالضرورة، إلا أنها تدابير تثير تساؤلات حول جودة التدريس والتعلم[22].

خاتمة:

لا يمكن القول بأن هذه الورقة أجابت عن كل الإشكالات التي تطرحها علاقة المنظمات الدولية ذات البعد الاقتصادي بالسياسات التعليمية العالمية، لكن يمكن استنتاج مجموعة من الخلاصات المهمة:

- هيمنة البعد الوظيفي للتعليم لدى المنظمات الدولية ذات البعد الاقتصادي بحيث يصبح التعليم وسيلة لتحقيق النمو الاقتصادي؛
- الاهتمام بالعنصر البشري من خلال تأهيله للاندماج في العملية الإنتاجية؛
- مساهمة البنك الدولي في تمويل خطط اصلاح التعليم بالدول النامية رهين باستجابتها لتوجهاته في هذا المجال؛
- انخراط الدراسات المنجزة من طرف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في تثمين السياسات التعليمية ذات البعد الكيفي (الجودة).

[22] **Ocde, le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Paris, 2005, p9**

بيبليوغرافيا

- أبراش ابراهيم، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى، 2009.
- **Becker Gary Stanley, (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. Journal of Political Economy, vol70 N°5, 9–49. http://www.jstor.org/stable/1829103.**
- **Bilek Arnaud, Economie politique des déterminants des dépenses publiques d'éducation, Analyse théoriques et empiriques appliquées au cas français, thèse, Université Panthéon. Sorbonne - Paris I, 2006.**
- **Cerqua Anthony et Gauthier Clermont, «La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement», INITIO, n°3, automne 2013.**
- **Cerqua Anthony, Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale, Thèse, Université Laval, 2015.**
- **Duque ayala corina, la politique publique d'éducation en france et en colombie, université montesquieu- bordeaux iv, 4 septembre 2013.**
- **Laval Christian et Weber Louis, Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne., Nouveaux regards/ Syllepse, Paris, 2002.**
- **OCDE, L'INVESTISSEMENT DANS LE CAPITAL HUMAIN Une comparaison internationale, 1998.**
- **OCDE, Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Paris, 2005.**
- **Teslenko Valentina, Le capital humain comme facteur de développement innovant de l'économie russe, thèse, Université Côte d'Azur et l'Académie russe d'économie nationale et d'administration publique, 2021.**

الحكاية الشعبية المغربية بين الإبداع والتربية: نحو تعليم ينطق بالهوية

☜ **حميد السعيدي**
تخصص علوم التربية
جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

ملخص:

الأهداف: يتناول المقال ضعف حضور الحكاية الشعبية المغربية في منهاج المرحلة الابتدائية، رغم الاعتراف بقيمتها التربوية، ويسعى إلى تحديد مكامن الخلل في إدماجها البيداغوجي، كما يقترح توصيات عملية لتعزيز دورها في تنمية شخصية المتعلم في شموليتها.

الإشكالية: تطرح الدراسة تساؤلات حول أسباب التهميش الذي يطال الحكاية الشعبية داخل المناهج رغم مشروعيتها التربوية، وتبرز الفجوة بين التصورات النظرية والتنزيل العملي في الوثائق والممارسات، كما تناقش تحديات إدماج هذا الموروث في المدرسة المعاصرة.

المنهجية: تعتمد الدراسة على مقاربة تجمع بين التحليل النظري لمفهوم الحكاية وقيمتها، وتحليل تطبيقي لمحتوى النصوص المدرسية، وتستخدم أدوات كمية وكيفية لقياس مدى حضور الحكاية، كما تُقيِّم فاعليتها التربوية من منظور نقدي.

الخلاصة: تكشف الدراسة عن غياب توافق بين الاعتراف بقيمة الحكاية الشعبية وضعف حضورها الفعلي في المناهج، وتؤكد الحاجة إلى مراجعة الاختيارات البيداغوجية المتعلقة بتدريس الموروث الثقافي، وتقترح إدماجا أوسع للحكاية الشعبية كأداة تربوية وثقافية فعالة.

الكلمات المفتاحية: الحكاية الشعبية، الهوية الثقافية، التربية، الإبداع، المنهاج الدراسي.

Abstract

Objectifs: L'article analyse la faible présence du conte populaire marocain dans le curriculum primaire malgré sa valeur éducative reconnue Il identifie les lacunes dans son intégration pédagogique Il propose des recommandations concrètes pour renforcer son rôle dans la formation de l'élève.

Problématique: L'étude interroge les raisons du faible ancrage du conte dans les programmes, malgré sa légitimité éducative. Elle met en lumière un écart entre les intentions curriculaires et leur application réelle. Elle explore aussi les défis liés à l'intégration de ce patrimoine dans l'école actuelle.

Méthodologie: La recherche articule une approche théorique du conte à une analyse empirique des textes scolaires. Elle mobilise des outils quantitatifs et qualitatifs pour mesurer sa présence effective. Une lecture critique évalue l'impact éducatif de ce matériau culturel.

Conclusion: L'étude montre une discordance entre la reconnaissance du conte et sa faible présence réelle dans les programmes. Elle souligne la nécessité d'une réforme pédagogique pour valoriser ce patrimoine. Elle plaide pour son intégration comme vecteur de formation culturelle et éducative.

Mots-clés: **Le conte populaire-L'identité culturelle-L'éducation-La créativité- Le curriculum scolaire.**

مقدمة:

لطالما كانت الحكاية الشعبية ولا زالت جزءا لا يتجزأ من التراث الثقافي الإنساني، حيث شكلت على مر العصور وسيلة فعالة لنقل القيم وترسيخها لكونها حمالة فكر وثقافة، ما خولها لعب أدوار معتبرة في التنشئة الاجتماعية وصيانة الهوية الثقافية، وهو ما يفسر إيلاء الثقافات أهمية كبرى لهذه الحكايات، نظرا لإسهامها في تشكيل المنظومة القيمية في شتى أبعادها التربوية والجمالية وغيرها من القيم التي تنظم العلاقات داخل المجتمع.

وفي المجال التربوي، تعاظمت الحاجة إلى الاهتمام بالحكاية الشعبية كسند تعليمي غني بالرموز والدلالات، قادر على نقل هذا التراث الثقافي بين الأجيال، عبر توطينه داخل المناهج والكتب المدرسية، حتى تشكل مرجعا للصور والرموز التي حفل بها المجتمع المغربي عبر تاريخه الثقافي، وعلى الرغم من الأهمية الكبرى للحكاية الشعبية، فإن الممارسة الصفية داخل حجرات الدرس المقرونة بتأمل مكونات المنهاج التربوي المغربي تؤكد القصور في استثمار وتوظيف هذا الموروث الثقافي المتعلق بالحكايات الشعبية، إذ تبرز الحاجة إلى النقل الديداكتيكي الفعال لهذا التراث الغني وأجرأته داخل سياقات الوضعيات التعليمية، خاصة وأن الموروث الحكائي الشعبي المغربي يشكل خزانا فولكلوريا يمكن أن يسهم في تعزيز الهوية الثقافية وتنمية الشخصية الإبداعية للمتعلمين، غير أن الرهان على توظيف الحكاية الشعبية في السياق التعليمي لا يخلو من إشكالات تتعلق بكيفية تحقيق التوازن بين الحفاظ على الجوانب الفنية والجمالية لهذه الحكايات وبين تطويعها أهدافا تربوية مرجوة.

1ـ الحكاية الشعبية المغربية: الماهية والأهمية.

الحكاية الشعبية المغربية نسيج سردي متكامل ينبض بروح المجتمع وهويته، حيث تتجلى فيها براعة الإبداع الشعبي في نسج أحداث متسلسلة تعكسها مرآة الواقع المعيش، وتتميز بهندسة نصية محكمة تتألف من ثلاثية بنائية متناغمة: استهلال يشد الانتباه، ومتن غزير الدلالات، واختتام ذو مغزى، فحكايات مثل "الذئب والعنزة"، و"حكايات الجان"، و"خاتم سليمان"، و" احديدان"، و"الغولة" و"هاينة"[1] هي جزء لا يتجزأ من التراث الشعبي المغربي، والتي شكلت ذاكرة جماعية عميقة لدى الأجيال المتعاقبة.

يضطلع الحكواتي فيها بدور السارد، محولا اللغة من مجرد وعاء للتعبير إلى لوحة تصويرية نابضة بالحياة، ما يجعلها صورة اجتماعية حية تختزل تجارب المجتمع وقيمه.

---

[1] محمد فخرالدين، الحكاية الشعبية المغربية بنيات السرد والمتخيل، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب،2014، ص 38

إن هذا البناء المحكم للحكاية الشعبية المغربية، بما يتضمنه من تقنيات سردية وجماليات تعبيرية، لا يجعل منها مجرد نص محكي فحسب، بل عالما متكاملا يمزج بين الواقع والفن، ويجسر الهوة بين الماضي والحاضر، مؤكدا قدرة التراث الشفهي على تخطي حدود الزمان والمكان.

يعرف **"محمد فخر الدين"** الحكاية الشعبية بأنها عبارة عن "سرود تنتجها الطبقات الشعبية وتستهلكها، وتجتر قيمها باستمرار وتتوارثها وتحافظ عليها حتى تضمن لها البقاء وتساعدها على تجاوز قساوة الظروف التي تعيش فيها"[2]

فهي وفق هذا المنظور تشكل رافدا اجتماعيا عميق الجذور يضطلع بوظيفة جوهرية على مستوى ضمان استمرارية الهوية الثقافية، حيث تنتقل عبرها المعتقدات والعادات والتقاليد بشكل عفوي وتلقائي، كما تشغل الحكاية الشعبية ذلك الوعاء الثقافي الذي يحمل في جوفه التجارب الإنسانية والخبرات الاجتماعية المتراكمة التي تتفرد بمرونتها وقدرتها على التكيف مع السياقات الاجتماعية المتغيرة، محافظة في الوقت نفسه على جوهرها القيمي والثقافي الذي يجعلها فضاء تربويا خصبا لمعالجة إشكالات الحياة المختلفة، إذ يجد فيها المتلقي انعكاسا لتجاربه الشخصية وصراعاته الداخلية، ما يجعلها الأقدر على تفهم طبيعة المتلقي، خاصة الطفل الذي يرفض بفطرته التلقين المباشر، فتلجأ الحكاية الشعبية إلى استراتيجية الإدهاش الجمالي والإقناع عبر عوالم خيالية تخترق وعيه ولا وعيه، محولة التعليم إلى رحلة ممتعة في فضاءات الخيال والسرد، جاعلة التعلم ذا معنى ودلالة.

إن القيمة التربوية والمعرفية للحكاية الشعبية تتجلى أيضا في كونها أثرا أنثروبولوجيا يعكس أنماط العلاقات الاجتماعية والتاريخية في المجتمع، وتحمل في تعبيراتها مخزونا معرفيا غنيا بالرموز المتجذرة في الوعي الجمعي، هذه الرمزية تمنح المتعلم أو المتلقي فرصة للتفاعل مع عوالم موازية، تساهم في تربيته ثقافيا وجماليا وإبداعيا، وهوما يكسب هذا النمط الحكائي مشروعيته التربوية لإمكانية جعله حاجة بيداغوجية تستحق التوطين في المنهاج الدراسي الذي أسس مداخله على التربية على القيم بمختلف أنماطها، وجعل منها اختيارات استراتيجية، فالهوية الوطنية المغربية هي هوية متنوعة وشاملة، تنصهر فيها المكونات العربية الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، مع الثراء الناتج عن الروافد الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية.[3]

---

[2] محمد فخرالدين، الحكاية الشعبية المغربية بنيات السرد والمتخيل، دار نشر المعرفة، الرباط،،2014، ص 22

[3] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص22

إلا أن إشكالية تنزيل هذه المكونات المتعددة على مستوى التعلمات الصفية ما زالت غير ذات نجاعة لافتقارها لمقاربات بيداغوجية تدمج بشكل فعال موروثنا الثقافي، والحكايات الشعبية جزء جوهري منه، وبالتالي فهي المدخل الذي عبره يمكن تقدير هذا التنوع الذي يشكل أساس الهوية الوطنية المغربية، وتعميق قيم المواطنة والإبداع لديهم لما يزخر به هذا الخطاب الحكائي من رسائل تربوية عميقة تقدم في إطار قصصي مشوق، مما يجعلها وسيلة مثالية للتنشئة الاجتماعية وتعزيز فهم الطفل للعالم من حوله. وبهذا الدمج بين الإبداع والتربية، تصبح الحكاية الشعبية أداة شاملة تسهم في بناء شخصية الفرد وتطوره الفكري والاجتماعي، مع قدرتها على التكيف ومجابهة المتغيرات المتلاحقة خاصة في زمن الرقمنة وهيمنة التقنية لتظل حاضرة في الذاكرة الجمعية.

2 ـ الحكاية الشعبية: الأبعاد والوظائف

يندرج الحديث عن الوظائف التي تقوم بها الحكاية التعليمية في سياق التربية والتعليم، مفترضين قيمتها كأداة تعليمية فعالة ومرنة يمكن الرهان عليها في تحقيق وظائف عديدة.

2-1 الوظيفة الديداكتيكية: la fonction didactique

علاوة على قدرة الحكاية الشعبية على تنمية قدرات المتعلمين وتجويد كفاياتهم الثقافية والتواصلية، فهي تمنحهم تجربة ثقافية تربوية فريدة ضمن وضعيات تعليمية زاخرة بعناصر ثقافية وقيم تقدم لهم في سياق جذاب ومحفز، "ففن الحكاية هو انتزاع اللحظة الحاسمة من حياة شخصية ما حيث تصبح موضوعا للدراما أو الكوميديا".[4]

كما تظهر فعالية الحكايات في تعلم المفردات وقواعد السلوك، إذ أن السياق الحكائي يتيح مواقف لغوية تسمح للمتعلم بالانغماس داخل اللغة الهدف، ومن ثمة اكتساب مهارات التعبير الفعال والسليم عن الأفكار.

إن توظيف الحكايات عامة والشعبية خاصة يخدم بالأساس الكفايات التربوية التي عبر عنها المنهاج الدراسي، وهنا نسوق نموذجا لصيغة الكفاية المعبر عنها في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على حل وضعيات مشكلة و/ أو إنجاز مهمات مركبة من خلال فهم نصوص مسموعة تتراوح كلماتها ما بين 130و 180كلمة، وفهم نصوص مقروءة تتراوح كلماتها ما بين 70و 80 كلمة، وإنتاج نصوص شفهية (حوالي 25 كلمة) وكتابية

(4) Sonia Rut Badenas Roig ،Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : University, Michigan, États-Unis page 110

قصيرة وبسيطة (حوالي 15كلمة) يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة مستضمرة.[5]

فالأهمية البيداغوجية للحكاية تتجلى إذن في إمكانية تطويرها لمهارات المتعلم في الاستماع والتحدث وإنتاج النصوص منذ المرحلة الابتدائية، إنها إذن ميزات يوفرها المتن الحكائي الشعبي، والتي لن تأخذ بعدها الوظيفي إلا في سياق نقل ديداكتيكي يراعي خصوصياتها الثقافية وينقلها من مستواها الشعبي إلى مستوى تربوي معرفي، بشكل يجعلها لا تخدم اللغة والإبداع والقيم فقط، بل تتعداه إلى تحقيق كفايات عرضانية تتقاطع مع مكونات دراسية أخرى كالعلوم التعبير الفني من خلال الرسم والتصميم ولعب الأدوار، كما تحفز الأنشطة الموسيقية والحركية مثل الرقص والغناء، مما يجعل الحكاية وسيلة شاملة لتطوير المهارات المعرفية والحسحركية والاجتماعية والإبداعية لدى المتعلمين.

مكتبة جامعة إنديانا بلومنجتون[6]

2-2 الوظيفة التواصلية: la fonction communicative

إن أزمنة الحكاية الشعبية وأمكنتها وشخوصها وأحداثها والتفاعلات التي قد تثيرها تغمس المتعلمين في لغة مختلفة عن تلك التي ألفوها، فاللغة السردية هنا قد تكون أداة للتواصل وموضوعا للتعلم في الحين ذاته، وهذا البعد المزدوج للغة، يجعل من الحكاية أداة قمينة بتطوير الكفايات التواصلية.

إن تحقيق فهم المقروء أو المسموع الحكائي يعني اكتساب مفردات جديدة وتنمية الذخيرة اللغوية واستخدامها أثناء التواصل في شتى أبعاده الشفهية أو الكتابية أو الإشارية، فالتواصل لا يعتمد فقط على المهارات اللغوية فحسب، بل أيضا على عناصر أخرى غير لغوية كالتعبيرات الوجهية والنبرات

---

[5] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص67.

[6] Jon Stevens & Christina Jones, Selecting and Using Folktales for Children, Indiana University Bloomington, Septembre 12, 2024, consulté le 14/01/2025, 22 :41, https://cutt.us/rpZPt

الصوتية ولحظات الصمت التي لها أهميتها في سياق التفاعلات اللفظية وغير اللفظية[7]، وهي مهارات تواصلية في حال تملكها، تكسب المتعلمين القدرة على التعبير والتحدث والاستماع في سياق تفاعلي، وهي وظيفة تواصلية تمنح الحكاية الشعبية جواز سفر مشروع نحو فضاءات الفصول الدراسية في أفق خلق بيئة تعليمية تحفز التفاعل والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وترفع من دافعيتهم نحو التعلم، كما تمكن من استبدال الفصل التقليدي المتسم بالصرامة البيداغوجية بفصل نشط يحقق متعة التعلم وجاذبيته.

3-2 الوظيفة الثقافية: La fonction culturelle

تعتبر الكفايات الثقافية مدخلا من مداخل المنهاج الدراسي الذي راهن على تطويرها، وهو تطوير يمر أساسا عبر استعمال اللغة العربية لتحصيل المعارف والتزود بالخبرات المناسبة لمستوى المتعلم الدراسي، وإدراكه للقيم الإسلامية والوطنية والإنسانية لتتأصل في كيانه وشخصيته[8].

ويظل توظيف النصوص الحكائية الشعبية في الفصول الدراسية وسيلة ديداكتيكية للنقل الثقافي، نظرا للترابط بين اللغة والثقافة، على اعتبار أن الأولى حمالة للثانية، ويبرز البعد الثقافي للحكاية الشعبية من خلال التفاعل بين الخلفية الفكرية للمتلقي والخطاب الثقافي للنص الحكائي الشعبي، والحكاية الشعبية تراعي هذا السياق السوسيوثقافي في عمليات التلقي استماعا وتحدثا وقراءة وفهما، لأن الألفة الثقافية بين المتعلم والنص لها دور في تعميق الفهم وتعزيز الانتماء للموروث الثقافي، وهي ميزة تستمدها الحكايات الشعبية من تنوعها الثقافي القائم على إنتاج سرود عن الحياة اليومية، وصياغة تساؤلات، والقيام بمحاولات لتوضيح الظواهر الثقافية، كما تسمح بمعالجة المشكلات التي يواجهها المجتمع، بما في ذلك مسألة العلاقات بين أفراده، والتي تتناولها كل حكاية بطريقتها الخاصة[9].

4-2: الوظيفة التربوية la fonction éducative

الهدف التربوي الأساسي من الحكاية هو تحقيق التوازن بين الجانب العقلي والجانب العاطفي الجمالي في شخصية الفرد، وتظل الحاجة ملحة لاستخدام مختلف أنواع الوسائط الثقافية التي تساعد الطفل على ذلك، ومنه تبرز الحكاية الشعبية كإحدى الأدوات التربوية التي تحمل في متنها قيما تربوية وجمالية تسعى لغرسها في نفوس الناشئة خاصة في السنوات الأولى من التعليم المدرسي، في كتابها

---

[7] **Popet, A,et Herman-Bredel,J, Le conte et l'apprentissage de la langue, 2002,Paris,Retz.**

[8] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - مديرية المناهج، يوليوز 2021 ص 66

[9] **Michelle Raynaud, Nadine Decourt, Contes et diversité des cultures - Le jeu du même et de l'autre,2003, Lyon, p14.**

"حكايات مشتركة: ما هي الحكايات، لمن نرويها، وكيف نرويها؟"، تؤكد "إيديث لومباردي" " Lombardi Edith" أن القراءة والاستماع والتحدث مكونات ضرورية في مرحلة التكوين الأولى لأنها تعزز تطور الخيال لدى الطفل، وبالنسبة لها، يعد استخدام كتب الصور albums[10] وسيلة مميزة "لتحفيز القدرات التأملية والخيال والإبداع لدى الطفل الذي تكون شخصيته وقدراته المعرفية والتفسيرية في طور التكوين".[11]

ومن هنا يبرز الدور المعتبر الذي تقوم به النصوص الحكائية كوسيط سوسيوتربوي يسهم في التنشئة الاجتماعية والتربوية للأطفال، وتنقل إليه مجموعة من مهارات الحياة والقيم المجتمعية، مثل حسن التصرف والشجاعة والصدق والعدالة وغيرها، كما تساهم في بناء أسس التربية على المواطنة لدى الطفل وتزوده بالقواعد الضرورية للحياة المجتمعية، فالمواقف الإيجابية التي تجسدها الشخصيات في المتون الحكائية، يتمثلها الطفل مع البطل ويتعلم من تجاربه، حيث تقدم هذه الحكايات "سيناريوهات حكائية للنجاح"[12] تساعد الأطفال على مواجهة تحديات الحياة، ومن المهم الإشارة إلى أن هدف هذه الحكايات ليس تحقيق النجاح الاجتماعي فحسب، بل بناء شخصية الطفل وتعزيز قدرته على حل المشكلات بشكل مستقل.

إن الوظيفة التربوية للحكاية الشعبية كرافعة للتنشئة الاجتماعية والتربوية يتحقق في إطار التكامل بين دورها الخاص كسند ديداكتيكي والدور التربوي العام للمؤسسات التعليمية في تشكيل شخصية الطفل وإعداده للحياة في المجتمع.

2-5: الوظيفة النفسية la fonction psychologique

"كان يا مكان" عبارة شكلت افتتاحية وبوابة عبرها سبرت الحكاية دواخل المتلقي، وهي قدرة فريدة تعين على اكتشاف الذات البشرية العميقة، بفضل لغتها التي تخاطب الوجدان والحس، هذه اللغة تجعل من الحكاية أداة قوية للنمو الوجداني ودافعا للتعلم، ووسيلة فريدة للتواصل مع أعمق جوانب الذات الإنسانية. في كتابه "التحليل النفسي للحكايات الشعبية" يقول "برونو بتلهايم" "الحكاية الشعبية

---

[10] في السياق التربوي الفرنسي، يستخدم مصطلح "albums" والذي يشير إلى كتب الأطفال المصورة التي تجمع بين النص والصور، كأداة تعليمية مهمة في المراحل الأولى من تعليم الطفل.

[11] Lombardi Edith, Des contes en partage : Que sont les contes, à qui les dire, comment les dire? L'Harmattan, Paris,2013, p,17.

[12] Bernadette Bricout," Le conte est une école de civilité et de courtoisie", Dossier: culture commune, faites les contes, Lyon,N274, P 19, 2005 .

قصص فريدة لا لأنها شكل أدبي، بل لأنها عمل فني يفهم وضعية الطفل أكثر من غيره، ويفهمه الطفل أيضا أكثر من أي عمل فني آخر".[13]هذه الوظيفة السيكولوجية للحكاية تتجلى أيضا في قدرتها على نقل المعرفة والقيم بطريقة ضمنية وغير مباشرة، دون أن يدرك المتلقي ذلك بشكل واع.

وتقدم مدرسة التحليل النفسي عبر رائدها "**فرويد**" نظرة عميقة حول الدور السيكولوجي للحكايات في حياة الفرد من خلال ربطها بنظريته عن الأحلام، فوفقا له فإن المواد التي تتكون منها الحكايات هي عناصر من التجارب اليومية التي تظهر في الأحلام، هذا الربط بين الحكاية والأحلام يعزز فكرة أن القصص تعمل كوسيط بين الوعي واللاوعي، وهذا يعني أن الحكاية تتعدى مجرد كونها وسيلة للترفيه والتعليم، إلى أداة نفسية قوية تسمح للمحتوى اللاواعي بالظهور في شكل ملموس وقابل للفهم، بحيث تصبح الحكاية جزءا لا يتجزأ من الهوية والتاريخ الشخصي ومن البنية النفسية للفرد.

على عكس "**فرويد**" اتجه "**يونغ**" إلى دراسة اللاشعور الجمعي المتوارث والمشترك بين أفراد المجتمع معتبرا أن الحكايات تجسيد للنماذج الأولية الكامنة في اللاشعور الجمعي، جاعلا منها مصدرا يستمد منه الأدباء والفنانون صورهم وإبداعاتهم.[14] وهكذا تقدم الحكاية للطفل فرصة التعبير عن صراعاته الداخلية انطلاقا من شخصيات المتن الحكائي، مما يسمح له في النهاية بعيش مخاوفه ورغباته واستلهام الحلول لمشكلاته، فهي توفر مساحة آمنة للأطفال عبر تأمين عملية التحول من الطفولة إلى البلوغ، حيث تقدم سردا يحاكي المواقف التي سيمر بها الطفل خلال مراحل عمرية لاحقة، فالحكاية بما تحمله من رموز وإشارات، تقدم أرضية عاطفية ونفسية لرحلة التطور الوجداني، مساعدة الطفل على فهم وتقبل التغيرات التي تطرأ عليه خلال انتقاله إلى عالم الراشدين.

2-6: الوظيفة الترفيهية la fontion ludique

تستمد الحكاية الشعبية وظيفتها الترفيهية من قدرتها على تحقيق التسلية والمتعة، فالشخصيات الغريبة أو المضحكة، والأماكن الخيالية أو الواقعية، والتحديات التي تصورها الأحداث، كلها مكونات حكائية تسمح للقارئ أو المستمع باقتناص لحظات من المتعة والمؤانسة، لقد ارتبطت الحكاية لفترة طويلة بأوقات الفراغ كوسيلة للترفيه في المجتمعات التقليدية، حيث كانت تستعمل لإضفاء طقوس خاصة.

---

[13] برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكاية الشعبية، ترجمة محمد الجوهري، دار المروج للطباعة والنشر والتوزيع، 1985، ص 31.

[14] أنور عبد الحميد الموسى، علم النفس الأدبي منهج سيكولوجي، دار النهضة العربية، بيروت،2011، ص 62.

ومما لا شك فيه أن العملية التربوية أشد حاجة لهذه الوظيفة الترفيهية خاصة في ظل البيداغوجيات النشيطة التي ما فتئت تدعو إلى تحويل الفصل الدراسي إلى فضاء تربوي مفعم بالنشاط، وهو تحول يخلق جوا مرحا ومحفزا للإبداع والمردودية، مما يساهم في كسر جليد الملل الذي قد يسود النموذج التقليدي للتعليم، وهو ما يتيح استبدال الأسلوب التقليدي بنهج أكثر تفاعلية وإبداعا، بهدف تحسين تجربة التعلم وزيادة مشاركة المتعلمين ورفع دافعيتهم نحو التحصيل والاكتشاف.

بالإضافة إلى المتعة والفائدة التي تقدمها الحكاية، "فهي ترضي فضول الطفل وحبه لمعرفة الأشياء الغامضة والجديدة، فهي حكايات تبدأ في الغالب بشكل واقعي، ثم تنفتح على وضع إشكالي يمزج بين الواقع والخوارق، مما يدخل الطفل إلى عوالم مشوقة ومدهشة تطرح نماذج شخصيات تستجيب لانتظارات الأطفال وحاجاتهم، مما يفسر حبهم للحكاية بشكل عام، ولحكاية بعينها خاصة تلك التي تشخص حالاته الخاصة وميولاته ومشاكله".[15]

3ـ الحكاية الشعبية في المنظومة التربوية المغربية: واقع التوظيف وسبل التجويد

لقد انطلقت هذه الدراسة من فرضية مفادها أن هناك قصورا في التوظيف الديداكتيكي للحكاية الشعبية كمورد تعليمي قادر على إرساء التعلمات وتحقيق الكفايات التي ينشدها المنهاج الدراسي، هذا الأخير يعتبر تدريس وترسيخ الثقافة والهوية المغربية أحد أهم مدخلاته عبر ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتعدد مكوناتها وتنوع روافدها وتفاعلها وتكاملها[16].

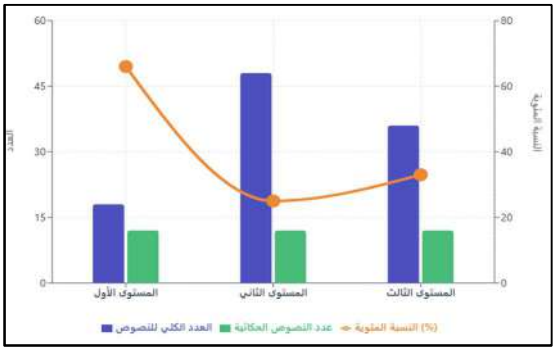
وفي ظل تعدد الكتب المدرسية المعتمدة رسميا في المستوى الواحد بالمدرسة الابتدائية المغربية، اخترنا إجراء دراسة تحليلية إحصائية على عينة متنوعة من الكتب المدرسية المقررة، وذلك لرصد مدى حضور هذا النوع من النصوص وطبيعة توظيفه في البرامج التعليمية الخاصة بهذه المرحلة، وتجدر الإشارة في سياق هذه الدراسة التحليلية أن المنهاج الدراسي المغربي اقتصر على إدراج الدرس الحكائي كمكون مستقل بذاته بالمستويات الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية.

---

[15] عيسى ناصري، لماذا يحرمون أطفالهم من الحكايات الشعبية؟، 2018/1/22 تم الاطلاع بتاريخ 2025/01/01، 30 : 15، https://cutt.us/Bja5l.

[16] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - مديرية المناهج، يوليوز 2021

توزيع النصوص الحكائية حسب المستويات الدراسية [17]



فرغم أهمية الحكاية الشعبية كجزء من التراث الثقافي المغربي، وأداة تعليمية قادرة على ترسيخ القيم التربوية وتعزيز الهوية الثقافية، إلا أن تحليل المنهاج الدراسي للمرحلة الابتدائية يظهر خصاصا ملحوظا في إدماج النص الحكائي الشعبي، ويتجلى هذا النقص في مستويات متعددة، سواء من حيث التمثيل الكمي أو التوظيف التربوي، حيث يكشف توزيع النصوص الحكائية في البرامج الدراسية اختلالا واضحا، ففي المستويات الثلاثة الأولى، تتركز النصوص الحكائية بنسبة 66% في المستوى الأول، وتنخفض إلى 25% في المستوى الثاني، مع الغياب التام لهذا المكون التعليمي في المستويات العليا (الرابع، الخامس، والسادس)، وهو تناقص يحد من إمكانية الاستثمار الديداكتيكي للحكاية الشعبية بشكل مستمر ومتدرج عبر مختلف المستويات الدراسية.

والملاحظ أن النصوص المدرجة في البرامج الدراسية ليست حكايات شعبية مغربية، بل نصوصا مؤلفة من قبل لجان التأليف المدرسي في مجملها، تصمم لتخدم موضوعات الوحدات الديداكتيكية وترتبط بتيمات مجالاتها.

كم أن الملاحظ أيضا هو ضعف العناية بالتنوع الثقافي للتراث المغربي الغني بتنوعه المحلي والجهوي، فرغم ارتباط النصوص الحكائية بموضوعات الوحدات الدراسية، فإنها تفتقر إلى القيم الثقافية والتربوية التي تحملها الحكاية الشعبية، فلم يتم إدراج حكايات تعكس البيئات المختلفة (حكايات عربية،

---

[17] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية كراسة المتعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة شتنبر 2018.

وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية كراسة المتعلم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، المكتبة الوراقة الوطنية، المحمدية، طبعة شتنبر 2019.

وزارة التربية الوطنية، مرشدي في اللغة العربية كتاب المتعلم للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إفريقيا للشرق، الدار البيضاء، 2019.

أمازيغية، صحراوية)، مما يفقد المتعلمين فرصة التعرف على تنوع وغنى ثقافتهم الوطنية وتعزيز ارتباطهم بثقافتهم الجهوية والمحلية.

4. توصيات لتدريس الحكاية الشعبية المغربية: نحو استثمار تربوي فعال.

إن فتح آفاق جديدة لتطوير وتجويد الدرس الحكائي يقتضي الرهان على الحكاية الشعبية المغربي كموروث أصيل ينطق بهوية الوطن وثقافته وهو ما يستدعي:

- **إدماج الحكاية الشعبية المغربية في البرامج الدراسية**: إدراج نصوص حكائية مستوحاة من التراث الشعبي المغربي، مع تكييف هذه الحكايات لتتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة، دون إفراغها من محتواها الثقافي.
- **إعادة توزيع النصوص الحكائية**: إعادة النظر في توزيع النصوص الحكائية لتغطي جميع المستويات الدراسية بالمرحلة الابتدائية.
- **التوازن بين النصوص المؤلفة والحكايات الشعبية:** يمكن الإبقاء على النصوص المؤلفة لخدمة تيمات الوحدات الدراسية، مع تخصيص نسبة معتبرة للحكايات الشعبية المغربية.
- **تضمين الحكاية الشعبية في الأنشطة الموازية:** إدماجها في أنشطة مثل المسرح المدرسي (مسرحة الحكايات الشعبية) أو النادي التربوي (نادي الحكاية الشعبية).
- **إنتاج موارد تعليمية خاصة بالحكاية الشعبية:** إنشاء بنك للحكايات الشعبية المغربية، يضم نصوصا مصنفة حسب الموضوعات والقيم التربوية وإتاحتها على مواقع وقنوات إلكترونية موجهة للأطفال، وإنتاج أفلام كرتونية تربوية مستوحاة من الحكايات الشعبية.
- **توثيق الحكايات الشعبية المغربية في صيغ مكتوبة**: تحويل الحكايات من الصيغة الشفهية إلى صيغ مكتوبة وإصدار مجموعات قصصية طفلية بمتن حكائي شعبي.

خاتمة

إن غياب الحكاية الشعبية المغربية في المناهج الدراسية يشكل قصورا يضعف من استثمار هذا الموروث الثقافي في العملية التعليمية، والرهان على الحكايات الشعبية في المناهج بشكل مدروس ومتوازن، يمكن أن يعزز الهوية الثقافية، ويثري المحتوى الدراسي، ويحقق أهدافا تربوية شاملة، ومعالجة هذا القصور يتطلب رؤية منهجية تضمن التوازن بين تحقيق الأهداف التعليمية والحفاظ على التراث الثقافي.

بيبليوغرافيا

- أنور عبد الحميد الموسى، علم النفس الأدبي منهج سيكولوجي، دار النهضة العربية، بيروت،2011.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - مديرية المناهج، يوليوز 2021.
- برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكاية الشعبية، ترجمة محمد الجوهري، دار المروج للطباعة والنشر والتوزيع، 1985.
- عيسى ناصري، لماذا يحرمون أطفالهم من الحكايات الشعبية؟، 2018/1/22 تم الاطلاع بتاريخ 2025/01/01، 15: 30، https://cutt.us/Bja5l.
- محمد فخرالدين، الحكاية الشعبية المغربية بنيات السرد والمتخيل، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب،2014.
- وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية كراسة المتعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2018.
- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية كراسة المتعلم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، المكتبة الوراقة الوطنية، المحمدية، طبعة شتنبر 2019.
- وزارة التربية الوطنية، مرشدي في اللغة العربية كتاب المتعلم للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إفريقيا للشرق، الدار البيضاء، 2019.
- **Bernadette Bricout, "Le conte est une école de civilité et de courtoisie", Dossier : culture commune, faites les contes, Lyon, N274, 2005.**
- **Michelle Raynaud, Nadine Decourt, Contes et diversité des cultures - Le jeu du même et de l'autre,2003, Lyon.**
- **Lombardi Edith، Des contes en partage : Que sont les contes، à qui les dire، comment les dire ? L'Harmattan، Paris، 2013.**
- **Jon Stevens & Christina Jones, Selecting and Using Folktales for Children, Indiana University Bloomington, Septembre 12, 2024, consulté le 14/01/2025, 22 :41, https://cutt.us/rpZPt.**
- **Popet, A, et Herman-Bredel, J. Le conte et l'apprentissage de la langue,2002, Paris : Retz.**
- **Sonia Rut Badenas Roig، Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : University, Michigan, États-Unis.**

رمزية الحكاية العجائبية في الشعر الصوفي، التائية الكبرى لابن الفارض أنموذجا

☜ **د. مصطفى مغراوي**
اللغة العربية وآدابها
الكلية متعددة التخصصات الرشيدية

ملخص:

الأهداف: يهدف هذا المقال إلى دراسة رمزية الحكاية العجائبية، بما هي متجلية في المعجزات والكرامات، في الشعر الصوفي، وذلك بالتركيز على قصيدة التائية الكبرى لابن الفارض. وبيان دلالة عناصر الحكي العجائبي وأحداثه.

الإشكالية: ما مدى حضور الحكي العجائبي في التائية الكبرى لابن الفارض؟ وما رمزية عناصر الحكي العجائبي في بعض المعجزات والكرامات المضمنة في التائية الكبرى لابن الفارض؟

المنهجية: الاعتماد على النظريات السردية الحديثة في دراسة الحكي عموما، والحكي العجائبي خاصة، والاعتماد على النظريات الحديثة في دراسة الرمز ودلالته، واعتماد الوصف والتحليل في دراسة الحكي العجائبي ورمزيته.

الخلاصة: يتجلى الحكي العجائبي في التائية الكبرى لابن الفارض من بعض المعجزات والكرامات التي استحضرها الشاعر في هذه القصيدة، ويشتغل الحكي العجائبي بطريقة رمزية للتعبير عن المعاني الصوفية.

الكلمات المفتاحية: الرمزية – الحكاية - العجائبية – الشعر الصوفي

Résumé :

Objectifs: Cet article étudie le symbolisme du récit fantastique, qui est apparent dans les miracles religieux et les dignités soufies, au poésie soufie de IBN AL-FARID.

Problème: La recherche de symbolisme et sémantique des évènements et des éléments du récit fantastique dans le poésie soufie de IBN AL-FARID.

Méthode: Utiliser la narratologie et les théories des symboles pour étudie le symbolisme des évènements et des éléments du récit fantastique dans le poésie soufie d'Ibn AL-FARID.

Conclusions: Le récit fantastique présent de manière symbolisme dans le poésie soufie d'Ibn AL-FARID pour exprimer les sens soufismes.

Mots clés: Symbolisme – Récit - Poésie – Soufie – Fantastique.

مقدمة:

لا شك أن دراسة الحكي في أجناس أدبية مختلفة تعد أمرا ذا أهمية كبيرة، مادام الحكي لا يشتغل فقط في الأجناس التي تعد حكائية سردية في أصلها، وإنما حتى في الأجناس التي تبدو لأول وهلة أنها بعيدة عن الحكي كالشعر مثلا. وعادة ما يشتغل الحكي في الشعر بطريقة رمزية تعبر عن معنى من المعاني التي يريد الشاعر التعبير عنها، ففي الشعر الصوفي عموما، وفي شعر ابن الفارض خصوصا يحضر الحكي بما هو رمز تعبيري عن معانٍ مختلفة تفهم من خلال المصاحبة الطويلة والقراءة المتمعنة له.

ومن الأنواع الحكائية الحاضرة في قصيدة التائية الكبرى لابن الفارض الحكاية العجائبية، ولكن التمعن والتأمل في طبيعة هذا الحضور يفيد بأن الحكاية العجائبية تحضر في القصيدة بما هي رمز للتعبير عن معاني الشاعر الصوفية. ولذلك ارتأينا أن ندرس رمزية الحكاية العجائبية في قصيدة التائية الكبرى، من خلال دراسة رمزية المعجزات بما هي حكايات تتضمن شروط الحكي العجائبي، ودراسة رمزية الكرامات بما هي حكايات تتوفر فيها شروط الحكي العجائبي ومعاييره، وقد حكى الشاعر هذه المعجزات والكرامات في قصيدته ليس باعتبارها غاية، وإنما باعتبارها رمزا لمعانٍ عديدة أراد التعبير عنها.

المبحث الأول: تعريف الرمزية والعجائبية:

1- تعريف الرمز والرمزية:

يعتبر أرسطو الرمز[1] الشعري أو الجمالي «حالة باطنية معقدة من أحوال النفس وموقفا عاطفيا أو وجدانيا.»[2] بمعنى أن استعمال الرمز في الشعر يكون بهدف التعبير عن حالة عاطفية أو وجدانية، وهذا ما نجده في الفن عموما، فالرمز الإستطيقي «يُرَدُّ إلى انطباعات ذاتية وأحوال وجدانية، وهو الذي يتكشف في مجالات الإبداع الفني.»[3] ومعنى ذلك أن الرمز في الفن عموما والشعر خصوصا يعبر عن الحالات الشعورية والوجدانية للفنان أو الشاعر.

يعرف الرمز باعتباره «شيئا ما يشير إلى شيء آخر مع عدم إغفال الدلالة الحقيقية فيه.»[4] وعادة ما يكون الشيء الرامز عبارة عن «شيء حسي معتبر كإشارة إلى شيء معنوي لا يقع تحت الحواس،

---

[1] «إن كلمة "رمز" (Symbole) مأخوذة من اليونانية (Sun-bolon) وتعني قطعة من الخزف أو الخشب تقسم بين شخصين بيد كل منهما قسم يدل على هوية أحدهما ويثبت طبيعة صلته بالآخر.» بسام الجمل، من الرمز إلى الرمز الديني، ص. 13

[2] عاطف جودة نصر، الرمز الشعري عند الصوفية، دار الأندلس، بيروت، ط1، 1978، ص. 19

[3] المرجع السابق، ص. 19

[4] محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1984، ص. 33

وهذا الاعتبار قائم على وجود مشابهة بين الشيئين أحست بها مخيلة الرامز.»[5] بمعنى أن الأشياء المحسوسة الجزئية يوظفها الفنانون والشعراء للتعبير عن معانٍ مجردة كلية، تفهم من خلال وجود علاقة مشابهة أو تناسب بين الشيء الرامز والمعنى المرموز. أما الرمزية فلا نقصد بها المدارس والمذاهب الفنية والشعرية الرمزية وإنما نقصد بها عملية استعمال الرمز بما هو شيء حسي جزئي للإشارة أو التعبير عن معانٍ مجردة كلية عامة، ولعل المحسوس الجزئي في الرمز الحكائي العجائبي هو الأحداث المتضمنة في الحكاية، والتي يرمز من خلالها الشاعر عن معانٍ مجردة كلية وعامة تفهم من سياق الاستعمال والتوظيف.

2- تعريف الحكاية العجائبية:

يعد الأدب العجائبي شكلا من أشكال الأدب، يندرج ضمن صنف من أصناف الخيال الأدبي. يخالف في بعض تجلياته القوانين والقواعد التي درج عليها الناس في واقعهم وحياتهم العادية. لأنه يقوم على الخوارق والمعجزات التي يصعب تفسيرها بالعقل والمنطق اللذين درج عليها الإنسان في تفسيره لقوانين الطبيعة.

وبين أنواع الأدب العجائبي الحكي العجائبي الذي «يقدم لنا بشرا مثلنا فيما يقطنون العالم الذي نوجد فيه، إذ بهم فجأة يوضعون في حضرة المستغلق عن التفسير.»[6] بمعنى أن شخصيات الحكي العجائبي عادية مثل الناس العاديين ولكن يتم إدراجها في عوالم تستغلق على الفهم والتفسير لأن هذا الحكي يقوم على «تدخل للسر الخفي في إطار الحياة الواقعية»[7] وهذا السر الخفي يشكل قطيعة مع النظام العادي المعترف به في الحياة الواقعية وتصدعا له ما دام يخرق قوانين هذه الحياة وينشئ لنفسه قوانين جديدة.

ليست كل الأحداث في الحكي العجائبي عجائبية خارقة فوق طبيعية وإنما يقوم على «وجود أحداث من نوعين : أحداث العالم الطبيعي وأحداث العالم فوق الطبيعي...»[8] بمعنى أن الحكي العجائبي يجمع بين أحداث عادية قابلة للتفسير الطبيعي بالمنطق المتعارف عليه في الواقع وبين أحداث خارقة فوق طبيعية لا يمكن تفسيرها بالمنطق الطبيعي العادي المتعارف عليه في الحياة الواقعية، وهذا يبين أهمية الحدث في الحكي العجائبي على خلاف الشخصية التي لا يشترط فيها أن تكون خارقة أو فوق طبيعية

---

[5] محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، ص. 40

[6] تزيفتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة الصديق بوعلام، دار الكلام الرباط، ط1، 1993 ص 49.

[7] المرجع السابق، ص 49.

[8] المرجع السابق، ص 50.

ولكنها يمكن أن تكون عادية تشبه البشر العاديين على خلاف الأحداث التي لا يمكن أن تكون كلها عادية طبيعية، لأننا في هذه الحالة سنكون أمام حكي عادي وليس عجائبيا. أما الحكي العجائبي فهو الذي يجمع بين أحداث طبيعية قابلة للتفسير وأحداث فوق طبيعية مستغلقة على التفسير.

إن مسألة استغلاق بعض الأحداث عن التفسير الطبيعي من طرف القارئ، تبين أهمية القارئ في الحكم على الحكي بالعجائبي أو العادي، فإذا استطاع القارئ أن يفسر تلك الأحداث بالمنطق العادي أو أن يؤولها رمزيا أو شعريا كقصص الحيوانات وغيرها، لم يدرج ذلك الحكي ضمن العجائبي، أما إذا استغلق عليه التفسير بالمنطق العادي والتفسير الشعري والرمزي أو حملته تلك الأحداث على «التردد بين تفسير طبيعي وتفسير فوق طبيعي»[9] فإنه يدرج لا محالة ذلك الحكي ضمن العجائبي.

يضيف المنظرون للحكي العجائبي معيارا آخر من معايير الحكي العجائبي وهو معيار إثارة الخوف في نفس القارئ فتكون «الحكاية عجائبية لمجرد أنه يشعر القارئ بعمق إحساس خوف أو رعب، وبحضور عوالم وقوى غير مألوفة»[10] وشرط الخوف غالبا ما «يكون مرتبطا بالعجائبي لكنه ليس قيدا ضروريا له»[11] بمعنى أن غالب الحكي العجائبي يثير الخوف والرهبة في نفس قارئه لكنه إذا لم يثر إحساس الخوف في نفس القارئ، فهذا لا يخرجه من دائرة العجائبي.

ومن بين ما يمكن إدراجه ضمن الحكاية العجائبية في التراث الأدبي العربي الأساطير وحكايات الجن والمسخ والتحول، كحكايات ألف ليلة وليلة وقصة حي بن يقظان بالإضافة إلى المعجزات والكرامات الدينية، رغم أن طريقة التفسير تختلف بين هذه الأنواع العجائبية، فتفسير الأسطورة مثلا يختلف تمام الاختلاف عن تفسير المعجزة الدينية أو الكرامة الصوفية.

وتعد المعجزات والكرامات من الحكايات العجائبية التي توجد بعض تجلياتها في قصيدة التائية الكبرى لابن الفارض، وهذا ما سنحاول تبينه واختباره في المبحثين المواليين، فإلى أي مدى تتوفر شروط العجائبي في المعجزات النبوية والكرامات الصوفية المضمنة في قصيدة التائية الكبرى؟ وما طبيعة التفسير الذي يقدم لتلك المعجزات والكرامات من طرف الشاعر ابن الفارض؟

---

[9] تزيفتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي ص 54.

[10] ورد في: تزيفتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي ص 56.

[11] المرجع السابق، ص 56.

المبحث الثاني: رمزية المعجزات في قصيدة التائية الكبرى

1- تعريف المعجزة:

إن المعجزة في المعجم الوسيط «أمر خارق للعادة يظهره الله على يد نبيه تأييدا لنبوته وما يعجز البشر أن يأتوا بمثله»[12] وهذا المعنى المعجمي لا يختلف كثيرا عن المعنى الاصطلاحي حيث يعرف الجرجاني المعجزة في كتابه التعريفات بقوله: «المعجزة أمر خارق داع إلى الخير والسعادة مقرون بدعوى النبوة، قصد به إظهار صدق من ادعى أنه رسول من الله»[13] بمعنى أن من شروط المعجزة أن تتضمن أمرا خارقا للمعتاد، خارقا للقوانين والقواعد المتعارف عليها مخالفا لقوانين العقل والمنطق الإنسانيين. وأن يكون هذا الأمر الخارق مقرونا بدعوى النبوة، أي أن نبيا يدعو بدعوى معينة وتأتي المعجزات لتثبت أن دعواه صحيحة صادقة، ويجب أن يكون الأمر الخارق معجزا للبشر جميعا على أن يأتوا بمثله، ويضيف الجرجاني شرطا ثالثا يكمن في أن الغاية من المعجزة غاية خير وسعادة. بمعنى أن المعجزة ترتبط بالخير وجلب السعادة دائما، ولا ترتبط بالشر وجلب الحزن واليأس والشر للناس الذين يتلقونها.

2- رمزية معجزة نوح عليه السلام

استرجع الشاعر ابن الفارض معجزة نوح عليه السلام في بيتين شعريين يقول فيها:

«بذاكَ علا الطوفانَ نوحٌ وقدْ نجا *** به مَن نجا من قَومِهِ في السّفينَةِ

وغاضَ لهُ ما فاضَ عنهُ، استِجَادَة، *** وجدّ إلى الجُودي بها واستَقَرّتِ»[14]

ولا شك أن ابن الفارض يلخص هذه القصة/المعجزة كما وردت في القرآن الكريم، ويركز فقط على الأحداث المهمة الأساسية ويتغاضى عن التفاصيل والحيثيات الأخرى.

وأول ما يلاحظ أن هذه القصة/المعجزة جمعت بين أحداث عادية طبيعية وأحداث خارقة للمعتاد والعقل والمنطق، ومن الأحداث العادية الطبيعية ركوب نوح ومن معه من المؤمنين في السفينة، وقبله صناعته للسفينة والناس تنظر إليه باستغرب واستهزاء كبيرين، ومجيء الطوفان والفيضان إلى البلدة التي يقطنها نوح مع قومه... أما الأحداث غير العادية وفوق الطبيعية فهي: مجيء الطوفان بطريقة غريبة عجيبة تغرق الجبال، لأن أمواجه ترتفع ارتفاع الجبال نفسها، وهذا ما عبر عنه

---

[12] المعجم الوسيط، م2 تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة مصر، ص 585.

[13] الجرجاني، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1985، ص. 282

[14] ابن الفارض، الديوان، ص. 50.

الله عز وجل في كتابه العزيز: «وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ.»[15] والأمر العجيب الآخر هو توقف الفيضان فجأة وابتلاع الأرض لمائها، وتوقف السماء عن إرسال مطرها، ونجاة نوح وقومه المؤمنين بفضل ركوبهم في السفينة من الغرق في الطوفان بطريقة عجيبة غريبة، فبعد أن غاض الماء، استوت سفينة نوح فوق جبل يسمى بالجودي...

إن الجمع بين الأحداث الطبيعية والأخرى فوق الطبيعية يعني تحقق الشرط الأول من شروط الحكي العجائبي في هذه القصة/المعجزة. أما الشخصيات فهي شخصيات عادية طبيعية: نبي الله نوح - مؤمنون - كافرون - حيوانات...

أما القارئ لهذه المعجزة فلا بد من تردده بين تفسير طبيعي للأحداث الطبيعية العادية، وتفسير فوق طبيعي للأحداث فوق الطبيعية الخارقة للمعتاد والمألوف. وبحسب اعتقاد هذا القارئ وطبيعته يتحدد نوع التفسير الذي يمكن أن يسنده لتلك الأحداث الخارقة للعادة، فإن كان مؤمنا بالله وبرسالاته السماوية، وبإمكان حدوث المعجزات. لا بد أنه سيفسر الأحداث فوق الطبيعة تفسير دينيا. وسيؤمن بأن كل ما وقع من غيض للماء، بابتلاع الأرض لمائها، وإقلاع السماء عن المطر، واستقرار السفينة على الجودي، هو بفضل الله عز وجل، وبفضل الأمر الإلهي القادر على كل شيء، فهو خالق الطبيعة وقوانينها، وهو القادر على خرق هذه القوانين الطبيعية. أما إذا كان القارئ غير مؤمن بوجود إله خالق للطبيعة، ولا يؤمن بالرسالات السماوية، فإنه سيقف موقف شك وتساؤل وتردد في قبول هذه المعجزة، وسيبحث عن تفسير عقلي منطقي ولن يجده، وسيكون حينئذ أمام استغلاق للفهم والتفسير.

أما ابن الفارض، بما هو قارئ لهذه القصة/المعجزة من منظوره الصوفي، فإنه يفسر هذه الأحداث الخارقة بأنها رمز لأهمية مقام الجمع الذي وصل إليه الأنبياء ومنهم نوح عليه السلام مع الله عز وجل، فعندما يقول (بذاك) في بداية البيت الأول فهو يشير إلى ذلك المقام الذي تتضاعف فيه قوى نفس السالك بفضل اتحاده مع المطلق، بعد تحقق بفناء حظوظ نفسه وتركه لهواها.

«هيَ النَّفسُ إنْ ألقتْ هواها تضاعفتْ *** قُواها، وأعطَتْ فِعلَها كُلَّ ذرّةِ»[16].

وبتضاعف قوى النفس واتحادها مع المطلق تحدث مثل هذه الخوارق والمعجزات التي تقع للأنبياء عموما والتي وقعت لنبي الله نوح فيما ذكرناه سابقا. ولا شك أن معجزة نوح رمز لانتصار الخير على الشر.

---

[15] القرآن الكريم، هود، الآية. 42.

[16] ابن الفارض، الديوان، ص. 50.

يظهر، مما سبق، أن قصة/معجزة نوح عليه السلام لم يوردها ابن الفارض في قصيدة التائية الكبرى بما هي غاية في حد ذاتها، وإنما بوصفها رمزا لإمكانية تحقق الخوارق والمعجزات للإنسان عندما يدرك مقام الجمع مع المطلق، وبوصفها أيضا رمزا لانتصار الأولياء والصالحين والمؤمنين على الظالمين، انتصار الخير على الشر، وانتصار الصلاح على الفساد، وانتصار العدل على الظلم.

3- رمزية معجزات إبراهيم عليه السلام:

لخص ابن الفارض معجزات إبراهيم عليه السلام في بيتين شعريين من تائيته الكبرى، يقول فيهما:

«وأخمَد إبراهيمُ ارَ عدوه ععـدُوّهِ *** ومِنْ نُورِهِ عادتْ لهُ روضَ جنّةِ

ولمَّا دعا الأطيارَ منْ كلِّ شاهقٍ *** وقد ذُبِحَتْ جاءَتْهُ غيرَ عَصِيّة»[17]

وتلخيص الشاعر/السارد للمعجزتين المتعلقتين بإبراهيم عليه السلام معناه تركيزه على الأحداث الأساسية والتغاضي عن الأحداث الثانوية والتفاصيل الأخرى. وبالرجوع إلى القصتين كما وردتا في القرآن الكريم، بما هو مشترك ثقافي بين الشاعر والقارئ، نجد أنهما تتضمنان أحداثا عادية: إشعال النار وإيقادها لإحراق ابراهيم، إلقاء إبراهيم في النار، بالنسبة للقصة/المعجزة الأولى، وسؤال إبراهيم لربه عن كيفية إحيائه للموتى، وذبحه للأطيار وتوزيعها على الجبال ودعوته لها... بالنسبة للقصة/المعجزة الثانية، وتشتملان على أحداث فوق طبيعية خارقة للمعتاد: إخماد ابراهيم لنار عدوه، جعل النار بردا وسلاما، عودة النار روض جنة من نور ابراهيم عليه السلام... بالنسبة للقصة الأولى. واجتماع أجزاء الأطيار المتفرقة وعودة الحياة إليها وانبعاثها من جديد ومجيئها نحو إبراهيم عليه السلام استجابة لدعوته إياها... بالنسبة للقصة الثانية.

أما على مستوى الشخصيات أو إن شئنا أن نوسع مفهوم الشخصية ليشمل كل ما له دور في أحداث القصة/المعجزة، ونستعمل بدله مفهوم القوى الفاعلة. لظهر لنا أن كلتا القصتين/المعجزتين تتضمنان قوى فاعلة طبيعية عادية: إبراهيم-النار-العدو-النور-الروض... بالنسبة للقصة الأولى. وإبراهيم - الأطيار - الجبال... بالنسبة للقصة الثانية. ولكن رغم أنها قوى فاعلة عادية إلا أنها تنفلت فجأة من طبيعتها، لأنها تدخل في عوالم خارقة للمألوف والمعتاد. لتكتسب طابعا عجائبيا. كتحول النار فجأة إلى روض جنة، وخروج إبراهيم سالما من النار بعد إلقائه فيها لتحرقه. بالنسبة للقصة الأولى، أما في القصة الثانية فنجد: تجمع أجزاء الأطيار بعد ذبحها وتوزيع أعضائها فوق الجبال - عودة الحياة إليها...

---

[17] المرجع السابق، ص. 51.

إن القارئ لهاتين القصتين/المعجزتين سيتردد بين تفسير طبيعي لبعض الأحداث العادية الطبيعية. وتفسير فوق طبيعي للأحداث الخارقة فوق الطبيعية، هذه التي يختلف تفسيرها من قارئ إلى آخر حسب إيمانه واعتقاده، فإن كان مؤمنا بالخالق وبالرسالات السماوية، وبإمكان حدوث المعجزات والكرامات لزم من ذلك أن يفسر كل ما وقع بتدخل الخالق وتغييره لقانون من قوانين الطبيعة للحظة معينة فتقع المعجزة ويقع الخارق للمعتاد، فالنار من المعتاد أنها سبب الإحراق، وأن ما يوضع فيها لا بد أن يحرق، ولكن قانون الإحراق هذا بسبب النار قد اختل فعله وعمله في حال إبراهيم عليه السلام، ووقعت هذه المعجزة. ومن المعتاد أيضا أن الطيور إذا ذبحت ووزعت أجزاؤها فوق الجبال يستحيل أن تتجمع أجزاؤها مرة أخرى وأن تعود إليها الحياة، لكن هذا القانون قد توقف عمله في حال هذه الطيور التي ذبحها إبراهيم وتجمعت أجزاؤها، وعادت إلى الحياة، فوقعت المعجزة.

أما ابن الفارض، بما هو قارئ لهذه المعجزة ومفسر لها، أو من يسلك سلوكه الصوفي من القراء الآخرين، فإنهم سيؤولون هذه الوقائع الخارقة والمعجزة تأويلا صوفيا، وهو ما فسره الشاعر/السارد بمقام الجمع الذي وصل إليه ابراهيم عليه السلام مع الله عز وجل، وهو مقام تقع فيه للأنبياء والأولياء معجزات وكرامات تدل الأولى على صدق النبوة، وتدل الثانية على صدق الولاية. أما إذا كان القارئ غير مؤمن بالخالق ولا بالعناية الإلهية، ولا بإمكانية حدوث المعجزات/فإنه سيحاول تفسير القصتين/المعجزتين بقوانين طبيعية معتاد عليها، ولكنها لن تسعفه في هاتين الحالتين معًا، مما سيجعله أمام استغلاق للفهم والتفسير لهما، وسيضعهما موضع شك وريبة في إمكانية حدوثهما أصلا.

يتضح، مما سبق، أن حكي الشاعر لهاتين المعجزتين ليس غاية، وإنما وظفهما بما هما رمزين حكائين يرمز من خلالهما إلى فعالية مقام الجمع مع الله عز وجل، وما يتحقق بفضله من الخوارق والمعجزات التي ظهرت على يد إبراهيم عليه السلام، ورمز كذلك إلى أن تدخل القدرة الإلهية يمكن أن يحدث خرقا لقوانين الكون والطبيعة التي ألفها الناس واعتادوا عليها.

المبحث الثالث: رمزية الكرامات

1- تعريف الكرامة:

تُعَرَّفُ الكرامة في المعجم الوسيط بأنها «الأمر الخارق للعادة غير المقرون بالتحدي ودعوة النبوة، يظهره الله على أيدي أوليائه.»[18] ولا يختلف هذا التعريف المعجمي كثيرا عن تعريف الجرجاني للكرامة في كتابه (التعريفات)، حيث يعرفها بأنها «ظهور أمر خارق للعادة من قبل شخص غير مقارن

[18] المعجم الوسيط، م2، ص. 747.

لدعوى النبوة، فما يكون مقرونا بالإيمان والعمل الصالح يكون استدراجا، وما يكون مقرونا بدعوى النبوة يكون معجزة.»[19] بمعنى أن الكرامة تتعلق بظهور أمر خارق للمعتاد والمألوف في الحياة الواقعية من شخص/ولي لا يدعي نبوة ولا رسالة، ولا يريد بها تأييد دعوى معينة. ومن هذه الناحية تختلف الكرامة عن المعجزة، فالكرامة أمور خارقة تقع لأولياء الله وعباده الصالحين، والمعجزة أمور خارقة تقع للأنبياء والرسل يكون الهدف منها تأييد رسالاتهم السماوية وبيان صدقها وصحتها، ويضيف الجرجاني بأن الكرامة استدراج؛ استدراج للسالك قد تدفعه للغرور والاعتزاز بنفسه، فيخرج بسببها عن طريق الفقر إلى الله وشدة الاحتياج إليه والشعور بالفناء فيه.

2- رمزية كرامة عمر ابن الخطاب:

يلخص الشاعر/السارد قصة/كرامة من كرامات عمر ابن الخطاب في قوله:

«وسارِيَةُ، أَلْجاهُ لِلْجَبَلِ النّدا *** ءُ منْ عمرٍ والدَّارُ غيرُ قريبة»[20]

تتضمن هذه القصة/الكرامة أحداثا عادية: نداء عمر ابن الحطاب لسارية بن زنيم - توصية عمر لسارية بالتزام جهة الجبل... وأحداث فوق طبيعية خارقة للمعتاد والمألوف: وصول نداء عمر لسارية من المدينة المنورة إلى نهاوند-سماع سارية بن زنيم لصوت يشبه صوت عمر يوصيه بلزوم الجبل... وتتضمن هذه الكرامة أيضا قوى فاعلة عادية: عمر - سارية - الجبل-النداء... وبعضها يدخل في عولم خارقة عجائبية فوق طبيعية: انتقال النداء/ صوت عمر من فوق منبر رسول الله بالمسجد النبوي بالمدينة المنورة إلى نهاوند، والمسافة بعيدة جدًّا، أما القارئ أو المتلقي لهذه القصة/الكرامة فلا بد من تردده بين تفسير طبيعي منطقي لبعض الأحداث، وتفسير فوق طبيعي وغير منطقي لبعض الأحداث الأخرى...

وهذه الأحداث الخارقة يختلف فهمها وتفسيرها من قارئ إلى آخر حسب موقفه من المعجزات والكرامات، بحسب اعتقاده وإيمانه بالله أو عدمه، فإن كان مؤمنا بالله وإمكان حدوث المعجزات والكرامات سيلجأ إلى التأويل الديني للأحداث الخارقة، فيفسر انتقال النداء من المدينة المنورة إلى نهاوند وسماعه من سارية بن زنيم، كرامة منحها الله لعمر بن الخطاب لأنه من عباده الصالحين، والله خالق الصوت وخالق آليات انتقاله، وهو خالق المسافة التي يمكن أن ينتقل فيها الصوت من مكان إلى آخر، وهو القادر على أن يوسع هذه المسافة إن شاء، وجعل الصوت يصل من المدينة المنورة إلى نهاوند رغم بعد المسافة بينهما.

---

[19] الجرجاني، التعريفات، م2، ص. 235.

[20] ابن الفارض، الديوان، ص. 52.

أما ابن الفارض، بوصفه قارئا لهذه القصة/الكرامة، ومن يسلك سلوكه الصوفي، فقد فسر الأمر الخارق في هذه القصة بأنه كرامة منحها الله عز وجل لعبده الصالح عمر ابن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ لبيان صدق توجهه وسلوكه، وهي في نفس الوقت استدراج له إذا ما اغتر بها واعتقد بأنه يمتلك قدرات خارقة بما سيدفعه لا محالة إلى ترك الافتقار إلى الله والاحتياج إليه، وأن هذه الكرامة تحققت بفضل مقام الجمع الذي بلغه عمر ابن الخطاب وتحقق به.

أما القارئ غير المؤمن لا بخالق للطبيعة، واللازم منه عدم إيمانه بالرسالات السماوية، ولا بحدوث الكرامات والمعجزات فإنه سيقع أمام استغلاق للفهم والتفسير أمام هذه القصة/الكرامة، لأنه إذا بحث في قوانين وصول الصوت الطبيعية من مكان إلى آخر وفق إمكانات وآليات تلك الفترة، لن يجد ما يسعفه في فهم هذا الأمر الخارق وتفسيره، وبالتالي سيدفعه ذلك إلى الشك في إمكان تحقق هذه الكرامة أصلا.

إن هذا الأمر الخارق المضمن في هذه القصة/الكرامة، أي انتقال النداء/الصوت من المدينة المنورة إلى بلاد نهاوند رغم بعد المسافة، هو كرامة بمعايير وآليات ذلك الزمان، زمن الخلافة الراشدة، أما بمعايير هذا الزمان الذي نعيشه فيمكن انتقال الصوت والنداء والكلام المتبادل من المدينة المنورة إلى بلاد نهاوند بسهولة كبيرة باستعمال آلية من آليات الاتصال الحديثة، ويلزم من ذلك أن ما كان كرامة في ذلك الزمان أصبح أمرا عاديا في زماننا.

يظهر مما سبق أن هذه القصة/المعجزة رمز بها الشاعر إلى إمكان تحقق الخوارق للصالحين والأولياء، فالخوارق ليست خاصة بالأنبياء والرسل فقط، وإنما يمكن أن تحدث للصالحين من الصحابة أيضا، وإمكان تحقق الخوارق والكرامات للصحابة رمز لإمكان تحققها لغيرهم من الأولياء ممن ليسوا من الصحابة، وفي أي زمان وجدوا فيه، إذا ما وصلوا لمقام الجمع مع المطلق.

خاتمة:

يتبين، مما سبق، أن الحكي العجائبي في قصيدة التائية الكبرى يتحقق من خلال المعجزات التي وقعت للأنبياء والتي حكى عنها الشاعر ابن الفارض في هذه القصيدة، ومن خلال الكرامات التي وقعت للصحابة والأولياء والتي أوردها الشاعر في تائيته.

يتبين أيضا أن كل المعجزات والكرامات التي حكاها ابن الفارض في التائية الكبرى لم يكن حكيها غاية في حد ذاته، بل كان حكيها بما هي رمز لمعاني عديدة يريد التعبير عنها، ولعل من أبرز هذه المعاني أهمية الوصول إلى مقام الجمع والاتحاد مع المطلق، من أجل التخلص من قيود الزمان والمكان، وبالتالي فسح المجال أمام إمكانية خرق قوانين الطبيعة التي ألفها الناس واعتادوا عليها.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم، رواية ورش.
- ابن الفارض، ديوان ابن الفارض، ضبطه فرانسيس شمعون، المطبعة الأدبية، بيروت، ط2، 1879.
- عبد الغني النابلسي، كشف السر الغامض في شرح ديوان ابن الفارض، أربعة أجزاء، تحقيق خالد الزرعي، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2017.
- بسام الجمل، من الرمز إلى الرمز الديني، بحث في المعنى والوظائف والمقاربات، مطبعة التسفير الفني، صفاقس، ط1، 2007.
- عاطف جودة نصر، الرمز الشعري عند الصوفية، دار الأندلس، بيروت، ط1، 1978.
- محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1984.
- تزيفتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة الصديق بوعلام، دار الكلام الرباط، ط1، 1993.
- المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة مصر.
- الجرجاني، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1985.

البراديغم البنائي لجون بياجي حول سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل وأبعاده النفسية والتربوية وحدوده المعرفية

☜ حميد شيبوب[1]
☜ والتهامي البادیدي[2]،
[1] باحث بسلك الدكتوراه، جامعة ابن طفيل، المغرب
[2] أستاذ التعليم العالي ، جامعة ابن طفيل، المغرب

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه المقالة إلى إبراز الأسس المعرفية للبراديغم البنائي لجون بياجي حول سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل، وأبعاده النفسية والتربوية، والتي عالجها فيما يتعلق بمراحل النمو لدى الطفل ضمن نظريته الابستمولوجية التكوينية، وتهدف كذلك إلى اقتراح براديغم مرن وشامل لفهم تشكل المفاهيم.

الإشكالية: تعالج المقالة إشكالية أساسية تتعلق بالحدود المعرفية لسيرورة تشكل المفاهيم لدى جون بياجي، إذ تم تصنيف البراديغم البنائي لدى جون بياجي ضمن التصور الاختزالي، لكونه اقترح نمذجة خطية وأحادية للنمو المفهومي لدى الأطفال، واقتراح براديغم بديل يرى أن المفاهيم ذات طبيعة مودالية.

المنهجية: لتسليط الضوء على الاختلافات في النمو المفهومي بين الأطفال تم استخدام المنهج المقارن، فالبراديغم البنائي يرى أن المفاهيم عبارة عن رموز أمودالية مستقلة عن السياق، ويتم تمثلها بشكل مجرد، في حين يؤكد البراديغم الانبثاقي أن المفاهيم ذات طبيعة حسية وحركية أي مودالية مرتبطة بالسياق.

الخلاصة: الخلاصة الأساسية لهذه المقالة هي أن المفاهيم ذات طبيعة حسية وحركية، وهي نتاج تفاعل متكامل بين الدماغ والجسد والبيئة، ومنه، فالمفاهيم متنوعة في مسارات نموها واشتغالها وخضوعها لمختلف أشكال التغاير نتيجة السياق الداخلي والخارجي للطفل.

الكلمات المفتاحية: البنائية، السيرورة، المفاهيم، المعرفية، المقاربة الانبثاقية.

Abstract:

Objectives: This article aims to highlight the cognitive foundations of Jean Piaget's structural paradigm regarding the process of concept formation in children, along with its psychological and educational dimensions. It also seeks to propose a flexible and comprehensive paradigm for understanding the development of concepts.-**Problematic:** The article addresses a fundamental issue concerning the cognitive boundaries of the process of concept formation in Piaget's work, as his structural paradigm has been classified as reductionist due to its proposal of a linear and singular model for conceptual development in children. It suggests an alternative paradigm that views concepts as modal in nature.

Methodology: A comparative approach was used to shed light on the differences in conceptual development among children. The structural paradigm sees concepts as amodal symbols independent of

context, represented abstractly, while the emergence paradigm emphasizes that concepts are sensory and motor (modal), linked to context.

Conclusion: The main conclusion of this article is that concepts are sensory and motor in nature, resulting from an integrated interaction between the brain, body, and environment. Therefore, they are diverse in their developmental pathways and functioning, subject to various forms of variability due to the child's internal and external context.

Keywords: Constructivism, process, concepts, cognitive, Enaction approach.

تقديم

لقد تناول جون بياجي سيرورة تشكل المفاهيم في علاقتها بمراحل النمو لدى الطفل ضمن نظريته الابستمولوجية التكوينية، وذلك بغية إبراز إشكال كيفية نمو وتكون المعارف لدى الطفل. وتجدر الإشارة إلى أننا لن نقف في هذا المبحث الوقوف عند كل المفاهيم والأفكار المؤسسة للنظرية البنائية لدى جون بياجي، نظرا لتنوعها وارتباطها بمجموعة من الحقول المعرفية، وإنما سنحاول الوقوف عند مراحل النمو المعرفي لدى الطفل لإبراز خصوصية بناء أو تشكل المفاهيم لديه. وهذا السياق يمكننا من طرح مجموعة من التساؤلات: كيف تنمو أو تتشكل المفاهيم لدى الطفل؟ ما طبيعة وخصوصية تشكل المفاهيم لدى الطفل؟ في أي مرحلة أو سن تتشكل المفاهيم لدى الطفل؟ وما الآليات السيكولوجية المتحكمة فيها؟ هل الطرح البنائي حول تشكل المفاهيم لدى الطفل مازال مسايرا لمستجدات البحث السيكولوجي؟

1. تشكل المفاهيم في النظرية البنائية:

يعتبر جون بياجي من بين أشهر السيكولوجيين الذين اهتموا بشكل كبير في أبحاثهم الميدانية بأشكال التطور المعرفي لدى الطفل، وذلك لإبراز أطروحته حول تشكل المعارف من جهة، ومحدودية الأطروحة الفلسفية الكلاسيكية من جهة ثانية: إن المعارف ليست فطرية كما يرى التصور العقلاني، كما أن المعارف لا تولد من صميم التجربة الحسية كما يؤكد التصور التجريبي، في مقابل ذلك أكد جون بياجيه أن المعرفة هي عملية بنائية أو تكوينية مستمرة ومتطورة، فهي تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى أكثر نضجا وتطورا من المرحلة التي سبقتها، وترتكز على مجموعة من العمليات الضرورية: النضج، والتنظيم، والتوازن، والتفاعل، والتكيف، وغيرها؛ بهذه الميكانيزمات النفسية والبيولوجية والبيئية وغيرها، تحدث آليات بناء المعرفة، وتتكون البنيات المنطقية الرياضية. وفي هذا السياق أكد "جون بياجي" أن علم النفس ملزم أن يأخذ في الاعتبار سلسلتين من الظواهر: سلسلة السلوكات التي تنطوي على الاختزال عن طريق الاعتماد المتبادل على الظواهر البيولوجية نفسها، وسلسلة حالات الوعي التي يمكن اختزالها بمجرد التوافق مع

سيرورات فسيولوجية[1]. وبالتالي، فسيرورة تطوير بنيات مفهومية مجردة ترتبط بالنشاط البنائي للطفل، وتتبع سيرورات النمو المعرفي سلسة من المراحل تتميز كل منها ببنية سيكولوجية مختلفة عن سابقتها. إذ إنه في الطفولة الصغرى تأخذ بنيات التفكير شكل أخطوطات فعل محسوسة. تكتسب هذه السيرورات في سنوات ما قبل المدرسة صورة تمثلية وتتحول فيما بعد إلى عمليات إجرائية محسوسة. أما في المرحلة الأخيرة للنمو المعرفي فيصبح التفكير إجرائيا وصوريا، ويتميز بالقدرة على القيام بالاستدلال القضوي وصياغة الفرضيات وتقويمها.[2] وهذا ما يفسر أن جون بياجي قد ركز على نمو العمليات الذهنية التي تبتدئ بالأخطوطات وتنتهي بالعمليات المجردة، وإهماله تناول كيفية تنظيم المعارف في الذاكرة (الأبعاد الساكنة).[3] ويفهم مما سبق، أن تكوينية جون بياجي لا يمكن فهمها إلا في سياق إبستيمولوجي. وبالتالي، يعتبر المنهج التكويني منهجا بنائيا، حيث إن المعرفة لا تواجد فقط في البنى الفطرية (الطبيعية) أو في البيئة المحيطة (المكتسبة)، بل تتحقق بطريقة بنائية من خلال نشاط الذات المعرفية. وهذا ما أكده (Tourrette)، حين أبرز أن مختلف معارفنا يتم تطويرها من خلال التبادلات الجدلية بين الطفل والبيئة التي ينمو فيها، وتنظيمها تدريجيا من خلال البناء على المعرفة السابقة.[4] يفهم من هذا الطرح أن بنائية جون بياجي قد اعتبرت الطفل ذاتا ابستيمية وذات عارفة، أي أنه ذاتا ايجابية تقوم بمجموعة من الأفعال للتأثير على المحيط الفيزيائي والاجتماعي قصد تحويله من طابعه الإمبريقي المحسوس إلى قوانين وعلاقات ومفاهيم، أي إلى معرفة مجردة ثم إلى صور وتمثلات ذهنية[5]. إن إبراز الطابع الإيجابي للذات الفاعلة والنشطة في تشكل المعارف، جعل جون بياجي يدشن منعطفا جديدا داخل السيكولوجيا، حيث أصبحت المعرفة عملية تفاعلية بين الذات وموضوعات العالم الخارجي. إن الفعل الإنساني هو الذي يشكل المفاهيم وينميها عبر مراحل زمنية متلاحقة. وهذا يعني أن اشتغال الذات على الموضوع هو الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة وبنائها وما هذه الأخيرة إلا بنية للواقع عن طريق التنسيق التطوري لأفعال

---

[1] **Piaget, Jean. Introduction à l'épistémologie génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique. In: *Introduction a l'épistémologie génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. 1950. p. 344-344.**

[2] **Vosniadou, Stella. Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In : *Intentional conceptual change*. Routledge, 2003. p. 373-402.**

[3] البادیدي التهامي، الذاكرة قضايا واشكالات من منظور العلوم المعرفية، منشورات مطابع الرباط نت، الرباط، الطبعة الثانية، 2020، ص،30.

[4] **Tourrette, Catherine, and Michèle Guidetti. *Introduction à la psychologie du développement-4e éd: Du bébé à l'adolescent*. Dunod, 2018, p.26.**

[5] **Piaget, Jean, and B. Inhelder. "On equilibration." *Topics in Cognitive Development, Plenum Press, New York,* 1977.**

الذات بواسطة آليات أو ميكانيزمات الاستيعاب الذي يتسع شيئا فشيئا بحسب التوازن والتلاؤم المناسبين له[6]. وهذا الأمر يبين أن المعرفة العلمية تطورية على الدوام، فهي متغيرة من حين لآخر. وعليه فلا يمكننا أن نقرر من جهة أن للمعرفة تاريخا، ثم ننظر من جهة أخرى إلى حالتها الراهنة كما لو كانت نهائية أو ثابتة. إن الحالة الراهنة للمعرفة إنما هي لحظة في التاريخ، تتغير بنفس السرعة التي تكون فيها حالة المعرفة في الماضي قد تغيرت، بل وفي حالات عديدة تتميز بسرعة أكبر، ومن ثم فإن الفكر العلمي ليس لحظيا، إذ أنه ليس حالة استاتيكية (سكونية)، وإنما عملية، وبتحديد أكثر، عملية بنيان وإعادة تشييد مستمرين.[7]

بناء على ما سبق، يمكننا أن نستنتج أن بناء المعرفة لدى الطفل عملية تخضع لنشاط وفعل الذات المعرفية في البيئة. وبذلك يتحدد النسق المعرفي كنمط من التكيف الذي يقتضي توازنا بين ميكانيزمي الاستيعاب والتلاؤم، نسق يخضع للتطور والنمو وفق مراحل تحمل صبغة الكونية والشمولية.[8] فالاستيعاب يقتضي كما يؤكد جون بياجي استدخال المعطيات الخارجية إلى بنية موجودة ومهيأة.[9].[10]

إن الحديث عن تشكل المفاهيم ضمن النظرية البنائية هو حديث عن النمو المعرفي لدى الطفل، فهي تخضع (المفاهيم) لمجموعة من التطورات أو المراحل المتعاقبة، تبدأ من المرحلة الحسية-الحركية مرورا بمرحلتي القبل إجرائية، والعمليات المشخصة، وصولا إلى مرحلة العمليات الصورية.

إن هذا الطرح البنائي لنمو المعارف يدفعنا إلى طرح مجموعة من الأسئلة، من قبيل: ما هي مراحل تشكل المفاهيم لدى الطفل؟ وما هي الآليات النفسية المتحكمة فيها؟ في أي مرحلة يتم تتشكل المفاهيم لدى الطفل؟ وما هي خصائصها أو طبيعتها؟

2- مراحل تشكل المفاهيم لدى الطفل:

يجيب جون بياجي عن الأسئلة السابقة الذكر من خلال تقديمه تصورا عاما للنمو المعرفي لدى الطفل وفق مراحل متتالية حددها في أربع، وكل مرحلة منها مسؤولة عن نوع معين من التفكير.

---

(6) **Bresson, François, and M. de Montmollin. "Psychologie et Epistémologie Génétiques ». Paris *: Dunod* ,1966.**

(7) بياجي جان، الأبستمولوجيا التكوينية، ترجمة نفادي السيد، دار التكوين ودار العالم الثالث، بيروت 2004، ص:35.

(8) علمي إدريسي عبد الرحمان، نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجي، أسسها مظاهرها إمتداداتها، مطبعة أنفوبرانت، فاس، الطبعة الثانية، 2009، ص:36.

(9) **Piaget, Jean. Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs, paris, Gallimard, 1967, p.20**

(10) **Higelé Pierre. Construire Le Raisonnement Chez Les Enfants. Analyse Critique Des Exercices, Retz, paris, 1977, p.16.**

وتجدر الإشارة إلى أن هدفنا من الوقوف عند مراحل النمو المعرفي لدى الطفل هو إبراز خصوصية أو سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل[11]-[12] ويمكن تقديم عرض لهذه المراحل وفق الشكل التالي:

- المرحلة الحسية-الحركية:

إن هذه المرحلة تمتد من ميلاد الطفل الرضيع إلى السنة الثانية من عمره، وقد سماها جون بياجي المرحلة الحسية الحركية لأن الطفل خلالها يكون مشغولا بحواسه وأنشطته الحركية. في هذه المرحلة تكون مختلف سلوكات الطفل عبارة عن أفعال منعكسة (انعكاسية)،[13] أي أنه يسلك في حدود ما يحس به، فالطفل لا يملك القدرة على التعبير عن أفكاره باللغة اللفظية أوالشفهية، ومن ثمة ضرورة مقاربة نموه -المعرفي- أولا بالكيفية التي يدرك بها بيئته عبر مختلف مدخلاته الحسية: البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية، وثانيا بالطريقة التي يفعل (الفعل) بها في وسطه الخارجي (السلوك الحركي). إن الطفل يتعرف على موضوعات العالم الخارجي من خلال نمو مدخلاته الحسية ونشاطه الحركي،[14] مثلا يتعرف على خصائص الموضوعات عندما يلمسها ويتذوقها ويشمها ويسمعها، كما يستخدم حاسة البصر في التعرف على الألوان والأحجام وكل ما يتصل ببيئته المباشرة دون تدخل التمثلات، أو كل ما يرتبط بالوظيفة الرمزية. ويتميز ذكاء الطفل في هذه المرحلة بكونه ذكاء بدون تفكير أو تمثل، وبدون لغة، وأيضا بدون مفاهيم أي تنقصه الوظيفة الرمزية. "فالمرحلة السابقة عن اللغة نسميها المرحلة الحسية-الحركية لأنه لا وجود خلالها للوظيفة الرمزية" [15] .

وقد تم تقسيم المرحلة الحسية-الحركية إلى ستة أطوار، وهي على النحو التالي:

أ- طور التمرين الانعكاسي: يبدأ هذا الطور من الميلاد إلى الشهر الأول، ويتميز بتداخل سيرورتي الاستيعاب والتلاؤم بشكل يصعب التمييز بينهما، ومثال ذلك: الطفل الرضيع يشاهد أمه تتحرك أمامه فيبتهج ويحرك يديه ويبتسم لها.

---

(11) Piaget, Jean, and Richard Isadore Evans. Mes idées: propos recueillis. Denoël/Gonthier, 1977.

(12) Piaget, Jean. "Psychologie de l'Intelligence Armand-Colin." 1947.

(13) Piaget, Jean. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. FeniXX, 1977.

(14) Morange-Majoux, Françoise. Le constructivisme: de Jean Piaget à Juan Pascual-Leone. In : Psychologie du Developpement. Elsevier Masson, 2017. p. 3-13.

(15) Piaget Jean, Bärbel Inhelder, la psychologie de l'enfant, PUF (que sais-je?), paris, 7em édition, 1976, p :7.

ب- طور الاستجابات الدائرية الأولية: ويحدث هذا الطور من الشهر الأول إلى الشهر الثاني، وفيه يبدأ ميكانيزم الاستيعاب ينفصل عن ميكانيزم التلاؤم: الطفل ينتقل من مص حلمة ثدي الأم إلى مص الأصبع وهو ما يحقق الاستيعاب التعميمي.

ج- طور الاستجابات الدائرية الثالثية: يتمظهر هذا الطور من الشهر الثاني إلى الشهر الثامن، وفيه يبدأ الطفل الرضيع في إدراك ذاته ككائن متميز عن العالم الخارجي، وتصبح عملية التمييز واضحة بين ميكانيزم الاستيعاب وميكانيزم التلاؤم، غير أن الميكانيزم الأول يكون مهيمنا على الميكانيزم الثاني.

د- طور تنسيق الأخطوطات الثانوية: يبدأ هذا الطور من الشهر الثامن إلى السنة الأولى، وفيه يبدأ الطفل في استخدام الخبرات السابقة في مواقف جديدة قصد تحقيق أهدافه: مثلا، الاستعانة بيد الأم للحصول على شيء ما. وفي هذا الطور يشتغل ميكانيزم الاستيعاب وميكانيزم التلاؤم بكيفية متكافئة أو متساوية.

هـ- طور الاستجابات الدائرية الثانوية: يتحقق هذا الطور ابتداء من السنة الأولى إلى الشهر الثامن عشر، وفيه يهيمن ميكانيزم التلاؤم على ميكانيزم الاستيعاب، فالطفل يستعمل سيرورة التلاؤم بهدف إعادة تشكيل الأخطوطات التي يتوفر عليها وبناء أخرى أكثر انسجاما، إذ يستطيع الطفل سحب الغطاء للوصول إلى الدمية، وهذا الفعل يعني أن الطفل أصبح قادرا على إدراك العلاقة بين الغطاء والدمية، حيث أصبح الغطاء بالنسبة للطفل وسيلة أو أداة لبلوغ أهدافه.

و- طور اكتشاف واستخدام وسائل جديدة عن طريق التصور الذهني: يبدأ هذا الطور من الشهر الثامن عشر إلى الشهر السنة الثانية، ويتميز بسيطرة ميكانيزم التلاؤم على ميكانيزم الاستيعاب: مثلا بلوغ شيء ما عن طريق استعمال الأدوات العصا مثلا، وهذا الفعل يفيد أن الطفل أصبح قادرا على استخدام رموز ذهنية في الإحالة على أشياء غير حاضرة في محيطه أو بيئته.

بناء على هذه المرحلة بأطوارها الستة، يمكننا أن نستنتج أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع تكوين مفاهيم حول موضوعات العالم الخارجي، فالطفل يكون مشغولا بحواسه وأنشطته الحركية، وتكون مختلف سلوكاته عبارة عن أفعال منعكسة، دون تدخل التمثلات، أو كل ما يرتبط بالوظيفة الرمزية.

- المرحلة القبل إجرائية: تمتد هذه المرحلة من سن السنتين إلى نهاية سن السادسة أو السابعة من عمر الطفل تقريبا، ويمكن اعتبارها امتدادا للمرحلة الأولى، وبنية أساسية للمرحلة الثالثة. إن هذه المرحلة من النمو ليست فيها مخططات موضوعة مسبقا، ولكن هناك بناء تدريجي، حيث إن كل

اكتشاف جديد لا يصبح ممكنا إلا بدالة الاكتشاف السابق"[16] ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى طورين أساسيين، وهما على الشكل الآتي:

أ- الطور القبل مفهومي: يمتد هذا الطور من السنة الثانية إلى السنة الرابعة من عمر الطفل، ومن أهم خصائصه نمو الفعالية الرمزية لدى الطفل بشكل واضح، وتظهر بشكل ملموس من خلال استغراق الطفل -معظم أو جل وقته- في اللعب الرمزي التخيلي والمحاكاة. وسمي هذا الطور بالقبل مفهومي، لأنه يمثل "شكل التفكير المفهومي الذي لم يصل بعد إلى التعميم التراتبي ولا إلى الفردانية الحقيقية، "دوام الشيء خارج مجال الفعل المباشر"[17].

ب- الطور الحدسي: يبدأ هذا الطور من السنة الرابعة إلى السابعة من عمر الطفل، ويتميز تفكير الطفل بأنه ما زال يعتمد على الأفعال فقط، ولا يزال غير قادر على تكوين مفاهيم عامة عن نفسه ومحيطه، وكذلك غير قادر على تحقيق تجانس الموضوعات في معنى أو مفهوم شامل أو كلي.

عموما، تتميز هذه المرحلة (القبل إجرائية) بعدد من الخصائص من أهمها، أنها تشكل قفزة نوعية في النمو المعرفي لدى الطفل، وذلك من خلال قدرته على تحقيق تجربة مهمة تتمثل في بناء منظومة من المفاهيم تتعلق بموضوعات العالم الخارجي وذلك بطريقة حسية-حركية. كما أن اكتساب الطفل في هذه المرحلة يسهم في تشكل وتنمية المفاهيم لديه، غير أن الطفل ما يزال غير قادر على تكوين مفاهيم عامة عن ذاته وعن العالم الخارجي المحيط به. فيبدأ الطفل في تحديد مفهوم أولي عن المجموعة والتضمين (Inclusion) داخل المجموعة لا من منطلق اعتبارات منطقية أو علائقية، بل انطلاقا من تماثلات للإدراك الحسي.[18] كما أن تعلم أو اكتساب الطفل اللغة في هذه المرحلة يجعله قادرا على التعبير عن أفكاره وحاجاته ورغباته، من خلال الكلمات والعبارات، مما يجعله يستطيع تمثل موضوعات العالم الخارجي والأحداث والوقائع، وتحويل الأخطوطات الحسية الحركية إلى تصورات، وكذلك الشروع في التمييز بين الدال والمدلول. ولكن تفكير الطفل في هذه المرحلة مازال يرتبط بخبرته المباشرة ومتمركزا حول ذاته، وهذا يعني أنه مازال يخلط بين الذات والموضوعات التي تحيط به. كما أن الفعالية الرمزية تنمو بشكل واضح وملموس وتصبح مجسدة في اللعب الرمزي والتخيلي والمحاكاة، مثلا، الطفل أثناء

---

[16] **Piaget Jean, Bärbel Inhelder, Op Cit,, p.122-124.**

[17] **Piaget, Jean. La formation du symbole chez l'enfant: imitation jeu et rêve: image et représentation, 6-ed, delachaux et niestle, Neuchâtel, paris 1976, p :298.**

[18] علمي إدريسي عبد الرحمان، نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجي، أسسها مظاهرها إمتداداتها، مطبعة أنفوبرانت، فاس، الطبعة الثانية، 2009، ص.56.

اللعب يحول العصا إلى حصان، أو بندقية، والمكعب إلى سيارة، وغيرها. ومن أهم خصائص هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك ظاهرة ثبات خصائص الموضوعات المحيطة به، فهو يفشل في إدراك الكمية والطول والوزن والعدد وغيرها. ومثال ذلك، وضع كمية متساوية من الماء في وعاءين مختلفي الشكل، فالطفل يعتقد أن كمية الماء غير متساوية، وهذا الأمر يعني أن طفل لا يدرك مفهوم الكمية وقابلية الأشياء للتشكل أو التغيير في صيغ متعددة دون أن تفقد حجمها أو وزنها.

انطلاقا من معطيات هذه المرحلة يمكننا أن نستنتج أن الكفاءة المفاهيمية والقدرة الرمزية التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة لا تمكنه من القيام بالاستدلال البرهاني المنطقي، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة: ما قبل الإجرائية.

- مرحلة العمليات المشخصة:

إن هذه المرحلة تمتد من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة من عمر الطفل، لهذه المرحلة أهمية في هذا البحث، وذلك لاعتبارين اثنين: يتحدد الاعتبار الأول في كون هذه المرحلة -حسب جون بياجي- هي بداية شروع الطفل في تشكيل المفاهيم وولوجه مرحلة التفكير المنطقي المبني على المعالجة المادية للأشياء. حيث يتمتع الطفل في هذا المرحلة بقدرات معرفية عالية ودقيقة وكفاءة في التفكير وتشكيل المفاهيم، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على التفكير المنطقي الاستدلالي؛ غير أن تفكيره يقع في المجال الحسي الذي يحيط به، وهذا يعني أن التفكير هنا ينحصر ضمن نطاق الموضوعات التي تقع تحت مجال مدخلاته الحسية والحركية. يتعلم الطفل في هذه المرحلة مجموعة من المفاهيم كمفهوم الزمن والمسافة والكمية والسببية، وغيرها، أي يتعلم الطول والكتلة والكمية والعدد، وغيرها. إذ يستطيع الطفل إجراء عمليات التفييء البسيطة (التصنيف بالمعنى البياجيوي) كتفييء الموضوعات على أساس بعدين كاللون والشكل، وإجراء العمليات الرياضية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يبدأ في تكوين مفهوم الزمن: الماضي والحاضر والمستقبل.

إن خصوصية هذه المرحلة تفرض على الطفل أن يفكر وفق ما يقع ضمن المجال الحسي الذي يحيط به، وهذا الأمر يدل أن الطفل لم يبلغ مرحلة التفكير المجرد الخالص الذي يمكنه من التفكير في الأشياء غير الموجودة، أي في عالم الرموز والمفاهيم المنفصلة عن تجلياتها المادية. ومثلا ذلك، إذا قدمنا للطفل مسألة رياضية من نوع: إذا كان التهامي أطول من حميد، وكان التهامي أقصر من يوسف، فمن هو أطولهم؟ نجد أن معظم أطفال هذه المرحلة يجدون صعوبة في الإجابة، لكن إذا استخدموا رسوما أو نماذج محسوسة للتعبير عن معطيات المسألة يصلون إلى الحل، وعدم وصولهم إلى حل المسألة شفويا يدل على ضعف الاستدلال التجريدي لديهم؛ وهذا ما يبرر تسمية هذه المرحلة بالإجرائية الحسية.

بناء على ما سبق يمكننا القول: إن هذه المرحلة تشكل نقلة نوعية في حياة الطفل، ويظهر ذلك من خلال انتقال تفكير الطفل من التفكير الحسي إلى التفكير المنطقي الاستدلالي، ومن التمركز حول الذات إلى التمركز حول الآخرين، وظهور نمط التفكير الرمزي، وتشكل المفاهيم، وكل ذلك يتشكل ضمن نطاق مجاله الحسي والحركي، وليس بشكل مجرد خالص.

- مرحلة العمليات الصورية:

تمتد هذه المرحلة من السنة الثانية عشرة إلى السنة الخامسة عشرة من عمر الطفل، وهذه المرحلة توازي تقريبا مرحلة المراهقة، ولهذه المرحلة أهمية خاصة في حياة الطفل-المراهق، نظرا لما يعرفه من تغيرات عديدة تسم مختلف مظاهر النمو: الجسيمة والمعرفية والوجدانية والاجتماعية. يصل تفكير الطفل-المراهق في هذه المرحلة إلى قمته، أي يصل فترة الاكتمال المعرفي، إذ يصبح ممتلكا القدرة على التعامل مع المفاهيم العقلية المجردة، ويظهر ذلك من خلال تعامله مع الموضوعات والأحداث والوقائع بدرجة عالية من التفكير الرمزي الاستدلالي المجرد مدى الحياة. وتنمو لدى الطفل-المراهق القدرة على حل المشكلات، ويقوم بتوظيف الفرضيات، والاستنتاجات، وإدراك النظريات والمبادئ... ويدرك الطفل-المراهق أن الفئات ليست مجرد مجموعات من الأشياء المادية الحسية، بل يفهمها ويتصورها ككيانات مجردة وصورية. وهذا الأمر يظهر أن تفكير الطفل في هذه المرحلة قد أصبح تفكيرا قضويا، حيث يقوم الطفل بمعالجة المعطيات الخام ويحولها إلى قضايا منظمة، ويقوم كذلك بربطها ببعضها البعض بشكل منطقي. وإذا كان الطفل، بانتقاله من مستوى العمليات الملموسة إلى مستوى العمليات القضوية أو الفرضية-الاستبطانية، يستطيع في نفس الوقت تركيب الفرضيات والتحقق منها اختباريا، فمن البديهي على المدرسة تنمية وتوجيه هذه القدرات في أفق تربية الروح الاختبارية وتعليم العلوم الطبيعية، مع الإلحاح على البحث والاكتشاف أكثر من الترديد.[19]

هكذا، يمكننا القول: إذا كان النمو المعرفي للطفل-المراهق قد وصل إلى ذروته في هذه المرحلة، فإن التغيرات التي تحصل فيما بعد ستكون كمية لا نوعية، لأن تفكير الطفل-المراهق انتقل من المرحلة الذاتية إلى المرحلة الموضوعية، ومن التفكير المحسوس إلى المجرد، وبالتالي من مفاهيم محسوسة وبسيطة إلى مفاهيم مجردة ومنطقية وأكثر تركيبا.

انطلاقا مما سبق، يمكننا أن نستنتج أن موضوع تشكل المفاهيم لدى الطفل -حسب التصور البياجوي- شكل مساهمة نوعية وذات قيمة علمية نظرية وتطبيقية وتربوية، لكن رغم ذلك فإن هذا

---

[19] **Piaget, Jean. Psychologie et pédagogie, bibliothèque médiation, Denoël, Gonthier, paris. 1982.**

التصور لم يسلم من جملة من الانتقادات؛ حيث ابتداء من القرن العشرين، تبلورت نظريات جديدة تدعم هذا التصور الحتمي للنمو المفهومي لدى الأطفال مثل النظرية البنائية الاجتماعية لدى ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي، ونظرية البروطوتيب غير المعدلة مع إلنور روش[20]، وغيرها، إنها نظريات ذات نمذجة خطية وأحادية للنمو المفهومي لدى الأطفال، حيث يمتلكون الكفاءات الأولية نفسها، ويتبعون المسار المفهومي نفسه على شكل درج، أي من مفهوم حس أقل تجريدا إلى مفهوم منطقي أكثر تجردا. وكرد فعل ضد المقاربات السابقة ظهر براديغم مرن في معالجته لسيرورات انبثاق المفاهيم، يمثله نموذج التنشيط والاندماج ضمن المقاربة الانبثاقية أوالسياقية، مع فرانسسكوا فاريلا، وريمي فيرساس وفريقه الأجنبي والمغربي مع التهامي البادیدي، حيث بين هذا البراديغم أن المفاهيم ذات طبيعة حسية وحركية (مودالية)، وهي نتاج تفاعل متكامل بين الدماغ والجسد والبيئة، وذات نمذجة نمائية تعددية للنمو المفهومي، ومتنوعة في مسارات نموها، واشتغالها وخضوعها لمختلف أشكال التغاير نتيجة اختلاف السياق، وتكون مسارات النمو المفهومي لدى الطفل متعددة وغير خطية.

بناء، على ما سبق، يمكننا أن نتساءل، ما هي الحدود المعرفية للبراديغم البنائي لدى جون بياجي حول سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل؟ بعبارة أخرى، ما هي أهم الانتقادات التي قدمت للبراديغم البنائي لجون بياجي حول تصوره لسيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل؟

3ـ الحدود المعرفية للبراديغم البنائي لدى جون بياجي حول سيرورة تشكل المفاهيم لدى الطفل:

تعرضت نظرية جون بياجي البنائية إلى جملة من الانتقادات، تبرز محدوديتها انطلاقا من مجموعة من الاعتبارات، من أبرزها تصورها لتشكل المفاهيم المبنية على قاعدة الاستبدال، وتأكيدها على كونيتها، وإطلاقيتها، وعدم اعترافها بتنوع مساراتها، وآليات اشتغالها، وخضوعها لمختلف أشكال التغاير.

إن المتأمل في المشروع البنائي لجون بياجي يستطيع أن يتلمس أثرا لفلسفة أرسطو في ابستمولوجيته حول تصوره للذكاء الإنساني الملزم بالتطور الحتمي نحو التفكير الرياضي المنطقي[21]. كما أن موضوع ابستيمولوجيا جون بياجي يتحدد في دراسة المعرفة باعتبارها علاقة ذات بموضوع، وهذا ما جعل الذات المدروسة مجردة الخصوصية، إنها ذات غير سيكولوجية، بل هي ذات ابستيمية، أي ما هو"

---

[20] لباديدي التهامي، نظرية المفهوم وإشكالية السياق، دفاتر مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية (LAREPS) العدد، الثامن،2015، 87-106.

[21] Lautrey, Jacques. "L'évaluation de l'intelligence: état actuel et tentatives de renouvellement." Les figures de l'intelligence. Paris: Editions et applications psychologiques, 2001.

مشترك بين جميع الذوات وفي نفس النمو وبدون اعتبار الاختلافات الفردية"[22]. إن الطفل لا ينظر إليه كفرد له خصوصيات تجعله متميزا عن الآخرين، بل خاضع لمجموعة من الآليات والمسارات النمائية الكونية التي يشترك فيها مع الآخرين، أيا كانوا، وأمام أي سياق وضعوا فيه. مثلا، مسار النمو المعرفي لدى الطفل يعرف ارتقاء خطيا وتصاعديا محكوما بنفس القوانين البنائية، دون مراعاة للخصوصية السياقية وأثرها في تنويع مساراته. وبالتالي، يكون التصور البنائي سقط في مطلب التصور الحتمي لنمو وتشكل المفاهيم لدى الطفل.

إن مسار نمو المعارف لدى جون بياجي يظل أو يبقى متقطعا رغم تسمية نظريته بالبنائية، ويتجلى ذلك من خلال السؤال الذي وجه له من طرف "كارميلوف سميث: كيف ينتقل الطفل من شكل معين من المعارف في المرحلة (أ) إلى شكل آخر في المرحلة (ب)، رغم وجود اختلاف بنيوي بين المرحلتين؟ أية علاقة بين المعرفة الحسية الحركية والإجرائية واكتساب الطفل للغة وتعامله مع المعادلات الرياضية؟ بعبارة أخرى، إلى أي حد يمكننا القبول بفكرة أن معرفة الطفل الإجرائية واللغوية منغرسة في المرحلة الحسية الحركية، خاصة إذا استحضرنا تباين طبيعة المعارف بين كلا الميدانيين الحسي الحركي واللغوي الرمزي؟ وإن قبلنا بذلك، كيف يمكن أن نسوغ عدم اكتساب قرد الشامبزي لبنيات معرفية معقدة كاللغة رغم توفره على سلوكات حسية حركية[23].

لقد حدد جون بياجي سن ظهور سيرورات تشكل المفاهيم المنطقية لدى الطفل-المراهق فيما بين سبع وثماني سنوات، ويبقى المؤشر الأساسي هو توفقه في اختبارات التكميم التضميني. في حين أن عددا من الدراسات خلصت إلى أن الطفل يمتلك كفاءات ذهنية متنوعة، وأنه قادر في سن مبكرة على مفهمة أفعاله وصورنتها[24]، بمعنى أن نظامه الذهني غير محصور في معالجة المعارف الإدراكية المباشرة، بل حتى المعارف والتمثلات الرمزية المجردة.[25] وهذا ما يفسر أن جون بياجي قد ركز على نمو العمليات الذهنية التي تبتدئ بالأخطوطات وتنتهي بالعمليات المجردة، وإهماله تناول كيفية تنظيم المعارف في الذاكرة، وبالتالي لا يمكن فهم تكوينية جون بياجي إلا في سياقها الإبستمولوجي.

---

[22] **Piaget Jean, logique et connaissances scientifique, Gallimard, 1967, p.14.**

[23] **Karmiloff-Smith, By A.. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *European journal of disorders of communication*, 1994, vol. 29, no 1, p. 95-105.**

[24] **Mounoud, Pierre. La plasticité cognitive au cours du développement de l'enfant. 1999.**

[25] خباش هشام، الدماغ والذهن والتعلم مقاربة معرفية دروس وتطبيقات، مؤسسة النشر: مركز نقد وتنوير قرطبة اسبانيا، 2015، ص:9.

ـ خلاصة تركيبية:

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من هذه المقالة، هي البراديغم البنائي لجون بياجي تناول سيرورة تشكل المفاهيم في علاقتها بمراحل النمو لدى الطفل ضمن نظريته الابستمولوجية التكوينية، وذلك بغية إبراز إشكالية كيفية نمو وتكون المعارف لدى الطفل. ولتحديد خصائص ومعالم النمو المفهومي لدى الطفل، قمنا بتقديم أعمال بياجي التي درست تشكل المفاهيم من خلال الأصناف المنطقية، وهذا الأمر يظهر أن جون بياجي مازال متأثرا بالنظرية الكلاسيكية التي ترى أن للمفاهيم بنية تعريفية، ويمكن تمييزها عن بعضها البعض بواسطة مجموعة من الشروط الضرورية والكافية. وعلى هذا الأساس، فهذه النظرية لا تقيم أي تمييز بين المفهوم والفئة. وعلى هذا الأساس، تم تصنيف البراديغم البنائي لدى جون بياجي ضمن التصور الاختزالي أو الأحادي، لكونه يقترح نمذجة خطية وأحادية للنمو المفهومي لدى الأطفال، ووفقا لهذا التصور يمتلك الأطفال الكفاءات الأولية نفسها، ويتبعون المسار المفهومي نفسه على شكل درج، أي من مفهوم حسي أقل تجريدا إلى مفهوم منطقي أكثر تجردا. وعلى هذا الأساس تم تقديم مجموعة من الانتقادات إلى مشروع جون بياجي عامة، وتشكل المفاهيم لدى الطفل خاصة، لكن هذه الانتقادات تبرز أن لأطروحته قيمة نوعية علمية، لكونها شكلت منطلقا لتأسيس مجموعة من الأبحاث والدراسات حول تشكل المفاهيم. وابتداء من سنة (1990) عرف موضوع تشكل أوانبثاق المفاهيم ونسق انتظامها تحولا كبيرا بفضل الدراسات السيكولوجية التي اهتمت بالموضوعات الايكولوجية خاصة مع المقاربة الانبثاقية.

بيبليوغرافيا

- البادیدي التهامي، نظرية المفهوم وإشكالية السياق، دفاتر مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد، الثامن،2015، 87-106.
- البادیدي التهامي، الذاكرة قضايا واشكالات من منظور العلوم المعرفية، منشورات مطابع الرباط نت، الرباط، الطبعة الثانية، 2020.
- بياجي جان، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة نفادي السيد، دار التكوين، بيروت، 2004.
- خباش هشام، الدماغ والذهن والتعلم مقاربة معرفية دروس وتطبيقات، مؤسسة النشر: مركز نقد وتنوير قرطبة اسبانيا، 2015.
- علمي إدريسي عبد الرحمان، نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجي، أسسها مظاهرها إمتداداتها، مطبعة أنفوا-برانت، فاس، الطبعة الثانية، 2009.
- **Bresson, François, and M. de Montmollin. "Psychologie et Epistémologie Génétiques." Paris: Dunod, 1966.**
- **Higelé Pierre. Construire Le Raisonnement Chez Les Enfants. Analyse Critique Des Exercices. Retz, Paris, 1977.**
- **Karmiloff-Smith, By A. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. European Journal of Disorders of Communication, 1994.**
- **Lautrey, Jacques. "L'évaluation de l'intelligence: état actuel et tentatives de renouvellement." Les figures de l'intelligence. Paris: Editions et Applications Psychologiques, 2001.**
- **Morange-Majoux, Françoise. Le constructivisme: de Jean Piaget à Juan Pascual-Leone. In: Psychologie du Développement. Elsevier Masson, 2017.**
- **Mounoud, Pierre. La plasticité cognitive au cours du développement de l'enfant. 1999.**
- **Piaget, Jean. Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. Paris, Gallimard, 1967.**
- **Piaget, Jean. Introduction à l'épistémologie génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique. 1950.**
- **Piaget, Jean. La formation du symbole chez l'enfant: imitation jeu et rêve : image et représentation, 6e éd, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1976.**
- **Piaget, Jean. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. FeniXX, 1977.**
- **Piaget, Jean. Logique et connaissances scientifiques. Gallimard, 1967.**
- **Piaget, Jean. Psychologie de l'Intelligence. Armand-Colin, 1947.**
- **Piaget, Jean. Psychologie et pédagogie, bibliothèque médiation, Denoël, Gonthier, Paris, 1982.**

- **Piaget, Jean, and Bärbel Inhelder. La psychologie de l'enfant. PUF (Que sais-je?), Paris, 7e édition, 1976.**
- **Piaget, Jean, and B. Inhelder. "On equilibration." Topics in Cognitive Development, Plenum Press, New York, 1977.**
- **Piaget, Jean, and Richard Isadore Evans. Mes idées: propos recueillis. Denoël/Gonthier, 1977.**
- **Tourrette, Catherine, and Michèle Guidetti. Introduction à la psychologie du développement-4e éd: Du bébé à l'adolescent. Dunod, 2018.**
- **Vosniadou, Stella. "Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning." In: Intentional conceptual change. Routledge, 2003.**

واقع حال الممارسات التعليمية المرتبطة بتدريس مكون الموسيقى والإنشادمن وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية

☜ أنس خنوس[1]

☜ دة. نزهة العوداتي[2]

[1] باحث بسلك الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة تطوان، جامعة عبد المالك السعدي، المغرب

[2] المدرسة العليا للأساتذة تطوان، جامعة عبد المالك السعدي، المغرب

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى رصد الصعوبات التي تعيق أساتذة التعليم الابتدائي بالمغرب في تدريس مكون الموسيقى والإنشاد ضمن مادة التربية الفنية. كما تسعى إلى استطلاع آرائهم بخصوص أهمية هذا المكون في تطوير قدرات المتعلمين. وتسعى الدراسة أيضا إلى إبراز الدور الذي يمكن أن يلعبه التكوين والتأطير البيداغوجي وتوفير الوسائط التعليمية في تحسين الممارسات الصفية.

الإشكالية: تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال الإشكالي التالي: ما هي الصعوبات التي تواجه المدرسين في تدريس مكون الموسيقى والإنشاد بالمرحلة الابتدائية؟

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الموضوع. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استمارة تكونت من 28 بندا تدور حول 05 محاور وهي المعلومات الشخصية والممارسات الحالية وأهمية مكون الموسيقى والإنشاد من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالمغرب والصعوبات التي يواجهونها في تدريس هذا المكون والمنتظرات والاقتراحات وقد تم تجميع المعطيات انطلاقا من توزيع الاستمارة على عينة من (100) مدرسا ومدرسة للتعليم الابتدائي بالمديريتين الاقليميتين لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة طنجة أصيلة والعرائش.

الخلاصة: وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات من أهمها ضيق الزمن المخصص، وغياب التكوين المتخصص، ونُدرة الموارد التعليمية كالملفات الصوتية والدلائل البيداغوجية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير وسائل تعليمية ملائمة، وإدراج وحدات ديداكتيكية وبيداغوجية التربية الموسيقية في التكوين الأساس للمدرسين بالإضافة إلى برمجة مجموعة من الدورات التدريبية في منهجية تدريس أنشطة الموسيقى والأناشيد في إطار التكوين المستمر لتعزيز كفايات الأساتذة. كما شددت على أهمية إعادة النظر في هيكلة مادة التربية الفنية لضمان حضور فعّال لمكون الموسيقى والإنشاد.

الكلمات المفتاحية: مكون الموسيقى والإنشاد-الممارسات التعليمية-الصعوبات-التعليم الابتدائي.

Abstract

Objectives: This study aims to identify the challenges faced by primary school teachers in Morocco when teaching the music and singing component within the arts education subject. It also seeks to

explore their perspectives on the importance of this component in developing learners' abilities. Additionally, the study aims to highlight the role of pedagogical training and the availability of educational resources in improving classroom practices.

Problem: The central research question of this study is : *What are the challenges teachers face in teaching the music and singing component at the primary level?*

Methodology: The study adopted a descriptive-analytical approach, suitable for the nature of the topic. The research instrument was a questionnaire comprising 28 items organized around five main axes : personal information, current teaching practices, the perceived importance of the music and singing component, difficulties faced in its teaching, and expectations and suggestions. Data was collected by distributing the questionnaire to a sample of 100 primary school teachers from the regional directorates of Tangier-Asilah and Larache under the Ministry of National Education, Preschool, and Sports.

Conclusion: The findings revealed several challenges, most notably the limited time allocated to the subject, lack of specialized training, and scarcity of educational resources such as audio files and pedagogical guides. The study recommends providing appropriate teaching materials and integrating didactic and pedagogical units on music education into initial teacher training. It also suggests organizing training sessions on the methodology of teaching music and singing activities as part of ongoing professional development to enhance teachers' competencies. Moreover, the study emphasizes the need to reconsider the structure of the arts education curriculum to ensure an effective presence of the music and singing component.

Keywords: Music and Singing Component–Teaching Practices– Challenges–Primary Education

مقدمة:

تهدف المناهج التعليمية في المغرب، ولا سيما في المرحلة الابتدائية، إلى تنمية شخصية التلاميذ بشكل فعّال، وتعزيز قدراتهم الإبداعية والتواصلية. لذلك يعد مكون التربية الموسيقية والإنشاد مكونا أساسيا في منهاج السلك الابتدائي بالنظر لمساهمة الأنشطة الموسيقية بشكل فعال في تنمية المهارات الاجتماعية، والإدراكية، والنفسية لدى الطفل. فقد أظهرت الأبحاث أن الموسيقى تعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وتُحسّن من قدرة التلاميذ على التعبير عن الذات، مما يساهم في بناء ثقتهم بأنفسهم (Hallam, 2010)[1]. كما أن الإنشاد يلعب دورا رئيسيا في تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأطفال، إذ

[1] Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289.

يشجعهم على العمل الجماعي ويغرس فيهم قيم التعاون والانضباط، ممهدا بذلك لبيئةٍ تعليميةٍ متكاملةٍ تُعنى بتنمية شخصياتهم الاجتماعية والنفسية (Welch & Adams, 2003)[2].

ويبدو أن تدريس مكون الموسيقى والإنشاد يواجهُ العديد من الصعوبات والإكراهات التي تَحد من إمكانية تحقيقه لأهدافه الكاملة، وتشكل عائقا أمام التنفيذ الفعال للأنشطة الموسيقية، مما يقلل من فرص استخدام الموسيقى كأداة تربوية شاملة تهدف إلى تأهيل التلاميذ اجتماعيا ومعرفيا وحس حركيا (Abril, 2006)[3].

وضمن هذا السياق تَبرُزُ الحاجة إلى استقصاء الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تدريس مكون الموسيقى والإنشاد، بالإضافة إلى تحليل ممارساتهم وتطلعاتهم وهو ما تهدف إليه هذه الدراسة في أفق اقتراح بعض الإجراءات التي تساعد في خلق بيئة تعليمية تحقق توازنا في نمو شخصية المتعلم في مختلف أبعادها (Henley, 2001)[4].

1. مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما هي الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تدريس هذا المكون؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

الأسئلة الفرعية:

- ما أهمية تدريس الموسيقى والأناشيد في السلك الابتدائي من وجهة نظر المدرسين؟
- هل يستفيدون من تكوين في مجال تدريس هذا المكون؟
- هل يلتزم الأساتذة بالغلاف الزمني المخصص لهذا المكون؟
- هل يتبعون الخطوات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي؟
- هل يتوفرون على الوسائل والوسائط التعليمية لتدريس هذا المكون؟
- وما هي مقترحاتهم للتغلب على هذه الصعوبات؟

---

(2) Welch, G., & Adams, P. (2003). How music supports children's development: Social, emotional, and cognitive factors. Educational Psychology

(3) Abril, C. R., & Gault, B. M. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. Journal of Research in Music Education

(4) Henley, J. (2001). Improving educational performance with music : The impact of culturally relevant music instruction. Journal of Educational Research.

2. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من خلال تناولها موضوع تدريس مكون الموسيقى والإنشاد في التعليم الابتدائي بالمغرب، الذي يعد مكونا أساسيا من مكونات مادة التربية الفنية. ورغم أهمية هذا المكون في تطوير مهارات التلاميذ الحسية والحركية، وتنمية قدراتهم اللغوية والاجتماعية، فإن تدريسَه يواجه العديد من التحديات والصعوبات التي تؤثر سلبا على جودة العملية التعليمية.

على المستوى الأكاديمي تُسهم الدراسة في توفير بيانات ميدانية شاملة حول واقع تدريس الموسيقى والإنشاد، من خلال استقصاء الممارسات التدريسية الفعلية والاحتياجات والصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي، وتوفر نتائجها قاعدة معرفية مهمة لتطوير المناهج الدراسية ومحتوى التكوين المستمر للأساتذة.

أما على المستوى العملي فإن الدراسة تسعى إلى تقديم اقتراحات عملية لتحسين تدريس هذا المكون، مثل توفير موارد تعليمية مناسبة، وتنظيم دورات تكوينية متخصصة للأساتذة، مما يساهم في الارتقاء بجودة تعليم الموسيقى والإنشاد، وتعزيز تفاعل المتعلمين وتحفيزهم.

3. أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف الدراسة فيما يلي:

- تحليل واقع تدريس مكون الموسيقى والإنشاد في التعليم الابتدائي المغربي؛
- تحديد الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تدريس مكون الموسيقى والإنشاد؛
- تقييم تأثير تدريس مكون الموسيقى والإنشاد على التلاميذ؛
- استكشاف الفجوات والاحتياجات المهنية للأستاذ في هذا الميدان؛
- تقديم اقتراحات لتحسين ممارسات تدريس مكون الموسيقى والإنشاد في المدارس الابتدائية المغربية.

4- حدود الدراسة:

بشريا: اقتصرت الدراسة على عينة من 100 أستاذة وأستاذ للتعليم الابتدائي.

مكانيا: المديريتين الإقليميتين طنجة والعرائش الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة/ المغرب.

زمنيا: الموسم الدراسي 2025/2024.

5- مصطلحات الدراسة:

مكون الموسيقى والإنشاد:

بخلاف البرامج والتوجيهات التربوية المخصصة لسلك التعليم الثانوي الإعدادي[5]، التي توزع التربية الموسيقية إلى أربع مكونات رئيسية: الغناء والإنشاد التربوي، الممارسة الإيقاعية والآلية، الاستماع والتذوق الموسيقي، والإبداع والابتكار، تركزت التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية للتربية الفنية في التعليم الابتدائي (البرامج والتتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، شتنبر 2011)[6] على الأناشيد، والاستماع، والألعاب الإيقاعية. وتمت تسمية هذا المكون بـ «الموسيقى والإنشاد» بدلا من «التربية الموسيقية»، للتأكيد على أن حصة الموسيقى في السلك الابتدائي ستُركز بشكل أكبر على إنشاد الأناشيد المرتبطة بالمجالات الستة المخصصة لكل سنة دراسية، بالإضافة إلى أنشطة الاستماع والتذوق الموسيقي. وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية حاسة الاستماع لدى المتعلمين وتطوير حساسيتهم الموسيقية، إلى جانب تعزيز قدرتهم على التمييز بين الخصائص الأربع للصوت (**Les quatre caractéristiques du son**).

- الممارسات:

كافة الأنشطة والإجراءات والأساليب التي يعتمدها أساتذة التعليم الابتدائي عند تدريس مكون الموسيقى والإنشاد ضمن مادة التربية الفنية. وتشمل هذه الممارسات طرق التخطيط للدروس، وتنفيذ الأنشطة الموسيقية، واختيار المحتوى التعليمي المناسب، بالإضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية مثل الكتب، التسجيلات الصوتية، أو الفيديوهات التعليمية.

كما تمتد الممارسات إلى التفاعلات الصفية التي تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية محددة، مثل تنمية الحس الموسيقي، تعزيز المهارات الحركية واللغوية، وغرس القيم الإيجابية لدى المتعلمين. وتُقيَّمُ هذه الممارسات بناء على مدى توافقها مع التوجيهات التربوية الرسمية، وفعاليتها في تحقيق النتائج المرجوة، وقدرتها على التغلب على الصعوبات التي تواجه تدريس هذا المكون.

- الصعوبات:

العوائق والتحديات التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي أثناء تدريس مكون الموسيقى والإنشاد ضمن مادة التربية الفنية، وتشمل هذه الصعوبات الجوانب التالية:

---

[5] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي مادة التربية الموسيقية - غشت 2009 مديرية المناهج والحياة المدرسية

[6] البرامج والتتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي،مديرية المناهج شتنبر 2011

- الصعوبات البيداغوجية: نقص التكوين المتخصص وعدم الإلمام بالمنهجيات المناسبة لتدريس الموسيقى والإنشاد؛
- الصعوبات الديداكتيكية: ضعف الموارد التعليمية مثل غياب الكتب، التسجيلات الصوتية، والأدلة البيداغوجية؛
- الصعوبات الزمنية: ضيق الوقت المخصص لحصة الموسيقى والإنشاد، مما يؤثر على تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل كاف؛
- الصعوبات التقنية: قلة الأدوات الموسيقية والإمكانات التقنية اللازمة لتنفيذ أنشطة تفاعلية؛
- الصعوبات السوسيوثقافية: ضعف اهتمام المتعلمين أو أولياء أمورهم بهذا المكون، وقلة الوعي بأهميته التربوية.

تُقيَّم هذه الصعوبات بناء على تأثيرها المباشر على جودة التدريس وتحقيق الأهداف التربوية لهذا المكون، بالإضافة إلى انعكاسها على تحفيز التلاميذ وتفاعلهم داخل الفصل الدراسي.

- التعليم الابتدائي: Enseignement primaire:

هي المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم الأولي وهي ركيزة أساسية تهدف إلى تمكين المتعلم من الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات وتزويده بالقيم والعقيدة السليمتين التي تهيئه لممارسة الحياة كمواطن صالح وتأهله لمسايرة تعليمه بالمرحلة الموالية (التعليم الإعدادي).

1. مفهوم التربية الموسيقية وأهدافها

1.1 تعريف التربية الموسيقية :

أ- تعريف ميالاري (Mialaret)

تُعرّف **ميالاري** (Mialaret, 2001) التربية الموسيقية بأنها: "مجموعة العمليات التعليمية التي تندرج ضمن إطار خاص ومتنوع، ومتطور سواء في الأهداف، أو التنظيم، أو المحتويات التي يتم تقديمها في مجال الموسيقى."

يشير تعريف ميالاري إلى أن التربية الموسيقية ليست مجرد تعليم مهارات أو تقنيات، بل هي منظومة متكاملة تتضمن أهدافا تربوية تتنوع حسب السياق الاجتماعي والثقافي. إذ التربية الموسيقية هي ذلك الربط بين الموسيقى كفن وبين العمليات التعليمية التي تهدف إلى بناء شخصية المتعلم وتنمية حسه الجمالي.

ب- تعريف فلورنس ايلوي (Florence Eloy)

قدمت **فلورنس ايلوي** (Florence, 2013) تعريفا للتربية الموسيقية على أنها: "فرصة للتلميذ ليعيش تجارب موسيقية متعددة تهدف إلى إثارة ردود أفعال عاطفية ومعرفية." يركز هذا التعريف على التجربة الشخصية للتلميذ في تفاعله مع الموسيقى، فالتربية الموسيقية وفقا **لايلوي** ليست مجرد اكتساب مهارات تقنية، بل هي مجال يهدف إلى إثارة المشاعر وتحفيز التفكير من خلال التفاعل مع الموسيقى، كما يُبرز هذا التعريف أهمية الموسيقى في تكوين الاستجابات العاطفية، مما يجعلها وسيلة تربوية فعّالة في بناء التوازن النفسي والاجتماعي.

ج- تعريف ماجريس (Majeres)

في سياق النظام التربوي في لوكسمبورغ، عرّف **ماجريس** (STRAUS, 1998) التربية الموسيقية على أنها: "مجمل الأنشطة الموسيقية التي تشمل تنمية مهارات حسية، تواصلية، وإبداعية واجتماعية لدى التلميذ." يتميز تعريف ماجريس بشموليته، حيث يضع الموسيقى في سياق تطوير المهارات المتعددة للمتعلمين، ويؤكد على أن التربية الموسيقية ليست منفصلة عن الأهداف التربوية العامة، بل تساهم بشكل رئيسي في تطوير الإبداع والمهارات الاجتماعية مثل العمل الجماعي والتواصل.

د- في كتاب Le cadre théorique de l'éducation musicale en France، تم تعريف التربية الموسيقية على النحو التالي:

"التربية الموسيقية هي المجال الخاص بفن تنظيم وتركيب الأصوات بناءً على الإيقاع[7]، واللحن[8]، والهارموني[9] (التناغم)، وطابع الصوت (Timbre)[10]، بهدف تعزيز الإبداع الصوتي والأداء الموسيقي والاستماع، وكذلك التعرف على الأشكال الموسيقية المختلفة."

تهدف الجوانب التربوية للتربية الموسيقية في هذا الكتاب إلى **تعزيز الإبداع الصوتي** من خلال تشجيع المتعلمين على استكشاف أصوات جديدة وتطوير حس الإبداع الموسيقي لديهم، وكذا **التفاعل مع الأداء الموسيقي** عن طريق تعليم التلاميذ كيفية الأداء الفردي والجماعي مما يُسهم في تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، كما يركز **الاستماع الفعّال** على تدريب الأذن لفهم وتحليل الموسيقى بعمق. تكمن أهميتها التربوية في الربط بين العناصر الفنية (مثل الإيقاع والهارموني) والجوانب التربوية (مثل

---

[7] الإيقاع (Rhythm): يشير إلى تنظيم النبضات الموسيقية والتوقيت في الأداء.

[8] اللحن (Melody): يتمثل في سلسلة من النغمات المرتبة بشكل يجعلها متناسقة وجذابة.

[9] الهارموني (Harmony): يعني الجمع بين النغمات المختلفة بشكل عمودي لخلق تناغم صوتي.

[10] طابع الصوت (Timbre): يركز على الخصائص الصوتية الفريدة التي تميز الأصوات أو الآلات عن بعضها البعض.

الإبداع والأداء والاستماع). ويُظهر أن التربية الموسيقية ليست مجرد تدريب على الأداء، بل هي عملية شاملة تسعى إلى تطوير القدرات الإبداعية، النقدية، والجمالية لدى المتعلم.

التربية الموسيقية وفقا لهذا الكتاب تتميز بنهج متكامل يركز على الجانب الفني إلى جانب الأهداف التربوية، مما يجعلها أداة تعليمية وثقافية ذات تأثير عميق على تطوير شخصية المتعلم.

من خلال هذه التعاريف: نستشف أن التربية الموسيقية هي عملية تعليمية شاملة تجمع بين الجوانب الفنية، العاطفية، والاجتماعية، بهدف تطوير شخصية المتعلم بطريقة متوازنة. وفق رؤية تكاملية، تقوم مادة التربية الموسيقية على منهجية منظمة تشمل أهدافا تعليمية ومحتويات مدروسة، وتتيح تجارب موسيقية شخصية تثير ردود أفعال معرفية وعاطفية، مع التركيز على تنمية المهارات الحسية والاجتماعية والإبداعية من خلال الأنشطة الموسيقية، كما تعزز الجوانب الفنية لدى المتعلم(ة) مثل الإيقاع، اللحن، والهارموني، لتطوير الإبداع الموسيقي وتعميق التذوق الجمالي، إذن فالتربية الموسيقية أداة تربوية متكاملة تسهم في صقل المهارات الفنية، وتعزيز الذكاء العاطفي، وترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.

2.1 الأهداف التربوية والفنية للتربية الموسيقية في التعليم الابتدائي المغربي[11]: (خنوس وآخرون، 2021)

1.1.2. الأهداف التربوية:

- **تنمية الثقة بالنفس:** تمكين المتعلم(ة) من التغلب على الخجل والتوتر، واكتساب الجرأة في التعبير أمام الآخرين من خلال الأداء الموسيقي؛
- **تعزيز التركيز والإصغاء:** تعويد المتعلم(ة) على الإصغاء الجيد وإدراك الأصوات المختلفة، مما يطور له(ا) مهارات التركيز والانسجام مع المجموعة؛
- **تنمية روح العمل الجماعي:** تعزيز قدرة المتعلم(ة) على الالتزام بقواعد العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي مع الفريق، مما يرسخ مفهوم التعاون والتوافق الموسيقي؛
- **غرس قيم التسامح واحترام الاختلاف:** تحفيز المتعلم(ة) على قبول أذواق الآخرين واحترام تنوع الاختيارات الموسيقية؛

---

(11) خنوس وآخرون، شتنبر2021، التربية الفنية الممتع دليل الأستاذ والأستاذة للسنة أولى من التعليم الابتدائي، مطبعة سوشبريس.

- **ترسيخ الهوية الثقافية:** تعريف المتعلم(ة) بالموروث الموسيقي المغربي، وتثبيت شعوره(ا) بالاعتزاز بهويته(ا) الثقافية وحضارته(ا).

2.2.1. الأهداف الفنية:

- **تنمية القدرات الصوتية:** مساعدة المتعلم(ة) على اكتشاف قدراته(ة) الصوتية وتوظيفها بشكل تعبيري وإبداعي (إنشادا ونطقا)؛
- **تطوير الحس الجمالي:** تعزيز إحساس المتعلم(ة) بجمالية الأناشيد والغناء، وتذوق الفنون الموسيقية؛
- **تنمية التناسق الحركي والإيقاع:** تدريب المتعلم(ة) على التوافق العضلي الحركي ومسايرة الإيقاعات الموسيقية؛
- **تعزيز القدرات السمعية:** تحسين قدرة المتعلم(ة) على التمييز بين الأصوات المختلفة (أصوات الطبيعة، الحيوانات، الآلات الموسيقية) وفهم خصائصها؛
- **الإبداع في الأداء:** دعم المتعلم(ة) في تطوير مهاراته(ا) الإبداعية من خلال المشاركة في أنشطة موسيقية وإيقاعية متنوعة.

إجراءات البحث

عينة البحث: تشكلت عينة البحث من100 أستاذة وأستاذا للتعليم الابتدائي ينتمون إلى المديريتين الإقليميتين طنجة والعرائش التابعتين للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين - طنجة تطوان الحسيمة برسم الموسم الدراسي 2025/2024، اختيروا بأسلوب العينة العشوائية.

أداة البحث: استمارة تحتوي على أسئلة حول الممارسات الحالية والصعوبات والتوقعات لتدريس مكون الموسيقى والأناشيد بالتعليم الابتدائي المغربي.

صدق وثبات الأداة: من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من البحوث والأطروحات الجامعية والكتب والمجلات وكل ما يتعلق بدراسته، طور الباحث استبانة مكونة من عدة فقرات، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين (الأستاذ عواد عبدون مفتش تربوي للتعليم الابتدائي بالمديرية الإقليمية العرائش – عبد المومن المصباحي أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات فرع

الجديدة – محسن خنوس أستاذ باحث بكلية علوم التربية بالرباط) للاستشهاد بآرائهم، حيث تم ادخال مجموعة من التعديلات على الاستمارة الأولى ليتم اخراجها بصورتها النهائية.

عرض النتائج والمناقشة

1. أهمية الموسيقى والأناشيد للمتعلمين من وجهة نظر الأساتذة: (جدول1)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
أهمية الموسيقى والأناشيد للمتعلمين من وجهة نظر الأساتذة	مهمة جدا	50	50%
	مهمة	39	39%
	ليست لها أهمية	11	11%
	المجموع	**100**	**100%**

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (1) يتضح أن 50% من أساتذة العينة ترى أن مكون الموسيقى والأناشيد مهم جدا بالنسبة للمتعلمين و39% منهم تعتبره مهما، فيما يرى 11% أن ذلك ليس له أية أهمية. وهو ما بين بأن أغلبية أساتذة العينة يرون بأن تدريس أن مكون الموسيقى والأناشيد له أهمية وفوائد على المتعلمين.

الجدول (2)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
مساهمة الموسيقى والأناشيد في تطوير المهارات الحس حركية لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة	بشكل كبير	59	59%
	شيئا ما	34	34%
	لا أدري	7	7%
	المجموع	**100**	**100%**
مساهمة الموسيقى والأناشيد في تطوير المهارات اللغوية لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة	بشكل كبير	58	58%
	شيئا ما	34	34%
	لا أدري	8	8%
	المجموع	**100**	**100%**
مساهمة الموسيقى والأناشيد في تطوير مهارات غرس القيم النبيلة لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة	بشكل كبير	53	53%
	شيئا ما	39	39%
	لا أدري	8	8%
	المجموع	**100**	**100%**
مساهمة الموسيقى والأناشيد في تحبيب المتعلم في المدرسة والرفع من تحفيز تعلمه من وجهة نظر الأساتذة	بشكل كبير	74	74%
	شيئا ما	21	21%
	لا أدري	5	5%
	المجموع	**100**	**100%**

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

يتضح من خلال الجدول (2) أن 74% من أساتذة العينة يرون أن مكون الموسيقى والأناشيد يساهم بشكل كبير في تحبيب التلاميذ بالمدرسة وتعزيز تحفيزهم للتعلم.

هذه النسبة المرتفعة تؤكد أن الموسيقى والأناشيد يمكن أن تكون أداة تربوية فعالة لتحفيز التلاميذ على الانخراط في البيئة الدراسية.

أما فيما يتعلق بتنمية المهارات الحس حركية واللغوية لدى التلاميذ، فقد بلغت نسب الاستفادة بشكل كبير 59% و58% على التوالي. من ناحية القيم التربوية اعتبر 53% من أساتذة العينة أن الموسيقى تساهم بشكل كبير في غرس القيم النبيلة.

بالمقابل وجود نسب ضعيفة (5% إلى 8%) من الأساتذة الذين لا يدرون تأثير الموسيقى على المتعلمين.

2. التكوين الأساس والمستمر في تدريس الموسيقى والأناشيد: (الجدول3)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
استفادة الأستاذ(ة) من تكوين في تدريس الموسيقى والأناشيد بالمركز الجهوي للتربية والتكوين	نعم	0	00%
	لا	100	100%
	المجموع	**100**	**100%**
استفادة الأستاذ(ة) من تكوين مستمر حول تدريس الموسيقى والأناشيد	نعم	3	3%
	لا	97	97%
	المجموع	**100**	**100%**

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (3) يتضح **أن** أساتذة العينة لا يستفيدون من أي تكوين في مجال الموسيقى والأناشيد سواء في إطار التكوين الأساس بالجامعة أو التكوين الممهنن بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وأن 3% فقط هم الذين استفادوا من تكوين مستمر حول تدريس الموسيقى والأناشيد. وهو ما يبين الحاجة الملحة لإدماج التربية الموسيقية كوحدة أساسية في برامج التكوين بمختلف مراحله.

3. الغلاف الزمني الأسبوعي المخصص لمكون الموسيقى والأناشيد من طرف أساتذة العينة الجدول (4)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
الغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للموسيقى والأناشيد من طرف الأساتذة المستجوبين	لا أدرسها	41	41%
	أقل من نصف ساعة	46	46 %
	أكثر من نصف ساعة	9	9%
	المجموع	**100**	**100%**

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (4) يتضح أن 41% من أساتذة العينة لا يقومون بتدريس مكون الموسيقى والإنشاد، و46% منهم لا يعطونها وقتها الكافي 9% منهم فقط من يدرسونها كما هو محدد لها من حيث المدة الزمنية.

4. اتباع الخطوات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي: (الجدول5)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
هل تتبع الخطوات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي	نعم	37	37 %
	لا	63	63 %
	المجموع	**100**	**100 %**
ما هي أسباب عدم تتبعها	لم يسبق لي الاضطلاع عليها	28	28%
	أجد صعوبة في تطبيقها	64	64%
	عدم جدواها	8	8%
	المجموع	73	100 %

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (5) يتضح أن 63% من أساتذة العينة لا يتبعون الخطوات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى صعوبة تطبيقها كما عبر عن ذلك 64% من أساتذة العينة، بينما 8% منهم عبروا عن عدم جدواها.

5. التوفر على الوسائل والوسائط التعليمية لتدريس مكون الموسيقى والأناشيد: الجدول (6)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
نسبة توفر الأساتذة على دليل الأستاذ(ة)	نعم	21	21%
	لا	79	79%
	المجموع	**73**	**100 %**
سبب عدم توفر الأساتذة على دليل الأستاذ(ة)	عدم توفره بالمؤسسة	50	50 %
	عدم توفره في المكتبات	26	26%
	عدم توفره على مواقع الأنترنيت	24	24%
	المجموع	**100**	**100 %**
نسبة توفر الأساتذة على الملفات الصوتية المبرمجة في الكتاب المدرسي	نعم	25	25 %
	لا	75	75%
	المجموع	**100**	**100 %**
سبب عدم توفر الأساتذة على الملفات الصوتية المبرمجة في الكتاب المدرسي	عدم توفره بالمؤسسة	54	30.2 %
	عدم توفره في المكتبات	27	17.9 %
	عدم توفره على مواقع الأنترنيت	19	13.7 %
	المجموع	**100**	**100 %**
نسبة توفر الأساتذة على الملفات المبرمجة للاستماع والألعاب الايقاعية	نعم	19	19 %
	لا	81	81%
سبب عدم توفر الأساتذة على ملفات المقاطع الموسيقية المبرمجة للاستماع والألعاب الإيقاعية	عدم توفره بالمؤسسة	52	52%
	عدم توفره في المكتبات	28	28%
	عدم توفره على مواقع الأنترنيت	20	20%
	المجموع	100	100 %

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (6) يتضح أن 79% من عينة البحث لا يتوفرون على دليل الأستاذ وذلك لعدم توفره بالمؤسسات التعليمية 50% وفي المكتبات 26% وعلى مواقع الأنترنيت 24%. كما أن 75% منهم لا يتوفرون على الملفات الصوتية المبرمجة في الكتاب المدرسي و81% منهم لا يتوفرون على الملفات الصوتية المبرمجة للاستماع والألعاب الإيقاعية لعدم توفرها بالمؤسسات التعليمية وفي المكتبات وعلى مواقع الأنترنيت.

6. اقتراحات الأساتذة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في تدريس مكون الموسيقى والأناشيد: الجدول (7)

اقتراحات الأساتذة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في تدريس مكون الموسيقى والأناشيد	عدد الأساتذة المتفقون عليها	نسبتهم المئوية
توفير موارد بيداغوجية مناسبة (كتب، فيديوهات، تسجيلات)	27	27%
تنظيم دورات تكوينية متخصصة للأساتذة	25	25%
تخصيص وقت أكبر في المنهاج للموسيقى والإنشاد	10	10%
دعم أكبر من الإدارة المدرسية	10	10%
إشراك متدخلين متخصصين في الموسيقى عند الحاجة	24	24%
أخرى	4	4%
المجموع	100	100 %

(المصدر: بحث ميداني أنس خنوس، 2025)

من خلال الجدول (7) يقترح أساتذة عينة الدراسة توفير موارد بيداغوجية كالكتب والفيديوهات التعليمية والتسجيلات الصوتية 27%، وتنظيم دورات تكوينية لهم 25%، كما أن 24% يقترحون إشراك متدخلين متخصصين في الموسيقى، و10% منهم يطالبون بتخصيص وقت أكبر في المنهاج للموسيقى والإنشاد، و10% آخرون يقترحون دعم أكثر للإدارة لهذا المكون.

خلاصة:

من خلال أجوبة السادة الأساتذة على هذه الاستبانة يتضح أن تدريس مكون الموسيقى والأناشيد يواجه العديد من الصعوبات التي تتعلق بنقص الوقت المخصص للمادة، وغياب التكوين المتخصص، ونقص الموارد التعليمية مثل الملفات الصوتية المبرمجة في الكتاب المدرسي والملفات المبرمجة للاستماع والألعاب الايقاعية. هذه الصعوبات تؤثر سلبا على فعالية التدريس وتعيق التفاعل الإيجابي للتلاميذ مع المادة.

ولتطوير تدريس مكون الموسيقى والأناشيد، نقترح توفير موارد بيداغوجية مناسبة مثل الكتب والفيديوهات، وتنظيم دورات تكوينية متخصصة للأساتذة. كما يُعتبر إشراك المتدخلين المتخصصين في الموسيقى وتخصيص وقت أكبر للموسيقى في المنهج من الحلول الضرورية لتحسين الوضع الحالي. يُضاف إلى ذلك ضرورة دعم الإدارة المدرسية لتوفير بيئة تعليمية مناسبة.

بيبليوغرافيا

- أحمد بلقاسم. "مواقف الأسر من تدريس الموسيقى في التعليم الابتدائي". المجلة المغربية للتربية والثقافة.(2020).
- البرامج والتتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي. مديرية المناهج.الرباط. (شتنبر 2011).
- حسن علي. "التقاليد الثقافية والموسيقى: دراسة مقارنة بين الأرياف والمدن". مجلة البحوث الاجتماعية.(2019).
- خنوس وآخرون. التربية الفنية الممتع دليل الأستاذوالأستاذة للسنة أولى من التعليم الابتدائي. sochepress.(2021).
- عبد اللطيف العمراني. التربية الموسيقية بين التكوين والممارسة. الرباط: منشورات المركز الوطني للبحث التربوي (2021)..
- محمد السعيدي. تحليل البرامج التكوينية في مراكز تكوين المعلمين. مجلة البحوث التربوية، العدد 12، (2018)ص.ص 45-62.
- **B., & Mildner, S. Hanna-Pladdy. (2012). The relationship between music training and cognitive abilities.**
- **C. R., & Gault, B. M. Abril. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. Journal of Research in Music Education.**
- **E. Costa-Giomi. (2004). The effects of music instruction on children's academic performance**
- **E. G. Schellenberg. (2004). Music lessons and IQ.**
- **Eloy Florence. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme. ENS édition.**
- **Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.**
- **Graham Welch, Pauline Adams. (2003). How music supports children's development: Social, emotional, and cognitive factors. Educational Psychology 1-25.**
- **H. Gardner. (2006). Multiple intelligences: New horizons.**
- **Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3),, 269–289.doi:https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0255761410370658**
- **Henley, J. (2001). Improving educational performance with music: The impact of culturally relevant music instruction. . Journal of Educational Research.**
- **J. W., & Faulkner, R. Davidson. (2014). Music and social interaction: The role of music in fostering social bonds.**
- **L. E. Berk. (2002). Child Development.**
- **Mialaret, J. P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école . Paris: Harmattan.**
- **R. A. Cutietta. (2008). Content and techniques for teaching children to create music. . Oxford University Press.**
- **STRAUS, M. (1998). L'Homme du son. Luxembourg: Centre Verdi.**

قراءة في التجربة التربوية السوسية
ـ النظم التعليمي نموذجا ـ

☜ **حسن عدي**
تخصص الحكامة وتدبير أنظمة التربية والتكوين
المدرسة العليا للأساتذة بالرباط

ملخص:

الاشكالية: إن قراءة التجربة التربوية السوسية الممتدة، يقتضي معها وجود فكر تربوي يظهر في الاعتناء البالغ بالنظم التعليمي. وهذا الاعتناء مرده لجملة من البواعث. فما هي البواعث التي أسس عليها النظم التعليمي عند السوسيين؟

الأهداف: إن القصد الاصلي من تحرير هذا البحث هو الاسهام في تجديد النظر في الممارسة التربوية السوسية. من حيث منهجها التربوي، ووظيفية هذا المنهج في تجديد مناهج التدريس خلال الممارسة التعليمية.

المنهجية: توصلت بهذا البحث الى مقتضيات منهجية قائمة على المنهج الاستقرائي، تفاعلت فيها جملة من الادوات الاجرائية في شكل التحليل والمقارنة غيرها، استنادا إلى نظر منهجي يعمق التفكير في المنهج التربوي السوسي.

الخلاصة: نخلص انطلاقا من الجرد الاحصائي لعينات المنظومات السوسية على تساؤلات عند تصنيف هذه المنظومات. وهو ما يمكن استنتاجه من ملاحظات حول تركز النظم التعليمي على مجال معرفي دون غيره بشكل ملفت للانتباه.

الكلمات المفاتيح: الفكر التربوي السوسي، النظم التعليمي، مناهج التدريس، التربية والتعليم، المدارس العتيقة.

Abstract:

Problème: L'analyse de l'expérience éducative des Soussis nécessite une réflexion sur l'importance accordée aux systèmes éducatifs. Quelles sont les raisons qui ont établi ces systèmes chez les Soussis ?

Objectifs: L'objectif de cette recherche est de contribuer à renouveler la pratique éducative des Soussis, en examinant sa méthodologie et son impact sur les programmes d'enseignement.

Méthode: Cette étude repose sur une approche inductive, utilisant des outils comme l'analyse et la comparaison pour approfondir la réflexion sur la pensée éducative des Soussis.

Conclusion: En conclusion, l'analyse statistique des systèmes éducatifs Soussis soulève des questions sur leur classification; notamment en raison de leur concentration marquée sur un domaine cognitif spécifique.

Mots clés: pensée éducative soussienne - systèmes éducatifs - méthodes d'enseignement - éducation et enseignement - écoles traditionnelles.

تقديم:

إن تنزيل وأجرأة الخصوصية التربوية في الممارسة التعليمية التي اخترنا لها المدارس العتيقة بسوس، قراءة في تجربتها التربوية الممتدة من عصور خلت، يقتضي معها وجود فكر تربوي يجب استقراءه في كتب السوسيين وممارسته التربوية، وخصوصا الاعتناء البالغ بالنظم التعليمي، باعتباره مسلكا تربويا بامتياز يحقق جملة من الدوافع والبواعث التي تشكل مسار هذا الملمح التربوي في التربية والتعليم، من بواعث معرفية ونفسية وتربوية، شكلت الامتداد لهذا الملمح من عصور خلة ليكون نبراس عصور آنية، ومستقبلية. على أن هذه الملامح لم تستر بالنظم التعليمي كوسيلة تربوية في الممارسة التدريسية بل يمكن تعديه إلى أساليب أخرى تعليمة. تكون مناط الرجوع للتنقيب في التجربة التربوية التراثية.

1. الغاية من دراسة التجربة التربوية التراثية:

شكلت التربية مجال تأمل وبحث ونظر منذ القدم لذاك فتاريخ الأفكار ذات الصلة بالتربية ليست وليدة الأزمنة الحديثة، بل تضرب جذورها في تاريخ الانسانية. مما يعني أن تاريخ الأفكار التربوية هو تاريخ ممتد متعدد المرجعيات متنوع المصادر البيداغوجية. إذ "لا أحد من الدارسين يستطيع أن ينكر أن التربية كممارسة سلوكية عرفت وجودها مع وجود الحياة الانسانية ذاتها. فالمهتمون بالدراسات الانسانية عامة، وبتاريخ الفكر التربوي خاصة، يشيرون جميعا إلى أن عملية التربية قد مورست، وبشكل تلقائي جدا، منذ العصور التاريخية الاولى"[(1)].

فتاريخ الافكار التربوية يمثل في حقيقته صيرورة التطور الذي شهدها هذا الفكر التربوي، وعرفتها أفكار الفلاسفة وعلماء التربية. والفكر التربوي شأنه شأن سائر أنماط الفكر الانساني، بدأ تأمليا ونظريا لينحو بالتدرج نحو الدراسة المؤسسة على القياس (المقارنة)، والاستقراء (من الخصوص إلى العموم)، والملاحظة(معاينة الظاهرة). وتختلف أفكار رجال التربية بحسب طبيعة البحث التربوي، الذي أجروه والنسق أو المنظور البيداغوجي المؤسس عليه، مما أنتج تجارب تربوية مختلفة مشكلة لنسق من الافكار التربوية التي سعى من خلال الانسان إلى تخليد نوعه وتحقيق استمراريته و"الحالة هذه أن يعمد الآباء إلى تربية الأطفال ورعايتهم إلى أن ينضجوا ويشتد عودهم.[(2)]

فكان منطلقات كل تجربة في التربية تختلف باختلاف الاصول الثقافية والاجتماعية والدينية عن الأخرى. ولما كانت التجربة التربوية انعكاسا صادقا لحياة الجماعة الانسانية، فإن خصوصيتها تتحدد

[(1)] المير خالد، وأخرون. (1994). ما هي علوم التربية. سلسلة التكوين التربوي، العدد6، الصفحات 29-3.

[(2)] المير خالد، وأخرون. (1994). ما هي علوم التربية. سلسلة التكوين التربوي، العدد6 نفس المرجع السابق

بنوع هذه الحياة في إطارها العقائدي الذي يوجه مسارها. "وطالما أننا نعيش في مجتمع إسلامي، فإن الفكر الذي يعكس حياتنا الثقافية في المجال التعليمي هو الفكر التربوي الاسلامي بكل أصوله وركائزه ومحدداته ومقوماته "[3]. وفي هذه الحدود كانت الدافعية لسبر غور بعض مناطات وعلل دراسة وتأمل التجربة التربوية. وما تحمله من إفادات تربوية ومعرفية ومنهجية في التنظير للممارسات التعليمية.

وتسليمنا أيضا بأن نمط تطور الفكر في مجال الدراسات الانسانية عام ومنها التربوية، ينتظم بناظم التراكم غير التجاوزي، لذلك يقول باسكال، أحد فلاسفة القرن السابع عشر الميلادي: "القدماء أكثر شبابا منا". في مقابل نمط تطور المعرفة العلمية التجريبية، يقول باشلار: "تاريخ العلم تاريخ أخطاء العلم"، ومعناه كل فكرة علمية يثبت خطاؤها تلقى في سلة التاريخ ولا تبقى في الحاضر، وهو ما يسمى بالقطيعة الابستمولوجية. فلا معنى لأن نقول لطالب الفيزياء بأن مركزية الكون هو الارض حسب باطموس أو الشمس حسب كوبرنيك أو حسب الفيزياء المعاصرة انعدام معرفة دقيقة بمركز الكون. فهذه الاحالة للماضي لا تكون في العلم التجريبي. لكن في مجال الفكر والدراسات الانسانية النمط التطور الذي يعكسها هو نمط التراكم الغير التجاوزي للأفكار التاريخية في دراسة الحاضر. ومن هذا جاءت أهمية الدراسة التجربة التربوية التراثية لبيان أهم فوائدها.

إن من فرائد دراسة التجربة التربوية التاريخية، أنها مرآة تبين خصائص هذه التجربة، كما أنها مفتاح تقويم المناهج التدريسية للعلوم الاسلامية في تراثنا لأن "التاريخ خير شاهد على التلازم بين الحالة العلمية والحالة التعليمية، والعبرة في تاريخنا، وأنه كلما كان الازدهار العلمي والمعرفي إلا ويوازيه بالضرورة التميز في العطاء التربوي. وأن الانحطاط العلمي والمعرفي هو انعكاس مباشر لانتكاسة مناهج التعليم "إن الثنائية بين الحالة العلمية والواقع التعليمي تتأصل مرجعيته المعرفية في أن نشأة الفنون والعلوم مرتبط بعلاقة تلازمية بمناهج التعليم. إن "نشأة العلوم العربية الاسلامية وعلوم اللغة العربية، كانت متولدة من التعليم الإسلامي، إذ ما دونت كتب تلك العلوم إلا تبعا للدراسة واستقراء مسائل العلوم من مواقعها. فكان صنيعهم ذلك منشأ لعلوم ومكملا لسير علوم ابتدأت من قبل"[4].

ومن جملة الثمرات التي يحققها استحضار التجربة التربوية التاريخية، الوقوف عند التشكيلة والأبعاد التربوية التعليمية لما أنتجه المتقدمون، بما يقتضي التجديد والتحديث في مسالك التلقي بين العلوم من خلال تحديث العمليات والوسائل والأهداف التربوية وتبني أساليب تعليمية حديثة. ذلك

---

[3] بركات أحمد لطفي. (1402هـ/ 1982م.). في الفكر التربوي الاسلامي، دار المريخ. ط 1 الرياض المملكة السعودية: ص 9.

[4] ابن عاشور أحمد الطاهر. (2006م). أليس الصبح بقريب. القاهرة: دار السلام ودار سحنون. ص 37.

أن التجربة التربوية التراثية أو ما يمكن أن نسميه الفكر التربوي يشكل أساسا لتطوير المناهج الدراسية في تحديث المحتوى التعليمي الذي يلبي احتياجات وتطلعات المجتمع المندرجة تحت المقاربة البيداغوجية المعتمدة، بحيث تأتي هذه الافكار خادمة لها ومؤسسة لجانبها الممارستي والتنظيري. وهو ما يقتضي استنطاقا شاملا للجانب التربوي بما يبين غزارة الاساليب التربوية في الممارسة التعليمية مادام أنها يوازيها الغزارة المعرفية "فالجانب التربوي المسكوت عنه، أي المتضمن في الانتاج المعرفي وفي الممارسة العلمية، هو أغزر وأبر من المصرح به، ويحتاج إلى استنطاق وتحليل وتقويم واستلهام لروحه، فإنه من غير المعقول أن يكون النجاح والإبداع المعرفي)...(من غير نجاح تربوي"[5]

إن من الفواكه الدانية التي يثمرها النظر المتبصر في التجربة التربوية التراثية، أنها تعين على تفعيل ملكة النقد المخصوص بالتربية، المسمى بالنقد التربوي. سواء في مجال المناهج التعليمية، أو مجال الممارسة التربوية، أو النقد التربوي للتفكير والتصور للعناصر المكونة للعملية التعليمية، أو النقد الموجه للأهداف التعليمية والوسائل البيداغوجية. كل هذا في استنطاق الوثائق والكتب التي تحمل بين دفتيها الفكر التربوي، تفيد في تسلط النقد عليها وزحزحة ما يبنى عليها من أفكار تربوية معاصرة، فنقد الاصل وجعله محل النظر، يفيد في مراجعة ما يبنى عليه من فروع تربوية مؤسسة للممارسات صفية، وهذا يفيد في تطوير الانتاج التربوي. فالماضي إذا ليس معزولا عن الحاضر بل هو مؤسس له.

وهذا التأسيس يمكن أن نقسمه إلى تأسيسن:

- **التأسيس البنائي:** وهو أن يكون الفكر التربوي التراثي مؤسسا لفكرة تربوية معاصر، ويبنيها ويرسخها ضمن الممارسة التربوية.
- **التأسيس الازاحي:** وهو ما يزاح من أفكار تربوية مؤسسة عن تأمل التراث التربوي ونقد معالمه.

فكلا النوعين متوصل إليه من خلال استقراء وتسليط النقد على الافكار التراثية الذي تلعب دورا حاسما في تشكيل التصور للمستقبل. وهو ما أكده دوركايم حسب فيلارس حينما يقول: "إن المستقبل لا يمكن أن يتم تناوله من عدم، إننا لا نستطيع أن نبنيه إلا بواسطة أدوات تركها لنا الماضي[6]

إن استطراق باب استنطاق التجربة التربوية التراثية، يحمل بين فروعه أسس التجديد والتقويم والتعديل في نطاق الفلسفات التربوية. فأما التجديد التربوي فتتمثل معالمه في رصد تطورات الفكر التربوي في نسق من رواة متبصرة لعملية التحديث عن طريق استعمال وسائل تربوية حديثة لمجاراة

---

[5] صادقي مصطفى. (1433/2012). منهاج تدريس الفقه ط1. فرجينيا: المعهد العلمي للفكر الاسلامي. ص 31.

[6] Dukheim. (1922). Education et sociogie. aclan. Paris p 11.

روح العصر في ضوء الواقع المعاش الاقتصادي والاجتماعي والسياسي. من جانب الواقع المادي والواقع القيمي المعنوي. وأما بخصوص التقويم والتعديل فمحله في دراسة التجربة التربوية التراثية أن يمنح بعدا تقريبيا وتصورا نسبيا عن النظريات التربوية وسياق ظهورها وعوامل تشكلها باعتبارها تبسط سيطرتها على المجتمعات الانسانية. ذلك أن رصد فلسفة بناء الشخص في بعده الذاتي وطرق تفاعله مع وسطه أمر ذي بال للوصول إلى تصور حول بناء التربية الانسانية. وبما يرمي البعد التقويمي للفلسفات التي يحتضن المجتمع وجودها. حتى يتحقق من خلال هذه الدراسة نوع من التكامل بين المكونات التعليمية. ليكون مناط تحقيق تكامل فعال بين العوامل الفلسفية والنظريات التعليمية والممارسات التربوية، فهو يضمن انتفاء الهوة بين التنظير والممارسة والتطبيق.

تشكل دراسة التجربة التربوية إطارا بحثيا وموضوعا خصبا في مجال التربية، سواء كان هذا البحث نقديا أو استقرائيا أو تفحصيا. فهو مجال يمكن النفاذ من خلاله للتنقيب بين جيوبه وتكميشاته التي يمكن أن تحمل أسس تطويره وتقدمه في رصد جملة من الافكار التي تعد فهمها أعمق لأهمية التعليم وتوجيه المهتمين وتوجيه بقضايا التعليم نحو استراتيجات أكثر فعالية في عملية التدريس. وتعدد الغاية وتنوع المرامي في الدراسة النقدية للتجربة التربية التراثية مما تحمل من طيتها من تطوير الانتاج التربوي من خلال تقديم نقد وتحليل للمنتجات التربوية وتحسينها. وهذا يفتح باب فهم التراث التربوي والاستفادة من الخبرات التي يمكن أن تساعد في حل المشاكل الاجتماعية.

إن لكل خصوصية ثقافية واجتماعية ودينية خصوصية تربوية تتماشى في علاقة تلازمية لها، بحيث أن البنى التربوية تؤسس لها كل العوامل التي تتفاعل في بناء الصراع المجتمعي بما فيها أقل العوامل التي تتدخل في ذلك كعوامل العمران والطبيعة والبيئة وغيرها. فأنت ترى أن الأمة المغربية بتنوع ثقافتها وغنى مورثها ترى الغنى في التربية والنفوذ بين المناطق الموزعة في بلاد المغرب منذ القدم. فالممارسة التربوية والتعليمية المناطق الشمالية بخصوصيتها المغايرة على ما عليه أهل سوس والجنوب المغربي، وغير ذلك. وهذا يحملنا على بسط نظرنا وأن يقع على محل مخصوص بخصوصية الغنى في الممارسة التربوية في الحاضر، وبالفكر التربوي في الماضي. وهي التجربة التربوية السوسية. بكشف أحد أهم معالمها التعليمية المتجلي في النظم وخصوصية تدريسه ومقاربته الديداكتيكية والتعليمية.

2. النظم التعليمي عند السوسين الدوافع والبواعث:

يطلق النظم التعليمي كتخصيص للفظ المتن التعليمي باعتباره "كلمات مختصرة في رسالة صغيرة، تجمع بين سهولة النطق وجمال العبارة وبين ايجاز الالفاظ وكثرة المعاني، تصاغ نثرا أو نظما. تخلو في

الغالب من الاستطراد أو التفصيل كالشواهد والأمثلة إلا في حدود الضرورة "[7]. ذلك أن المتن نوعان، إما في صورة نثر أو في شكل نظم. والنظم محل حديثنا في هذه الاسطر. وكلها أي المتون هي تعليمية من حيث التأليف والتدريس (الممارسة) على حد السواء. مما يقتضي أن يكون النظم في صورته تعليميا. والنظم التعليمي ليس ترفا فكريا أو مجالا ترفيهيا بل هو "ضرورة يلجأ إليها لتسهيل الحفظ ولاستيعاب المتعلمين للمعلومات، واستحضارها عند الحاجة وغالب الطلبة الذين يستسيغون كثيرا هذه الطريقة في التعليم، ينكبون على حفظ كل منظوم يشير إليه معلمهم، هذا الاخير الذي لا يتوانى في اختبارهم على استحضاره كلما سنحت الفرصة بذلك، كالاستشهاد عند الدرس أو الالتجاء إليه في سبيل فهم قضية معينة أو حل مشكلة فقهية"[8].

فيكون النظم التعليمي نقطة بناء التعلمات في مرحلتها البنائية والتقويمية باعتباره البرهان والمعيار الذي لا شك فيه على نبوغ الطالب، ومن الصور أنه لا يكاد الطالب يقرر قاعدة في فن من الفنون، حتى يتبادره شيخه بقوله: ما الدليل؟ وهو سؤال اصطلح عند الطلبة طلب الاستشهاد من إحدى المنظومات التعليمية على تلك القاعدة المقررة. فهي إذن تجليات لمدى ارتباط النظم كوسيلة تعليمية معتمدة من حيث التأسيس والتقويم.

- فكيف نفسر هذا الارتباط والنزوح للنظم عوض النثر؟
- هل يمكن الحديث عن بواعث مخصوصة تدفع بالمتعلم في سوس إلى اللجوء إلى هذه التقنية التربوية في سياق وظروف معينة؟
- هل للتأثير الثقافي الاندلسي دوافع في احتضان هذا الاسلوب التعليمي في التأليف والممارسة التربوية بدل الاستقرار والاكتفاء بأسلوب البيان؟
- أم أن الباعث الذي يبعث الناظم إلى قول النظم هو "الحنين إلى مجال الشعر المحلي (أسايس)هو ما توجسه الناظمون في منظوماتهم التعليمية واستملحه المتعلمون الذين يحفظونها عن ظهر قلب" (الصالحي، 2004م، صفحة 59)؟

إن جملة هذه الاسئلة هي مناط إجابتنا عن الدوافع التي تحرك السوسيين خاصة إلى الاهتمام بهذه التقنية التربوية في بناء التعلمات في الممارسة التعليمية. لذلك يمكن حصر الاسباب التي تدفع الناظم إلى تخطيطه لأبيات يجعلها نبراس التدريس والتعليم إلى:

---

[7]ابن القاسم عبد العزيز بن ابراهيم. (1420هـ/2000م). الدليل إلى المتون العلمية، ط1. دار الصميعي للنشر والتوزيع. ص 40.

[8]الصالحي محمد. (2004م). المنظومات التعليمية في سوس دراسة وبيبليوغرافيا ط1 الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص 59.

1.2. البواعث المعرفية:

تتخذ الدوافع المعرفية من المنظومات التعليمية هدفا معرفيا، وذلك قصد تيسير المادة المعرفية واستكمال النظر فيها من حيث بناءها المعرفي، ويمكن استقراء ذلك من قول ابن حزم في بواعث التأليف عامة وخصوصيته المعرفية خاصة، يقول: "وقد لا يؤلف عاقل عالم إلا في أحدهما، وهي: إما لشيء لم يسبق إليه يخترعه، أو شيء يتمه أو شيء مستغلق يشرحه، أو شيء طويل يختصره.. أو شيء مفترق يجمعه، أو شيء مختلط يرتبه أو شيء أخطأ فيه مؤلفه يصلحه"[9]، ومثله ما أورده المقري حين جعل التأليف "إما لشيء لم يسبق إليه فيؤلف، أو شيء ألف ناقصا فيكمل، أو خطأ فيصحح، أو مشكل فيشرح، أو مطول فيختصر، أو مفترق فيجمع، أو منثور فيرتب " (أبو العباس المقري التلمساني، ١٣٥٨ هـ - ١٩٣٩ م، صفحة 17)، وقد نظمها بعضهم فقال:

ألا فـــاعلمن أن التـــآليف ســـبعة ... لـــكل لبيـــب في النصـــيحة خـــالص
فـــشرح لإغـــلاق وتصـــحيح مخـــطئ ... وإبـــداع حـــبر مقـــدم غـــير ناكـــص
وترتيـــب منـــور وجمـــع مفـــرق ... وتقصـــير تطويـــل وتمـــيم ناقـــص

وقد استفاض القول العلامة ابن خلدون في هذه البواعث في الفصل الخامس والثلاثين من كتابه العبر.

فهذا بعموم التأليف، أما بخصوص النظم فمن البواعث المعرفية عند السوسيين:

- **التذييل:** ويمكننا أن نمثل لذلك بمنظومة "أجنحة الرغاب" التي تمم بها أبو العباس الرسموكي "السملالية" في علم الحساب لأبي سالم السملالي، يقول السملالي رحمه الله في آخر أرجوزته:

فهاكموهـــــا يا بـــــني الآداب ... محكمـــــة واضحـــــة الأبـــــواب

ثم يبدأ الرسموكي رحمه الله تتميمه بقوله:

يقـــول أحمـــد الضـــعيف المنتســـب ... إلى ســـليمان مـــتما مـــا نســـب
إلى أبي ســـــالم الســـــملالي ... العـــــالم الفصـــــيح في المقـــــال

- **التصحيح والاستدراك:** ومعنى التصحيح أي تصحيح الخطأ، ونمثل بذلك لمنظومة الشيخ المرغتي (1007_1089) الذي جمع فيها بين التصحيح والاستدراك يقول:

---

[9] ابن حزم الأندلسي أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. (1980). رسائل ابن حزم ط1، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ص 186/2.

وقـــد رأيـــت في الـــدجاج نظمـــا ينســـــب للهـــــبطي ومـــــا أتمـــــا
وفيـــه إشـــكال وكســـر مـــا احـــترز منـــه فأصـــلحت الجميـــع في رجـــز

- **الجمع:** وهو جمع المتفرق في الفن جمعا يقصد منه التحرز من الضياع وغيره، وخير مثال على ذلك ألفية أبي سالم إبراهيم بن محمد أوكدورت، ويتمثل أيضا في سيدي الطاهر الافراني في نظمه لفتوى أبي الحسن الإلغي، التي عرض بها الفتوى المراكشية:

جمعـــت فيـــه در مـــا قـــد نـــثره شـــيخ العـــلا شمـــس الهـــداة الـــبررة
ســـيدا وشـــيخنا أبـــو الحســـن عـــلي الالـــغي ذو الهـــدي الحســـن

- **الاختصار:** ومحل الاختصار مكان الاسهاب والتطول، وهو صنيع الشيخ المرغتي بنظم أبي المقرع، يقول:

يا ســـائلي مختـــصرا يكـــون في نظـــم أبي مقـــرع المؤلـــف

إلى أن يقول:

فالاختصـــار كان صـــعب الفهـــم عـــلى العقـــول ســـيما بالـــنظم

- **الترتيب:** بأن يرتب الناظم في منظومته ما كان مختلطا فيرتبه، وهو ما يمثله قول المرغتي في نظمه على المقنع، يقول:

زدت له فوائـــــد وربمـــــا أخـــرت مـــا كان بـــه مقـــدما

- الشرح: ويقع فيه النظم على ما هو غامض ومبهم فيشرحه بذاك النظم،" وعلى هذا النحو سار الشيخ ابن المنير. في منظومته في تفسير غريب القرآن بالنظم، وقال ابن الياسمين:

لمـــا بـــدت لي الجـــدور معلقـــة نظمـــت في أجناسهـــا المحققـــة وتـــوضح
أرجـــوزة تبـــين مـــا قـــد انـــبهم المشـــكل مـــن تلـــك الـــبهم"[10]

[10] الصالحي محمد. (2004م). المنظومات التعليمية في سوس دراسة وبيبليوغرافيا المرجع السابق، ص 65.

- **التفصيل:** والمقصود به توضيح المشكل وتفصيل المجمل، يقول سيدي الطاهر الافراني، شيخ المختار السوسي، في نظم رسالة العضد:

وربمـــا أوضحتـــه إن أشـــكلا معنـــاه أو فصـــلته إن أجمـــلا

2.2. البواعث النفسية:

إن البعد الوجداني حاضر في التعليم السوسي خصوصا من حيث كونه باعثا على قول النظم، فالفقهاء والمدرسون عامة، مولعون بالكلام الموزون، وهذا الولع باعث لهم على نظم المنظومات أكثر من غيرها لأنه كلما جادت قريحتهم وظهرت لهم فريدة أو عنت لهم فائدة، دعتهم إلى تقييدها وسبك ونظم مضمومها لسد أرقهم أثناء المطالعة. فلسان حال السوسيين في كل الحركات والسكنات تتبع ما يوافقها من معاني تربوية وأخلاقية وفقهية وغيرها.

وهو ولع يترجمه غزارة المنظومات التعليمية في شتى الفنون مما يدرس و يدرس. يقول الشيخ أحمد بن سليمان الرسموكي رحمه الله:"و بعد فاعلم أن الشعر كغيره من الكلام، فجنسه حسن ليس فيه ملام، فيجوز إنشاء ما لا يلهي من الأمور الدينية إذا سلم من القوادح الشرعية، و كذلك النظر في شعر فصحاء الجاهلية لطلب الشواهد اللغوية و القواعد العربية، بل منه ما هو مرغب فيه كمدح النبي صلى الله عليه وسلم، بأوصافه السنية أو ذكر الأدب والحكم الوعظية أو التضرع إلى الله إلى الله في قضاء حاجة أو كشف بلية، أو نظم بعض العلوم الاسلامية، ليسهل حفظها على ذوي القلوب الصفية، لأن النظم موافق للطبع، فتميل إليه النفوس العلية، وإنما المذموم من الشعر الاشتغال بذكر الباطل من هجو أو مدح أو نحوهما من الفضول الرديئة"[(11)].

كما يقول ميمون الفخار في نظمه على الاجرومية، مبينا أن النظم أشهى من النثر وهو تعبير نفسي يبعث على النظم لأنه أسهل في الحفظ لقربه من الوجدان وخفته على اللسان، يقول:

لمـــا رأيـــتهم شـــقوا وتعبـــوا في حفـــظ منثـــور ولم يقتربـــوا
أيقنـــت أن الـــنظم فـــيما أدري أشهى وأولى مـــن نفـــيس النـــثر

(11) منقول من كتاب إيضاح مهمات علم العروض لمن اهتم إليه النهوض، أبو العباس الرسموكي وهو من المخطوطات، إلا انه مما هو متداول على لسان الطلبة و الفقهاء.

3.2. البواعث التربوية:

إن من جملة الدوافع التي تدفع النظام عامة، والسوسيين خاصة إلى نظم المنظومات التعلمية، هي الدوافع التربوية لأنه متيسر لعملية التلقي والاكتساب "إذ أنه كلما دعت الحاجة إلى تطبيق قاعدة سهل على المرء أن يسترجع الأبيات التي تشير إليها فيعمل على تطبيق ما جاء فيها، فكل منظوم يساعد على تمثل القاعدة النحوية أو الإقرائية(...)لأن النظم يقيدها وهو لا يعزب عن الذهن قليلا".[12] لان في الأصل أن متعاطين لهذا اللون التعليمي، هم في حقيقة تربيتهم المعرفية أشخاص اغترفوا جل منظوماتهم في سياق محفوظهم النظمي. فتعلل بذلك أن كبوا على دراستها عن شيوخهم تقريرا وتعليما. فسارت في طريقة تعلمهم طريقة لتعليمهم تتطلب منهم نظم المنظومات تعليمية لطلبتهم. "فلذلك ظلوا أوفياء لهذه الطريقة وعملوا على استمرارية هذه الوسيلة. متأثرين بها تأثرا تلقائيا ولا يثني عزيمتهم في ذلك صعوبة تلفيق وسبك معانيه التي تستغرق أحيانا وقتا طويلا، بل منهم من اعتبر ذلك من صميم العبادة، إذ لا يغفلون عن تصدير مصنفاتهم بحجج تثبت حسن نيتهم:

وكل مـــــا يـــــنظم لإفـــــادة فـــذاك معـــدود مـــن العبـــادة"[13]

وهذا التأثير هو ما نسميه بالتربية التعليمية، أي التربية في الممارسة التعليمية باستخدام الوسائل والطرق المحددة لأشكال التلقي والاكتساب والتحصيل. قال أبو زيد الجيشتيمي رحمه الله مخاطبا القاضي الأمزاوري رحمه الله ضمن قطعة تتحدث عن مسألة السعاية:

واجعـــله نظمـــا إن تجـــد فراغـــا فهـــو ألـــذ في الحجـــا مســـاغا
بـــل نـــثره يفـــضي إلى تعطـــيله ونظمـــه يـــدعو إلى تحصـــيله

خاتمة

إن قراءة التجربة التربوية السوسية الممتدة من عصور خلة، يقتضي معها وجود فكر تربوي يجب استقراءه في كتب السوسيين وممارسته التربوية، وخصوصا الاعتناء البالغ بالنظم التعليمي، باعتباره مسلكا تروبيا بامتياز تحقق جملة من دوافع والبواعث التي تشكل مسار هذا الملمح التربوي في التربية والتعليم، من بواعث معرفية ونفسية وتربوية، شكلت الامتداد لهذا الملمح من عصور خلت ليكون نبراس عصور آنية، ومستقبلية. على أن هذه الملامح لم تستر بالنظم التعليمي كوسيلة تربوية في الممارسة

---

[12] كنون عبد الله. (2004). أدب الفقهاء ط1 بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ص 93_123

[13] الصالحي محمد. (2004م). المنظومات التعليمية في سوس دراسة وبيبليوغرافيا المرجع السابق، ص 75.

التدريسية بل يمكن تعديه إلى أساليب أخرى تعليمية، أوردها المختار السوسي في كتابه مدارس سوس العتيقة نظامها وأساتذتها، باعتباره التلميذ والاستاذ والباحث في قضايا التربوية لهذه المدراس السوسية وما يخصها من معالم بيداغوجية ومراحل ديداكتيكية للدرس من التشخيص إلى البناء إلى التمرين إلى التقويم.

فيكون النظم التعليمي نقطة بناء التعلمات في مرحلتها البنائية والتقويمية باعتباره البرهان والمعيار الذي لا شك فيه على نبوغ الطالب السوسي حفظا وفهما، وكذا في بنية ادماج موارده المعرفية في الوضعيات المختلفة سواء منها ما يتعلق بالشأن التربوي من بناء وتقويم أو ما يتعلق بالوضعيات الحياتية مع الزملاء وغيرهم في الاستدلال بالنظم في السياقات المختلفة.

بيبليوغرافيا

- المير خالد، وآخرون. (1994). ما هي علوم التربية. سلسلة التكوين التربوي، 6، الصفحات 29-3.
- المقري التلمساني شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يحيى أبو العباس. (١٣٥٨ هـ - ١٩٣٩ م). أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض (ط 1). القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- مصطفى صادقي. (1433/2012). منهاج تدريس الفقه (ط 1). فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي.
- محسين يونس. (2022). مقاربات فكرية وتربوية في العلوم الاسلامية (ط 1). الرباط: دار الامان.
- كنون عبد الله. (2004). أدب الفقهاء (ط 1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- الصالحي محمد. (2004م). المنظومات التعليمية في سوس دراسة وبيبليوغرافيا (ط1). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- بركات أحمد لطفي. (1402هـ/ 1982م.). في الفكر التربوي الاسلامي (ط 1). الرياض المملكة السعودية: دار المريخ.
- ابن عاشور محمد الطاهر. (2006م). أليس الصبح بقريب. القاهرة: دار السلام ودار سحنون.
- ابن حزم الأندلسي أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. (1980). رسائل ابن حزم(ط1). لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ابن القاسم عبد العزيز بن ابراهيم. (1420ه/2000م). الدليل إلى المتون العلمية (ط 1). دار الصميعي للنشر والتوزيع.

- Dukheim. (1922). Education et sociogie. aclan. paris.

الخطاب المضْمَر والتأويل

☜ **مريم الخلفاوي**
تخصص اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش-المغرب

ملخص

الأهداف: يهدف تأويل المضمر بوصفه فعلا ذاتيا مرتبطا بمقاصد المتكلم- المخاطَب إلى خلق سيرورة تواصلية تكشف عن خبايا التواصل، وتفكيك مضمراته وبنيات الخطاب الكلية، ووصف مختل العلاقات الاستنتاجية لوحدات الخطاب اللسانية وخارج لسانية.

الإشكالية: يطرح المُضْمر إشكاليات كبرى قائمة على اللغة أو الخطاب الخاضع من جهته لشروط القول الإضْمَارِي ولأنماط السياق، وإشكاليات مسؤولة عن إنتاج شبكة من المعاني الصريحة والمُضْمَرة الحاضرة في جميع أشكال الخطابات.

المنهجية: تسعى منهجية البحث إلى الكشف عن الأنظمة الداخلية والأنسقة المضمرة ضمن جميع أشكال الخطابات اللسانية، وتتبع مستويات المضمر الابتدائية والاقتضائية والإنجازية والاستلزامية مع العمل على تأويلها وإعادة إنتاجها بشكل يتيح كشف خبايا الخطابات ومقاصد المتخاطبين.

الخلاصة: يسمح تأويل المضمر الانتقال من المعاني الصريحة إلى المعاني المضمرة، والانفتاح على الظاهرة الإضمارية في الخطاب التي يصعب تأطيرها والإحاطة بها بشكل قطعي، والانفتاح على مختلف أشكال الاستدلال في الخطابات اللسانية وخارج لسانية.

الكلمات المفاتح: المُضْمَر - التأويل - اللغة - الخطاب - قوانين التخاطب.

Abstract:

Objectives : The interpretation of the implicit as a subjective action linked to the intention of the speaker-addressee aims to create a communicative process that reveals secrets of communication, deconstructs its implicits and the overallstructures of discours.

Problems : The implicit raises major problems based on language or discourse, which is subject to the conditions of the implicit statement and the pahhems of context, and problems responsible for producing a network of explicit and implicit meanings present in all forms of discourse.

Methodology : The research methodology seeks to search for internal systems and implicit patterns within all forms of linguistic discourse, and to trace the initial, imperative, performative and inductive levels of the implicit, while working to interpret and reproduce them.

Conclusions : Interpreting the implicit allows for moving from explicit meanings to implicit meanings and opening up to the implicit phenomenon in discourse that is difficult to frame and encompass in a definitive manner, and opening up to various forms of reasoning in linguistic and extralinguistic discourses.

Keywords: implicit-interpretation-language-discourse-cinversationals maxims.

مقدمة:

يتحقق الخطاب اللغوي بمظاهره الدلالية-التداولية، وفق سياق ضابط لسيرورة صناعة معانيه المنسجمة مع مقاصده وأغراضه وعبر تفاعل المتخاطبين، الأمر الذي يسمح بفتح جسور للعبور بين العمليات التأويلية التي تعنى بالعلاقات الجامعة بين أطراف الخطاب وبين المتدخلين المشاركين في الخطاب وبافتراضاتهم المسبقة، فالخطاب فضاء فسيح تتفاعل ضمنه اللغة بوصفها نظاما يسبق الخطاب بما تحمله من قيم ومظاهر ومعان صريحة ومُضْمَرة مجسدة لإشكالية التأويل.

يتوسل الخِطاب اللغوي للتعبير عن مضامينه الحقيقية والاحتمالية والممكنة بوسيلة ذات وجهين صريح/ مُضْمَر يقوم عبرها بتوظيف صوغ لساني وخارج - لساني لبيان مقاصده، ويتم ترسيخ معاني الخطاب بنوعيها الصريحة والمُضْمَرة وفق قيود استدلالية واستراتيجات خِطابية؛ إما بطريقة مباشرة - المعاني الصريحة- أو بطريقة غير مباشرة -المعاني المُضْمَرة- عبر فعل التأويل وإواليات المشيدة لهذه المعاني والمُفَعِّلة لدلالاتها الجديدة، فما يحمله الخطاب اللغوي من معان صريحة يحيل إلى ما يُضْمِره من معان اشتقاقية أو مُضْمَرة تخضع لسلطة تأويلية تتوسل من جهتها لتحديد الخيوط الدقيقة بين هذه المعاني وتأويلاتها بطرق الكشف والتفكيك والتوليد.

يعد التأويل في الخطاب المُضْمَر الكثيف دلاليا وغير الشفاف فعلا ذاتيا مرتبطا بقصود المتكلم- المخاطَب، فهو يهدف موازاة مع صيغته اللسانية أو غير اللسانية إلى خلق سيرورة تواصلية بين أطراف الخطاب اللغوي مرتكزة على ذكاءاتهم وقدراتهم وظروفهم المتباينة في ظل القوانين التخاطبية والمسلمات الحوارية، وإلى إنتاج علاقات اقترانية ذهنية، فينتج عن ذلك شبكة من المعاني المشتقة أو المعاني المُضْمَرة.

- فكيف يرتبط الخطاب (اللغة) بدلالتي الصريح والمُضْمَر؟
- وما إواليات توليد المعاني المُضْمَرة؟
- وكيف يتم تأويل المعاني المُضْمَرة؟
- وكيف تتحدد مستويات تأويل الخِطاب المُضْمَر؟

1 ـ المضمر في الخطاب واللغة:

يتكون كل خطاب لغوي من ركيزة لسانية تتجسد ضمن محتويات حاملة لشحنات دلالية؛ إما معجمية أو تركيبية أو أدائية أو صورية، وركيزة غير لسانية حاملة لشحنات تداولية، بحيث تكون

الركيزتان قابلتان للتوليد الدلالي والتفكيك أو التأويل، ونظرا لكون المعاني المُضْمَرة لا تدرك إلا بتفكيك البنيات اللغوية وغير اللغوية فإن مفكك السنن -المخاطَب- ينطلق أساسا من هذه الركائز اللسانية، فلهذا تعد كاترين أوربرايت- أوريكيوني الاستنتاج "كل قضية مضمرة يمكن أن نستخلصها من قول ما ونستنبطها من دلالاته الحرفية من خلال المزاوجة بين معطيات ذات طبيعة متغيرة "[1]، وهي تعتبر الركائز اللسانية محددات وموجهات للمضامين الصريحة والمُضْمَرة، يتم ترسيخها نصيا بطريقة مباشرة تتضمن كل المحتويات الكلامية الصريحة وبعض أنماط المحتويات الكلامية المُضْمَرة ذات الركائز البسيطة نسبيا، أو يتم هذا الترسيخ بطريقة غير مباشرة تستوعب ضمنها "مداليل العبارات اللغوية أو مضامينها أو معانيها، أو ما قد تضمره معجميا، أو توحي به، أو تستلزمه، أو تقتضيه، أو تشير إليه، أو ما تسكت عن ذكره،...،"[2] وتساهم الروافد المقامية أو السياقية أو القرائن الخارجية لكل محتوى مُضْمَر في بلورة آليات تفكيكه وتأويل معانيه.

يستلزم كل خطاب لغوي معرفة لسانية ابتدائية قائمة على عملية التسنين، أي مجموع العلامات اللغوية القابلة للإدراك والتركيب الذي يعكس قدرات وملكات المتكلم اللغوية والتفكيك، القائم على "تأويل العبارات التي تساق ضمن أهدافها التواصلية، وتساير موقع 'الخطاب اللغوي' وأثره على عناصره الفاعلة له تواصليا"[3]، فتتولد من التأويل درجات إضْمَارِية ملزمة لطرفي الخطاب المتكلم والمخاطَب إنتاجا وتفكيكا، نظرا لكون كل خطاب لغوي يجسد في عمقه مجموع المواقف اللانهائية الملابسة لأدائه الصريح أو المُضْمَر. ويتحقق فك ترميز المُضْمَر وتأويلاته الاحتمالية في الخطاب وفق المعادلة التفكيكية التأويلية التالية:

(الخطاب (اللغة)) ⟷ (تفاعل الصريح / المُضْمَر)، فكل من اللغة والخطاب يتيحان انبثاق محتويات صريحة ومحتويات مُضْمَرة.

فكيف يشتغل التمفصل ذو الوجهين صريح / مُضْمَر ضمن المحتويات الكلامية في الخطاب؟ وكيف يتم وصف وتحليل المقاربات الاستنتاجية للمضمر؟ وكيف يتم الكشف عن أهم الآليات المسؤولة عن إنتاج المعاني المضمرة في جميع أشكال الخطابات؟

وكيف يتحقق التكامل الدلالي-التداولي بين المعاني المضمرة والمعاني الصريحة؟

---

(1) Orecchioni Catherine-Kerbrat : l'implicite, paris Armand colin, p: 24.

(2) أزاييط بنعيسى عسو، الخِطَاب اللّسَاني العَرَبِي -هَنْدَسَةُ التَّواصُل الإضْمَارِي- (من التَّجْريدِ إلى التَّوْليد)، طَبِيعَةُ المعْنَى المُضْمَر،ج: 1، عالم الكتب الجديدة، إربد - الأردن، ط: 1، 2012، ص: 210.

(3) الخِطاب اللّسَانِي العَربي، ج: 2، مُسْتَوِيَات البِنْيَة الإضْمَارِيّة وإشْكَالاتُها الأَسَاسِيَّة، ص: 13.

2 ـ إواليات توليد المعاني المضْمَرة في الخِطاب:

يسلك كل خطاب لغوي نهجا تعبيريا صريحا ونهجا تعبيريا مُضْمَراً تفرضه أسباب داعية إلى اعتماده، كاعتبار التعبير الصريح محور احتجاجات أو مناقضات أو مناقشات أو اعتراضات بين المتخاطبين، فيلجأ المتكلم إل اختيار مسلك الإضْمَار كوسيلة تعبيرية بديلة تشغل مواقع لغوية غير مستقلة يحكمها الاستعمال اللساني والتداولي، أو اختيار التعبير عن الحاجات الإنسانية بطريقة غير مباشرة حفاظا على ماء الوجه وعلى الكرامة الإنسانية، ثم كون المُضْمَر يتشكل في اللغة أو في الخطاب بطريقة لا واعية وضمنية بوصفه تجليا ملازما للذات " فنحن لا نتكلم من أجل أن نتكلم، بل نتكلم لحاجة طبيعية غير معلن عنها بصفة مبتسرة"[4]، إلا أنه يمكن أن يقع عليه الاختيار في بعض المواقع التعبيرية: مثل إنجاز بعض المناورات الأسلوبية كما يصفها ديكرو بقوله: "إن تجليات المضمون المضمر يرتكز على نوع من الحيلة لدى المتكلم، علما بأن المخاطب يبحث عن التعليلات الممكنة لفعل التلفظ المنجز، وإذا كان يعتقد بهذا الفعل الشريف فإنه يتساءل عن نتائج الوقائع المنطوق بها، في حين يبحث المتكلم عن إدراج المخاطب في لعبته الخاصة، كما يجعله خاضعا لاستدراجاته المنطقية، أو يحاول ذلك"[5]،أو مثلا لإنجاز مناورات ذات طابع بلاغي تداولي تواصلي تنأى عن الصياغة المباشرة إلى الصياغة المُضْمَرة، فيتم توظيف مسلك الإضْمَار للتعبير عن القصود التي تتفاوت درجة نزاهتها، وفي هذا المضمار أشار أرسطو إلى كون استعمال القياس بمقدمة واحدة ليس الغرض منه قول ما قلّ ودلّ أو الامتناع عن الإدلاء بما يقع عليه الإجماع، بل له مقاصد خاصة.

وترى أوريكيوني أيضا أن هناك علاقات وطيدة بين المُضْمَر والمحسنات البيانية الكلامية والتخييلية والتواصلية والكلاسيكية أو غير الكلاسيكية، إذ كلها تستوعب جميع أشكال المُضْمَر، كالخفي والمحذوف والمقتضى والمستلزم والمسكوت عنه الذي يلخصه موشلر Moeschler J.1985[6] بقوله: "إنها تقنية بلاغية ذكية جدا، إذا لم نعتبرها نفاقا لغويا، فهي تسمح للمتكلم أن يقول وأن لا يقول، بمعنى أنها تسمح بالفهم والاستنتاج مع المحافظة على المعنى الحرفي للعبارة المنطوق بها"[7]. يتولد عن تأويل المعاني المُضْمَرة مستويات دلالية مختلفة تبعا لتعالقات علاماتها اللسانية سواء؛ التركيبية – المعجمية – (إضمار

---

[4] الخِطَاب اللّسَانِي العربي، ج: 2، ص:35.

[5] نفسه، ص: 36.

[6] Moeschler J, Argumentation et conversation, Elément pour une analyse pragmatique du discours, Eds: Hatier – CREDIF Paris 1985.

[7] الخِطَاب اللّسَانِي العَرَبِي، ج: 1، ص: 121.

المفردات - الجمل) أو التركيبية - الدلالية - (الاقتضاءات) أو التركيبية - التداولية (أفعال الكلام) أو التركيبية - الدلالية - التداولية (الاستلزامات).

2-1 المعنى المُضْمَر الابتدائي:

يسمح إضمار المفردات والجمل في الخطاب اللغوي بتوليد مستويات ابتدائية من المعاني المُضْمَرة بالاستناد على استراتيجيات لسانية وبالخضوع لقيود لغوية تحتية نموذجية، فإوالية إضمار المفردات تمكن من تشكيل "مقولات دلالية فارغة تملأ تركيبيا وتداوليا، حال التلفظ بنسقها الكلي جملة أو تعبيراً"[8]، أما الجمل فتندرج ضمن أشكال تركيبية مختلفة تسمح بإضمار عدد من الظواهر اللغوية وفق تصور نحوي إضْمَارِي قائم على قواعد ضمنية ملائمة تستمد قوتها التوليدية من عناصر نحو القدرة والسياق المؤلسن والمعيارية الواردة التجريبية، ويمكن التمثيل لبعض المعاني المضمرة الابتدائية بما يلي:

- اطلبوا العلم ⟵ يمكن أن تأخذ عدة معانٍ إضمارية من قبيل: العلم نور والجهل عارٌ/من طلب العلم وصل مبتغاه/لا تتوقف عن طلب العلم...

2-2 المعنى المُضْمَر الاقتضائي:

تحيل وحدات المضامين اللغوية الصغرى (المفردات) والوسطى (الجمل) والعليا (الخطاب) على سلسلة من المعاني المُضْمَرة الاقتضائية،"بحيث كلما وجدت عناصر لغوية حاملة لقوة اقتضائية معينة في جملة أو تعبير أو ملفوظ ما... كلما حصل اقتضاء بالفعل أو بالقوة"[9]، وتتوزع المعاني المُضْمَرة[10] الاقتضائية بين الاقتضاء الدلالي، والاقتضاء المنطقي، والاقتضاء التداولي، والاقتضاء الفارغ وهو اقتضاء مسكوت عنه يوجد بالقوة وراء العبارات الاستفهامية، وتشير أوريكيوني إلى احتواء بعض العبارات على مواقع كلامية تجسد إمكانيات اقتضائية مهمة من خلال النبر أو الأداء. وتتميز المعاني المُضْمَرة الاقتضائية في الاستدلال والاستقراء بقابليتها للإلغاء داخل الجمل أو داخل السياق التخاطبي العام الذي ضمنه تصبح القضايا عاكسة للاقتضاءات الموجودة بالفعل.

ويمكن التمثيل لبعض المعاني المضمرة الاقتضائية بما يلي:

- الجد سبيل النجاح ⟵ يمكن أن تأخذ عدة معانٍ إضمارية اقتضائية من قبيل: لا ينجح إلا المجد/غير المجد لا ينجح/في الجد النجاح وفي التهاون الفشل....

---

[8] الخِطاب اللّسَاني العربي، ج: 3، تَوليد المَعانِي المُضْمَرة وِفْقَ أَنْحَائِها المُلائِمَة، ص: 8.
[9] الخِطاب اللّسَاني العَربي، ج: 2، ص: 57.
[10]

3-2 المعنى المُضْمَر الإنجازي:

يتضمن الخطاب اللغوي ظواهر لغوية إنجازية تخضع بنيتها السطحية لقيمتها الدلالية ينتج عنها معان صريحة تسمى بأفعال اللغة المباشرة، وظواهر لغوية إنجازية لا تنطبق صورة بنيتها اللغوية مع بنيتها الدلالية فينتج عنها معان مُضْمَرة تسمى بالأفعال اللغوية غير المباشرة؛ التي تعكس مستويات دلالية من الإنتاج والتفكيك أو التأويل تحكمها معطيات تداولية بالدرجة الأولى، لذلك فتوليد المعاني المُضْمَرة الإنجازية وتأويلها يخضع لقوانين الخطاب في ثابته (الدلالة) ومتحركه (التداول) ولمسلمات التخاطب.

ويمكن التمثيل لبعض المعاني المضمرة الإنجازية بما يلي:

- أريد أن أقرأ نشرة الدواء ⟵ يمكن لهذه العبارة أن تحمل عدة معانٍ إنجازية من قبيل: التمكن من فهم لغة الطب/القدرة على القراءة/فهم اللغة الطبية/الالتزامات بتعليمات النشرة...

4-2 المعنى المُضْمَر الاستلزامي:

يرجع الفضل في اكتشاف الاستلزام إلى بول غريس الذي تمكن من اكتشاف علاقات منطقية جديدة بين الجمل القضوية بعدما كانت هذه العلاقات تقتصر على الاقتضاء والتضمين، فقادت هذه العلاقات الجديدة إلى اعتماد إواليات الاستدلال للكشف عنها، ما يعني أن الاستلزام قوامه مجموع الحسابات التأويلية التي تسمح بالربط بين مضامين محتويات الخطاب الداخلية والخارجية، عبر سلسلة من الاختزالات الجوهرية للبنية اللغوية وللمضمون الدلالي للخطاب، وذلك من خلال إطار تعاقدي تعاوني ضمني يجمع بين المتكلم والمخاطَب بهدف طي الغموض والالتباس، ويتم التمييز بين استلزامات تنبثق من احترام المتكلم لقوانين الخطاب ينتج عنها معان خِطابية صريحة، واستلزامات تنبثق عن خرق المتكلم لإحدى القواعد الخِطابية إما جزئيا أو كليا مع الحفاظ على مبدأ التعاون، فتتولد عنها معان مُضْمَرة استلزامية متجسدة في طرق غير مباشرة للقول أو في مجموع الانزياحات اللغوية (الوجوه البيانية)، إلا أن الاستلزام التخاطبي القائم على خرق قواعد التخاطب والاستلزام التخاطبي القائم على احترام تلك القواعد يتساويان في الدرجة ويختلفان في طريقة الاستدلال وفي النوعية وفي اعتمادهما على السياق.

ويستعمل بول غريس **Paul Grice**[11] مصطلح الاستلزام للدلالة على الاستلزام التخاطبي الذي يحمله الخِطاب ويتضمن ما هو مقول وما هو مرسل ومعبر عنه ومعتمد على المعطيات السياقية

---

[11] **Grice H.P. Logic and conversation, in syntax and semantics، Vol, 3, Speech acts، P, Cole et Jerry Morgan (eds.), Academic Press, trad. Fr.in communications, 1979, P: 30.**

لتحديد مُضْمَراته، ثم بين الاستلزام العرفي المواضعي الذي يخضع للدلالة الصورية، وقد قام غريس أيضا بالاعتماد على بعض الاستدلالات المعينة بتصنيف الاستلزام إلى صنفين: صنف لغوي وصنف خِطابي تولد عنه الاستلزام التخاطبي الذي عده فعلا عقليا ثم خصَّه بمجموعة من الخصائص منها؛ القابلية للإلغاء والارتباط بالمحتوى الدلالي والقابلية للتأويل وعدم الخضوع للمواضعة الدلالية، وبذلك فهو يغطي كل أجناس الاستدلال التداولي غير المقيد بشروط الصدق.

ويمكن التمثيل لبعض المعاني المضمرة الاستلزامية بما يلي:

- ألا تنوي السفر إلى فرنسا ⟵ يمكن لهذه العبارة أن تحمل عدة معان إضمارية استلزامية من قبيل: زيارة فرنسا/الدراسة في فرنسا/قضاء غرض في فرنسا/ زيارة الأهل في فرنسا...

3 ـ تأويل الخِطاب المضْمَر:

يسمح البناء الداخلي للخطاب بتمرير شبكة من المعاني الصريحة والمُضْمَرة التي تُسْتَنتَج من وسائل الاستدلال المنطقي الطبيعي للغة، تبعا لتعدد ممكناته السياقية وتلون ظروف قوله، فالخطاب ليس شفافا بل كثيفا دلاليا، وكل كلمة يتكون منها تحيل على كلمة أخرى، "وكلما وقع التغيير في بنية لغوية من حالة إلى حالة ومن استعمال إلى استعمال على صعيد التوظيف الخطابي إلا وثبت الإضْمَار"[12]. يرتبط التأويل في الخطاب بشكل كبير بالبعد المفهومي المرتبط بالدلالات الوضعية في المعاجم، وبالبعد اللساني في استعمال الألفاظ ومركباتها، وغير اللساني في استخدامه لعلامات غير لسانية كأغراض ومقاصد الخطاب، وبالبعد السميائي. ويسمح تداخل هذه الأبعاد وتكامل اشتغالها بحصر دلالات الخطاب في الإظهار والإضْمَار. ويعمل التأويل[13] على إثبات الجمل التحتية المُضْمَرة أو القضايا المُضْمَرة الواقعية أو المتصورة لكل جملة واردة في الخطاب، باعتبارها حلقات بنيوية مفقودة أو سلسلات قضوية مثغورة مرتبطة بالوظيفة القصدية.

وحتى يتسنى تفكيك المضمون المطوي لدى المخاطَب وتأويل معانيه يتم إنجاز سلسلة من الاستدلالات، وتطلق أوريكيوني اسم استدلال" على أي جميلة مضمرة يمكننا استخراجها من القول واستنتاجها من محتواه الحرفي عبر التوفيق بين معلومات ذات وضع متغير (من داخل القول ومن

---

[12] الخِطاب اللّسَانِي العَربِي، ج: 1، ص: 71.

[13] نظرية التأويل: لابد من معرفة مسلك للتأويل في بيان أن كلام المتكلم يتضمن ضميرا، وأن مضمون مقدماته المصرح بها هو كذا، وأن مضمون نتيجته المصرح بها هو كذا، وأن بنيته الاستدلالية هي كذا، وأن وجه سلامته هو كذا؛ ذلك أن الكلام حمال لوجوه، ولو بدا ظاهر المعنى، لان الظاهر لا ينفي الاحتمال.

عبد الرحمن طه، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط: 1، 2012، ص: 165.

خارجه)"[14]، فالاستدلال عبارة عن قضايا متحققة بالقوة في كل قول أو عبارة تحتملها، بحيث تأخذ هذه القضايا صيغة قبلية تتمثل في فحوى العبارة وصيغة بعدية فعلية تتجسد في الاقتضاءات (الافتراضات) والاستلزامات (المُضَمَّنَات) والمعاني المُضْمَرة الإنجازية.

يرتبط فعل التأويل بذاتية المتكلم - المخاطَب وبقدراته التي يمتلكها لأن الخطاب المُضْمَر خطابا ذاتيا والخطاب الصريح خطابا موضوعيا، فتأويل الأقوال والعبارات ما هو إلا "تطبيق لمجموعة من القدرات المختلفة على دوال الأقوال والعبارات، بكيفية تجعلنا نستخرج من هذا التطبيق مدلولات، قد نطلق عليها معاني أو دلالات، أو ما تشير إليه تلك الأقوال والعبارات من مضامين ومحتويات"[15]، وتصنف أوريكيوني القدرة اللغوية في مقدمة هذه القدرات وهي تمكن كل مستعمل للغة "أن ينتج ويؤول إنتاجا وتأويلا صحيحين عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة جدا، ومعقدة جدا، في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة"[16]، ثم القدرة الموسوعية التي تتمثل في مجموع المعارف المنظمة الثابتة والمتغيرة والاعتقادات والمسلمات العامة أو الخاصة، التي تشكل رصيدا معرفيا خاصا أو مشتركا بين المتكلمين في تركيب العبارات وتفكيكها أو تأويلها، والقدرة المنطقية التي تخول لكل مستعمل للغة أن يشتق معان جديدة بتطبيقه لقواعد الاستدلال التي تحكمها مبادئ المنطق الطبيعي، والقدرة البلاغية التداولية التواصلية كما تسميها أوريكيوني التي تجمع بين قدرات متعددة لسانية ومعرفية وتداولية. فتأويل الخطاب المُضْمَر وتحقيقه لمختلف مستوياته الإضْمَارية بالفعل أو بالقوة متصل بمختلف القدرات اللسانية والمنطقية والموسوعية والبلاغية التواصلية التداولية، وبمدى الالتزام أو خرق القواعد الخِطابية التي تسمح للجهاز الإضْمَاري بممارسة وظيفته في تناول طبيعة المعاني المُضْمَرة المولدة وأشكال الحدود التي يرسمها بينها من خلال تفاعلات وتحولات العمليات الاستدلالية.

4- إشكالية تأويل المضْمَر:

يطرح مجال المُضْمَر في اللغة والخطاب وآليات تكونه ومفاعيله التداولية التواصلية مجموعة من الإشكاليات التي تثير الحيرة وتبعث على الاهتمام، فأغلب اللغات البشرية تخضع لقانون الجهد الأدنى العام في تيسير وتسهيل وانسجام العملية التواصلية بأقل جهد؛ لذلك فالكلام يزاوج بين صورته الحرفية أو الصريحة وصورته المضْمَرة القائمة على الاختزال والتبسيط البنيوي اللغوي، بهدف فتح جسور للعبور إلى عالم القراءة بين السطور واستعمال أدوات محايثة لفهم رسالة المتكلم الذي يلجأ إلى ممارسة

---

[14] ينظر أوريكيوني كاترين كيربرايت، المُضمَر، تر: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة بيروت- لبنان، 2008، ص: 46.

[15] الخِطَاب اللِّسَانِي العَرَبِي، ج: 2، ص: 380.

[16] نفسه، ص: 381.

حقه في إنجاز القول المُضْمَر للتخفيف من حدة أقواله المصرح بها، فيتم ترك هامش له في عملية إنتاج الكلام وللمخاطب في عملية تفكيك وتوليد الإمكانات الدلالية الناتجة عن مختلف الاستعمالات اللغوية المتحركة والمقيدة في الزمان والمكان بالتوسل بمختلف الحسابات التأويلية، وبحسب بول غريس **Paul Grice** فالاهتداء إلى وجود المحتويات المُضْمَرة في النص يمكن من فك شفراتها وتوليد دلالاتها ومدلولاتها الاحتمالية، واستخراج المُضْمَر يتم أساسا بإنجاز الحسابات التأويلية غير المباشرة الطامحة إلى تشييد بناء دلالي- تداولي منسجم ممكن ومتكامل يتم بالتوليف بين معاني الملفوظات في صلب المواضعة اللسانية، وبين المعطيات السياقية وبفضل توظيف بعض قواعد المنطق الطبيعي كالاستدلالات، والاستنتاجات التي يمكن أن تكون إما افتراضات أو استنباطات أو استقراءات.

ضمن الإطار الناظم للتداولية المندمجة لا يمكن فهم معنى القول إلا عن طريق التوليف بين البنية النحوية وسياق التلفظ؛ وفي مضمار دراسة أوركيوني للمضر استعانت بما قدمه بول غريس من مبادئ تخاطبية تدخل في تأسيس المضمر مثل: المبدأ التعاوني الحواري العام الذي تأسس على الاقتضاء الإضماري التالي الذي أدرجته في كتابها المضمر: "«فلتتناسب مساهمتك التحادثية مع ما هو مطلوب منك، عند المستوى الذي تبلغه هذه الأخيرة، وعبر الغاية أو المنحى المقبول من التبادل الكلامي المحكي الذي تكون ملتزما فيه»[17]. ويعد مبدأ التعاون من المبادئ الخِطابية العامة التي تجعل الكلام متماسكا بشكل عام، لأنه في مرحلة من مراحل تأسيسه كان حصيلة جهود تعاون عدد من المتكلمين. وستتفرع عن هذا المبدأ فيما بعد قوانين فرعية حصرها غريس في أربعة قواعد (قاعدة الكم - قاعدة الورود والملاءمة- قاعدة الصيغة - قاعدة الكيف)، وقد حظيت هذه القواعد بشهرة واسعة رغم الانتقادات التي تعرضت إليها.

يطرح تأويل المُضْمَر إشكالية كبرى تتجسد في السؤال المركزي: ما الذي ينبغي قولة وما الذي لا ينبغي قوله؟

وهو سؤال عميق جدا ينطوي على عدة جوانب منها ما يتصل بعملية الاختيار؛ أي كيف يمكن أن ننتقي المواضيع المسموح / أو الممنوع إثارتها في مقام معين؟ ومنها ما يتعلق بتنوع وبتعدد الحالات التي تستدعي توظيف كلام معين خصوصا إذا تعلق الأمر بتأكيد الأخبار أو تقديم تبريرات مؤكدة. ومنها ما يتصل بوضوح فعل الإنتاج الكلامي الذي يتدخل فيه السياق أو السياق الحالي للنص، ومنها ما له علاقة بالسلوكات العامة السائدة والمستمدة من النظام القيمي الاجتماعي العام ذي التجليات الكلامية

---

[17] المُضْمَر، ص: 345.

وغير الكلامية، ومنها ما يتصل باستراتيجيات التأدب الإيجابي والتأدب السلبي والتلميح، والصمت أو ما يسمى بنظرية الوجوه. وإذا تساءلنا عن سبب وجود المُضْمَر في المحتويات الكلامية بوصفه ضربا من ضروب الكلام المرموز الذي يذهب البعض إلى تشبيهه باللغة الأجنبية ثم عن الدواعي التي تمنعنا من التحدث بطريقة مباشرة، ثم عن كيفية انتقال الدلالة من الصريح إلى المُضْمَر، فإن الأمر لا يخلو من بعض المفارقات؛ فتبني الصيغ الصريحة وحدها في الكلام يتطلب جهدا زائدا في عملية الإنتاج والتأويل الابتدائي، وبالتالي فهي تتعارض مع نظرية الجهد الأدنى في عملية التواصل ثم إن قاعدة الصيغة يتم خرقها بشكل دائم في الفعل التواصلي.

وتلاحظ أوريكيوني أن المُضْمَر يرتبط ارتباط الأصل بالفرع بمختلف الأشكال الإيحائية أو المحسنات البيانية من مجازات واستعارات وكنايات وتشبيهات وغيرها من الوجوه البلاغية التي تخفي تلك الدلالة المشار إليها أو المحذوفة أو الابتدائية أو الاقتضائية أو الإنجازية أو المستلزمة، "فالمحسن البياني بمفهومه العام أحد أشكال الخطاب غير المباشر، على الأقل فيما يتعلق ببنيته اللغوية في علاقتها بالدلالة أو المعنى الذي يؤديه[18]".

خلاصة:

قاد البحث في تأويل المعاني المُضْمَرة في الخِطاب بمستوياتها الأربعة قبل التركيب وبعد التفكيك إلى النتائج التالية:

- مسايرة كل تعبير مضمر لخصائص الخطاب التعبيرية؛
- ارتباط التواصل اللساني بالركيزة اللسانية الابتدائية بمستوياتها البنيوية والتداولية؛
- انتقال كل تعبير لساني من التعبير الصريح إلى التعبير المضمر؛
- ملازمة التواصل الإضماري للخطاب اللغوي؛
- طرح المعاني المضمرة الاقتضائية قيودا لغوية وغير لغوية على الظاهرة الاقتضائية؛
- التفاعل بين المستويين الدلالي والتداولي في إنتاج المعاني المضمرة؛
- تعد التلميحات والمسكوت عنه من المضمرات الاقتضائية؛

[18] صوضان محمد، المضمر وقيمه التداولية في البلاغة العربية، دار ركاز للنشر والتوزيع الأردن-اربد، ط: 1، 2022، ص: 44.

- تفاعل الهياكل الاقتضائية الوجودية والتداولية والمعجمية في إنتاج المعاني المضمرة الاقتضايئة؛
- إنتاج المعاني المضمرة الإنجازية انطلاقا من الأدوار اللسانية والدلالية والسياقية؛
- تتولد المعاني المضمرة الإنجازية في جميع أنواع الخطابات؛
- خضوع المعاني المضمرة الإنجازية إلى قوانين التخاطب ومسلمات الحوار؛
- تندرج المعاني المضمرة الاستلزامية في خانة المعاني الميتالغوية المتجاوزة لظاهر الخطاب؛
- ارتباط المعاني المضمرة الاستلزامية بالتعبير اللغوي والتأويل والاستدلال؛
- لا يمكن استنباط المعاني المضمرة في غياب قدرات وكفاءات المتلقي.

بيبليوغرافيا

- أزاييط بنعيسى عسو، الخِطَاب اللّسَاني العَرَبِي -هَنْدَسَةُ التَّواصُل الإضْمَارِي- (من التَّجْريدِ إلى التَّوْليد)، طَبِيعَةُ المعْنَى المُضْمَر، ج: 1، عالم الكتب الجديدة، إربد - الأردن، ط: 1، 2012.
- أوريكيوني كاترين كيربرايت، المُضمَر، تر: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة بيروت- لبنان 2008.
- الخِطاب اللّسَانِي العَربي، ج: 2، مُستَويَات البِنْيَة الإضْمَارِيّة وإشْكَالاَتُها الأَسَاسِيَّة.
- الخِطاب اللّسَاني العربي، ج: 3، تَوليد المَعانِي المُضْمَرة وِفْقَ أَنْحَائِها المُلائِمَةِ.
- صوضان محمد، المضمر وقيمه التداولية في البلاغة العربية، دار ركاز للنشر والتوزيع الأردن-اربد، ط: 1، 2022.
- عبد الرحمن طه، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط:1، 2012.
- **Grice H.P. Logic and conversation, in syntax and semantics Vol, 3, Speech acts، Cole et Jerry Morgan (eds.), Academic Press, trad. Fr.in communications, 1979.**
- **Moeschler J.1985, Argumentation et conversation, Elément pour une analyse pragmatique du discours, Eds: Hatier – CREDIF Paris 1985.**
- **Orecchioni Catherine-Kerbrat: l'implicite, paris Armand colin, 1986.**

استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي

☜ راجي محمد
تخصص علوم التربية
المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة مولاي إسماعيل مكناس

☜ كسيم زهير
تخصص علوم التربية
المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة مولاي إسماعيل مكناس

☜ محمد الحطاب
تخصص علوم مادة الفيزياء
كلية العلوم والتقنيات،
جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال

☜ نور الدين بواركان
تخصص التعلم والعلوم المعرفية
المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة مولاي إسماعيل مكناس

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع استخدام العربية أو العامية في تدريس التربية البدنية بأقسام الخيار الفرنسي، وتحديد أسبابه واقتراح حلول لتطوير الأداء المهني للأساتذة. كما تسعى إلى تعزيز الكفايات المنهجية في معالجة الظواهر التربوية السلبية، وتجديد الممارسات المهنية وفق نهج تشاركي يضع المتعلم في صلب العملية التربوية.

الإشكالية: يعدّ التناوب اللغوي في المدرسة المغربية أداة لتعزيز التعدد اللغوي والانفتاح المعرفي، لكنه يواجه تحديات في بعض المواد مثل التربية البدنية. من أبرز هذه التحديات استخدام العربية أو العامية في أقسام الخيار الفرنسي، مما يطرح إشكالات حول التزام الأساتذة بلغة التدريس وتأثير ذلك على تعلم التلاميذ.

المنهجية: في هده الدراسة اعتمدت المقاربة التحليلية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى دراسة الظواهر التربوية والاجتماعية من خلال وصفها وتحليل أسبابها ونتائجها. ويساعد هذا المنهج في استخلاص استنتاجات علمية واقتراح توصيات مفيدة لمعالجة الظاهرة المدروسة وتحسين الممارسات المستقبلية.

الخلاصة: لقد أظهرت النتائج أن الظاهرة ناتجة عن ضعف مستوى التلاميذ وصعوبة تحكم المدرسين في اللغة الفرنسية، وكحلول تم اقتراح تحسين مستوى التلاميذ في الفرنسية من خلال الأنشطة الموازية، وتدريب الأساتذة باستمرار، وتعزيز التعلم الذاتي والدعم داخل وخارج المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية- أقسام الخيار الفرنسي- العامية - اللغة العربية - ظاهرة تربوية

Abstract:

Objectives: This study explores the use of Arabic or dialects in physical education classes taught in French and aims to identify causes and propose improvements. It promotes a learner-centered, participatory approach to enhance teaching practices.

Problem: Linguistic alternation fosters multilingualism in Moroccan schools but challenges arise in physical education, where using Arabic in French-option classes may hinder learning and language consistency.

Methods: This study uses a descriptive-analytical method to examine educational and social phenomena by analyzing their causes and effects, enabling scientific conclusions and practical recommendations.

Conclusions: The results show that limited French proficiency among students and teachers contributes to the issue. The study recommends extracurricular support, ongoing teacher training, and enhanced self-learning to address it.

Keywords: Physical education - French-option classes - Colloquial language - Arabic language - Educational phenomenon.

مقدمة:

يعدّ التناوب اللغوي في المدرسة المغربية إحدى الركائز الأساسية لتعزيز التعدد اللغوي والانفتاح على المعارف العالمية، إلا أن تطبيقه في بعض المواد الدراسية، مثل التربية البدنية، يواجه تحديات تربوية ولغوية متعددة. من بين هذه التحديات البارزة، انتشار ظاهرة استعمال اللغة العربية أو العامية في تدريس هذه المادة داخل أقسام الخيار الفرنسي، مما يثير إشكالات تتعلق بمدى التزام الأطر التربوية بلغة التدريس المحددة، وانعكاسات ذلك على تعلّمات التلاميذ.

وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من العوامل النفسية، التربوية، والاجتماعية، حيث يمكن أن تؤثر على مستوى استيعاب المتعلمين وتفاعلهم مع المادة، فضلاً عن تأثيرها المحتمل على اكتسابهم للغة الفرنسية كلغة تدريس. كما قد تساهم هذه الممارسة في خلق فجوة بين الأهداف البيداغوجية المرجوة والواقع العملي داخل الفصول الدراسية.

وانطلاقًا من أهمية هذه الإشكالية في السياق التعليمي المغربي، أصبح من الضروري تسليط الضوء على مختلف أبعادها وتحليل أسبابها، سعياً نحو تحسين جودة التدريس وضمان تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1.أهمية الدراسة وأهدافها: إن ظاهرة استعمال اللغة العربية أو العامية في تدريس التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي من أهم المشكلات التي ظهرت مع بداية إقرار التناوب اللغوي في المدرسة المغربية، وتصنف ضمن الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية الهامة، وذلك لما لها من تأثير سلبي على حياة المتعلم الدراسية، ولكونها قد تكون سببا في الكثير من إخفاقاته الدراسية. وهكذا تكمن أهداف هذا البحث في:

- تشخيص واقع حال هذه الظاهرة على مستوى المؤسسات التعليمية بالجهة.
- محاولة تحديد بعض أسباب استعمال مدرسي ومدرسات التربية البدنية للغة العربية أو العامية في تدريس هذه المادة لأقسام الخيار الفرنسي.
- اقتراح الحلول المناسبة لتجاوز هذه الظاهرة من أجل تطوير الأداء المهني للأطر التربوية لهذه المادة.
- اكتساب الكفايات المنهجية لمعالجة الظواهر السلبية بالمؤسسات التعليمية.
- جعل الممارسة المهنية متجددة في الزمان والمكان.
- تفعيل المقاربة التشاركية وجعل شؤون المنظومة التربوية هما مشتركا.
- جعل المتعلم فعلا في قلب الاهتمام والتفكير والفعل التربوي.

2. حدود الدراسة

- الحد المكاني: تم القيام بهذه الدراسة في مجال جغرافي ضيق داخل خمس مديريات بجهة بني ملال خنيفرة.
- الحد الزمني: تم إنجاز الدراسة لمدة ثلاث أشهر خلال الموسم الدراسي 2023-2024، وهي لا تسمح بجمع الكثير من المعطيات وإعطاء الوقت للمراجعة، واعتماد المفعول الرجعي خلال مراحل البحث.
- الحد البشري: تم اعتماد عينة محدودة من أساتذة مادة التربية البدنية بجهة بني ملال-خنيفرة وعينة محدودة من التلاميذ.

المحور الاول: الإطار القانوني والنظري

.1الإطار القانوني: نص المشرع من خلال مختلف النصوص التشريعية والمذكرات التنظيمية والدلائل التربوية على التناوب اللغوي باعتباره مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد للغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية، كما نص على تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات

لغوية متعددة، مع تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية. وتتمثل مختلف المرجعيات المؤطرة لهذه الظاهرة في:

- الدستور المغربي 2011.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 – 2030
- القانون الأطار 17-51 (لا سيما المادتين 2 و32)
- المذكرة 28-2017 الخاصة بالثانوي الاعدادي.
- المذكرات: 116، 117، 118، 119، 120، 121، 122 و123 سنة 2015 والخاصة بالثانوي التأهيلي.
- المذكرة 806-17 الخاصة بالتعليم الثانوي الاعدادي.

.2الإطار النظري: التناوب اللغوي والخلط اللغوي

غالبا ما يحصل التناوب اللغوي في المجتمعات التي تتعدد فيها الأنظمة اللغوية، وهذا راجع إلى خضوع تلك المجتمعات إلى الاحتلال، والتناوب لا يتم فقط على مستوى اللغة الفصحى بل حتى بين اللهجات المحلية نفسها، ولعل " من بين استراتيجيات التبليغ عند مزدوجي اللغة التناوب حيث استعمل نظامين في الخطاب، أي أجزاء من الخطاب للغة تتناوب مع أجزاء من الخطاب في لغة واحدة أو أكثر. والتناوب هو انتقال يحصل في نظامين لغويين أو أكثر وذلك في شكل مقاطع من اللغة التي ينتقل منها مع مقاطع من اللغة الأخرى أو اللغات[1].

ويعرف كيمبيز التناوب اللغوي على أنه تجاور العبارات التي تنتمي إلى لغتين مختلفتين في نفس التبادل اللفظي[2]. ويعرفه جيرون على أنه "تجاور مقاطع الكلام التي تنتمي إلى نظامين نحويين مختلفين والتي تظهر في نفس تبادل الكلام .[3]"وفقًا لـ كلاين، فإن التناوب اللغوي هو الاستخدام المتناوب لغتين في جملة أو بيان، أو بين جملتين وتصريحين[4].

---

[1] Hamers, Josiane F. and MBlanc. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: P Mardaga. 1983;

[2] Gumperz JJ. Discourse strategies. Cambridge University Press. 1982;

[3] Hamers, Josiane F. and MBlanc. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: P Mardaga. 1983;

[4] CLYNE M. Constraints on code switching: How universal are they? 1987;739–64.

في حين يشير بلان إلى أن الخلط اللغوي هو تشابك وتهجين لغتين مختلفتين أو أكثر أو أنواع مختلفة من اللغات، وفقًا لقواعد نحوية وشكلية قابلة للتحديد، في نفس الجمل المميزة لوضعيات التواصل للغة[5] .

ويرى أنسيو أن الخلط اللغوي يتميز عن التناوب اللغوي بكون الانتقالات من لغة إلى أخرى لا يمكن تحديدها بوضوح لأنها متراكبة وغير قابلة للفصل. بينما يمكن التعرف على الرموز اللغوية أثناء التناوب اللغوي لأن المتحدثين يعبرون عن أنفسهم بلغة أو بأخرى: وهكذا، على عكس التناوب اللغوي حيث يمكن تحديد النظامين اللغويين في نقاط مميزة في الكلام، يتميز الخلط اللغوي بتراكب جوانب معينة من نظامين لغويين في نفس الوقت (بناء الجملة، المعجم، علم الأصوات، علم الأصوات[6] . بينما يشير التناوب اللغوي إلى انتقال محدد من لغة إلى أخرى في الكلام ثنائي اللغة، لا يسمح الخلط اللغوي بتمييز اللغتين بسبب تراكب بعض جوانبهما النحوية.

ويرى بلان أنه على عكس التناوب اللغوي، يشير الخلط اللغوي إلى "أي نوع من التفاعل بين اثنين أو أكثر من الرموز اللغوية المختلفة في حالة الاتصال اللغوي" لذلك يخلط المتحدثون عناصر من لغة وأخرى في نفس الجملة[5].

تمت دراسة التناوب والخلط اللغويين في المدرسة في وضعيات مختلفة: تدريس لغة أجنبية أو جهوية حية، وتعليم المواد غير اللغوية في سياق متعدد اللغات أو حتى في أنظمة تعليمية ثنائية اللغة خاصة. وتعتبر ظاهرة التناوب والخلط اللغويين هذه من قبل مختلف الفاعلين في نظام التعليم إما على أنها "شائبة" أو ثراء أو كمرحلة إلزامية لتداخل اللغات [7]في التخصصات والأنشطة غير اللغوية التي تحتوي على مكونات لغوية قليلة أو معدومة، يؤدي التناوب اللغوي وظيفة تنظيمية ويفترض مسبقًا سياقًا قويًا، وعلاقة ملموسة ووثيقة بين اللغات والكائنات التعليمية، مما يعزز التعلم (على سبيل المثال، في التربية البدنية والرياضة)، ولكن أيضًا وظيفة مساعدة بمعنى أنها تسهل الوصول إلى لغة متخصصة (على سبيل المثال، في الرياضيات). في تدريس المواد غير اللغوية، يسهل التعبير، ويضمن الاستيعاب،

---

(5)MOREAU ML. Sociolinguistique: les concepts de base. Editions Mardaga. 1997;218.

(6)ANCIAUX F. Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe. Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la Francophonie. 2008;29–41.

(7)Castellotti V. pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. d'une langue à d'autres: pratiques et représentations. 2001;9–37.

واستحضار الصور وحفظ التعليمات، وكذلك انتباه التلاميذ وتحفيزهم وتقديرهم[8]. ويرى أنسيو ان استعمال التناوب والخلط اللغويين من قبل مختلف الفاعلين في نظام التعليم يستجيب لثلاثة أهداف بطريقة منفصلة أو منسقة:

- أولاً، يمكن أن يؤدي المرور من لغة إلى أخرى إلى اكتساب المعرفة والمهارات الخاصة بموضوع معين (مرتبطة بالموضوعات غير اللغوية).
- ثانيًا، من المرجح أن تستهدف التغييرات اللغوية بشكل أكثر تحديدًا اكتساب المعرفة والمهارات اللغوية (المرتبطة بالتخصصات اللغوية).
- ثالثًا، يمكن أن يخدم التناوب اللغوي وخلطه بشكل خاص التواصل والعلاقة التربوية دون أن يهدف بالضرورة إلى اكتساب المعرفة المدرسية. وقد يكن التناوب والخلط اللغويين مفيدان لجماعة الفصل في تعبئة عمليات الانتباه والتحفيز، ولإدارة العاطفة أو حتى الأمن.

في المقابل يعتبر كاسطيلوتي، [7] أنه على مستوى المدرسة، يمكن أن يكون للتناوب والخلط اللغويين دلالة سلبية وغالبًا ما يُنظر إليه على أنه "شوائب"، أو "خليط غير نقي"، أو "شكل من أشكال عدم القدرة أو عدم الكفاءة اللغوية"، "باعتباره عدم إتقان، حتى كخيانة للغات المحلية أو لعدم القدرة على التحدث باللغة الرسمية.

[8] **ANCIAUX F. ANCIAUX, Frédéric. Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Université des Antilles-Guyane. 2013;**

المحور الثاني: الإطار المنهجي

1.المنهجية المعتمدة: المقاربة التحليلية.

إن المقاربة التي اعتمدتها هي مقاربة تحليلية، ويعتبر المنهج الوصفي التحليلي أحد المناهج العلمية التي يتبعها الباحثون لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية. وتقوم على وصف الظاهرة المدروسة مع ذكر أسبابها ونتائجها، يلي ذلك استخلاص نتيجة البحث حول الظاهرة والخروج بالتوصيات التي تعود بالنفع على الإنسان مستقبلًا في ارتباط بالظاهرة المدروسة.

2. الخطوات المنهجية المعتمدة

1.2 .تحديد المشكل

من خلال التجربة التي راكمناها في التدريس ومن خلال الزيارات الصفية والندوات التربوية والدروس التجريبية التي قمنا بها اخترنا دراسة ظاهرة: استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي

وطرحنا السؤال الإشكالي التالي: " لماذا تستعمل اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي رغم وجود نصوص تنظيمية ومذكرات تمنع ذلك؟"، وارتباطا بموضوع هذه الظاهرة، ثم طرح ثلاثة أسئلة متفرعة من السؤال الاشكالي وهي:

- ماهو واقع حال استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي؟
- ماهي أسباب هذه الظاهرة؟
- ما هي المقترحات لتجاوز هذه الظاهرة؟

2.2. صياغة الفرضيات اللازمة لحل المشكل

ونقصد بهذه المرحلة أننا نعيد النظر في صياغتنا الأولية لمشكل البحث ونتقدم عمليا في اتجاه البحث العلمي، فنحدد مجال بحثنا في فرضيات محددة تكون موضوع دراستنا، وقد استخلصناها من التساؤلات الفرعية السابقة. في هذه الدراسة تم اقتراح الفرضيات التالية:

- ضعف مستوى المتعلمين والمتعلمات في اللغة الفرنسية يدفع الأساتذة إلى استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي.
- عدم تحكم الأساتذة والاستاذات في التواصل باللغة الفرنسية.

- جهل الأساتذة بمضمون المذكرات الوزارية الرسمية والنصوص التشريعية التي تنص على تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

وتبقى هاته الفرضيات بمثابة موجهات للعمل، وليست لاستخلاص قوانين ثابتة قابلة للتعميم تعالج وضعيات متشابهة كما هو الحال في البحث العلمي.

3.2. عينة الدراسة: عينة من أساتذة مادة التربية البدنية بجهة بني ملال خنيفرة وعينة من تلاميذ الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي بنفس الجهة.

4.2. أدوات الدراسة

- استمارة موجهة للأستاذات والأساتذة: استمارة الكترونية.
- استمارة موجهة للتلميذات والتلاميذ: استمارة الكترونية.

المحور الثالث: الدراسة التطبيقية

1. وصف عينة الدراسة

1.1. توزيع الأساتذة

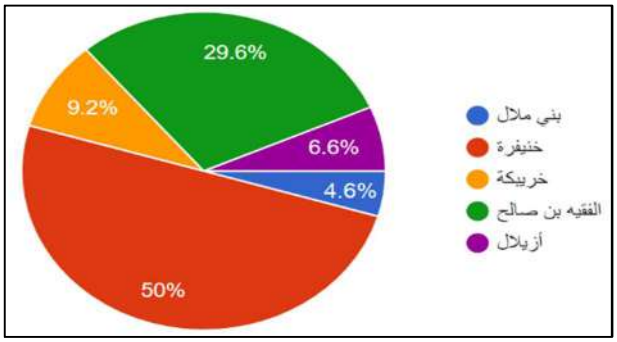
شملت الدراسة 211 أستاذا وأستاذة موزعين على الشكل التالي:

الجدول رقم1: توزيع الأساتذة حسب النوع وسلك التدريس

الجنس		سلك التدريس	
الذكور	الاناث	الثانوي الاعدادي	الثانوي التأهيلي
82%	18%	51.7%	48.3%

المصدر: الدراسة الميدانية

مبيان رقم1: توزيع الأساتذة حسب الأقاليم



المصدر: الدراسة الميدانية

2.1.توزيع التلاميذ

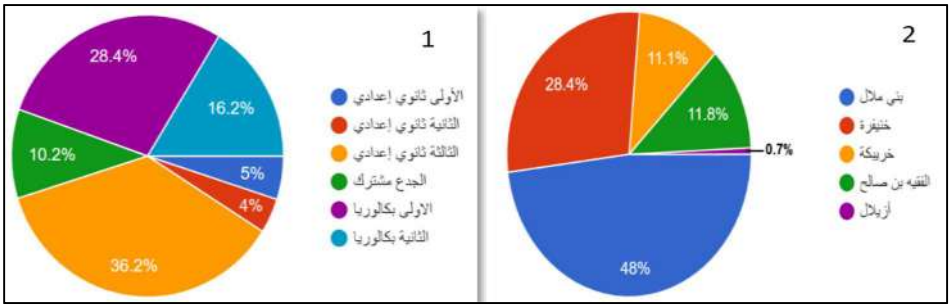
شملت الدراسة 401 تلميذا وتلميذة موزعين على الشكل التالي:

الجدول رقم2 : توزيع التلاميذ حسب النوع والسلك الدراسي

الجنس		السلك الدراسي	
الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
43.1%	56.9%	43.1%	56.9%

المصدر : الدراسة الميدانية

مبيان رقم2: توزيع التلاميذ حسب 1) المستوى الدراسي 2) حسب الأقاليم



المصدر: الدراسة الميدانية

2. نتائج الدراسة:

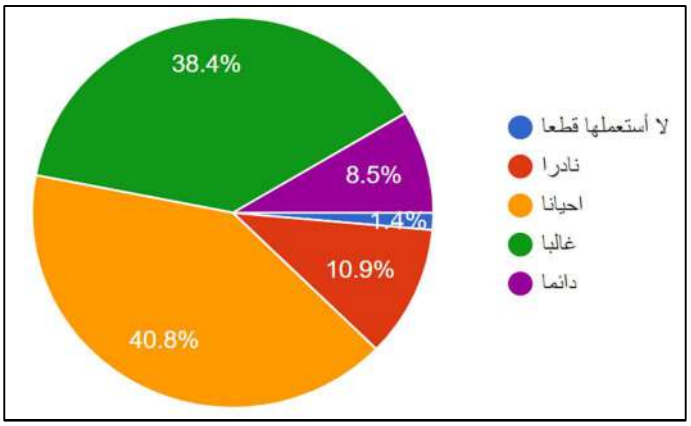
1.2. وصف واقع حال استعمال اللغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي:

بالنسبة للأساتذة:

- **مدى استعمال اللغة العربية أو العامية أثناء التدريس بالفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي:**

فيما يخص هذا السؤال الأول بينت النتائج أن 87.7% من الاساتذة والاستاذات يستعملون اللغة العربية أو العامية أثناء تدريس مادة التربية البدنية بالنسبة لأقسام الخيار الفرنسي أحيانا، أو غالبا، أو دائما، فيما عبرت 12.3% من الاساتذة والاستاذات أنهم لا يستعملون اللغة العربية أو العامية أثناء التدريس او يستعملونها نادرا (انظر المبيان 3).

مبيان رقم3: نسبة مدى استعمال الاساتذة والاستاذات اللغة العربية أو العامية أثناء تدريس مادة التربية البدنية بالفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي

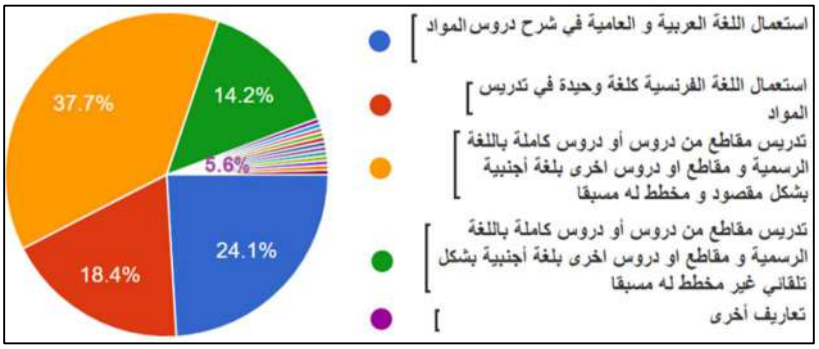


المصدر: الدراسة الميدانية

- **تعريف التناوب اللغوي**

تعتبر% 24.1 من الاساتذة والاستاذات أن التناوب اللغوي هو استعمال اللغة العربية والعامية في شرح دروس المواد المفروض تدريسها بلغة اجنبية (انظر المبيان 4).

مبيان رقم4: تعريف التناوب اللغوي حسب الاساتذة والاستاذات

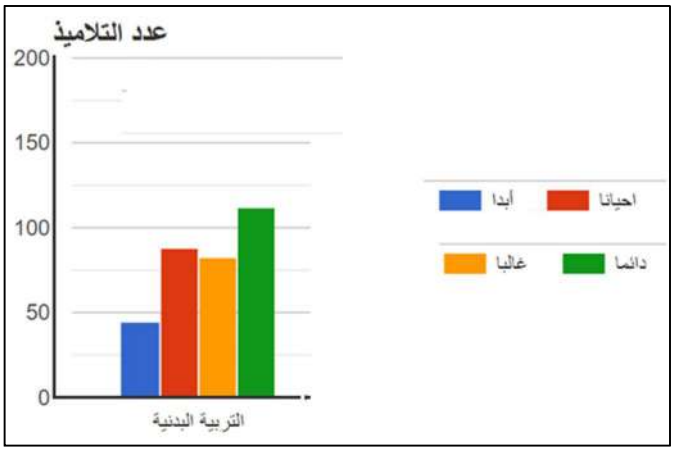


المصدر: الدراسة الميدانية

بالنسبة للتلاميذ

تبينت النتائج أن نسب مهمة من أساتذة التربية البدنية تسمح للمتعلمين باستعمال اللغة العربية أو العامية للتواصل خلال الحصص الدراسية (انظر المبيان 5).

مبيان رقم5: نسب أساتذة التربية البدنية التي تسمح للمتعلمين باستعمال اللغة العربية أو العامية للتواصل خلال الحصص الدراسية

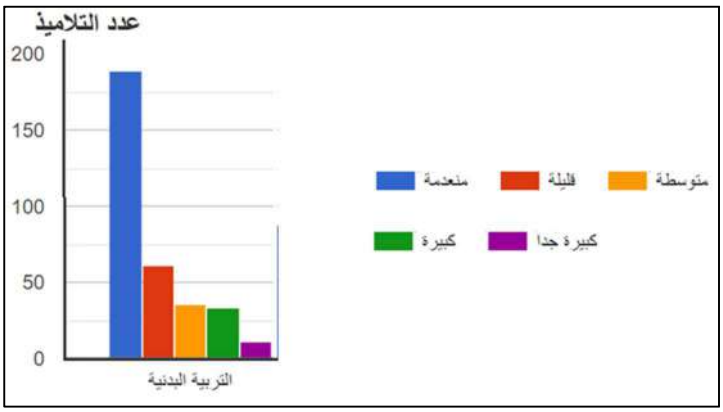


المصدر: الدراسة الميدانية

2.2.وصف واقع حال الصعوبات المرتبطة باللغة الفرنسية لدى المتعلمين:

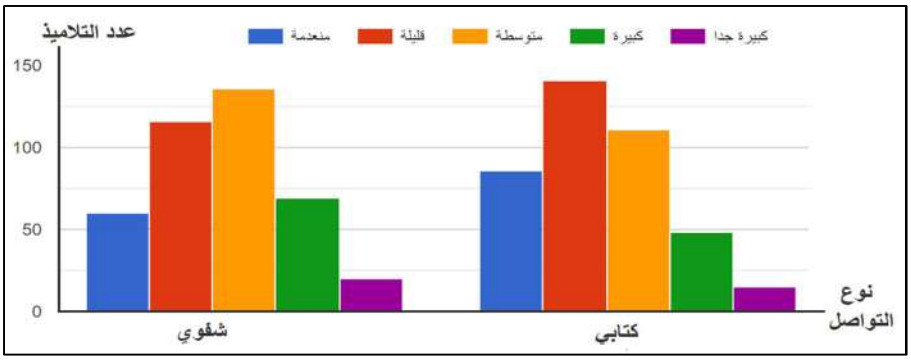
عبرت نسبة من التلاميذ تقارب الثلث على أنها تواجه صعوبة بين المتوسطة والكبيرة جدا في فهم شروحات وتعليمات الأساتذة باللغة الفرنسية في حصص مادة التربية البدنية (انظر المبيان 6). عبرت 55.7 % من التلاميذ على أنها تواجه صعوبة بين المتوسطة والكبيرة جدا في التعبير شفويا باللغة الفرنسية. كما بينت النتائج على أن 43.5 % من التلاميذ يواجهون صعوبة بين المتوسطة والكبيرة جدا في التعبير كتابيا باللغة الفرنسية(انظر المبيان 7).

مبيان رقم6: واقع حال الصعوبات المرتبطة باللغة الفرنسية لدى المتعلمين



المصدر: الدراسة الميدانية

مبيان رقم7: واقع حال الصعوبات المرتبطة بالتعبير شفويا وكتابيا باللغة الفرنسية لدى المتعلمين



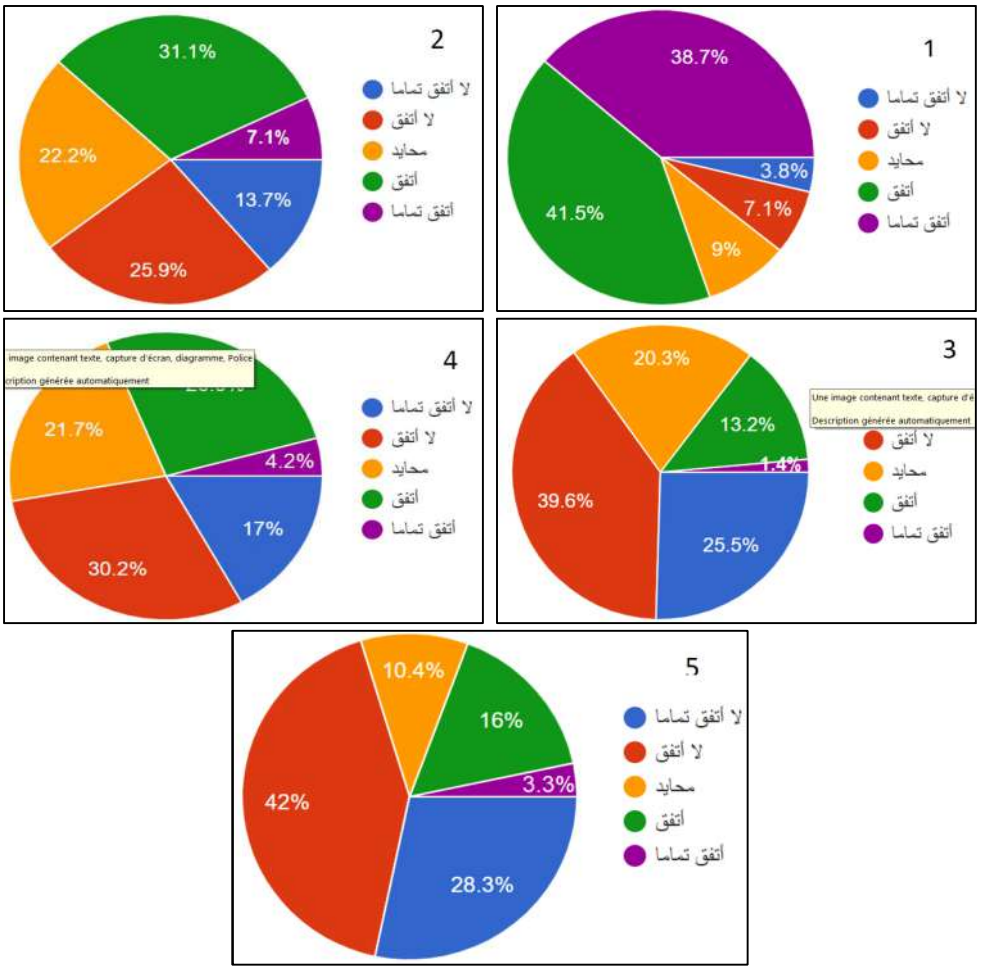
المصدر: الدراسة الميدانية

3. أسباب استعمال اللغة العربية أو العامية أثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي بالنسبة للأساتذة:

1. بالنسبة للأساتذة:

عبرت % 80.2 من الأساتذة والأستاذات على أنهم متفقون أو متفقون تماما على أن: استعمال المدرس (ة) للغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي راجع لضعف مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية. في حين أن % 10.9 منهم لا يتفقون أو لا يتفقون تماما مع ما ذكر (انظر المبيان 8-1). عبرت % 38.2 من الأساتذة والأستاذات على أنهم متفقون أو متفقون تماما على أن: استعمال المدرس (ة) للغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي راجع لصعوبة تواصله(ا) باللغة الفرنسية. في حين أن % 39.6 منهم لا يتفقون أو لا يتفقون تماما مع ما ذكر (انظر المبيان 8-2). عبرت % 14.6 فقط من الأساتذة والأستاذات على أنهم متفقون أو متفقون تماما على أن: استعمال المدرس (ة) للغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي راجع لعدم وعيه(ا) القانوني بضرورة التقيد باستعمال اللغة الفرنسية في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية. في حين أن % 1.65 منهم لا يتفقون أو لا يتفقون تماما مع ما ذكر (انظر المبيان 8-3). عبر ما يقارب ثلث الأساتذة والأستاذات على أنهم متفقون أو متفقون تماما على أن استعمال المدرس (ة) للغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي راجع الى مشكل في المعينات الديداكتيكية. في حين أن % 47.2 منهم لا يتفقون أو لا يتفقون تماما مع ما ذكر (انظر المبيان 8-4). عبرت % 70.3 من الأساتذة والأستاذات على أنهم لا يتفقون أو لا يتفقون تماما على أن استعمال المدرس (ة) للغة العربية أو العامية في تدريس أقسام الخيار الفرنسي راجع الى مشكل في المادة نفسها. في حين أن % 19.3 منهم يتفقون أو يتفقون تماما مع ما ذكر (انظر المبيان 8-5).

مبيان رقم8: أسباب استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي بالنسبة للأساتذة

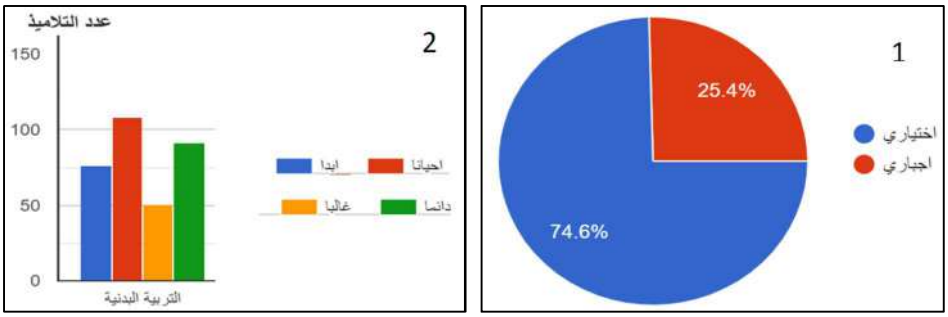


المصدر: الدراسة الميدانية

2. بالنسبة للتلاميذ

عبر ربع التلاميذ والتلميذات على أن توجههم للخيار الفرنسي كان اجباريا فيما اختار ثلاثة أرباع منهم هذا المسلك عن طواعية (انظر المبيان 9-1). عبر % 45 من تلاميذ وتلميذات أقسام الخيار الفرنسي على أنهم يتفقون مع استعمال الأساتذة للغة العربية أو الدارجة دائما أو غالبا في تدريسهم لمادة التربية البدنية. كما عبر % 36 منهم أنهم يتفقون مع استعمال الأساتذة للغة العربية أو الدارجة فقط أحيانا. في حين يرفض % 19 منهم تماما هذا الطرح (انظر المبيان 9-2).

مبيان رقم9: أسباب استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام



المصدر: الدراسة الميدانية

4. ماهي المقترحات لتجاوز مشكل استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي:

1- بالنسبة للأساتذة:

قدم الأساتذة والاستاذات مجموعة من المقترحات لتجاوز مشكل استعمال اللغة العربية أو العامية اثناء تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي، نوردها مرتبة حسبة درجة تكرارها:

- اختار 72.6% من المستجوبين كاقتراح أول دعم التلاميذ في اللغة الفرنسية.
- اختار 61.8% من المستجوبين كاقتراح ثان اعتماد أنشطة موازية تهدف إلى رفع مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية.
- اختار 57.1% من المستجوبين كاقتراح ثالث اعتماد تكوين مستمر في تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية.
- اختار 44.8% من المستجوبين كاقتراح رابع تعزيز التكوين في اللغة الفرنسية على مستوى مراكز التكوين الاساس
- اختار 40.1% من المستجوبين كاقتراح خامس اعتماد التكوين الذاتي لتطوير الكفاية التواصلية باللغة الفرنسية.
- كما قدم الأساتذة و الأستاذات اقتراحات أخرى بدرجة قليلة من التكرار من قبيل:
- اقترح 3% من المستجوبين العودة للتدريس باللغة العربية،
- اقترح 1.5% من المستجوبين تعزيز تدريس اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي.
- اقترح 0.5% من المستجوبين العودة للاختيارية في ولوج مسالك الخيار الفرنسي.

2- بالنسبة للتلاميذ

اختار 54.3% من المستجوبين كاقتراح أول التعلم الذاتي في المنازل. اختار 52.8% من المستجوبين كاقتراح ثان اعتماد أنشطة موازية في المؤسسات التعليمية تساعد على تحسين مستوى اللغة الفرنسية لدى التلاميذ. اختار 44% من المستجوبين كاقتراح ثالث اعتماد الدعم داخل المؤسسات التعليمية. اختار 22.9% من المستجوبين كاقتراح رابع القيام بالدعم خارج المؤسسات التعليمية. اختار 12.4% من المستجوبين كاقتراح خامس القيام بالدعم عن بعد. كما قدم التلاميذ والتلميذات اقتراحات أخرى بدرجة قليلة من التكرار من قبيل:

- اقترح 1.2% من المستجوبين العودة للتدريس باللغة العربية،
- اقترح 0.6% من المستجوبين التدريس باللغة الانجليزية.
- اقترح 0.2% قراءة الكتب وخاصة القصص باللغة الفرنسية.

خلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص ظاهرة استعمال اللغة العربية أو العامية في تدريس مادة التربية البدنية باللغة الفرنسية لأقسام الخيار الفرنسي، ومعرفة أهم أسبابها وتقديم اقتراحات لتجاوزها. وقد بينت النتائج أن الظاهرة حاضرة بقوة في تعليم وتعلم هذه المادة، مما يتطلب تعميق الدراسة حولها. كما بينت النتائج أن أهم أسباب الظاهرة تتجلى في ضعف مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية، وصعوبة تحكم المدرس(ة) في اللغة الفرنسية، وعدم وعيه(ا) القانوني بضرورة التقيد باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

أما بخصوص الحلول المقترحة لتجاوز الظاهرة فقد بينت النتائج أن الأساتذة والاستاذات يقترحون تحسين مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية من خلال دعمهم فيها واعتماد أنشطة موازية تهدف إلى رفع مستواهم في اللغة الفرنسية كما يقترحون كذلك تحسين كفاية الأساتذة التواصلية عن طريق التكوين المستمر والتكوين الذاتي. كما قدم التلاميذ والتلميذات من جانبهم مقترحات لتجاوز الظاهرة من قبيل التعلم الذاتي في المنازل، واعتماد أنشطة موازية في المؤسسات التعليمية تساعد على تحسين مستوى اللغة الفرنسية لدى التلاميذ، واعتماد الدعم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وعن بعد لتطوير مستواهم في اللغة الفرنسية.

Bibliographie :

- -Hamers, Josiane F. and MBlanc. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: P Mardaga. 1983;
- -Gumperz JJ. Discourse strategies. Cambridge University Press. 1982;
- -GEARON M. L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. Canadian modern language review. 2006;62(3):449–67.
- -CLYNE M. Constraints on code switching: How universal are they? 1987;739–64.
- -MOREAU ML. Sociolinguistique: les concepts de base. Editions Mardaga. 1997;218.
- -ANCIAUX F. Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe. Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la Francophonie. 2008;29–41.
- -CASTELLOTTI V. POUR UNE PERSPECTIVE PLURILINGUE SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES. D'une langue à d'autres: pratiques et représentations. 2001;9–37.
- -ANCIAUX F. ANCIAUX, Frédéric. Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Université des Antilles-Guyane; 2013.

تدريسية مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" في السنة الثانية بكالوريا -مقاربة ديداكتيكية-

☜ ادم أيت بنلعسل[1] ☜ حمزة لعيالي[1] ☜ إسماعيل المساوي[1]
اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد الخامس[1]

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الصعوبات الديداكتيكية المرتبطة بتدريس مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" لأحمد المجاطي المعداوي في السنة الثانية بكالوريا. كما تسعى الدراسة إلى اقتراح استراتيجيات تدريسية فعالة لتحسين الفهم النقدي لدى المتعلمين.

الإشكالية: تتمثل في كيفية تبسيط وإيصال المفاهيم النقدية المعقدة للمتعلمين في ظل غياب قاعدة أدبية كافية. كما تطرح الدراسة تساؤلات حول مدى فعالية الأساليب الديداكتيكية الحالية في تدريس المؤلف النقدي "ظاهرة الشعر الحديث".

المنهجية: تعتمد الدراسة على مقاربة ديداكتيكية تحليلية ترتكز على نظرية النقل الديداكتيكي. يتم تحليل طرق تدريس ظاهرة الشعر الحديث بالسنة ثانية باكالوريا، ودراسة الفجوة بين النص الأكاديمي ومستوى المتعلمين.

الخلاصة: كشفت الدراسة عن صعوبات عدة في تدريس النصوص النقدية، مثل ضعف تفاعل المتعلمين مع النصوص وعدم كفاية المعرفة الأدبية. وتم اقتراح حلول مثل تعزيز الأنشطة التفاعلية، استخدام الوسائل البصرية كالخرائط الذهنية، وتشجيع النقاشات الصفية لتحسين الفهم النقدي.

الكلمات المفتاحية: تدريسية المؤلفات - النقل الديداكتيكي - النقد الأدبي - ظاهرة الشعر الحديث - التعليم الثانوي التأهيلي.

Abstract:

Objectives: This study examines the challenges of teaching Ẓāhirat al-Shiʿr al-Ḥadīth (The Phenomenon of Modern Poetry) in the Baccalaureate, focusing on transmitting complex critical concepts and proposing strategies to enhance students' understanding.

Problem: The key issue is simplifying critical knowledge for students with limited literary backgrounds. The study questions the effectiveness of current teaching methods in addressing this challenge.

Methods: Using an analytical didactic approach, the study evaluates teaching methods, the gap between academic texts and learners' levels, and the impact of critical reading strategies on comprehension.

Conclusions: Teaching challenges include low engagement and conceptual difficulty. Solutions involve interactive activities, visual aids like mind maps, and discussions to enhance understanding and critical analysis.

Keywords: Teaching literary works - Didactic transposition - Literary criticism - Modern Poetry - Secondary education

مقدمة:

يعد تدريس درس المؤلفات في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب من المحاور المركزية التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، حيث يتطلب هذا الدرس تكاملًا بين النظرية والتطبيق، ويستلزم توفير بيئة تعليمية تتلاءم مع احتياجات المتعلمين. وفي هذا السياق، تبرز العديد من التحديات التي تواجه المدرس في تدريس النصوص النقدية، مثل مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" لأحمد المجاطي المعداوي، والذي يعد واحدًا من المؤلفات المقررة في السنة الثانية بكالوريا. على الرغم من أن هذا المؤلف يعد إضافة هامة للمكتبة النقدية العربية، إلا أنه يحمل تحديات متعددة في سبيل توصيل مفاهيمه النقدية المتقدمة إلى المتعلمين.

يطرح مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" عدة إشكالات ذات طابع ديداكتيكي وبيداغوجي، منها صعوبة تبسيط المفاهيم النقدية المعقدة، خاصة وأن مؤلف المجاطي يقدم تحليلات عميقة تحاكي تحولات الشعر العربي الحديث وسماته. ومن هنا، تظهر الحاجة الماسة إلى تطوير استراتيجيات تدريسية فعالة تتيح للمدرس القدرة على التفاعل مع المتعلمين بشكل يتناسب مع إمكانياتهم المعرفية واحتياجاتهم التعليمية.

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على مجموعة من الأسئلة الأساسية التي ترتبط بتدريس هذا المؤلف النقدي، ومنها:

- كيف يمكن تيسير تبسيط المفاهيم النقدية لتلاميذ السنة الثانية بكالوريا؟
- ما هي الأساليب الديداكتيكية التي يمكن اعتمادها لتيسير عملية تدريس "ظاهرة الشعر الحديث"؟
- كيف يمكن التغلب على صعوبة فهم المفاهيم النقدية المتقدمة؟
- ما هي التحديات التي يواجهها المدرس في تطبيق هذه المناهج النقدية مع الفروق الفردية بين المتعلمين؟
- كيف يمكن تحفيز المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع المادة النقدية وتعزيز مهارات التحليل النقدي لديهم؟

1.النقل الديداكتيكي في تدريس مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" وتحديات تلقي الدرس النقدي

1.1. نظرية النقل الديداكتيكي لدرس المؤلفات

تعتبر نظرية النقل الديداكتيكي من النظريات الأساسية في مجال علوم التربية والديداكتيك، حيث تسلط الضوء على كيفية نقل المعرفة من مستوى النصوص المكتوبة أو المعرفية إلى مستوى تدريسها في الفصل الدراسي. هذه النظرية تعتمد على قدرة المدرس على تنظيم المحتوى وتقديمه بأسلوب يسهل على المتعلم استيعابه، ويحقق الفهم العميق للمفاهيم التي يتناولها النص.

ويعد كومينوس أول من وظف مصطلح الديداكتيك كمرادف لفن التعليم في كتابه "الديداكتيك الكبرى **Didactica Magna**" سنة **1657**[1]، والذي ربط المشاكل الديداكتيكية بمصير الإنسان في نظام الكون[2]. وثم وضع هاربرت أسس نسق للتعلم بناء على مرتكزات علمية خلال القرن التاسع عشر. واقترح هانس أيبلي سنة **1951** إطارا عمليا لموضوع الديداكيتك في كتابه " **La didactique psycologique**" حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية[3].

إن عملية التدريس ليست بسيطة، لأن المعرفة المدرسية تعتمد على قواعد وأسس علمية دقيقة وضعها مجموعة من العلماء، لذلك يصعب على المتعلم فهمها واستيعابها. وهذا التحويل المعرفي لا يبنى على رؤية ذاتية واعتباطية للمعرفة، وللمادة المدرسة وإنما يحتكم إلى رؤية موضوعية، هي ما نسميها في الحقل الديداكتيكي "النقل الديداكتيكي". فإذا كان الديداكتيك هو كل ما يخص علم التدريس والمعرفة، فإن النقل الديداكتيكي يقوم على تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة داخل سياق تربوي يروم تحقيق التعلم الذاتي لهذا العلم من قبل المتعلمين بأنفسهم، أو بتوجيه أساتذتهم العارفين بهذه القواعد، وبطرائق تدبيره. ويرى شوفالار أن النقل الديداكتيكي هو مجموعة من التغييرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك راجع أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون يعتبر مرجعا أصليا لما يجب أن ننقله إلى المتعلم، ولا يمكن للمعلم أن ينقله إلى التلميذ بالدرجة العلمية نفسها، فالمعلم مطالب بتحضير المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصور الأستاذ وطابعه الخاص"[4].

---

[1] محمد دريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس، 2011، ص8.

[2] **Discorte et All, Les Fondments de l'action didactique, DE Boeck, 1990, P328.**

[3] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص140.

[4] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي: مقاربة لسانية بيداغوجية، ص374.

في حالة تدريس مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث"، الذي يعالج قضايا نقدية متنوعة تتعلق بالشعر العربي الحديث وتطوراته، يصبح تطبيق نظرية النقل الديداكتيكي ذا أهمية بالغة. ذلك أن المفاهيم النقدية التي يتناولها المجاطي في كتابه تتطلب تحويلًا مناسبًا يراعي مستوى المتعلمين واحتياجاتهم التعليمية. ويشمل ذلك اختيار النصوص المناسبة من المؤلف وتحليلها ضمن سياق شعري وأدبي معاصر يسهم في فهم المتعلمين لهذه المفاهيم النقدية.

يستدعي تدريس هذا المؤلف اعتماد استراتيجيات ديداكتيكية فعالة، تتناسب مع مستويات الفهم المتفاوتة بين المتعلمين، وتنطوي على تنظيم دروس نقدية تستند إلى عرض المفاهيم النقدية وفحصها في سياقات أدبية أوسع. وبذلك، تساهم هذه النظريات في تسهيل استيعاب المتعلمين للمحتوى الأدبي والنقدي الذي قد يبدو معقدًا في بدايته.

2.1 منهجية تدريس المؤلف النقدي بالتعليم الثانوي التأهيلي

تستند منهجية تدريس المؤلفات النقدية في البكالوريا إلى تنويع الأنشطة التعليمية، بدءاً من القراءة التوجيهية، مروراً بالتحليل النقدي، وصولاً إلى القراءة التركيبية. تهدف هذه المنهجية إلى بناء قدرات المتعلمين على فحص النصوص النقدية وفهم آليات النقد الأدبي.

تقترح وثيقة التوجيهات التربوية منهجية واضحة لتدريس المؤلفات تراعى فيها العناصر التالية[5]:

- اعتبار المتعلم مركز العلمية التربوية، ولا يمكن تحقيق هذا المبدأ إلا بتوجيهه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية، والإعداد لكل حصة من حصص التعلم الصفي.
- تجنب تدريس المؤلفات من خلال المقاربات التي تقترحها كتب التأليف الموازي، أو بإملاء ملخصات جاهزة تحد من مبادرة المتعلم، ومن فرض البحث والتقصي وبذل المجهود الذي يقتضيه الدرس والتحصيل.

2. تطبيق الرؤية التربوية في تدريس المؤلف النقدي "ظاهرة الشعر الحديث"

يعتبر مؤلف ظاهرة الشعر الحديث جزءاً مهماً في تطوير الفكر النقدي لدى المتعلمين بالتعليم الثانوي التأهيلي، حيث يقدم تحليلاً عميقاً للتحولات التي شهدها الشعر العربي الحديث. هذا النص

[5] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المملكة المغربية الشريفة، نونبر 2007.

يساهم في ترسيخ الوعي بتطور الشعر العربي على مدار العقود، وهو يندرج ضمن رؤية تربوية تهدف إلى تعزيز فهم المتعلمين للمفاهيم النقدية ودورها في تفسير التحولات الأدبية.

ينتمي مؤلف ظاهرة الشعر الحديث إلى حقل الدراسات النقدية التي تعمل على دراسة النصوص والظواهر الأدبية انطلاقا من منهج يسعى إلى إثارة أسئلة النقد والتفكير فيها، فمنها من يتعامل مع النص بربطه بشخصية الأديب ومحيطه الاجتماعي ونفسيته، ومنها من يتعامل مع النص على أساس أنه بنية مغلقة مجردة من السياقات الخارجية.

تضع وثيقة التوجيهات التربوية ثلاث خطوات عامة محددة لقراءة المؤلف هي:

1.2. القراءة التوجيهية لمؤلف ظاهرة الشعر الحديث

يوجه التلميذ في هذه المرحلة إلى كيفية قراءة المؤلف قراءة واعية مسترشدا بما يأتي:

ـ الانطلاق من تحديد الأهداف المتوخاة من تدريس المؤلف.

ـ تقديم المؤلف.

ـ صياغة المشكلة التي يثيرها موضوعه، ووضع فرضيات عامة لمحاور أو جوانب درست فيه، ثم وضع تصميم متماسك لتناوله[6].

أولا: التعريف بالكاتب

أحمد المعداوي المجاطي (1936-1995) شاعر وناقد مغربي، يعد من أبرز الأسماء التي ساهمت في تحليل مسار الشعر العربي الحديث من زاوية نقدية جمالية. ينتمي المجاطي إلى جيل من المثقفين الذين عايشوا التحولات العميقة التي شهدها الشعر العربي، سواء على مستوى البنية الإيقاعية أو على مستوى المضامين والأساليب التعبيرية[7].

يتجلى السياق الفكري الذي تشكلت فيه رؤية المجاطي النقدية في التأثر العميق بالتحولات التي عرفها الشعر العربي الحديث بعد نكسة 1967، إذ عكف على دراسة التجربة الشعرية الحديثة ورصد تطوراتها الجمالية والفكرية. وقد جاء مؤلفه "ظاهرة الشعر الحديث" كمحاولة لفهم الأسس النظرية والتاريخية التي حكمت تطور هذا الشعر، مسلطًا الضوء على التفاعلات بين السياق السياسي والاجتماعي والتطورات الفنية داخل الحركة الشعرية الحديثة.

---

(6) نفسه.

(7) محمد حمود وآخرون، القراءة المنهجية لمؤلف ظاهرة الشعر الحديث، منشورات TOP Edition، ط1، 2007، ص11.

ثانيا: تحديد إشكالية الكتاب وأهدافه

يعد مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" لأحمد المجاطي دراسة نقدية تحليلية تستهدف الكشف عن التحولات العميقة التي طرأت على الشعر العربي الحديث، خاصة بعد تأثره بالسياقات التاريخية والسياسية التي شهدها العالم العربي. يقوم الكتاب على إشكالية محورية تتمثل في: ما العوامل التي ساهمت في نشأة وتطور الشعر العربي الحديث؟ وكيف انعكست هذه العوامل على بنية القصيدة الحديثة من حيث الشكل والمضمون؟

لتحليل هذه الإشكالية، ينطلق المجاطي من فرضية أن الشعر الحديث لم يكن مجرد تطور طبيعي للشعر العربي، بل جاء نتيجة أزمة ثقافية وفكرية عميقة، فرضت على الشعراء البحث عن أشكال جديدة للتعبير عن واقعهم[8]. ولتحقيق هذا التحليل، يعتمد المؤلف على مقاربة تجمع بين المنهج التاريخي والمنهج الفني، حيث يرصد تطور الشعر الحديث عبر مرحلتين أساسيتين:

مرحلة الإحياء والتجديد: التي شهدت محاولات لتحديث الشعر من داخل القالب التقليدي.

مرحلة الثورة والتغيير: التي عرفت ظهور القصيدة الحديثة على أنقاض الأشكال التقليدية، متأثرة بالتجارب العالمية وبالسياقات السياسية والاجتماعية العربية.

يسعى المجاطي من خلال هذا المؤلف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف النقدية والتربوية، من أبرزها:

تأريخ تطور الشعر العربي الحديث عبر دراسة العوامل الفكرية والاجتماعية والسياسية التي أثرت في بنيته.

تحليل القيم الجمالية والتعبيرية التي تميز القصيدة الحديثة، من حيث الشكل والأسلوب والتقنيات الفنية.

رصد تأثير الأيديولوجيا والأحداث السياسية على المضمون الشعري، وخاصة انعكاسات النكبة والنكسة على خطاب الشعراء المجددين.

تقديم رؤية نقدية متماسكة حول علاقة الشعر بالتجربة الإنسانية، من خلال دراسة النماذج الشعرية التي تعكس قلق الشاعر الحديث وتوتراته الداخلية. إبراز الصراع بين التقليد والتجديد في الشعر العربي، ومدى قدرة القصيدة الحديثة على تجاوز الإرث الكلاسيكي والانفتاح على آفاق جديدة.

---

[8] أحمد المجاطي المعداوي، ظاهرة الشعر الحديث، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص

يعتمد المجاطي في كتابه على منهجية علمية دقيقة، حيث يوظف التحليل النقدي والتاريخي، مع الاستشهاد بنماذج شعرية تمثل مختلف مراحل تطور الشعر الحديث.

ثالثا: تحليل العنوان: "ظاهرة الشعر الحديث"

يعد العنوان أول عتبة نصية تواجه القارئ، إذ يشكل مفتاحًا أساسيًا لفهم طبيعة الكتاب ومضامينه النقدية. وذلك لأن "العنوان حامل معنى وحمال وجوه، موازي دلالي للنص، وعتبة قرائية مقابلة له، توجه المتلقي نحو فحوى الرسالة ومضمونها".[9]

يمكن مقاربة عنوان "ظاهرة الشعر الحديث" من خلال مستويين رئيسيين:

- التحليل اللغوي

يتكون العنوان من ثلاث كلمات مترابطة دلاليًا ونحويًا:

ظاهرة: اسم مفرد مؤنث يدل على شيء واضح وملموس يمكن ملاحظته ودراسته. في السياق اللغوي، تحيل الكلمة على حدث بارز أو تحول يمكن رصده وتحليله علميًا. وهي مشتقة من الجذر الثلاثي (ظ هـ ر)، الذي يدل على البروز والانكشاف، مما يوحي بأن الشعر الحديث ليس مجرد تطور عادي، بل هو ظاهرة متميزة تستحق البحث والتقصي.

الشعر: اسم جنس يدل على أحد أعرق الأجناس الأدبية في الثقافة العربية، إذ يمثل الشعر التعبير الفني والجمالي عن تجربة الإنسان، مستندًا إلى الوزن والصورة واللغة المجازية.

الحديث: نعت يحدد زمنية الظاهرة الشعرية، حيث يدل على حداثة هذا الشعر وتميزه عن الشعر القديم. والحديث في اللغة يشير إلى ما هو جديد أو متجدد مقارنة بما هو قديم وتقليدي، مما يعني أن هذا الشعر يقطع مع التقاليد الشعرية السائدة ويدخل مرحلة تجديدية مختلفة.

- التحليل الدلالي

يحمل العنوان شحنة دلالية قوية، إذ يمكن تفكيكه وفق عدة مستويات:

المستوى الإخباري: يشير العنوان إلى أن الكتاب يعالج ظاهرة محددة، أي أن الشعر الحديث ليس مجرد امتداد لما قبله، بل هو تحول جذري يمكن رصده وتحليله.

---

[9] محمد بازي، العنوان في الثقافة العربية: التشكيل ومسالك التأويل، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط2، 2012، ص19.

المستوى الإشكالي: يطرح العنوان تساؤلًا ضمنيًا حول طبيعة هذه الظاهرة، فهل هي مجرد تطور طبيعي للشعر العربي، أم أنها قطيعة مع التراث الشعري التقليدي؟

المستوى النقدي: يوحي العنوان بأن المؤلف يتبنى منظورًا علميًا تحليليًا، حيث لا يتحدث عن "الشعر الحديث" كإبداع فحسب، بل يدرسه كظاهرة لها مبرراتها التاريخية والجمالية.

المستوى الزمني: يبرز العنوان البعد الزمني للموضوع، حيث يؤكد على أن التحولات الشعرية التي يتناولها المؤلف مرتبطة بعصر "الحداثة"، مما يعني أنه سيرصد التغيرات التي طرأت على الشعر العربي في سياق محدد. ويختزل العنوان جوهر الإشكالية التي يعالجها أحمد المجاطي المعداوي، حيث يشير إلى أن الشعر الحديث ليس مجرد شكل فني، بل هو ظاهرة أدبية لها سياقاتها التاريخية والفكرية والسياسية. ومن خلال توظيفه لمفهوم "الظاهرة"، يجعل المجاطي من الكتاب محاولة لرصد أسباب ونتائج هذا التحول، موضحًا كيف تطورت القصيدة العربية الحديثة، وما العوامل التي ساهمت في تشكلها.

يحمل عنوان "ظاهرة الشعر الحديث" دلالات متعددة تتقاطع بين البعدين التاريخي والنقدي، فهو يشير إلى تحول شعري واضح يمكن تحليله وفق أسس علمية، ويثير إشكالات حول طبيعة هذا التحول وأسبابه العميقة. كما أن البنية اللغوية للعنوان تعكس منهجية المؤلف التي تجمع بين الرصد التاريخي والتحليل النقدي، مما يجعل الكتاب مساهمة أساسية في فهم مسار تطور الشعر العربي الحديث.

2.2. القراءة التحليلية لمؤلف ظاهرة الشعر الحديث

يقوم المحتوى المنهجي للقراءة التحليلية على خطوتين متكاملتين، تتعلق أولاهما بتحليل الجزء دون إغفال علاقته بما سبقه وبما يليه، وببنية المؤلف عامة في شكل إشارات مركزة، حتى يتميز تحليل الجزء في المؤلف عن تحليل النص الأدبي. وترتكز الخطوة الثانية على قراءة عمودية لكل محور من محاور المؤلف، يعدها المتعلمين بتوجيه من مدرسيهم في شكل نشاطات فردية أو جماعية[10].

أولا: تحليل وفهم مضامين مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث

يُعد مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" دراسة نقدية تحليلية تتبع نشأة الشعر الحديث وتطوره عبر مراحل محددة، مع التركيز على العوامل التاريخية والاجتماعية والفكرية التي أسهمت في هذا التحول. ينقسم الكتاب إلى مقدمة وأربعة فصول وخاتمة، حيث يعرض أحمد المجاطي بشكل متسلسل التحولات التي عرفها الشعر العربي الحديث، مع تقديم أمثلة وشواهد شعرية تدعم تحليله.

---

[10] وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية، مرجع سابق.

الفصل الأول: التطور التدريجي في الشعر العربي الحديث

يتناول هذا الفصل المراحل الأولية لظهور الشعر الحديث، ويركز على مرحلة الإحياء والتجديد، التي حاول فيها الشعراء تطوير القصيدة التقليدية لكن دون الخروج عن إطارها الكلاسيكي. وخلص المجاطي في هذا الفصل إلى أنه كان هناك تجديد مع المدرسة الرومانسية، لكنه ظل محدودًا، حيث بقي الشعر في إطار الأوزان التقليدية، ولم يتمرد بعد على القواعد الصارمة للقصيدة العربية[11].

الفصل الثاني: تجربة الغربة والضياع

يعتبر هذا الفصل محورًا جوهريًا في الكتاب، حيث يبرز المجاطي التأثير العميق للأحداث السياسية، وخاصة نكبة فلسطين عام 1948، على التحولات الشعرية. وخلص المجاطي في هذا الفصل إلى أن النكبة كانت لحظة فاصلة دفعت بالشعراء إلى تبني أشكال جديدة، ومهدت لظهور قصيدة التفعيلة بدل القصيدة العمودية[12].

الفصل الثالث: تجربة الحياة والموت

يركز هذا الفصل على تحليل البنية الفنية والجمالية لقصيدة الشعر الحديث، حيث يبرز كيف استثمر الشعراء الجدد قصيدة التفعيلة لكسر النمط التقليدي. ومن أهم شعراء هذه المرحلة: بدر شاكر السياب، وخليل حاوي، وأدونيس، وعبد الوهاب البياتي. وقد رفض الشاعر من هؤلاء الموت، موت الحياة الذي ليس بعده بعث، وقَبلَ بموت تكون معه الحياة، فعانق بذلك الرفض والثورة والنضال، والتجدد والأمل والتحول والحياة. وخلص المجاطي في هذا الفصل إلى أن التجديد لم يكن فقط في الشكل، بل شمل أيضًا الموضوعات والصور والرؤية الشعرية، مما جعل الشعر أكثر ارتباطًا بواقع الإنسان العربي الحديث[13].

الفصل الرابع: السّكل الجديد

اختتم المؤلف دراسته بتحليل الرؤيا الشعرية الجديدة التي تبناها رواد الحداثة الشعرية، والتي تعتمد على البعد الرمزي والأسطوري، مع التركيز على أبعاد أكثر تجريدًا وتأملًا.

وخلص المجاطي في هذا الفصل إلى أن القصيدة الحديثة تطورت لتصبح أداة تعبير فلسفية وإنسانية، متجاوزة الوظيفة التقليدية للشعر العربي القديم[14].

---

[11] أحمد المجاطي المعداوي، نفسه، ص 11- 45.

[12] نفسه، ص49-85.

[13] نفسه، ص 88 – 150.

[14] نفسه، ص 153-200.

ثانيا: تحليل المناهج الموظفة في كتاب ظاهرة الشعر الحديث

اعتمد أحمد المجاطي المعداوي في مؤلفه ظاهرة الشعر الحديث على مجموعة من المناهج النقدية المتنوعة التي تتسم بالتعددية والتكامل. إذ يُعد هذا الكتاب نقدًا شاملًا لظاهرة الشعر الحديث، وهو يسعى إلى توضيح أبعاد التحولات الشعرية في الأدب العربي، مستندًا إلى عدد من المناهج التي تساعده في تحليل وتفسير هذه الظاهرة. ومن أبرز المناهج التي اعتمدها في كتابه: المنهج التاريخي، والمنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي.

3.2. القراءة التركيبية لمؤلف ظاهرة الشعر الحديث

وترتكز على توظيف مهارتي التركيب والتقويم، أي النظر إلى مكونات المؤلف وقيمته الأدبية، وإصدار الحكم النقدي العام عليه[15]. انطلاقا من هذه القراءة في المؤلف واستخراج أهم أفكاره عن طريق كل حركة وبيان المناهج التي اعتمدها أحمد المجاطي المعداوي في مؤلفه ظاهرة الشعر الحديث. نستنتج أن هذا المؤلف يتميز بسمتين: سمة الموضوعية؛ والتي تظهر في تتبع المجاطي لنشأة كل حركة شعرية والعوامل المؤثرة فيها، والخصائص التي ميزت هذه التجربة عن التجربة الأخرى. ثم السمة الذاتية التي تتجلى في بعض الانطباعات والأحكام الذاتية التي صدرت عن المجاطي انطلاقا من ذوقه الشخصي مثل حكمه على الشعر الوجداني بالضعف.

3. الصعوبات التي يطرحها المؤلف النقدي "ظاهرة الشعر الحديث"

إن تدريس المؤلفات النقدية في إطار منهاج اللغة العربية، وخاصة مؤلف ظاهرة الشعر الحديث لأحمد المجاطي المعداوي، يُعد من المهام المعقدة في التعليم الثانوي بالمغرب، لاسيما في مستوى السنة الثانية بكالوريا آداب. فالمؤلف الذي يتناول قضايا شعرية ونقدية معقدة يحتاج إلى مقاربة ديداكتيكية منسجمة تُراعى فيها التحديات التي يواجهها كل من المتعلم والمدرس على حد سواء. وتتمثل هذه الصعوبات في عدة أبعاد متكاملة، سواء كانت تتعلق بصعوبة المفاهيم النقدية أو كثافة النصوص أو ضعف الرصيد المعرفي لدى المتعلمين. كما أن الأساليب البيداغوجية والديداكتيكية المتبعة تحتاج إلى إعادة تقييم وتطوير، بهدف تجاوز هذه التحديات وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس هذا المؤلف. ومن بين هذه الصعوبات التي وجدناها انطلاقا من دراسة استقصائية واقعية نجد:

---

[15] وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، مرجع سابق.

أولا: صعوبة المفاهيم النقدية

أحد أبرز الصعوبات التي يواجهها المتعلمين في دراسة مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" هو غموض وصعوبة بعض المفاهيم النقدية التي يناقشها أحمد المجاطي. فهو يتناول مواضيع نقدية دقيقة مثل: "الحداثة الشعرية"، "التحولات الجمالية"، التي قد يصعب على بعض المتعلمين استيعابها في غياب شرح مبسط وعميق. هذه المفاهيم تحتاج إلى تصنيف دقيق وتفسير واضح يجمع بين النظرية والتطبيق. على سبيل المثال بعض المفاهيم مثل "الشعر الحر" و"التجديد الجمالي" تحتاج إلى شرح موسع، مع الاستعانة بأمثلة تطبيقية واضحة وشرح علاقة هذه المفاهيم بالسياق الأدبي والسياسي الذي نشأ فيه الشعر العربي الحديث.

ثانيا: طول النصوص النقدية وكثافتها

تُعد النصوص النقدية في ظاهرة الشعر الحديث من بين الصعوبات الرئيسية التي يعاني منها المتعلمين، إذ غالبًا ما تكون طويلة ومعقدة، وتحمل أفكارًا كثيفة قد يصعب استيعابها دفعة واحدة. فالمؤلف يتناول مجموعة من القضايا النقدية عبر فصول متتالية تحمل كل منها تحليلًا عميقًا لنمط شعري مختلف، مما يضع المتعلمين في مواجهة نصوص تُعد بمثابة تحدي حقيقي لفهمها بالشكل المطلوب. إن طول النصوص النقدية يُثقل على المتعلمين في مرحلة البكالوريا، حيث تقتصر حصص اللغة العربية عادة على زمن محدود لا يكفي لمناقشة كل فصول الكتاب، فضلاً عن أن المتعلمين يحتاجون إلى وقت إضافي لتحليل النصوص بشكل كافٍ. وفي بعض الحالات، قد يعاني المتعلمين من صعوبة في استخراج الأفكار الرئيسة من النصوص النقدية، نتيجة لغموض اللغة وثراء المفاهيم.

ثالثا: ضعف الرصيد المعرفي والأدبي للمتعلمين

من أبرز التحديات التي يواجهها المدرسون في تدريس مؤلف ظاهرة الشعر الحديث هي ضعف الرصيد المعرفي الأدبي للمتعلمين. فبعض المتعلمين قد لا يكون لديهم خلفية كافية عن تاريخ الأدب العربي، وتاريخ الشعر العربي الحديث، ومراحله المختلفة.

رابعا: التحديات البيداغوجية والديداكتيكية

تتمثل التحديات البيداغوجية والديداكتيكية في الأساليب المتبعة لتدريس مؤلف ظاهرة الشعر الحديث، حيث قد يصعب على المدرسين اختيار الاستراتيجيات الأمثل التي تتناسب مع تنوع مستويات الفهم لدى المتعلمين. فبعض المتعلمين قد يكونون على مستوى عالٍ من الفهم النقدي، بينما يعاني آخرون من ضعف في هذه المهارات. هذا التفاوت يتطلب من المدرس مرونة في اختيار أساليب التدريس التي تتماشى مع القدرات المختلفة للمتعلمين.

خاتمة:

في الختام، تظهر الدراسة أن إقرار ظاهرة الشعر الحديث ضمن المقررات الدراسية لم يكن اختيارًا عشوائيًا، بل كان اختيارًا تربويًا يهدف إلى سد الفجوة بين المعرفة النقدية الأكاديمية والمستوى المعرفي للمتعلمين. ويكتسب المؤلف أهمية خاصة باعتباره مكملًا للدروس المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من سلك البكالوريا، حيث يعرض الكتاب المدرسي في مجزوءتين الحركات الشعرية الحديثة التي عرفها العالم العربي بعد عصر الانحطاط. في المجزوءة الأولى، يتناول الكتاب المدرسي حركة إحياء النموذج وسؤال الذات، بينما تتناول المجزوءة الثانية حركتي تكسير البنية وتجديد الرؤيا. وبالتالي، يمكن اعتبار ظاهرة الشعر الحديث مرشدًا دقيقًا لفهم هذه الحركات الشعرية المتنوعة، حيث يطرح الكتاب تفاصيل دقيقة وعميقة تساهم في توضيح جوانب التطور الشعري النقدي المعاصر.

من خلال هذه الدراسة، تم التأكيد على أن ظاهرة الشعر الحديث هو أكثر من مجرد نص نقدي مخصص للمتابعة الأكاديمية، بل هو مصدر رئيسي لبناء الفهم النقدي العميق لدى المتعلمين. كما أظهرت نتائج البحث أهمية تبني طرق تدريس مبتكرة تعتمد على التنوع الديداكتيكي واستخدام الأدوات التعليمية الحديثة مثل القراءة التوجيهية، التحليلية والتركيبية لتعميق فهم المتعلمين وتمكينهم من التعامل مع النصوص النقدية. في هذا السياق، تم اقتراح مجموعة من البدائل البيداغوجية لتحسين فعالية التدريس وتسهيل استيعاب المتعلمين للمفاهيم النقدية الواردة في مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث"، ومن بينها:

1. اعتماد مقاربات ديداكتيكية متنوعة مثل: المقاربة النصية، والمقاربة التفاعلية.
2. إقراء المتعلمين مقاطع دالة من المؤلف داخل الفصل، والانطلاق منها لتحليل ومناقشة القضايا الواردة داخل المؤلف.
3. تفادي إملاء الأفكار الجاهزة، واعتماد الطريقة الحوارية في التحليل والمناقشة.
4. توجيه التلاميذ لبناء الملخصات للفصول بأساليبهم الخاصة على شكل خطاطات وخرائط ذهنية.
5. توجيه المتعلمين إلى العمل ضمن مجموعات لإنجاز أنشطة الإعداد القبلي، وخلق روح المنافسة لتحفيزهم على القراءة في المنازل.

وفي نهاية المطاف، تعتبر نتائج هذه الدراسة دليلاً على ضرورة تحسين استراتيجيات تدريس مؤلف ظاهرة الشعر الحديث، بحيث يتمكن المتعلمون من بناء قدرة نقدية تحليلية متينة تواكب التحولات الفكرية والنقدية التي شهدتها الأدب العربي الحديث. من خلال التفاعل بين النظرية والممارسة، يمكن تحويل هذا المؤلف النقدي إلى أداة فاعلة تُسهم في بناء جيل من المتعلمين القادرين على فهم وتحليل التحولات الثقافية والأدبية الكبرى التي شهدها الشعر العربي الحديث.

بيبليوغرافيا

- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2006.
- الدريج محمد، "ماهي الديداكتيك"، مجلة التدريس، العدد 7، سنة 1984.
- التربية، عدد 47، مارس، 2011.
- لونس كورنو، ألان فيرنو : الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ترجمة عبد اللطيف المودني، مطبعة النجاح، الدار البيضاء ط1، 2006.
- المجاطي المعداوي أحمد، ظاهرة الشعر الحديث، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- المروني المكي، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم التنظيمي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط1، 1993.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المملكة المغربية الشريفة، نونبر 2007.

المخيم التربوي الدامج بالمغرب
بين الواقع ومداخل التطوير

☜ **د. شيراز زيان**
علم النفس التربوي
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس
بالرباط

☜ **نور الدين الدودي**
علم النفس
جامعة القاضي عياض، مراكش

ملخص

الأهداف: يهدف المقال إلى تحليل واقع التخييم التربوي الدامج بالمغرب. كما يسعى إلى إبراز التحديات التي تعوق إدماج الأطفال في وضعية إعاقة ضمن المخيمات. ويقترح مداخل استراتيجية مستندة إلى التجارب الوطنية والدولية.

الإشكالية: رغم وجود ترسانة قانونية داعمة للإدماج، لا يزال التخييم التربوي يعاني من ضعف في التنزيل العملي وغياب تصور بيداغوجي متكامل. فما هي المعيقات البنيوية والتربوية التي تحد من تحقق هذا الهدف وماهي مداخل تطويره؟

المنهجية: يعتمد المقال على مقاربة وصفية تحليلية، ترتكز على تحليل وثائقي للنصوص القانونية والتربوية الوطنية والدولية. كما يوظف دراسة مقارنة لتجارب ميدانية مغربية ودولية في مجال التخييم الدامج.

الخلاصة: أبرز التحليل وجود قصور في إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في المخيمات، بفعل ضعف التأطير، وغياب التكوين، واستمرار الصور النمطية. ويوصي المقال بسياسات دامجة، وتكوين متخصص للأطر، وتطوير بيداغوجيا تخييمية دامجة، مع إشراك الأسر في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

الكلمات المفتاحية: التخييم التربوي – الإعاقة – الإدماج الاجتماعي – التنشيط التربوي – السياحة الدامجة

Abstract:

Objectives: This article aims to analyze the current state of inclusive educational camping in Morocco. It also seeks to highlight the challenges hindering the integration of children with disabilities in camps and proposes strategic approaches based on national and international experiences.

Problem: Despite the existence of a supportive legal framework for inclusion, educational camping still suffers from weak practical implementation and lacks a comprehensive pedagogical vision. What are the structural and educational obstacles limiting this goal, and what are the possible development approaches?

Methodology: The article adopts a descriptive-analytical approach based on documentary analysis of national and international legal and educational texts. It also employs a comparative study of Moroccan and international field experiences in inclusive camping.

Conclusion: The analysis revealed shortcomings in the integration of children with disabilities in camps due to inadequate supervision, lack of training, and persistent stereotypes. The article recommends inclusive policies, specialized training for staff, development of inclusive camping pedagogy, and involving families in planning, implementation, and follow-up.

Keywords: Educational camping–Disability–Social inclusion– Educational animation–Inclusive tourism

مقدمة

منذ أن صادقت المملكة المغربية على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 8 أبريل 2009[1]، اتخذت بعدها العديد من الإجراءات والتدابير من أجل حماية وتعزيز حقوق هذه الفئة ومن بين كل الحقوق التي تناولتها الاتفاقية الدولة هناك تعزيز مشاركتهم في الحياة الثقافية والأنشطة الترفيه والتسلية والرياضة، بحيث تقر المادة 30 منها على الدول أن تعزز المشاركة في الحياة الثقافية، وفي أنشطة الترفيه والتسلية والرياضة بكفالة توفير البرامج التليفزيونية والأفلام، والعروض المسرحية والمواد الثقافية بأشكال ميسرة، وبتسهيل دخول المسارح، والمتاحف، ودور السينما، والمكتبات. . ..

وتكللت هذه الجهود بصدور قانون الإطار قانون الإطار97/13 الخاص بالأشخاص في وضعية إعاقة بحيث أصبح جزء من منظومة التشريع الوطني[2]، ولا سيما المادة 17 منه، التي تقر بتمتع الأشخاص في وضعية إعاقة على قدم المساواة مع غيرهم بالحق في: المشاركة في مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية وأنشطة الترفيه...

ويعتبر المخيم التربوي الدامج جزء هاما من المشاركة في الحياة الثقافية والترفيهية، فهو يتطلب امتلاك اليات الدمج على مستويات متعددة منها ما هو سياسي، ومنها ما هو مادي، وسيكولوجي، ومنها ما هو تربوي، لذا من الضروري تطوير برامج دامجة ومتخصصة، وإنشاء وتعزيز ودعم المخيمات للأطفال ذوي الإعاقة. وفي هذا السياق وما هو التخييم الدامج؟ وما هو واقع التخييم الدامج بالمغرب؟ ماهي مداخل تطوير التخييم الدامج بالمغرب؟

[1] الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 8 أبريل 2009، ص 35.

[2] قانون الإطار97/13 يتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة المغرب، 2016 ص20.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي

1. مفهوم التخييم التربوي

أولا لفهم وتفكيك مفهوم التخييم الدامج أو الميسر لا بد لنا أولا أن نتناول مفهوم التخييم التربوي بشكل عام، باعتباره خدمة عمومية تؤمنها الدولة طبقا للدستور، وتسهر على إعدادها وتنفيذها ومراقبتها السلطة الحكومية المكلفة بقطاع الشباب والرياضة بتنسيق مع مجموعة من الشركاء، "فالتخييم التربوي هو كل ممارسة تربوية تنطلق من أسس بيداغوجية ذات أهداف وحاجيات تفرضها ظروف المخيمين وكذا المنظور أو المشروع التربوي الشامل".[3] فالتخييم التربوي هو كل ممارسة تربوية تنطلق من أسس بيداغوجية ذات أهداف وحاجيات تفرضها ظروف المخيمين وكذا المنظور أو المشروع التربوي الشامل.

والمخيم لغة مكان تنصب فيه الخيام، وهو اصطلاحا فضاء تربوي يساهم في تلبية حاجات الفرد في التربية والتوجيه والتكوين والترويح والترفيه، كما أنه مؤسسة يتعرف الفرد من خلالها على أنماط ثقافية واجتماعية وجغرافية واقتصادية تساعده على الاندماج في نطاق أوسع، ومؤسسة اجتماعية تساهم في التنشئة الاجتماعية للفرد بناء على العلاقات القائمة داخل الجماعة، وبهذا المعنى يعد التخييم التربوي ممارسة تربوية تتم داخل المخيم وتنطلق من أسس بيداغوجية لتحقيق أهداف الهيئة المنظمة من جهة وتلبية حاجات المخيمين(المستفيدين) من جهة أخرى، وفق تصور أو مشروع بيداغوجي تنسجم فيه الأهداف الإجرائية والوسائل المادية والبشرية وطرق العمل والتنفيذ والتقييم[4]

2. مفهوم التخييم التربوي

فمن خلال فهمنا للتخييم التربوي يمكننا أن نسقط مضمون هذه المفاهيم على مجال الإعاقة فيعرف بذلك التخييم التربوي الدامج بأنه ذلك التخييم الذي يفتح أمام الأطفال ذوي الإعاقة باختلاف أنواعها ودرجاتها بالتركيز على إدماج المشاركين من ذوي الإعاقة وتوفير الفرص لهؤلاء الأطفال والشباب لحضور برامج المخيمات النهارية والمقيمين مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة[5].

---

[3] ناعم محمد، دليل تدريب المدير (ة) المخيمات التربوية، مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب، ص 2.

[4] زارة الشباب والرياضة بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتخييم، المضامين النظرية والتطبيقية في التداريب التحضيرية، ط1، المغرب، 2011، ص11.

[5] Jaha-Echols, N: Camp includes me: Where do we go from here? Camping Magazine, 90(5), 2017, p 26–29.

وتتمثل إحدى طرق فهم الإدماج في استخدام سلسلة متصلة تعكس مستوى وجودة المشاركة والتفاعلات بين الأقران والشعور بالانتماء لجميع المخيمات. يتم قياس هذه السلسلة المتصلة من خلال الإدماج البدني والوظيفي والاجتماعي. فالتجربة الدولية للتخييم الدامج في أمريكا الشمالية اعتمدت ثلاث فئات عريضة هي المخيمات الشاملة بطبيعتها والمخيمات ذات طبيعة منفصلة (توفر برامج ترفيهية مصممة للمخيمين ذوي الإعاقة في بيئات خالية من العوائق) ومخيمات مصممة لتوفير الدعم الطبي والاجتماعي اللازم للمخيمين. وهي تجربة في نظرنا يمكن الاستفادة منها في المغرب لتستفيد شرائح متعددة من المجتمع حتى ذوي الاحتياجات الطبية وشبه طبية.[6]

المحور الثاني: واقع وتحديات التخييم التربوي الدامج بالمغرب

1. واقع التخييم التربوي الدامج بالمغرب

إن تناول واقع التخييم الدامج في المغرب يحيلنا إلى البحث عن واقعه من خلال الأرقام الإحصائية فأن كانت هناك مجموعة من التجارب للمخيمات الدامجة بالمغرب، فقد شهد تجربة حديثة تمثلت في "البرنامج الوطني: "العطلة للجميع"، في دورته 2022 والتي تميزت بتنظيم أول مخيم صيفي دامج للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، تحت شعار "من أجل مخيم صيفي دامج "، وذلك خلال المرحلة الممتدة من 27 غشت إلى 3 شتنبر 2022، والذي تشرف عليه" جمعية دمج وتأهيل للجميع"، بشراكة مع وزارة الشباب والثقافة والتواصل، قطاع الشباب. [7]

وحتى يتحقق الهدف الدمجي لهذا المخيم الصيفي تم الحرص على التنوع الوظيفي الذهني من خلال مشاركة أشخاص لهم إعاقات ذهنية، وكذلك الحرص على اندماجهم مع أقرانهم في نفس الأنشطة المبرمجة، وفي فضاء مفتوح دامج بعيدا عن أي وصم أو عزل.

وتجدر الإشارة، أن هذا المخيم الصيفي الدامج النموذجي يتم تتبعه بتنسيق مع ممثل وزارة الشباب والثقافة والتواصل المسؤول عن البرنامج الوطني للتخييم، والمديرية الجهوية لقطاع الشباب الدار البيضاء-سطات، وسيتم تقييم هذه التجربة ونمذجتها، من خلال ترصيد عدة التأطير وخبرة الفريق، وذلك في أفق تعميمها على الصعيد الوطني، في إطار البرنامج السنوي عطلة للجميع.

---

[6] american camp association, ABest Practices in Inclusive Camping: A Roundtable Discussion on Programming, 2019, p 23.

[7] وزارة الشباب والثقافة والتواصل، إطلاق أول مشروع تخييمي صيفي دامج للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، 2 غشت 2022، تاريخ الاطلاع 1 يناير2025. https://mjcc.gov.ma/ar

كما أنه هناك تجربة أخرى تمثلت في إطلاق أول مخيم كشفي عربي ودولي بمدينة سلا في سنة 2023 وذلك بشراكة مع وزارة التضامن والاسرة والادماج الاجتماعي والجامعة الوطنية للكشفية المغربية، وهو مخيم حمل شعار "عبر عن نفسك" والذي احتضنه المركز الوطني الكشفي بالمعمورة، والذي هدف إلى تعزيز وتأهيل قدرات وكفاءات المشاركين، دمجهم بالمجتمع، ضمان مشاركة هذه الفئة في تنمية الحركة الكشفية وتعزيز أدوارها ومكانتها مجتمعيا[8].

والمركز الوطني محمد السادس للمعاقين قد شارك في هذا المخيم الكشفي، عملا باستراتيجيات دمج الأشخاص في جميع الأنشطة التربوية والاجتماعية والرياضية، داعيا كافة فعاليات المجتمع المدني وقطاع الشباب والرياضة والتربية إلى اشراك هذه الفئة في المخيمات. إنها تجربة تستحق الدعم الكامل بالرغم من قلتها، وذلك لأنها تساهم عمليا في تعزيز ثقافة تقبل الاختلاف وتعزيز مشاعر الانتماء لدى هذه الفئة. علما أنه ليس هناك عوائق قانونية لاستفادتهم، لكن ما يحول دون استفادتهم عدم وجود عرض تربوي دامج، وعدم توفر خبرات وتكوينات في المجال، وجود عوائق مجالية، وصعوبة توفير مرافقين.

إن واقع التخييم التربوي الدامج مازال ضعيف، إذ أن بعض التجارب المعزولة في "معمورة" وبعض المناطق بالمغرب القليلة تعكس الحاجة الماسة الى مضاعفة الجهود من أجل الرفع من الممارسات الفعالة والناجعة لاحتضان هذه الفئة في تجربة التخييم، والتي نراها امتدادا للتربية الدامجة، تربية للجميع تروم فك كل أنواع التمييز والاقصاء، ما يعزز من إمكانيات هذه الفئة في التعبير عن نفسها وحاجاتها، وما يؤهلها على وجه الديمومة في إبراز وجودها.

2. تحديات التخييم التربوي الدامج بالمغرب

صحيح أن فئة الأشخاص في وضعية إعاقة أصبحت تتمتع بحماية قانونية وباعتراف مجتمعي يمنحها الحق في الانخراط في المجتمع، وبما أن تجربة التخييم إحدى أهم مظاهر التمتع بالأنشطة الرياضية والترفيهية للشخص في وضعية إعاقة، فإن التخييم عملية بناء وتأهيل وإعادة تأهيل للطفل، ما يسمح له بصقل ملكاته، واستكشاف محيطه وتعزيز قدراته في التعبير بشتى الأشكال كالرسم، الغناء، الأناشيد، استكشاف الشواطئ والجبل من خلال مخيمات صيفية و/أو جبلية، وانطلاقا من هذه الاعتبارات المهمة فلابد من القول بأن أكبر تحدي يقف عائقا أمام جعل التخييم التربوي الدامج يتمتع بمعايير الجودة والرفاهية يكمن ذلك في :

---

[8] الموقع الرسمي للجامعة الوطنية للكشفية المغربية، سنة 2023، إطلاق أول مخيم كشفي عربي ودولي بمدينة سلا، تاريخ الاطلاع 1 يناير 2025. https://www.scout.org.ma

1.2عدم وجود تكوين للأطر التربوية في مجال الإعاقة والدمج

لا توجد موارد كافية لإشراك الجميع في المخيمات الصيفية، لا سيما الأطفال الذين يحتاجون إلى عناية خاصة من قبل الأطر التربوية، والنتيجة هي استبعاد بعض الأطفال على سبيل المثال اضطراب طيف التوحد، وتتعلق الأسباب الرئيسية لعمليات الرفض هذه بسلامة المستفيدين والأطر التربوية، بالافتقار إلى التدريب والخبرة، ونقص الأموال اللازمة لتوظيف مرافقين مؤهلين في المخيمات وعدم وجود أماكن ملائمة أو يسهل الوصول إليها لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال تحديدًا.[9]

فنقص الخبرة والتكوين المستمر يؤثر بشكل مستمر في عملية التخييم الدامج، نظرا لحاجة الطفل في وضعية إعاقة إلى مرافق، وأيضا لتعدد درجات الإعاقة وتفاوت الحالات وتنوع أصناف الإعاقة ما يجعل حاجاتها تختلف، فبإمكان المساعدين الاجتماعيين المكلفين بمرافقة الأشخاص في وضعية إعاقة التدريب من خلال تلقي تكوينات في الإعاقة قصد فهم الحاجات النمائية لهذه الفئة وخصوصياتها الذهنية والجسدية، ومعرفة كافة الاكراهات التي تحول دون حرمانها من الترفيه.

الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة

من بين المتغيرات الأخرى، تعد المواقف والتصورات من المحددات الرئيسية للسلوك[10]. بهذا المعنى، يمكن للمواقف والتصورات الإيجابية تجاه هذه الفئة، يمكن أن تزيد من احتمال استخدام الأطر التربوية لها. على وجه التحديد يقرر الأفراد تبني استراتيجيات معينة بناءً على مواقفهم تجاه الاعاقة.

في هذا الإطار نجد دراسة هي نتاج مشروع تعاوني مع جمعيات الشبان المسيحية في كيبيك (كندا)، التي تهدف أداتها "MPC تعظيم مشاركة جميع المخيمات" إلى دعم موظفي المخيمات في تنفيذ الممارسات الشاملة. تمثلت الأهداف في دراسة تطور مواقف موظفي المخيمات تجاه الدمج ومقارنة تصوراتهم فيما يتعلق بتنفيذ الاستراتيجيات المقترحة في أداة" تعظيم مشاركة جميع المخيمات "بعد استخدامها. جُمعت البيانات من 32 مشاركًا (المرافقون = 17؛ والمستشارون = 15) الذين أكملوا استبيانين (يونيو وغشت 2021). كانت مواقف المرافقين والمرشدين إيجابية على الرغم من الانخفاض

---

(9) **Pronovost G : La clientèle des personnes handicapées des camps de jour municipaux au Québec : mesurer, analyser, planifier The clientele of people with disabilities in municipal day camps in Quebec: Measuring, analyzing, planning. Rapport à la Direction du sport, du loisir et de l'activité physique du ministère de l'Éducationet de l'Enseignement supérieur ,2020.**

(10) **Ajzen, Driver B. L: Application of the theory of planned behavior to leisure choice , Journal of Leisure Research, 24(3), 1992, p207–224.**

الملحوظ في مواقف المرافقين فيما يتعلق بنتائج الإدماج، وأبلغ كلا الأطر في المخيم عن تصورات إيجابية.[11]

ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال تعزيز المواقف الإيجابية للأطر التربوية اتجاه الدمج. وبناءً على ذلك، يبدو أن أداة MPC فعالة، حيث أفادت العينة بتصورات إيجابية فيما يتعلق باستخدامها.

في نفس الإطار يجب إذكاء وعي الأسر بأثر التخييم التربوي على أطفالهم فنجد دراسة علمية تتعلق بمخيم صيفي سكني. جُمعت البيانات بين عامي 2007 و2013 من مشاركين تتراوح أعمارهم بين 3 و22 عامًا (العدد 1,392) في مخيم صيفي في المنطقة الشمالية الشرقية من الولايات المتحدة. استُخدمت نماذج الانحدار الخطي ذات التأثير المختلط لتقييم الاختلافات في المهارات الاجتماعية خلال السنة الأولى للمخيم وكذلك عبر سنوات متعددة من المخيم، وتم التحقيق في العمر كوسيط حيث خدم المخيم نطاقًا عمريًا واسعًا. بعد عام واحد من المخيم، أظهر المشاركون من جميع الأعمار زيادات كبيرة في بناء العلاقات، وضبط النفس، والمساعدة الذاتية، والتواصل، والسلوك الإيجابي. علاوة على ذلك، ظهر تحسن مستمر من سنة إلى أخرى بالنسبة لأولئك الذين حضروا عدة سنوات. أخيرًا، أظهر الأطفال الذين حضروا عدة فصول صيفية تحسنًا عامًا أكبر من أولئك الذين حضروا سنة واحدة.

تقدم النتائج دليلًا إيجابيًا على أن المخيمات الصيفية التي تركز على تحسين المهارات الاجتماعية يمكن أن تكون برامج خدمة فعالة لذوي الإعاقة وأن هذه التحسينات يمكن أن تستمر مع سنوات متعددة من المخيم [12].

2.2ضعف العرض التربوي الدامج

وعلى غرار التخييم التربوي للأشخاص العاديين المتمدرسين فإن الأشخاص في وضعية إعاقة لا يحضون بالعناية الكافية من حيث التخطيط التربوي المتعلق بالتخييم الدامج مثل التربية الدامجة، فهذه الأخيرة مكنت هذه الفئة من التمتع بحقها في ولوج مقاعد الدراسة، والاستفادة من قاعة الموارد ومن مختلف المراكز المتخصصة العاملة في مجال الإعاقة، بحيث رصدت حاجات هذه الفئة بعناية من حيث التعلم والاكتساب، دون أن يمتد ذلك إلى باقي الأنشطة، ما يجعل تجربة التخييم قاصرة عن

(11) Stéphanie Girard, Suzie McKinnon, Annie Paquet, Myriam Rousseau, Jason D'Amours : Inclusion in summer camps: Attitudes and perceptions of camp stakeholders Loisir et Société / Society and Leisure, 2024.

(12) Rachel M, et al : MellinsResidential summer camp for youth with special needs: A longitudinal approach to investigating differences in social skills Children and Youth Services Review Volume 96 ,2019, Pages 354-363.

استيعاب كافة الفئات، وخلال اطلاعنا على دلائل التخييم التربوي الأربعة والتي أعدها مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط، لم نجد أي إشارة إلى الأشخاص في وضعية إعاقة، ما يعكس نوعا من حصر التربية الدامجة في الفصول الدراسية فقط .

المحور الثالث: مداخل تطوير التخييم التربوي الدامج بالمغرب

1. الولوجيات: تصميم أماكن تخييم يسهل الوصول إليها

إن أول عقبة تقف في وجه الأشخاص في وضعية إعاقة، خاصة ذوي الإعاقة الحركية والبصرية هي عراقيل متعلقة بالولوجيات، لذا من الهام التعجيل بتطبيق القوانين المتعلقة بالولوجيات، فبرجوعنا إلى البحث عن القانون الإطار نجد القانون رقم 03.10 المتعلق بالولوجيات، والذي يعتبر الإطار العام المنظم لمختلف أنواع الولوجيات سواء تلك المرتبطة بالتعمير أو البناء أو النقل أو الاتصال، و نجد المرسوم رقم 2.11.246 الصادر بتاريخ 30 شتنبر 2011 والمتعلق بتطبيق قانون الولوجيات 03.10؛ و القرار المشترك رقم 2306.17 المنشور بالجريدة الرسمية في 01 مارس 2018 والمحدد للخاصيات التقنية وقياسات مختلف الولوجيات العمرانية، والقرار المشترك رقم 3146.18 المنشور بالجريدة الرسمية في 10 أكتوبر 2019 والمحدد للخاصيات التقنية المتعلقة بالولوجيات المعمارية. [13]

والشيء المحمود توفر قوانين ستحقق مع زمن وجود مخيمات دامجة من حيث البنية خاصة أن المخيم التربوي هو معرف في القانون الإطار كبناية مفتوحة في مادة رقم ولفهم أعمق للموضوع نجد التجربة الأمريكية تعتمد دليل بعنوان تصميم أماكن تخييم يسهل الوصول إليها ويغطي هذا الدليل كل ما نحتاج إلى معرفته حول تصميم أرض تخييم متوافقة مع قانون ADA فتوفر تجربة خارجية لا تُنسى للأفراد من جميع القدرات.[14]

فتصميم المخيمات التي يمكن الوصول إليها يتطلب تخطيطاً دقيقاً واهتماماً بالتفاصيل. فهو ينطوي على خلق تجربة في الهواء الطلق شاملة ومتاحة للأفراد ذوي الإعاقة، بدءاً من ضمان إمكانية الوصول إلى موقع التخييم إلى إنشاء مرافق تخييم دامجة وتنفيذ بنية تحتية للتخييم يمكن الوصول إليها. وعند تصميم أماكن تخييم يسهل الوصول إليها، من الضروري أن يكون لديك فهم واضح لمتطلبات إمكانية الوصول.

---

[13] القانون رقم 03.10 المتعلق بالولوجيات والمرسوم رقم 2.11.246 الصادر بتاريخ 30 شتنبر 2011 والمتعلق بتطبيق قانون الولوجيات 03.10 المغرب.

[14] **CRR is the preferred provider evolving the industry for the modern worl, Designing Accessible Campgrounds: A Comprehensive Guide, 2024.**

وإنشاء أماكن ترفيهية شاملة في الهواء الطلق تلبي الاحتياجات المتنوعة للمخيمين أمر بالغ الأهمية. إذ يوفر مفهوم التصميم الشامل لأماكن التخييم إطار عمل لدمج ميزات إمكانية الوصول في تصميم المساحات الخارجية، مما يسمح بمشاركة جميع المستخدمين على قدم المساواة.[15]

ولتحقيق الشمولية في تصميم أماكن التخييم، يجب أن تلبي متطلبات سهولة الوصول مجموعة متنوعة من الاحتياجات، مثل المستويات المختلفة من ضعف الحركة أو السمع أو البصر. عند التخطيط لأماكن الاستجمام في الهواء الطلق التي يمكن الوصول إليها، يوصى بإشراك مجموعات متنوعة من الأفراد ذوي الإعاقة في عملية التصميم، حيث أن رؤاهم وتفضيلاتهم ذات قيمة في إنشاء مساحات عملية وممتعة. ويمكن تلخيص الاعتبارات الرئيسية للتصميم الدامج في الجدول التالي:

الجدول 1: الاعتبارات الرئيسية لتصميم مخيم يسهل الوصول إليه عالمياً

ميزات إمكانية الوصول	المواصفات
موقف سيارات يسهل الوصول إليه	أماكن مخصصة لركن السيارات للأفراد ذوي الإعاقة، مع سطح أملس وقربها من مرافق المخيم.
الوصول الخالي من العوائق	مسارات سلسة ومتواصلة خالية من العوائق ويمكنها استيعاب الكراسي المتحركة.
مرافق موقع تخييم يسهل الوصول إليها	مواقع تخييم مصممة مع مراعاة إمكانية وصول الكراسي المتحركة إليها، بما في ذلك حلقة نار مرتفعة وسطح مستوٍ للخيام وطاولة نزهة يسهل الوصول إليها.
التجارب الحسية	فرص للتجارب الحسية مثل مشاهدة الطيور ومراقبة النجوم والأصوات الطبيعية.

المصدر : Designing Accessible Campgrounds: A Comprehensive Guide2024;

كما أن من المناطق الترفيهية الإضافية التي لا ينبغي إغفالها إمكانية وجود مناطق لعب دامجة. يمكن أن توفر هذه المنطقة للمخيمين من جميع الأعمار مجموعة متنوعة من التجارب الحسية، مثل الأراجيح التي يمكن الوصول إليها بواسطة الكراسي المتحركة، ومكونات اللعب على مستوى الأرض، والأسطح الخاصة، ومعدات اللعب المتكاملة الحسية. إذ أن تضمين هذه المناطق الترفيهية يشجع على اللعب الدامج للجميع، مما يعزز الاندماج ويقلل من الوصم.

[15] **CRR is the preferred provider evolving the industry for the modern world, Designing Accessible Campgrounds: A Comprehensive Guide, 2024.**

ويعد التواصل الفعال واللافتات الواضحة عنصرين أساسيين في المخيمات المتوافقة مع معاييرADA لضمان إمكانية الوصول إلى موقع التخييم للأفراد ذوي الإعاقات الحسية، إذ يوصى باستخدام الرموز العامة وأنواع وأحجام الخطوط سهلة القراءة.

2. اعتماد ضمان المشاركة الكاملة

برز كمبدأ أساسي:" يجب على الأطر التربوية التخطيط للأطفال ذوي المستوى الأعلى من الاحتياجات، وليس العكس. بهذه الطريقة، تضمن شمول المشاركة للجميع. "بالإضافة إلى ذلك، تم الاعتراف بأنه ليس من الضروري أن يشارك جميع المخيمين في أنشطة المخيم بطرق متماثلة، بل يجب منحهم فرصًا للمشاركة في أنشطة متشابهة ذات طبيعة متساوية[16].

وعلى سبيل توضيح الفكرة عند تقديم فرص للسباحة، تقوم معظم المخيمات بتجميع السباحين وفقًا لقدراتهم (على سبيل المثال، سباحون مبتدئون ومتوسطون ومتقدمون). يمكن تطبيق هذه الممارسة على العديد من أنشطة المخيمات الدامجة الأخرى؛" من خلال القيام بذلك، سيأخذ البرنامج في الحسبان بشكل طبيعي المخيمين ذوي الإعاقة الذين يقعون في مجموعة قدرات واحدة أو أكثر، "مما يعزز في نهاية المطاف المشاركة الكاملة.

والأساسي هو فهم المسؤولين عن التخييم في البلاد، المقصود بالمشاركة الكاملة: يجب أن يتمتع المخيمون ذوو الإعاقة" بفرصة متساوية [للمشاركة في نشاط ما]، بدلاً من الاضطرار إلى القيام بذلك بشكل متطابق". على سبيل المثال: "حسنًا، هذا الطفل يكره حقًا السباحة، وسيصاب بنوبة غضب كبيرة في كل مرة تحضره فيها إلى الماء، ولكن ... يمكننا التوصل إلى شيء منصف. ربما يحصل على تمرينه بطريقة مختلفة، عن طريق المشي حول حوض السباحة بينما يسبح الأطفال الآخرون. "فقط لفكرة بسيطة، هذه مشاركة عادلة ... إنه يتدرب، ويرى الأطفال الآخرين، ويمشي مع رفيقه بينما يسبح الأطفال الآخرون.

3. عقد شركات قطاعية لتخييم دامج

أن تكوين أطر مؤهلة وفرق مدربة بشكل جيد يشكل عندنا أحد أهم التحديات التي يجب النظر إليها، وبما أن قانون العاملين الاجتماعيين رقم 45.18 قد خرج إلى حيز الوجود فإن تفعيل مهامهم بجعل

---

[16]Miller K, Schleien S, Walton G, Tobin, L: Summer camp: Moving along the continuum of inclusion. Camping Magazine, 91(5), 2018, p40–45.

التخييم التربوي الدامج يدخل ضمن نطاق خدماتهم،[17] لا يعني جعل هذا الأخير عملية مقتصرة على عزلهم ضمن مجموعات لفترات قصيرة، بل يقتضي ذلك إزالة كل أوجه التمييز غير الإيجابي، بدمجهم ضمن مخيمات مستقطبة لهذه الفئات مع الأطفال العاديين على أن يكون الاهتمام بها يتسم بتقديم خدمات ذات جودة عالية، وبمقاربة تشاركية وقطاعية تتدخل ضمنها فعاليات وزارة التضامن والاسرة والادماج الاجتماعي، وزارة الشباب والثقافة والتواصل، ووزارة التربية والتعليم الأولي والرياضة، ومراكز محمد السادس للإعاقة، ومختلف المراكز المهتمة بتأهيل ودمج الأشخاص في وضعية إعاقة، قصد الرقي بالعمل التربوي وجعل التخييم التربوي جزء من التربية الدامجة أو بالأخرى امتدادا لها، والرفع من سبل التمكين من الحماية الاجتماعية من كافة المخاطر المحتملة.

4. حقيبة المؤطر التربوي الدامج

وبالرغم من نجاح تجربة التدريب التربوي من خلال إطلاق دلائل أربعة سبق وأن أشرنا إليها، من قبل فريق بيداغوجي على رأسه محمد ناعم من خلال تأكيده أثناء "تقديم هذه الدلائل الصادرة بدعم من وزارة الثقافة والشباب والاتصال، أنها تهدف للارتقاء بالتنشيط في المخيمات التربوية من فعل استهلاكي إلى فعل إنمائي وتنموي، باعتبار أن المخيمات مجالا حيويا وخصبا في التربية والتكوين خارج الصفوف الدراسية، يتعلم الأطفال والناشئون من أنشطتها خبرات ومهارات حياتية يصعب أحيانا تعلمها داخل الأسر أو في المدارس، هذه المهارات تساهم في تطوير وإحداث التغيير في معارفهم وعلاقاتهم ومواقفهم وسلوكياتهم نحو الأفضل".

بحيث "اعتمدت هذه الدلائل مقاربات قائمة على المهام التي تنجز في المخيمات الصيفية وما يحتاجه العاملون والمربون فيها من معلومات ومهارات وتوجيهات لأداء أدوارهم ومسؤولياتهم، ومقاربات بيداغوجية تساعد على عرض وتقديم مواد محتويات التداريب في احترام لمبادئ الوحدة والتسلسل والتماسك والأهمية، مؤطرة بمقاربات حقوقية تعزز قيم الحرية والكرامة والمساواة والإنصاف وعدم التمييز في الإجراءات والتنظيمات، وفي الخدمات والبرامج التنشيطية، وفي التعامل مع الأطفال والناشئين في المخيمات.

تتوفر هذه الدلائل على تداريب خاصة بكل من "المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 1) "[18]والمنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 2)"،[19] وهما يشرحان طبيعة وأبعاد مهام المنشط التربوي

---

[17] القانون 45.18 المتعلق بالعاملات والعاملين الاجتماعيين، ومراسيمه التطبيقية والتنظيمية، المغرب 2021.

[18] ناعم محمد: دليل تدريب، المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 1) مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب.

في مخيمات الأطفال في الجوانب المتعلقة برعاية وقيادة وتنشيط فريق من الأطفال، والتعريف بنطاق مسؤوليته إزاء سلامتهم النفسية والجسدية في المخيم، وتدريبه على تجارب تنشيطية تتعلق بأنشطة الألعاب والأناشيد والسهرات والرحلات والخرجات والسباحة والمهارات اليدوية وفنون التعبير. وتعريفه بما تنطوي عليه هذه الأنشطة من أبعاد ترفيهية وتربوية وتعليمية. ثم " المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 3) [20]" و" المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 4) "[21].

وتثمن هذه التجربة بإطلاق شهادة الأهلية البيداغوجية التي ستحدد بقرار للوزير المكلف بالشباب ستكون الإطار المرجعي الذي ستشتغل عليه المصالح المختصة لإنجاز حقائب تدريبية ودلائل جديدة تنسجم مع الأهداف والمخرجات والمرجعيات المتضمنة في مقتضيات هذا القرار". ولكن الدلائل الأربعة لم تشر لفئة ذوي الإعاقة، فهل بهذا المعنى يقتصر التنشيط التربوي فقط على فئة الأطفال غير حاملين للإعاقة، ولماذا لا يمكن الحديث عن تنشيط تربوي دامج من خلال مخيمات صيفية و/أو جبلية وكشفية، تثمن عمل جميع الفرقاء المتدخلين والتربويين، وتعزز من مكانة فئة ذوي الإعاقة من خلال هندسة تعلمات لهم بمقاربات بيداغوجية ملائمة لطبيعة احتياجاتهم، ألا يمكننا التخطيط لتنشيط تربوي دامج يستهدف تنمية كافة مداخل النمو الذهني والجسدي والوجداني والاجتماعي للطفل الحامل للإعاقة بمختلف أصنافها، ومنها ادراج حقائب تدريبية للمنشطين تؤخذ بعين الاعتبار، وتغطي برامجها الزمنية والتعلمية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ففي نظرنا يجب تحيين الدلائل الموجهة للأطر التربوية وإدماج بعد الإعاقة فيها، وإبداع مراجع تتناول أسس التنشيط التربوي الدامج والممارسات الجيدة في الدمج وكذا تكوين الأطر التربوية، والاستفادة من خبراء في مجال الإعاقة، كما أنه من الهام تبادل الخبرات مع دول أخرى، كما من الهام إبداع ألعاب تربوية دامجة، وترجمتها بلغة الإشارة أو على طريقة برايل.

خاتمة

إن التربية بوصفها عملية مقصودة وشاملة وذات أهداف، ينبغي لها ألا تظل متخصصة فقط و/أو دمجية، بل دامجة وفاعلة وشاملة وميسرة، تتضمن كل مناحي الحياة المدرسية والاجتماعية، وتستقطب فئات كثيرة، غايتها بناء الانسان، من خلال جعله في صلب الاهتمام والفعل والممارسة، على وجه

---

[19] ناعم محمد: دليل تدريب، المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 2) المرجع السابق.

[20] ناعم محمد، دليل تدريب المنشط التربوي لفئة الناشئين"المراهقين"، بدعم من وزارة الثقافة والشباب والاتصال، المغرب.

[21] ناعم محمد، دليل تدريب المدير (ة) المخيمات التربوية، مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب.

الديمومة والاستمرار والتطور والتحسين، تنخرط بكافة فاعليها من كل التخصصات والأقطاب في الرفع من منسوب المشاركة الاجتماعية للأشخاص في وضعية إعاقة، عبر تفعيل التخييم التربوي الدامج، وجعله جزءا من الحياة الدراسية للطفل في وضعية إعاقة، وتخويله كل طرق المشاركة والتعبير عن ذاته، فتعزيز وتنمية الممارسات التربوية الفعالة من خلال التخطيط البيداغوجي للتخييم التربوي الدامج عبر دلائل خاصة به، هو استثمار فعلي في الطفولة ذات الاحتياجات الخاصة، وهو استثمار في الانسان المختلف، الذي لا يعامل معاملة تمييزية أو اقصائية، بل يعتنى به، وينزل منزلة التمكين والتكريم والاعتراف، ما يجعله يشعر بالانتماء الفعلي والصحي الى المجتمع، فيستطيع كل نشاط شامل وميسر ومكيف حسب خصوصيات الطفل في وضعية إعاقة أن يخفض من التكلفة المرتفعة الناتجة عن الإهمال وهدر الطاقات والإمكانات، عبر تفعيل كافة المقاربات الرافعة من شأن التيسير وفعلية الحق في الولوج إلى أي نشاط مهما كانت طبيعته، سواء بطابع الانخراط والمشاركة أو الحضور، وما التأسيس للتنشيط التربوي الدامج وتنزيل مقتضيات مهنة الفاعلين الاجتماعيين إلى أرض الواقع إلا انخراط مجتمعي بمقاربة متعددة التخصصات، منصفة وبين قطاعية، مواكبة، تجمع بين البعد التكويني للمهني المتدخل الكفء، والبعد المالي المدعم والتمويلي، وبعد التخطيط البيداغوجي المسبق، والتيسير القانوني.

بيبليوغرافيا

- الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2009.
- قانون الإطار97/13 يتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، المغرب، 2016.
- القانون رقم 03.10 المتعلق بالولوجيات والمرسوم رقم 2.11.246 الصادر بتاريخ 30 شتنبر 2011 والمتعلق بتطبيق قانون الولوجيات 03.10 المغرب.
- القانون 45.18 المتعلق بالعاملات والعاملين الاجتماعيين، ومراسيمه التطبيقية والتنظيمية، المغرب 2021.
- المرسوم رقم 2.21.186 في بتنظيم مراكز التخييم بتنظيم مراكز التخييم التابعة للسلطة الحكومية المكلفة بالشباب، المغرب، 2021.
- شرف الدين: السياحة الدامجة، أبعد من مسؤولية اجتماعية... ضرورة تنموية، مؤتمر وطني حول السياحة الدامجة بعنوان "نحو سياحة دامجة" اتّحاد المقعدين اللبنانيين والشبكة الأوروبية للسياحة الدامجة،62 كانون الثاني، لبنان، 2018.
- وزارة الشباب والرياضة بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتخييم، المضامين النظرية والتطبيقية في التداريب التحضيرية، ط1، المغرب 2011.
- ناعم محمد: دليل تدريب، المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 1) مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب.
- ناعم محمد: دليل تدريب، المنشط التربوي لفئة الأطفال (الدرجة 2) مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب.
- ناعم محمد، دليل تدريب المنشط التربوي لفئة الناشئين "المراهقين"، بدعم من وزارة الثقافة والشباب والاتصال، المغرب.
- ناعم محمد، دليل تدريب المدير (ة) المخيمات التربوية، مركز الطرائق الحية في التدريب والتنشيط بدعم من وزارة الثقافة والشباب، المغرب.
- **Ajzen, Driver B. L : Application of the theory of planned behavior to leisure choice , Journal of Leisure Research, 24(3), 1992.**
- **Jaha-Echols, N: Camp includes me: Where do we go from here? Camping Magazine, 90(5) , 2017.**
- **Means T, McIntire J : Fun for everyone, Adapting activities for campers of all abilities. Camping Magazine, 90(5), 2017.**
- **Miller K, Schleien S, Walton G, Tobin, L : Summer camp: Moving along the continuum of inclusion. Camping Magazine, 91(5), 2018.**
- **Stéphanie Girard, Suzie McKinnon, Annie Paquet, Myriam Rousseau , Jason D'Amours : Inclusion in summer camps: Attitudes and perceptions of camp stakeholders Loisir et Société / Society and Leisure, 2024.**

- **Pronovost G : La clientèle des personnes handicapées des camps de jour municipaux au Québec : mesurer, analyser, planifier The clientele of people with disabilities in municipal day camps in Quebec: Measuring, analyzing, planning. Rapport à la Direction du sport, du loisir et de l'activité physique du ministère de l'Éducationet de l'Enseignement supérieur ,2020.**
- **Rachel M , et al : MellinsResidential summer camp for youth with special needs: A longitudinal approach to investigating differences in social skills Children and Youth Services Review Volume 96 ,2019.**
- **CRR is the preferred provider evolving the industry for the modern world ,Designing Accessible Campgrounds: A Comprehensive Guide, 2024.**
- **Shefter L, Uhrman, A, Tobin, L, Kress, J. S: Inclusion coordinators at Jewish summer camps, Roles and challenges. Journal of Jewish Education83(1), 2017, p69–84.**
- **american camp association, ABest Practices in Inclusive Camping: A Roundtable Discussion on Programming ,2019.**

المحفظة الرقمية للمهارات القانونية

☜ **د. أورحو المهدي**
تخصص الحقوق
محام بهيئة بطنجة
جامعة محمد الخامس أكدال (الرباط)

ملخص:

الأهداف: يهدف المقال إلى استكشاف إمكانية تطبيق منهجية "محفظة المهارات" في مجال العلوم القانونية، كما يسعى إلى تعزيز التدريب الذاتي ودعم الأداء المهني لدى الطلبة وكذا تمكينهم من بناء خبراتهم القانونية بشكل منهجي وفعّال.

الإشكالية: هل يمكن تكييف منهجية "محفظة المهارات"، المعروفة في علوم التربية، مع خصوصيات التعليم القانوني؟ وما مدى فعاليتها في تطوير الكفاءات القانونية للطلبة وتمكينهم من الاندماج المهني؟ وكيف يمكن تفعيلها داخل المنهجية القانونية؟

المنهجية: تم الاعتماد على تأصيل نظري لمفهوم المحفظة الرقمية للمهارات القانونية، ثم تلا ذلك عرض لمراحل تطبيقها وبعض النماذج العملية المبسطة. اعتمد المقال مقاربة تحليلية وصفية من خلال شروحات منهجية لتيسير فهم الأداة واختبار نجاعتها.

الخلاصة: خلص المقال إلى أن المحفظة الرقمية أداة فعالة وبسيطة لمواكبة توسع المعارف القانونية. كما أنها تتيح رسملة التدريب وتنمية الخبرات لدى الطلبة. ويوصي بإدماجها ضمن وحدات المنهجية القانونية لتعزيز مهنية الطلبة وتيسير إدماجهم في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: محفظة المهارات - المهارات القانونية - العلوم القانونية - التكوين الذاتي - مهننة الطلبة

Abstract

Objectives: This article aims to explore the applicability of the "Skills Portfolio" methodology within the field of legal sciences. It also seeks to enhance students' self-training.

Problem: Can the "Skills Portfolio" methodology, known in the field of education sciences, be adapted to legal education? To what extent is it effective in developing students' competencies?

Methods: The article is based on a theoretical grounding of the concept of the digital legal skills portfolio, followed by its application phases and simplified practical models.

Conclusions: The study concludes that the digital portfolio is a simple and effective tool for keeping up with the expanding of legal knowledge. It enables the capitalization of training and the development of students' expertise.

Keywords: Skills portfolio–Legal skills–Legal sciences –Self-training– Student professionalization.

مقدمة:

يقصد بالمحفظة كل حقيبة جلدية صغيرة تصان فيها الأوراق والكتب[1]، وبالمهارة كل قدرة على أداء عمل بحذق وبراعة[2]، أما الرقمي فيقصد به تلك الطريقة لنقل وتخزين المعلومات على الحاسوب عبر تحويلها إلى أرقام 1 و0 مما يساعد على معالجتها ونقلها[3]، كما يقصد بالقانون تلك القواعد و الأحكام التي يتبعها الناس في علاقاتهم المختلفة و تنفذها الدولة أو الدول بواسطة المحاكم[4].

و من جهة أخرى، تعرف "محفظة المهارات" في مجال علوم التربية كخزانة ملفات تُستخدم لحفظ الإنتاج الفكري وتوضيح مهارات الشخص بهدف الاعتراف بها. غالبًا ما يستخدم هذا المفهوم في المجالات الفنية أو التقنية، مثل المصورين الفوتوغرافيين أو المهندسين المعماريين، الذين ينشرون لمحة عامة عن أعمالهم في شكل كتيبات صغيرة، وسنحاول تطبيقه على المجال القانوني، في نسخة رقمية.

تتمتع المحفظة الرقمية بمزايا معينة مقارنة بالمحفظة الورقية: فهي أسهل في المراجعة والتعديل من نظيرتها الورقية.[5] وعلاوة على ذلك، يمكن وضعها على الإنترنت، كليًا أو جزئيًا، وبالتالي يمكن نشرها بسهولة. وتمكن أيضا الدارسين من إنشاء روابط بسهولة بالغة بين عدة مواضيع في نفس المشروع أو مع وثائق خارج المحفظة. وقد تبين أن المحفظة هي أداة مركزية ومتعددة الاستخدامات ومتطورة تعطي معنى للتدريب، مع التأكيد أيضًا على تفضيل الوسيلة الرقمية.[6]

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2008، صفحة 525

[2] حمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، صفحة 2144

[3] ويكيبيديا، "رقمي (توضيح)"

4https://cutt.us/7Bbk

[4] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، صفحة 1864

[5] Baron Georges-Louis, Bruillard Éric. Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. In: *Revue française de pédagogie*, volume 145, 2003. pp. 37-49.

DOI : https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2983

www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2983

[6] Sophie Crevier. Le portfolio d'apprentissage numérique: un outil intégrateur au service du développement de compétences dans le programme Techniques juridiques. Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement (M.Éd.) Maîtrise en enseignement au collégial UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE Faculté d'éducation Maîtrise en enseignement au collégial, Août 2015,

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8988/Crevier_Sophie_MEd_2015.pdf?sequence=1

وبذلك تطمح المحفظة الرقمية القانونية، وهي أحد أشكال محفظة المهارات، إلى أن تكون أسلوبًا، أي مجموعة مرتبة منطقيًا من المبادئ والقواعد والمراحل، والتي تشكل وسيلة لتحقيق نتيجة ما. والنتيجة هنا هي بناء خبرة المتخصص في القانون والعلوم القانونية، ذلك أن القانون هو مجال معرفي منظم إلى حد كبير، ولكنه قد يكون أقل من ذلك من حيث كيفية تفعيله وتطبيقه، حيث يتم تطبيقه من حيث الحالات والسياق والظروف وما إلى ذلك. ومن هذا المنطلق، توفر المحفظة الرقمية عددًا كبيرًا من الموارد المنظمة التي يمكن تعبئتها بسرعة لتكييف أي واقعة قانونية، والإجابة عن أي سؤال وحل أي قضية من نفس الطبيعة. فإلى أي حد يمكن تطبيق منهجية "محفظة المهارات" في الميدان القانوني؟ وما هي المفاهيم اللازمة لاستخدامها وكذا المراحل التأسيسية لتطبيقها؟

1. تأصيلات نظرية

يزاول رجال القانون مهامهم حاليًا في سياق معولم، مع تعددية الأنظمة القانونية وورفع الحواجز من جهة، ناهيك عن توسع الموضوع القانوني من جهة أخرى. وبهذا المعنى، يتطلب استخدام المحفظة القانونية الإلكترونية فهمًا مسبقًا لمفهوم أساسي وهو النظام القانوني، الذي ليس بمجرد تراكم لقواعد قانونية[7].

1.1.النظام القانوني

يشير مفهوم النظام بالمعنى العام إلى علاقة مفهومة بين مصطلح أو أكثر ويفترض ثلاثة معايير، وهي وجود مجموعة من العناصر، وعلاقات بينها، وإقامة بنية. ويعرف النظام القانوني، من جانبه، بأنه كل يتجاوز مجرد قواعد قانونية لا يتم تحليلها من حيث فرادتها بل من حيث انتمائها إلى كل منظم ومتماسك، يحكمه منطق شامل وتحركه ديناميكية تطور خاصة به[8]. وقد تعتبر المحكمة أو آلية فض النزاعات كتتويج لوجود نظام قانوني.

ولإجراء مقارنة، يمكن تشبيه النظام القانوني بالأسواق المشتركة في علوم الاقتصاد، حيث يمكن للفاعلين الاقتصاديين شراء وبيع السلع والخدمات بحرية داخلها دون رسوم جمركية ووفق نفس القوانين.

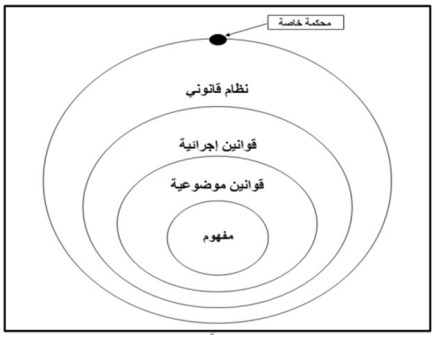
---

(7) **Chevallier Jacques, L'ordre juridique**

https://extra.u-picardie.fr/outilscurapp/medias/revues/13/chevallier.pdf

(8) **Charles AMSON, Droit du sport, Éditions Vuibert, Coll. « Dyna'Sup Droit », 2010, page 11**

الشكل رقم1: رسم بياني للنظام القانوني



المصدر: كاتب المقال

بعد فترة طويلة لم يكن من الممكن فيها تصور النظام القانوني إلا مرتبطا بالدولة، نشهد الآن تعددية في الأنظمة القانونية. بهذا المعنى، يتم تجميع القواعد القانونية في قطاعات أو أنظمة تشمل جميع المبادئ والقوانين التي تتوافق مع فكرة قانونية واجتماعية[9].

ويتعين على رجال القانون اليوم أن يشقوا طريقهم عبر جميع هذه الأنظمة القانونية المختلفة.

2.1. رجل القانون الكوني

في سياق معولم يعرف توسع مجال أنشطة رجال القانون من حيث المواد القانونية والنطاق الجغرافي، جاء تقرير لجنة داروا Darrois، الذي تم نشره في فرنسا سنة 2009، بهدف تحليل وضع المهن القانونية في البلاد وتقديم توصيات لتحسين تنظيم هذه المهن. أبرز النقاط التي تم التركيز عليها في التقرير تشمل:

1. **إعادة هيكلة المهن القانونية**: سعت اللجنة إلى تطوير هيكل أكثر فعالية وتنظيمًا للمهن القانونية في فرنسا، بما في ذلك المحاماة، والقضاء، ومهن الاستشارات القانونية الأخرى.
2. **الوصول إلى العدالة**: أبرز التقرير ضرورة تحسين الوصول إلى العدالة من خلال تبسيط الإجراءات القانونية وتقليل التكاليف على الأفراد.
3. **الرقمنة**: دعت اللجنة إلى تعزيز استخدام التكنولوجيا في الإجراءات القانونية لمواكبة العصر الرقمي وتحسين الكفاءة في النظام القضائي.

---

[9] **Serge GUINCHARD, Thierry DEBARD, Lexique Dalloz des termes juridiques, édition 2017-2018**

4. **التدريب والتعليم**: أشار التقرير إلى أهمية تحسين تدريب المحامين وغيرهم من المهنيين القانونيين لضمان مستوى عالٍ من الخبرة والمعرفة في مجال القانون.

5. **تطوير العلاقة بين المحاماة والقضاء**: أكد التقرير على أهمية تعزيز التعاون بين المحامين والقضاة لتحقيق عدالة أسرع وأكثر فعالية.

بشكل عام، يهدف التقرير إلى تعزيز جودة وكفاءة النظام القانوني في فرنسا مع ضمان الوصول إلى العدالة بشكل عادل وشفاف.

2. تطبيقات عملية

1.2. تأسيس محفظة المهارات

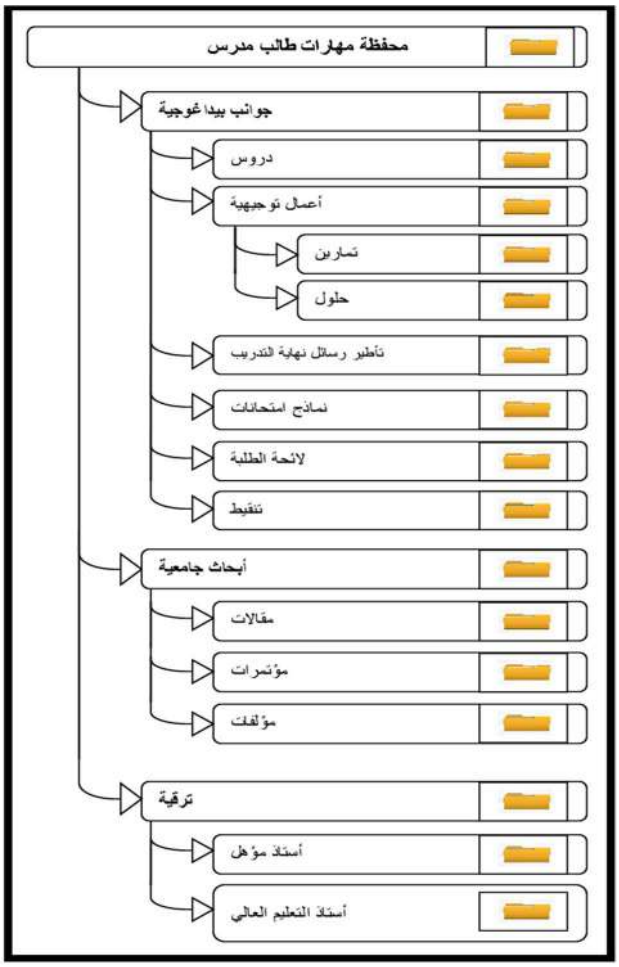
كمرحلة أولية، يمكن لمستعمل المحفظة الرقمية للمهارات القانونية - طالب في القانون - تأسيس ملفات رقمية مطابقة لتنظيم وحدات المسلك الذي يدرسه لتكون نواة أكاديمية لمحفظة مهاراته قبل تطوير جانبها المهني:

الشكل رقم 2: نموذج تنظيم وحدات مسلك المهن القانونية والقضائية (كلية طنجة)

المصدر: موقع كلية العلوم القانونية والاقتصادية بطنجة

بعد قضاء سنوات في المسار الجامعي، يمكن للطالب أن يحول الموارد المحصل عليها في الهيكل المشار إليه سابقا إلى محفظة رقمية للمهارات القانونية أكثر هيكلة، وهنا نموذج لطالب باحث:

الشكل رقم 3: نموذج محفظة مهارات طالب باحث



المصدر : كاتب المقال

لبناء محفظة رقمية للمهارات القانونية المهنية، يمكن أن نستلهم من هذا الهيكل الشجري للملفات، والذي يهدف إلى تقديم عرض شامل قدر الإمكان للأنظمة القانونية الموجودة (قبل التركيز على أكثرها صلة بالموضوع حسب الحالة):

الشكل رقم 4: نموذج شجرة من المجلدات الرقمية
لتأسيس محفظة مهارات قانونية رقمية مهنية

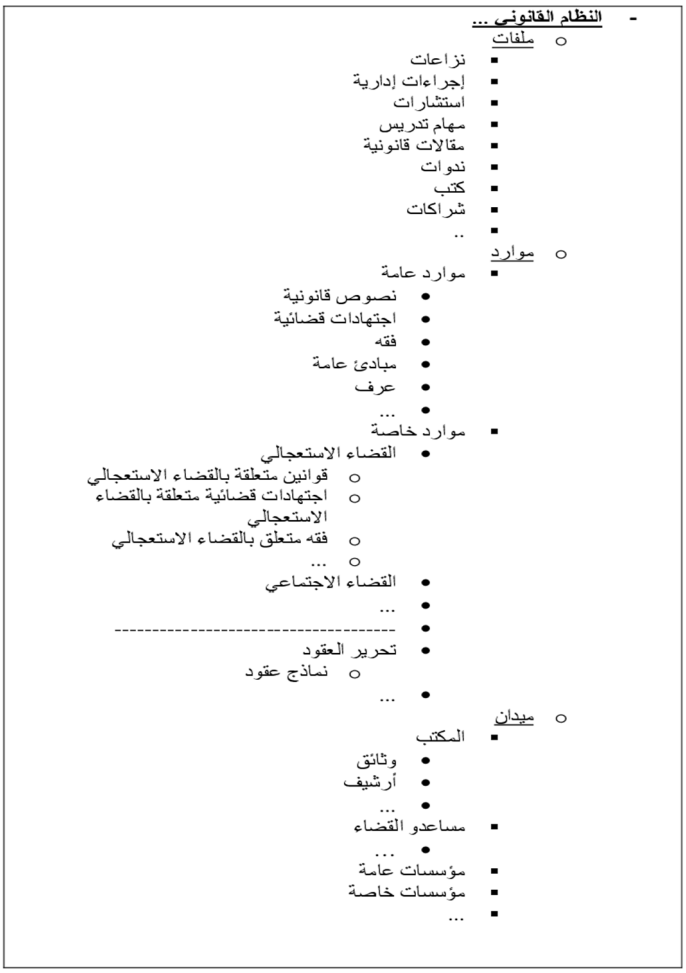
- **الأنظمة القانونية الوطنية**
  - **إفريقيا**
    - **النظام القانوني المغربي**
    - **النظام القانوني التونسي**
    - ...
  - **أوروبا**
    - **النظام القانوني الفرنسي**
    - **النظام القانوني السويسري**
    - **...**
  - **أمريكا**
    - **النظام القانوني الكندي**
    - **...**
  - **آسيا**
- **الأنظمة القانونية الجهوية**
  - إفريقيا
    - الإتحاد الإفريقي
  - أوروبا
    - مجلس أوروبا CONSEIL DE L'EUROPE
    - الاتحاد الأوروبي UNION EUROPEENNE
  - أمريكا
    - المحكمة البينأمريكية لحقوق الإنسان
  - آسيا
    - جمعية دول جنوب شرق آسيا
  - أوقيانوسيا
  - البحر الأبيض المتوسط
    - الاتحاد من أجل البحر الأبيض المتوسط
  - الخليج العربي
  - الدول العربية
    - الجامعة العربية
  - ...
- **النظام القانوني الدولي**
  - المحكمة الجنائية الدولية
  - المنظمة الدولية للملكية الفكرية
  - ...
- **الأنظمة القانونية العابرة للدول**
  - النظام القانوني الرياضي
  - النظام القانوني للتجارة الدولية
  - النظام القانوني البحري
  - النظام القانوني للتجارة الإلكترونية
  - ...
- **الأنظمة القانونية البَيْنوطنية**
  - النظام القانوني للقطب الشمالي
  - النظام القانوني للقطب الجنوبي
  - الأنظمة القانونية الفضائية
  - ...

المصدر: كاتب المقال

2.2. تطوير محفظة المهارات

ولتفصيل كل نظام قانوني، يُقترح التفصيل التالي:

الشكل رقم 5: نموذج شجرة لتفصيل نظام قانوني



المصدر: كاتب المقال

فضلا عن الشكل، يمكن تطوير محفظة المهارات مضمونا عبر طرق مختلفة:

- بالنسبة لعموم رجال القانون:

- يمكن إيداع المادة القانونية على شكلها الخام (جرائد رسمية، قوانين، ...) من أجل يقظة قانونية مستمرة وفعالة.

- من الممكن كذلك رقمنة المراجع الورقية لتسهيل ولوجها في أي وقت ومكان.
- أو تضمين النصوص المنظمة لولوج المهن للتركيز على مواد المباريات.
- - بالنسبة للمحامين خاصة:
- يمكن الاعتماد على خرائط تدفق وفق "التصميم القانوني" (nLegal Desig) ونماذج قضايا وفق مسميات وزارات العدل (أي لائحة رموز القضايا)، إذ لها دور مهني معروف وآخر بيداغوجي مهم.
- - بالنسبة للموثقين:
- إعداد لائحة نماذج للعقود.
- - بالنسبة للتراجمة:
- ضم معاجم بالمحفظة الرقمية.
- - بالنسبة للقضاة:
- ضم بنك اجتهادات قضائية بالمحفظة.

3.2. حفظ محفظة المهارات

بخصوص وسائط التخزين، يمكن اختيار قرص صلب بداية، أو اختيار التخزين المعلوماتي السحابي (Cloud)، أو صيغة هجينة تُعرف باسم NAS أي Network Attached Storage أو التخزين الشبكي أي التخزين المتصل بالشبكة.

وغني عن القول أن المحفظة التي تمثل سنوات أو حتى عقوداً من العمل تحتاج إلى النسخ الاحتياطي بشكل منتظم وموثوق. ففقدان البيانات هو خطر حقيقي، لأن وسائط تخزين الكمبيوتر لها عمر افتراضي ثابت (يمكن مراقبته باستخدام البرامج المناسبة).

تجدر الإشارة إلى أن النسخ الاحتياطي يتطلب استثمارًا متغيرًا إلى حد ما من حيث التكلفة. يمكنك البدء بالاكتفاء بغطاء عالي الجودة للقرص الصلب الخارجي، ومن ثم الاستثمار في تقنيات RAID ("مصفوفات متكررة من الأقراص غير المكلفة")، وخاصة RAID 1 (المعروفة باسم الأقراص المتطابقة)، والتي تتكون من نسخ البيانات تلقائيًا في وقت واحد إلى عدد n من الأقراص الصلبة، بحيث إذا فشل أحدها، سيظل من الممكن الوصول إلى البيانات من الأقراص العاملة.

إذا لم تكن هذه التقنية متاحة، فسيظل من الممكن دمج هيكل شجرة المحفظة في ملف أرشيفي، إلا أن الحجم المتزايد للملف النهائي قد يعيق الوصول إلى البيانات وبالتالي قد يؤثر على إنتاجية المستخدم. من المتصور أيضًا أن يكون لمفتاح USB بسيط سعة كافية لغالبية المستخدمين، مما يمنحهم قدرة أكبر على التنقل.

خاتمة:

كإجابة عن الإشكالية، تبين أن تطبيق منهجية "محفظة المهارات" في الميدان القانوني سهل وفعال وأن المفاهيم اللازمة لاستخدامها وكذا المراحل التأسيسية لتطبيقها سهلة الاستيعاب والتفعيل.

وبذلك قد تكون المحفظة الرقمية للمهارات القانونية وسيلة واعدة للتعليم الذاتي في العلوم القانونية ومهننة طلابها، بل وتمتد لتكون أداة للتكوين المستمر لمهنييها.

فبعد دراسة الموضوع، يبدو أنه من المفيد إدراج المحفظة الرقمية للمهارات القانونية في مقررات المنهجية القانونية في أقرب وقت ممكن ضمن المناهج الجامعية بغية الوصول للأهداف السالفة الذكر.

بيبليوغرافيا

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2008.
- **Baron Georges-Louis, Bruillard Éric. Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA: éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 145, 2003.**

_145_1_2983num_05567807_2003_rfp/doc/fr.persee.www -

- **Sophie Crevier. Le portfolio d'apprentissage numérique: un outil intégrateur au service du développement de compétences dans le programme Techniques juridiques. Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement (M.Éd.) Maîtrise en enseignement au collégial UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE Faculté d'éducation Maîtrise en enseignement au collégial, Août 2015.**

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8988/Crevier_Sophie_MEd_2015.pdf?sequence=

- **Chevallier Jacques, L'ordre juridique**

https://extra.u-picardie.fr/outilscurapp/medias/revues/13/chevallier.pdf

- **Charles Amson, Droit du sport, Éditions Vuibert, Coll. «Dyna'Sup Droit », 2010.**
- **Serge GUINCHARD, Thierry DEBARD, Lexique Dalloz des termes juridiques, édition 2017-2018.**
- **Actes du Colloque international «l'Université à l'ère du numérique», Paris. 2006**

رواية "أمكسى" للغازي الكبير:
وسيط ثقافي وبيداغوجي للذاكرة الجماعية الأمازيغية

☜ **علمي جمال**
باحث بجامعة سيدي محمد بن عبد الله،
سايس فاس، المغرب

ملخص:

الأهداف: يهدف هذا البحث إلى تحليل رواية "أمكسى" للغازي الكبير من خلال تسليط الضوء على أشكال المقاومة الرمزية والثقافية التي عبرّت عنها الشخصيات الأمازيغية. كما يسعى إلى فهم تمثيلات الهوية الأمازيغية في مواجهة الهيمنة الاستعمارية. ويبرز أهمية الرواية في الحفاظ على الذاكرة الجماعية وتفعيلها في الحاضر.

الإشكالية: كيف جسّدت الرواية رموز المقاومة الأمازيغية ضد الاستعمار من خلال البناء السردي والشخصيات؟ وما الأساليب الرمزية التي وظفها الكاتب لتصوير الصراع بين الهوية الأصيلة والاختراق الاستعماري؟ وكيف ساهمت الشخصيات والأحداث في إبراز الوساطة التنشئية والثقافية في السياق الأمازيغي؟

المنهجية: تم اعتماد منهج تحليلي تأويلي يستند إلى المقاربة السيميولوجية والسردية، لفهم الرموز والدلالات العميقة داخل النص. كما استُخدمت أدوات تحليل الخطاب الثقافي والنقد ما بعد الكولونيالي لتفكيك الأبعاد السياسية والاجتماعية للرواية. وتم التركيز على الشخصيات والأحداث والمواقف السردية كمداخل لتفسير تمثيلات الهوية والمقاومة.

الخلاصة: تكشف رواية "أمكسى" عن وعي حاد بالهوية الأمازيغية وبأثر الاستعمار في تشكيل الذاكرة الفردية والجماعية. وتبرز كيف تتجاوز المقاومة الأمازيغية الطابع السياسي لتصبح وسيلة ثقافية وجمالية لصون الذات. وتشكل الرواية وثيقة رمزية تؤكد أن الحضور الأمازيغي في الحاضر مرتبط بوعي تاريخي ومشروع تنموي مستقبلي.

الكلمات المفتاحية: السرد الأمازيغي- رواية "أمكسى"- الوساطة الثقافية والبيداغوجية- الذاكرة الجماعية-البعد التنموي.

Abstract

Objectives: This study aims to analyze the novel Ameksa by El Ghazi El Kbir, focusing on symbolic and cultural forms of Amazigh resistance to colonial exploitation. It seeks to explore how the novel represents Amazigh identity in the face of foreign domination. The work also highlights the role of narrative in preserving and activating collective memory in contemporary contexts.

Problem: How does Ameksa portray symbolic resistance against colonialism through narrative techniques and character development?

What symbolic methods are employed by the author to depict the struggle between cultural identity and colonial influence?

How do the characters and events contribute to cultural and pedagogical mediation within the Amazigh context?

Methods: This research adopts an analytical-interpretive approach grounded in semiotic and narrative analysis to uncover the deeper symbolic meanings in the text.

Postcolonial and cultural discourse analysis tools are used to examine the socio-political dimensions of the narrative.

Focus is placed on characters, narrative structure, and key events to interpret representations of identity and resistance.

Conclusions: The novel Ameksa reveals a deep awareness of Amazigh identity and the impact of colonial history on both individual and collective memory. It shows that Amazigh resistance transcends political expression, becoming a cultural and aesthetic act of self-preservation. Ultimately, the novel acts as a symbolic testimony to the enduring link between historical consciousness and future development in Amazigh society.

Keywords: **Amazigh narrative–Ameksa novel–cultural and pedagogical mediation–collective memory–developmental dimension**

تقديم

يعتبر السرد الأمازيغي المكتوب من الأدوات الأساسية التي تسهم في تشكيل الذاكرة الجماعية للمجتمع الأمازيغي[1]، حيث يتضمن هذا السرد، سواء بشكل صريح أو ضمني، شخصيات تجسد هموم الثقافة والهوية الأمازيغية وعاداتها. وفي هذا السياق، يُعد هذا السرد وسيلة لفهم العلاقة بين الفرد والجماعة، ويعكس ملامح الهوية الأمازيغية التي تمتد في جذور التاريخ وتستشرف آفاق المستقبل برؤية استراتيجية تنطوي على بُعد أنطولوجي، متجاوزة الطرح الإبستمولوجي القائم على التفريق بين "الإنسان الأبيض المتقدم" والجنوب المتخلف[2]. ومن خلال هذا الفهم، يصبح العنصر المركزي في الرواية الأمازيغية هو الذاكرة الجماعية للمجتمع، حيث تساهم الشخصيات المختلفة في إبراز هذه الذاكرة واستمراريتها.

في هذا السياق، تركز الورقة البحثية على تحليل الذاكرة الجماعية[3] الأمازيغية في رواية "أمكسى" للكاتب الأمازيغي الغازي الكبير، والتي تعرض في تفاصيلها هموم وتحديات المجتمع الأمازيغي، خصوصًا في سياق مغربي. ستركز الورقة على كيفية تجسيد الرواية "أمكسى " لدور المجتمع، وخاصة الأفراد

(1) ELMOUNADI, A. (2019). الإبداع الفني والأدبي مجالا للتناقل. تجليات في التداول الأمازيغي. Asinag, (14), XXI-LV.

(2) دوني بلوندان. (2020). نوعان من البشر: تشريح العنصرية العادية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

(3) Rousso, H. (1991). Pour une histoire de la mémoire collective: l'après-Vichy. Bulletins de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, 18(1), 163-176.

الذين يعكسون ملامح الذاكرة الثقافية الأمازيغية، وكيف يساعد السرد الروائي في فهم دور هؤلاء الأفراد في الحفاظ على الهوية الثقافية، وكذلك علاقة هذه الهوية بالوساطة التربوية والثقافية وسبل مقاومة تقلبات العلاقات الجيوستراتيجية وهيمنة نواميس العالم المعولم.

نتبنى في هذا المقال مفهوم "الوساطة الثقافية والبيداغوجية"[4] كأداة أساسية لفهم الأدب الأمازيغي وسروده باعتبارها وسيلة للتعبير عن الموروث الثقافي الأمازيغي، وتأثيره في بناء الهوية المجتمعية. وتبرز هذه الوساطة من خلال تيمة "الذاكرة الجماعية الأمازيغية"[5] التي تضم الأعراف والعمران الأمازيغي المادي واللامادي، من مثل "تغرمت"، "تيسا"، "تنباضت"، و"ألمود ن إمزيان د تمزيانين". إذ تمثل هذه الرموز جزءًا من النسيج الثقافي الذي تحافظ عليه الأجيال ويظل شاهدًا على مقاومة المستعمرين[6]، خصوصًا الاستعمار النصراني وأفكاره المستوردة، الذي حاول فرض هويات وأعراف مغايرة عبر الاستغلال والتحكم المجحفين.

تتمحور الإشكالية في كيفية تناول قصة "أمكسى" للكاتب الأمازيغي الغازي الكبير لموضوعات الذاكرة والمرأة الأمازيغية ودورها الحيوي في الحفاظ على الهوية الثقافية الأمازيغية، فضلاً عن تناولها الأبعاد الصحية والبيئية التي ترتبط بالعيش في بيئة أمازيغية أصيلة. وكيف يمكن لهذا السرد أن يساهم في الوساطة الثقافية والتعليمية لتنمية هذه الأبعاد وتعزيز الحفاظ على الإرث الثقافي المادي واللامادي؟

يهدف عملنا البحثي إلى تحليل إمكانيات السرد الأمازيغي كأداة فاعلة في الوساطة الثقافية والتعليمية، مع تسليط الضوء على تمثيلات شخصية المرأة الأمازيغية من خلال أعمال الغازي الكبير. كما يناقش التيمات الحيوية التي يطرحها هذا الأدب المكتوب، مثل مقاومة المستعمرين وتحديات الهوية واستغلال البيئة وعقلنة السياق المعيشي، عبر السرد الروائي.

المنهجية المتبعة هي التحليل الأدبي لقصة "أمكسى" باستخدام النظريات الأدبية والثقافية ذات الصلة، مع الاستعانة بالنظريات التنموية والدراسات المتعلقة بالوساطة الثقافية. والمفهوم الإجرائي[7]

---

[4] تمتد مهمة الوساطة الثقافية والبيداغوجية إلى تزويد المجتمع بالمعارف والقيم الرمزية، وبناء الرأي العام وتشكيل وعي الجمهور، ونقل المعارف على نطاقات اجتماعية أوسع

[5] **Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. Connexions, 80(2), 13-30.**

[6] رابح مناجلي، ومليكة بن بوزة. (2020). أدب/ثقافة الأقليات الأفريقية: الصوت المضطهد ورهانات الكينون. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية, 34(3)، 907-932.

[7] عثمان وفكار. (2012). المفهوم في البحث الإجتماعي: من التعريف المؤقت إلى التعريف الإجرائي. مجلة آفاق لعلم الاجتماع, 1(2)، 33-40.

الذي يتم تبنيه في هذا السياق هو أن الوساطة الثقافية والتعليمية تُعد وسيلة تعليمية-تثقيفية تُستخدم لتوعية الأفراد وتعليمهم، حيث يكون السرد الأمازيغي وسيلة لبناء المعارف الاجتماعية والثقافية..

1. تلخيص وإيجاز للرواية المدروسة ⵓⵎⴽⵙⵉ :

رواية "أمكسى" تسرد قصة موحى، وهو شاب أمازيغي يتيم الأب، نشأ وتربى على يد أمه إيطو التي تكفلت به منذ صغره. في بداية الرواية، كان موحى يعمل كراعٍ للغنم، مما أكسبه خصال الجلد وبعد النظر وأهلّه للتعامل مع أمور القبيلة ("الرعية")، خاصة بعد أن أصبح صهراً لأمغار، شيخ القبيلة، حيث تزوج من ابنته هنو. ومن خلال هذا الزواج، أصبح موحى جزءًا من دائرة المشورة وتنمية إغرم والمقاومة الرمزية ضد الاستعمار النصراني والوافد على أرضه.

وتتعقد الأحداث بعد أن فقد أمغار زوجته التي قتلت إثر هجوم ثور نصراني هائج، مما دفعه إلى إفشاء بعض الأسرار لموحى حول معاناة قبيلته من النصرانيين وأتباعهم. فقد تسببت هذه الفئة في تدمير البنى المحلية واستغلال الناس، وكان هذا مبرراً إضافياً لمقاومة الاستعمار والاستغلال.

وبعد ترميم إغرم القديم، عادت القبيلة لتواجه الاستعمار وممارساته. وفي هذه الأثناء، رزق موحى وهنو بمولودة جديدة، وأراد موحى أن ينشئها على النموذج الأمازيغي الفارس "أمناي"، الذي يمثل الموروث والذاكرة الأمازيغية التي فقدها موحى بسبب وفاة والده جراء المستعمر. بذلك، حاول موحى إحياء ذكرى أبيه وذكرى الأمازيغ في وجه القيم المستعمرة والمكتسحة لأرضه.

فالرواية تجمع بين التشويق السردي والذاكرة الجماعية والتاريخ الأمازيغي في سياق من الصراع مع الدخيل الاستعماري[8] وفي سياق الصراع مع مشاغل الحياة الاعتيادية بين بني البشر، مشيرة إلى أهمية الهوية والمقاومة الثقافية والرمزية.

2. السرد الأمازيغي والذاكرة الجماعية الأمازيغية:

تتعدد تمثيلات الذاكرة الجماعية الأمازيغية في الأدب، حيث تنوعت أدوارها عبر الزمان والمكان بين الرواية، الشعر، والموسيقى. تمثل هذه الأدوار الرابط الحيوي الواصل بين الماضي والحاضر، إذ تُجسد الذاكرة الجماعية الأمازيغية كنقل للمعارف، الأساطير، والعادات التي تساهم في الحفاظ على الهوية الثقافية الأمازيغية. وفي رواية "أمكسى"، يتجسد تمثيل الذاكرة الجماعية من خلال ممارسات

[8] يحيى بن الوليد. (2015). في الأنثروبولوجيا الكولونيالية بالمغرب: منسيّات الاستعمار. دورية أسطور للدراسات التاريخية, 1(1)، 186-199.

وعادات المجتمع الأمازيغي، حيث لا يُنظر إليها كمجموعة ثابتة أو جامدة، بل كقوة فاعلة في إعادة تشكيل الوعي الثقافي الأمازيغي.

الذاكرة الجماعية هنا تتخذ من الموروث الثقافي الأمازيغي ميدانًا للنقل والتجديد، حيث تتحمل مسؤوليات عدة في الحفاظ على هذه الهوية، سواء من خلال الحفاظ على العادات أو تمجيد ممارسات الأجداد. فهي تساهم في تحفيز الأجيال القادمة على التمسك بالثقافة الأمازيغية، بما في ذلك الموروث الحضاري، كـ"ⵜⴰⵖⵔⵉⵙⵜ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ" (في علاقة مع اللغة الأمازيغية) و"ⵜⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ" (في علاقة الموروث الثقافي الأمازيغي المادي). بهذا المعنى، يصبح السرد الأمازيغي أداة فعالة في تعزيز هذه الذاكرة الجماعية واستمرارها عبر الأجيال، بحيث تسهم في تشكيل الهوية الأمازيغية والاعتزاز بها.

3. الشخصيات والبعد الزمكاني[9] في رواية "أمكسي ⴰⵎⴽⵙⵉ"

تسلط الرواية الضوء على الذاكرة الجماعية الأمازيغية من خلال تصوير الحياة في قرية أمازيغية حيث الموقع الجغرافي غير محدد، مما يتيح للقصة أن تجد صدى في مخيلات الأمازيغ بتلاوينهم المختلفة. في هذه الرواية، تمثل الذاكرة الجماعية الأمازيغية كرمز للنضال والصمود عبر التاريخ، سواء في الحياة الأسرية أو في العلاقة مع الطبيعة والمجتمع. يتم تصوير هذه الذاكرة في سياق الأعراف والتقاليد الأمازيغية مثل "تغرمت"، "تيسا"، "تنباضت"، و"ألمود ن إمزيان د تمزيانين"، حيث ترمز هذه العناصر إلى الموروث الثقافي المادي واللامادي الذي حافظت عليه الأجيال.

المرأة الأمازيغية في الرواية لا تُصور فقط كعنصر من الحياة الأسرية، بل كرمز للقوة والتضحية، مما يبرز دورها البارز في الحفاظ على هذا الموروث. تأثيرها الكبير يتجسد في دورها كوسيط ثقافي بين الأجيال، حيث تقوم بنقل القيم والمفاهيم الثقافية، وبالتالي تساهم في الحفاظ على الهوية الأمازيغية. في رواية "أمكسي"، نجد العديد من الأمثلة التي توضح كيف أن هذه المرأة تسهم في الوساطة الثقافية من خلال تفعيل الموروث الأمازيغي وتوصيله للأجيال القادمة، حيث تضمن الاستمرارية والتمسك بالعادات والتقاليد الأمازيغية التي تتعلق بالعمران الأمازيغي والأنماط الحياتية المرتبطة به.

---

[9] يان مانفريد،علم السرد، مدخل إلى نظرية السرد، ترجمة أماني أبو رحمة، دار بنيوي للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ص 8.

4. الملمح الفلسفي في رواية "أمكسى" - الأمازيغية وفق مفهوم بريغز للملامح الوجودية للثقافة في بعدها البراغماتي[10]:

تحمل رواية "أمكسى" بُعدًا فلسفيًا يركز على التّأمل في الحياة والتجارب الإنسانية الأمازيغية الماضية، ويعكس هذا البُعد الفلسفي وفقًا لمفهوم بريغز للملامح الوجودية للثقافة الشعبية. وفي هذا السياق، يُمكننا ملاحظة كيف يطرح الكاتب الغازي الكبير رحلة الإنسان الأمازيغي في مواجهة الزمن والمصير المستقبلي من خلال شخصيتي "إيطو" وابنها "موحى". هذه الرحلة تتسم بالمقاومة والتحدي داخل الذات الأمازيغية بين الغرق في الماضي، الذي يمثل "ذكرى الزوج المتوفى وشهامته"، وبين السعي للمعنى في الحاضر والمستقبل الذي يمثل قيادة القبيلة "إغرم" وتنشئة الابنة على منوال "إمناين الفرسان".

الملامح الوجودية في هذا السرد تتمثل في مواجهة الإنسان الأمازيغي مع ماضيه الغني، الذي يظل جزءًا حيويًا من هويته، وبين تطلعه نحو المستقبل. حيث يحمل "موحى"، الذي يمثل الجيل الجديد، عبء الحفاظ على الموروث الأمازيغي وتوظيفه في معركته المستقبلية. هذا يتوازى مع الرؤية الاستشرافية التي قدمها بريغز حول كيف أن الشعوب، بما في ذلك الأمازيغ، يسعون إلى بناء فهمهم للزمن والمصير من خلال تفاعلهم مع ماضيهم وحاضرهم.

وعلى الرغم من هذا الصراع الداخلي بين الانغماس في الماضي والبحث عن المعنى في الحاضر والمستقبل، إلا أن الرواية تعرض كيف أن هذا الصراع لا يشكّل تناقضًا حتميًا، بل هو عملية من دمج الماضي بالحاضر لتشكيل واقع مستقبلي أفضل. يعكس ذلك من خلال مشهد اجتماعي تتم فيه مناقشة شؤون القبيلة وعاداتها خلف "موقد النار"، وهو ما يُعتبر إشارة إلى "أصغر وحدة للمجال العرفي الأمازيغي"، حيث تجتمع الأسرة لتناقش القيم والأعراف التي تستمر عبر الأجيال لتخلص لتوصيات تناقش عبر مجالس إغرمان "القبائل" واتحادياتها.

هذه الدائرة من النقاش والعرف تؤكد على المبدأ الأمازيغي للحكامة والمشورة التي تعتمد على التعاون الجماعي والتواصل وإبداء الرأي بين الأفراد مهما كان مقامهم في صياغة القرارات الهامة والمصيرية للمجتمع. والمرأة في هذا السياق، كزوجة وأم، تأخذ مكانة محورية في إدارة هذه القيم والمبادئ داخل الأسرة والمجتمع، مما يبرز دورها كوسيط ثقافي دائم بين الأجيال وجب أخذه بعين الأعتبار أثناء سن الاستراتيجيات التنموية.

---

[10] تيري إيغلتون. (2019). فكرة الثقافة. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. ترجمة ثائر ديب.

أما على المستوى المستقبلي، فإن الكاتب يعكس ذلك من خلال شخصية "موحى" الذي يحمل الموروث الأمازيغي مثل "ⵎⵓⵃⴰ" (الفارس) وكل ما يرتبط به من خصال مثل الشجاعة، والتؤدة، وبعد النظر، وحفظ الذاكرة، والتآزر. ويتم نقل هذه القيم عبر تنشئة "ابنة موحى"، التي تمثل الأمل والخصوبة والاستمرار، والتي تتعلم القيم والصنعة الأمازيغيين كما تورث عبر الأجيال وتطور عبر المواءمة والتأقلمات السياقية.

تجسد الرواية كذلك كيف أن الحياة لدى الأمازيغ، كما يرى بريغز[11]، لا تُعتبر مجرد مرور للأيام، بل هي لحظات زمنية يتم تأثيثها بشكال وعلامات سيميائية حية، من خلال احتفالات وتمظهرات ذات بعد خصوصي، تربط الإنسان بالطبيعة وتعزز من ارتباطه بالأرض والبيئة، مما يعكس عمق الوعي البيئي والصحي والثقافي الأمازيغي في مواجهة الزمن الذي يؤثر ويتأثر بإبداعات الأمازيغ عبر مكنوناتهم وتطلعاتهم وإلحاحية العيش المشترك[12].

5. إعلان الأهلية والأحقية على الأرض وترسيخها في رواية "أمكسوⵔⵓ"

جسدت شخصية "موحى" في الرواية كإنسان يسعى لإعلان الأهلية والأحقية على الأرض، عبر تجاربه التي مرّت بمحطات متعددة من الفقد الأبوي إلى الذاتية في التعلم من خلال "الرعي" (ⵔⵓⵃⵓ ⵏⵍⵓⵄ) والتعاون والمشورة (ⵜⵎⴰⵡⴰⵙ) بين أفراد القبيلة، ثم إلى الزواج (ⵜⴰⵣⵡⴰⵊ) وتبوء مكانة "تمغرا" أو "أمغار" (ⵉⵎⵖⴰⵔ). وفي هذا السياق، يطرح الكاتب هذه الأحداث كجزء من دورة الحياة الأمازيغية التي تتأصل في الأرض وتُصاغ وفق الخصوصيات الثقافية الأمازيغية، حيث يسعى الإنسان الأمازيغي لتحقيق التوازن بين ذاته وبيئته والمجتمع من حوله، ويعلن عن أحقية الأمازيغ في الأرض التي يسكنونها ويروونها بالتعاون مع بيئتهم.

في الرواية، يظهر موحى في حيرته بين التسيير (ⵜⴰⵏⵎⵓⵔⵜ) والقيادة، حيث يعود بين الحين والآخر إلى أخذ رأي الأم والزوجة في أغلب الأحيان، ما يعكس الطبيعة المجتمعية الأمازيغية التي تعتمد على التشاور الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرارات. لكن هذا البحث عن الأهلية لا يتوقف عند الأبعاد الاجتماعية والتربوية فقط، بل يتجاوز ذلك ليطرح سؤالًا جوهريًا حول قدرة الثقافة الأمازيغية على

---

[11] A Woman, L. (1998). CHARLES L. BRIGGS. Language Ideologies: Practice and Theory, 16, 229.

[12] محمد الصديق احموشي. (2024). التجربة المغربية في قبول الآخر المختلف: اليهود والمسيحيون (1856-1956). المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

الانخراط في التغيير العالمي المعولم. كما يتساءل عن إمكانية هذه الثقافة في تقديم حلول لمشاكل البيئة عبر نموذج "تيغرمت" (ⵜⵉⵖⵔⵎⵜ)، التي رممها أهل القبيلة بإيعاز من موحى وزوجته هنو وأمه إيطو.

تعكس هذه الأحداث كيف أن الأمازيغ لم يكونوا فقط جزءًا من بيئتهم بل كانوا أيضًا مؤثرين فيها، محافظين على توازنها ومواردها البيئية قبل ظهور ما يسمى بالمجتمعات الصناعية ومجتمعات الاستهلاك. كل هذه التشاكلات والتشكلات السردية توحي بوجود علاقة ميتافيزيقية بين الأمازيغ وفضاءات عيشهم، علاقة تتجاوز الزمان والمكان، حيث نجد أن "إيطو" حين تفكر في أن ابنها "موحى" هو صورة طبق الأصل لأبيه، تشهد على الاستمرارية في تبني القيم والتقاليد الأمازيغية التي كانت تحكم سلوكيات الأجيال السابقة.

وفي هذا السياق، نجد أن الرواية تتجاوز سردًا لرحلة فردية إلى طرح فكرة أوسع حول العلاقة بين العالم الروحي والعاطفي (الأمومي-الأبوي) والعالم المادي والصراعي للتملك والاستغلال. هذه العلاقة تجسد التحديات التي تواجه الأمازيغ في عالم معولم يسعى للهيمنة على الأرض والموارد. وبالتالي، يمكن القول أن رواية "أمكسى" تمثل محاولة لإيجاد العزاء والطمأنينة من خلال التأكيد على الأهلية والأحقية الأمازيغية في الأرض، واستدامة العلاقة مع البيئة الإيكولوجية التي حافظوا عليها عبر الأجيال، في تناغم تام مع الأرض والبيئة التي كانوا دائمًا جزءًا منها.

6. الهوية التاريخية السردية لدى بول ريكور[13] في رواية "أمكسى ⵓⵎⴽⵙⵉ":

يتجلى البعد السردي التاريخي في رواية "أمكسى" وفقًا لفهم بول ريكور للهوية التاريخية السردية، حيث يربط الراوي الأحداث المُسردة بالتجارب الشخصية للأفراد الأمازيغية (الذكورية والأنثوية) بالذاكرة الجماعية للمجتمع الأمازيغي. وفي هذا السياق، تبرز الرواية كمجال يعكس التفاعل بين الهوية الفردية والهوية الجماعية عبر الزمن[14]، بشكل يعكس إعادة تفسير الأحداث التاريخية من خلال السرد الشخصي.

تتخذ الرواية من "مرحلة الاستعمار" سياقًا تاريخيًا لتشكيل الأحداث، ولكن ما يُميز هذا السرد هو ربطه الوثيق بين التجارب الشخصية للشخصيات مثل "موحى"، "إيطو"، "هنو"، "أمغار"، والمولودة الجديدة، وبين البحث المستمر عن مقومات الهوية والمعنى في سياق التغيرات المجتمعية التي تمر بها

---

[13] حفيظي، حيزية، عنيات، وعبد الكريم. (2022). الهوية السردية من الذاكرة إلى فعل الاعتراف عند بول ريكور. ***Revue des 8Sciences Humaines & Sociales***, (1), 387-405.

[14] **Ricoeur, P. (1988). L'identite narrative. Esprit, juillet-aou, 1988.**

القبيلة[15]. هنا، يتم تمثيل هذه الشخصيات ضمن إطار ريكوري يستند إلى الإعتراف بالتحولات الاجتماعية والثقافية التي تطرأ على الأفراد في مواجهة العوامل المؤثرة من الخارج، في إشارة إلى التفاعل المستمر بين الأفراد وهويتهم الثقافية في الزمن.

النظام التاريخي السردي في الرواية يقف عند صراع الهوية بين الشخصيات المؤيدة للنصرانية حكما وثقافة، كالذين يتبنون بشكل رمزي قيم الحداثة والتحديث الغربي، وبين أولئك الذين يعارضونها، مثل "موحى"، "أمغار"، وبقية سكان القبيلة الرافضين للهيمنة الاستعمارية. ويعكس السرد عبر هذه التوترات والتحالفات داخل "إغرم" (ⴰⵖⵔⵎ) مجالات الولاء والمقاومة المستمرة، حيث يكشف عن الصراع بين الحفاظ على الهوية الأمازيغية ومقاومة القوى التي تسعى إلى محوها أو فرض قيم غريبة عنها[16].

علاوة على ذلك، يرتبط السرد بشكل عميق بتاريخ الأرض والوطن الأمازيغي في وجه الدخلاء، ويعكس إلحاحية البناء المحلي الذي يسعى إلى التصالح مع الأرض والإنسان. يُقدّم السرد الأمازيغي، بناءً على هذه الهوية التاريخية السردية، حلولًا تربوية مستمدة من الأساطير والمخيال الجماعي لشعوب أصيلة، حيث تُحاكي هذه الأساطير الصراع الأبدي بين الهوية والحفاظ عليها في مواجهة قوى الاحتلال والدخلاء.

من خلال هذا، تبين الرواية كيف أن السرد هو أداة لخلق وعي تاريخي ووجودي يتجاوز اللحظة التاريخية ليغدو جزءًا من الهوية الجماعية للأمازيغ، بحيث تتداخل الذاكرة الشخصية مع الذاكرة الجماعية لتعيد إنتاج تاريخ مناهض للاستعمار والاستغلال، مدافع عن الأرض والحقوق الفردية والبيئية، مع التأكيد على أحقية الأمازيغ في تحديد مصيرهم وحماية ثقافتهم وأراضيهم عبر الأجيال.

7. الوساطة التربوية والثقافية في الرواية وفق نظرية شارل بريغز[17]:

من خلال الرواية "أمكسى"، يُمكننا تسليط الضوء على الدور الكبير الذي تلعبه الوساطة التربوية والثقافية عبر السرد. وفقًا لنظرية شارل بريغز[18] حول الوساطة الثقافية، حيث تعتبر هذه الوساطة

---

[15] جلدي سعد. (2024). سياقات تشكل السياسي في المغرب من القبيلة إلى الحزب وسؤال التنمية المحلية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 5(2)، 378-390.

[16] Delâge, D. (2007, August). Richard Bauman et Charles L. Briggs. Voices of modernity. Language ideologies and the politics of inequality. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 356 p. In Annales. Histoire, Sciences Sociales (Vol. 62, No. 4, pp. 952-953). Cambridge University Press.

[17] Zhen-qiang, F., & Ci-hua, X. (2011). Culture and Language Use.

عملية يتم من خلالها توصيل المعارف والقيم الثقافية من جيل إلى آخر باستخدام أدوات وأشكال عاطفية وسلوكية معينة. وفي هذا السياق، يظهر في الرواية تفاعل ثقافي تربوي عبر شخصيات متعددة، حيث يتم نقل المعرفة وحكمة الأجيال السابقة للأجيال الجديدة عبر حبكة السرد.

الرواية تُبرز التفاعل الثقافي بين الأمازيغ ونسائهم، حيث يظهر التواصل اللغوي الأفقي بين الشخصيات، مثل إيطو "ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ" (أم موحى) التي تقدم المشورة لابنها. وكذلك من خلال مكانة هنو "ⴰⵎⵍⵍⴰⵙ" في التدبير والنصح، حيث يُظهر السرد غياب الهيمنة الذكورية في عملية التواصل واتخاذ القرارات. في هذه السياقات، يعتبر التواصل بين الأفراد، سواء كانوا رجالًا أو نساءً، سواء كانوا كبارًا أو صغارًا، بمثابة وسيلة تربوية تنقل القيم والتقاليد الأمازيغية. من خلال هذا التواصل، يتم تمرير المعرفة الأمازيغية عبر أجيالها، مع احترام القيم الكونية للعدالة والمساواة وقبول الاختلاف.

ولكن الرواية أيضًا تطرح قضية صحية في هذا السياق، حيث يظهر امتناع إيطو عن زيارة الطبيب "ⵓⵎⵎⴰⵙ" في جزء من النص. وهذا الحدث يمكن مناقشته وفقًا لوجهة نظر تحليلية ثقافية تربوية. إذ يُظهر الامتناع عن التداوي التقليدي عائقًا أمام إدماج المفهوم الحديث للطب والعلاج في الحياة اليومية. وهذه الجزئية من السرد قد لا تساهم بشكل إيجابي في تعزيز الفهم الحديث للصحة والعلاج بين الأجيال الجديدة من الأمازيغ، خصوصًا الأطفال والفتيات. إذ كان من الممكن، من خلال الرواية، ترسيخ فكرة أهمية الرعاية الصحية الحديثة عبر الوساطة الثقافية، مما يسهم في تعليم المتلقين، خصوصًا الصغار، كيفية التفاعل مع التطورات الصحية والمعرفية بطريقة تفاعلية وتربوية، بما يتماشى مع تطور المعرفة الحديثة في هذا المجالات المختلفة.

ما يقدمه السرد هنا هو تقديم المعرفة في إطار فني، بحيث يُدمج العلم والفن في أفق تكاملي، كما قال جيل دولوز في تفريقه بين العلم والفن بأن "العلم يُنتج مدركات وفهمًا عقلانيًا. بينما الفن، خاصة السرد، ينتج إحساسات وعواطف تُسهم في استنطاق المدركات العقلية من خلال الأبعاد الوجدانية". وفي الرواية "أمكسى"، حبذا لوتم استثمار السرد الفني لتمرير المعرفة الثقافية والصحية من خلال العواطف والوجدان، بحيث يستطيع المتلقي التفاعل مع المفاهيم الثقافية بطرق تشبع الروح والعاطفة في نفس الوقت.

إذن، يمكننا القول إن الرواية تعمل كوسيط تربوي ثقافي، حيث تتداخل المعارف السلوكية والثقافية في صورة سردية، مما يسهم في تشكيل وعي المتلقي الأمازيغي عبر التفاعل مع التقاليد الثقافية

(18) Bauman, R. (2008). The philology of the vernacular. Journal of Folklore Research, 29-36.

مثل التداوي، إلى جانب التشجيع على قبول المعرفة الحديثة. والسرد في "أمكسى" ليس مجرد نقل مباشر للحقائق أو الأحداث، بل هو عملية تفاعلية مع المعارف والمفاهيم التي يتم نقلها للأجيال الجديدة[19]، مما يساهم في ترسيخ القيم الثقافية والحقوقية المتعلقة بالمرأة والطفل والمواطنة، والحق في الصحة وغيرها من حقوق.

وباستخدام مثل هذه الوساطة الثقافية، فإن السرد الأمازيغي يصبح أداة تربوية قوية لبناء جيل واعٍ ثقافيًا وصحيًا، يحافظ على هويته الأمازيغية بينما ينفتح على العالم من حوله.

ومن خلال تحليل المقاطع وفق تناسها وحبكتها، يمكننا فهم كيف أن السرد الأمازيغي في رواية "أمكسى" يعكس تجديدًا ثقافيًا وبيئيًا، ويسهم في تعزيز هوية الأمازيغ عبر مفاهيم العيش المشترك مع الطبيعة، بالإضافة إمكانية دمج التقنيات الرقمية في الكتابة السردية كمشروع تحديثي. وفي هذه الرواية، نجد أبعادًا متعددة تجمع بين التراث الأمازيغي والضرورات الحديثة، مما يُسهم في إعادة بناء وتطوير الهوية الثقافية عبر سرديات تُرسّخ القيم الأساسية[20] للأمازيغ مثل المعرفة، الصحة، التداوي، والحقوق جاءت مستضمرة فيما يلي:

1.7. الترميم كرمز لدورة الحياة[21] الأمازيغية:

تمثل شخصيتا هنو وموحى نموذجًا من خلال قرارهما في إعادة ترميم المسكن الطيني في "إغرم". هذا الترميم لا يُعتبر مجرد إعادة بناء منزل، بل هو تمثيل رمزي لدورة الحياة، حيث إن هذه العملية ترمز إلى استمرار الحياة والتواصل مع الماضي في إطار تناغم مع البيئة. في الأدوات النظرية لشارل بريغز حول الوساطة الثقافية، يمكن تفسير هذا الترميم كوسيط يعيد التوازن بين الإنسان والبيئة، معبرًا عن فكرة أن الثقافة الأمازيغية لا تقتصر على الحكايات والأساطير فقط، بل تتعدى ذلك إلى ممارسات عملية تجعل الإنسان جزءًا من البيئة التي يعيش فيها. الترميم يشكل ميثاقًا تجديديًا بين السكان الأصليين وطبيعتهم، وهو امتداد لتاريخ طويل من العيش المشترك.

---

[19] Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie: du concept ricœurien d'identité narrative aux sciences sociales. Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences, (XLI-125), 125-142.

[20] بن الشيخ ثريا. (2020). السرد الفني في الخطاب الأمازيغي: المفاهيم والتجليات والبنيات.

[21] نبيل صبحي حنا. (1994). أساسيات في منهج دراسة دورة الحياة.

2.7. السرد الأمازيغي كوسيط ثقافي لتنمية إيكولوجية وصحية[22]:

لا يعد السرد في هذه رواية "أمكسى" مجرد وسيلة للحفاظ على التراث الأمازيغي، بل هو أيضًا وسيلة لتحقيق التنمية الإيكولوجية والصحية. والكتابة السردية الأمازيغية تعتبر وسيلة للتفاعل مع البيئة، حيث يتم تجسيد علاقة الإنسان بالأرض والطبيعة من خلال نصوص ومقاطع سردية مرتبطة بالأساطير والثقافة الأمازيغية " موقف موحى من الفقيه" و"موقفه من المبعوثين المركزين بغرض مقترحات التنمية". هذه العلاقة تعكس التناغم بين الإنسان والطبيعة، مما يجعل السرد الأمازيغي بوابة ليس فقط للتراث الثقافي، بل أيضًا لتطوير وعي بيئي وصحي يمكن دمجه في الأساليب الحديثة للتعليم والتوعية، خاصة عبر التقنيات الرقمية التي فرضت نفسها عالميا دون استثناء[23].

3.7. التفاعل بين الأجيال والتقنيات الرقمية في الكتابة السردية[24]:

في ظل التحولات التقنية الحالية، يمكن للكتابة السردية الأمازيغية أن تلعب دورًا مهمًا في جسر الفجوة بين الأجيال. يُظهر نص "أمكسى" كيف أن المسنين الذين يحملون قصصًا وحكايات من التراث يمكن أن يتفاعلوا مع الأجيال الجديدة[25]، خاصة في ضوء تحولهم إلى تقنيات رقمية. إذا كانت الرواية تطرح قضايا تهم الأجيال القديمة (مثل العلاقة بالطبيعة والممارسات التقليدية)، فإن التقنيات الرقمية يمكن أن تصبح وسيلة لدمج هذه المعارف عبر وسائط حديثة كالمحتوى الرقمي التفاعلي. هذا التفاعل يعكس مفهوم "الهوية السردية" كما طرحه بول ريكور[26]، حيث يمكن للشباب الذين يتقنون التكنولوجيا أن يكونوا مشاركين فاعلين في بناء هذه الهوية، عبر التفاعل مع السرد الأمازيغي وإعادة صياغته في سياقات معاصرة.

---

[22] عبد العالي، وعبد القادر. (2011). السياسات التنموية بين فقـر البيئـة وبيئـة الفقـر. دفاتر السياسة والقانون, 3(5)، 190-198.

[23] بشرى زكاغ. (2023). الشبكات الرقميّة وديناميّة الحقل الاجتماعي/السياسي بالمغرب. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

[24] Jo, E., Mackay, R., Murai, M., & Therivel, R. (2023). الدليل الإرشادي ومجموعة الأدوات لتقييم الأثر في سياق التراث العالمي. باريس، اليونسكو. صدرت.UNESCO Publishing .

[25] يورغن هبرماس. (2001). نظرية الفعل التواصلي ليورغن هبرماس في مجلدين. نظرية الفعل التواصلي ليورغن هبرماس.

[26] Missonnier, S. (2008). Paul Ricœur, Daniel Stern et Rosemary'S Baby: de «l'identité narrative» à «l'enveloppe prénarative». In Récit, attachement et psychanalyse (pp. 47-66). Érès.

4.7. المرأة والطفل وحقوقهما في السرد الأمازيغي ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ:

تُركز الرواية على دور المرأة في نقل المعارف وتدبيرالحياة الاجتماعية، حيث أن هنو تعتبر نموذجًا للمرأة الحكيمة القادرة على التأثير في حياة العائلة والقبيلة. الكتابة السردية الأمازيغية، عبر هذه الشخصيات، تُبرز حقوق المرأة وخصوصًا في سياقات بيئية واجتماعية تُحافظ على قيم العيش المشترك. من خلال هذه الشخصيات، يتم تعزيز فكرة أن حقوق المرأة والطفل لا تتوقف عند الجانب الحقوقي البحت، بل تشمل أيضًا الانخراط في القضايا البيئية والصحية. في هذا السياق، يمكن للكتابة السردية أن تتوسع لتشمل مقاربة النوع الاجتماعي في زمننا المعاصر، مما يعزز من تمكين المرأة وحقوق الأطفال في مجتمع الأمازيغ، ويُساهم في تحفيز المجتمعات على احترام قيم المساواة والعدالة.

5.7. التفاعل مع التغيرات العالمية والمحلية:

يمكن أن تساهم الكتابة السردية الأمازيغية في تحديث الهوية الأمازيغية لمواكبة التغيرات العالمية. من خلال دمج موضوعات مثل حقوق الإنسان، الصحة، التداوي، والمواطنة، يمكن لهذه الكتابة أن تشكل منصة للتعبير عن التحديات والفرص التي يواجهها المجتمع الأمازيغي في العصر الرقمي. كما أن التأكيد على القيم البيئية والحفاظ على الأرض من خلال السرد سيُمكن الأجيال الجديدة من التفكير في مستقبل مشترك يتماشى مع القيم الأصيلة ويراعي التحديات المعاصرة[27].

خلاصة تركيبية

في خلاصة تركيبية لما طرحناه، نجد أن الرواية الأمازيغية، مثل "أمكسى"، تلعب دورًا حاسمًا في الحفاظ على الهوية الثقافية وتعزيز القيم الإنسانية. فهي ليست مجرد سرد للأحداث بل وسيلة مهمة لنقل القيم الثقافية والتعليمية، بما في ذلك التفاعل الإنساني مثل التعاطف والعناية بالبيئة. كما تساهم مثل هذه الروايات في عملية الوساطة التربوية والثقافية، حيث تقوم المرأة بدور أساسي في الحفاظ على الموروث الأمازيغي، وتساهم في تعليم الأجيال القادمة من خلال نقل اللغة والقصص والحكمة.

ومن جهة أخرى، يُظهر السرد الأمازيغي علاقة وثيقة بالكفايات الناعمة، مثل التواصل الفعّال، الذكاء العاطفي، التفكير النقدي، والعمل الجماعي، حيث يعزز هذه المهارات الأساسية في الحياة. فالسرد الأمازيغي يساهم في تطوير هذه الكفايات من خلال مواقف إنسانية تتطلب التفاعل والتحليل والتعاون، مما يساهم في بناء مجتمع مرن قادر على مواجهة التحديات. لذلك، يمكننا التأكيد على أن

---

[27] Amalric, J. L. (2012). L'Imagination poetico-pratique dans l'identité narrative. Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies, 3(2), 110-127.

السرد الأمازيغي ليس فقط أداة ثقافية أو ترفيهية، بل وسيلة تعليمية فعالة تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية الضرورية لبناء مجتمع مستدام.

ومن خلال ما تم طرحه أعلاه، يتضح أن السرد الأمازيغي يمثل أداة فعالة في نقل القيم الثقافية والتعليمية، بالإضافة إلى دوره الحيوي في تعزيز الهوية الثقافية للأفراد والجماعات. وفي سياق رواية "أمكسى"، تتداخل العناصر الإنسانية والبيئية في بنية السرد، مما يعكس تفاعل الإنسان مع بيئته ويُعزز من أهمية الحفاظ على التراث الأمازيغي. كما تلعب المرأة "إيطو هنو وغير هنو وغيرهن" دورًا مركزيًا في هذه الرواية، إذ تُعتبر جسرًا بين الماضي والحاضر، من خلال نقل الأحداث والقصص والحكمة التي تساهم في الحفاظ على القيم الثقافية ونقلها للأجيال القادمة.

وفيما يتعلق بالكفايات الناعمة[28]، يُبرز السرد الأمازيغي تأثيرًا كبيرًا في تطوير مهارات متعددة، من أبرزها التواصل الفعّال والذكاء العاطفي والتفكير النقدي. هذه المهارات تعد أساسية في التفاعل الاجتماعي والمهني، إذ يعزز السرد الأمازيغي من قدرة الأفراد على التحليل، والتعاطف، والتعاون، والتكيف مع التغيرات والمتغيرات. وهذه المهارات تمثل أبعادًا أساسية للنمو الشخصي والاجتماعي، مما يجعل السرد الأمازيغي جزءًا لا يتجزأ من العملية التربوية التي تتجاوز الترفيه لتسهم في تنمية القيم الإنسانية والمهارات الحياتية والارتباط بالأرض. لذلك، فإن السرد الأمازيغي لا يمثل مجرد وسيلة لتمرير القصص بل هو أداة تعليمية حيوية تسهم في بناء مجتمع قادر على التكيف مع التحديات المعاصرة، مع الحفاظ على قيمه الثقافية والإنسانية.

عبر التحليلات أعلاه، يظهر أن رواية "أمكسى" تشكل نموذجًا أدبيًا غنيًا يسلط الضوء على دور المرأة الأمازيغية كعنصر محوري في الحفاظ على التراث الثقافي وتعزيزه. وهذه الرواية لا تقتصر فقط على نقل القصص بل تعمل على تفعيل وساطة تربوية وثقافية من خلال التأكيد على قيم الوفاء والثقة، التعاطف، والتعاضد التي تمثل جوهر العلاقات الاجتماعية الأمازيغية. وبتصويرها لهذا الدور الفاعل للمرأة، تصبح "أمكسى" أداة فعّالة في تعزيز الهوية الأمازيغية وإعادة قراءتها في سياق منسجم مع قضايا البيئة والتنمية المستدامة، مما يعزز من قدرة الأجيال الجديدة على المحافظة على موروثهم الثقافي وتحقيق التكامل الإيكولوجي في مواجهة الاستغلال المفرط للموارد كذلك.

يتداخل هذا التحليل التركيبي مع ما طرحته الورقة البحثية من ربط الأدب الأمازيغي بالوساطة الثقافية والتربوية، خاصة عبر المخيال الأمازيغي المشترك الذي ينعكس في ممارسات ثقافية اجتماعية

---

[28] **JEDDI, S. Soft Skills: Keys to Competitiveness and Performance in a Dynamic World.**

شاملة مثل الصحة والتربية والحكامة والسياسة. كما يتوضح أن المخيال يشكل أسلوبًا لفهم الذات والجماعة، ما يعكس تأثيرًا عميقًا على سلوك الأفراد وتفاعلهم مع محيطهم. هذا الارتباط بين الأدب كأداة تعليمية وبين التحديات التي يواجهها الأدب الأمازيغي يعكس الحاجة الملحة لاستخدامه في الفصول الدراسية كوسيلة لنقل القيم الثقافية وتعزيز الهوية الأمازيغية عبر الأجيال.

فأسئلة الورقة المطروحة هنا تشير إلى أهمية إيجاد استراتيجيات فعّالة لاستخدام الأدب الأمازيغي في التعليم، سواء كان ذلك من خلال دمجه بشكل عمودي وأفقي ضمن المناهج الدراسية أو عبر إبرازه كأداة لتعليم القيم الثقافية والهوية. فمن هنا، يصبح الأدب الأمازيغي ليس فقط وسيلة للحفاظ على التراث ولكن أيضًا أداة فعّالة لتربية الأجيال على القيم الإنسانية مثل التسامح والإبداع والتفاهم المتبادل وتنمية البعد الاستشرافي للمستقبل.

خاتمة

في الختام، تمثل رواية "أمكسى" رحلة غنية بالمعاني العميقة، حيث تسلط الضوء على صراع الهوية الثقافية والمقاومة ضد الاستعمار بكل أشكاله. من خلال قصة موحى، يعكس الكاتب كيف يمكن للموروث والذاكرة الأمازيغية أن يكونا مصدر قوة وملاذًا في وجه التحديات المستمرة التي تطرأ على المجتمعات الأصلية[29]. فالسرد يبرز أهمية الحفاظ على الهوية الثقافية للأجيال القادمة، ويؤكد على أن المقاومة لا تقتصر على المظاهر المادية فقط، بل تتجسد في الحفاظ على التراث والقيم التي تشكل أساس وجود الشعوب.

[29] صديقي، محمد، فزاع، وفارس. (2023). تراجع الهوية الثقافية الأصلية لصالح الهوية الرقمية في ظل بروز المجتمعات الافتراضية **The decline of the original cultural identity in favor of the digital identity in light of the emergence of virtual communities**. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية, 8(3), 648-662.

بيبليوغرافيا

- الغازي الكبير. ⵓⵎⴽⵙⵉ أمكسى. (2022). **La vague culturelle**.
- بن الشيخ ثريا. (2020). السرد الفني في الخطاب الأمازيغي: المفاهيم والتجليات والبنيات.
- بشرى زكاغ. (2023). الشبكات الرقميّة وديناميّة الحقل الاجتماعي/السياسي بالمغرب. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- حفيظي، حيزية، عنيات، وعبد الكريم. (2022). الهوية السردية من الذاكرة إلى فعل الاعتراف عند بول ريكور. **Revue des Sciences Humaines & Sociales, 8 (1), 387-405.**
- يحيى بن الوليد. (2015). في الأنثروبولوجيا الكولونيالية بالمغرب: منسيّات الاستعمار. دورية أسطور للدراسات التاريخية, 1 (1)، 186-199.
- محمد الصديق احمموشي. (2024). التجربة المغربية في قبول الآخر المختلف: اليهود والمسيحيون (1856-1956). المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- عبد العالي، وعبد القادر. (2011). السياسات التنموية بين فقـر البيئـة وبيئـة الفقـر. دفاتر السياسة والقانون, 3 (5)، 190-198.
- صديقي، محمد، فزاع، وفارس. (2023). تراجع الهوية الثقافية الأصلية لصالح الهوية الرقمية في ظل بروز المجتمعات الافتراضية. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية, 8 (3)، 648-662.
- جلدي سعد. (2024). سياقات تشكل السياسي في المغرب من القبيلة إلى الحزب وسؤال التنمية المحلية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 5 (2)، 378-390.
- دوني بلوندان. (2020). نوعان من البشر: تشريح العنصرية العادية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- رابح مناجلي، ومليكة بن بوزة. (2020). أدب/ثقافة الأقليات الأفريقية: الصوت المضطهد ورهانات الكينون. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية, 34 (3)، 907-932.
- عثمان، وفكار. (2012). المفهوم في البحث الاجتماعي: من التعريف المؤقت إلى التعريف الإجرائي. مجلة آفاق لعلم الاجتماع, 1 (2)، 33-40.
- تيري إيغلتون. (2019). فكرة الثقافة. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. ترجمة ثائر ديب.
- **Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. Esprit, juillet-aout, 1988.**
- **Rousso, H. (1991). Pour une histoire de la mémoire collective: l'après-Vichy. Bulletins de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, 18 (1), 163-176.**
- **Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. Connexions, 80 (2), 13-30**
- **Delâge, D. (2007, August). Richard Bauman et Charles L. Briggs. Voices of modernity. Language ideologies and the politics of inequality. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 356 p. In Annales. Histoire, Sciences Sociales, 62 (4), 952-953.**

- **Amalric, J. L. (2012). L'imagination poetico-pratique dans l'identité narrative. Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies, 3 (2), 110-127.**
- **Missonnier, S. (2008). Paul Ricœur, Daniel Stern et Rosemary's Baby: de «l'identité narrative» à «l'enveloppe prénatale». In Récit, attachement et psychanalyse (pp. 47-66). Érès.**
- **Zhen-qiang, F., & Ci-hua, X. (2011). Culture and Language Use.**
- **A Woman, L. (1998). CHARLES L. BRIGGS. Language Ideologies: Practice and Theory, 16, 229.**
- **Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie: du concept ricœurien d'identité narrative aux sciences sociales. Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences, (XLI-125), 125-142.**
- **Bauman, R. (2008). The philology of the vernacular. Journal of Folklore Research, 29-36.**
- **Jo, E., Mackay, R., Murai, M., & Therivel, R. (2023)** الدليل الإرشادي ومجموعة الأدوات صدرت لتقييم الأثر في سياق التراث العالمي. باريس، اليونسكو.. **UNESCO Publishing.**
- **JEDDI, S. Soft Skills: Keys to Competitiveness and Performance in a Dynamic World.**

الحكاية الأمازيغية في الكتاب المدرسي

☜ **د. أسعيد لحسن**
باحث في الأدب الأمازيغي

ملخص:

الأهداف: دراسة الحكاية الامازيغية من حيث المفهوم والنوع، وانتماءها إلى الادب الشفوي. خصائص الحكاية الامازيغية وبنيتها على مستوى المضمون.
الأدوار التربوية التي تلعبها الحكاية الامازيغية في المجال التعليم.
الإشكالية: ما مفهوم الحكاية الاصطلاحي والدلالي والمعاني التي تقابلها الحكاية في كل مناطق تواجد الأمازيغ في شمال إفريقيا؟ وماهي أنواع الحكايات الأمازيغية وخصائصها؟ ثم كيف يتم توظيف الحكاية الامازيغية في الكتاب المدرسي؟
المنهجية: كما اعتمدت على منهج وصفي تحللي في المعطيات التي تناولنها في مضمون هذا المقال، الذي سلطنا الضوء على الحكاية الامازيغية وأهميتها في الكتاب المدرسي باعتبارها دعامة بيداغوجية وأيضا وسيلة تعليمية تعلمية.
الخلاصة: الحكاية الامازيغية هي من بين النصوص السردية الامازيغية، لها حمولة ثقافية من خلالها تتناقل عبر الأجيال. ويعتبر توظيفها في الكتاب المدرسي بمثابة نقل القيم الإنسانية التي يمتاز بها الانسان الامازيغي، وكذلك القيم والعبر إلى المتعلم.

الكلمات المفتاحية: الحكاية – الحكاية الأمازيغية – الكتاب المدرسي – الادب الشفوي.

Abstract:

Objectives: The aim is to study the Amazigh tale in terms of its concept and types, and its belonging to oral literature. It also explores the characteristics and structure of the Amazigh tale at the level of content, as well as the educational roles it plays in the field of education.

Problem: What is the conceptual and semantic meaning of the Amazigh tale, and what are the equivalent terms for "tale" in the various Amazigh-speaking regions of North Africa? What are the types and characteristics of Amazigh tales? And how are Amazigh tales incorporated into school textbooks?

Methods: A descriptive and analytical method was adopted to examine the data presented in this article. The focus was on the Amazigh tale and its importance in school textbooks, considering it both a pedagogical support and an educational tool.

Conclusion: The Amazigh tale is among the narrative texts of the Amazigh tradition, carrying a cultural weight that is passed down through generations. Its inclusion in school textbooks serves as a means of transmitting the human values that characterize the Amazigh people, as well as moral lessons and teachings to the learner.

Keywords: Tale – Amazigh Tale –School Textbook –Oral Literature.

1. تقديم

الحكاية الأمازيغية هي ضمن الأدب الشفوي، فهي تراث شعبي قديم. كما تمتاز بعدة خصائص ومميزات، لا من حيث بنيتها ومحولتها الثقافية، وأيضا متنوعة فنجد فيها العجائبية، والحيوانات .... إلخ لهذا تعتبر ذاكرة جماعية فقد احتفظت بالأحداث التاريخية ورمزية الأماكن والأشخاص وعبرها تحكى بعض الأساطير الأمازيغية. إذا كانت الحكاية من قبل تروى مشافهة ولها غايات متعددة من تسلية ومتعة الأحداث التي يمتزج بها الخيال والواقع ومن خلالها أيضا نتعرف عن الخوارق وأدورها وشخصياتها ثم قدرتها التي تفوق قدرة الإنسان.

يهدف هذا المقال الذي تناولنا فيه موضوع الحكاية الامازيغية في الكتاب المدرسي، بحيث سلطنا الضوء عن مفهوم الحكاية الامازيغية من الناحية الدلالية والاصطلاحية وكذلك أنواع الحكايات الامازيغية، ثم توظيف الحكاية الامازيغية في الكتاب المدرسي. كما اعتمدت على منهج وصفي تحللي في المعطيات التي تناولنها في مضمون هذا المقال، الذي سلطنا الضوء على الحكاية الامازيغية وأهميتها في الكتاب المدرسي.

وتتجلى أهمية الموضوع في أن الحكاية أيضا ليست أحداثا تروى فقط بل هي وسيلة لتمرير القيم والأخلاق وهي المصدر الأول للحكمة والمثل والمسكوك فكل هذه التعبيرات الأدبية من وراءها حكاية. ونظرا لهذه المميزات والخصائص التي تمتاز بها الحكاية فكانت دعامة بيداغوجية في الكتاب المدرسي لقيمتها الأدبية وحمولتها الثقافية. إذن ما هو مفهوم الحكاية الاصطلاحي والدلالي والمعاني التي تقابلها الحكاية في كل مناطق تواجد الأمازيغ في شمال إفريقيا؟ وماهي أنواع الحكايات الأمازيغية وخصائصها؟ ثم كيف يتم توظيف الحكاية الامازيغية في الكتاب المدرسي؟

2. مفهوم الحكاية الأمازيغية

الحكاية مقابلها بالأمازيغية تانفوست جمع تينفوسين أو تانقيست فمصطلح حكى= ئقيس[1]، وفي المعجم العام للغة الأمازيغية، (أمازيغي – فرنسي – عربي) فمقابل الحكاية له عدة معاني منها:

ⵜⴰⵃⴰⵊⵉⵜ [taḥajit] n. ⵜⵉⵃⴰⵊⵉⵜⵉⵏ - ⵜⵉⵏⵏⵉ - conte, histoire[2]: حكاية

ⵜⴰⵍⵍⴰⵙⵜ [tallast] n. ⵜⵉⵍⵍⴰⵙⵜⵉⵏ - ⵜⵉⵍⵍⴰⵙⵜⵉⵏ histoire[3] : حكاية

---

[1] محمد شفيق المعجم العربي الأمازيغي. الجزء الأول، منشورات اكاديمية المملكة المغربية،1993 ص: 282

[2] المعجم العام للغة الأمازيغية، أمازيغي- فرنسي- أمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز التهيئة اللغوية- سلسلة قواميس ومعاجم رقم 13 – مطبعة المعارف الجديدة -2017 ص:537.

|| [4]histoire ,قصة حكاية ,ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ [tanfust] n. ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ -ⵜⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ/ ⵜⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ - conte

وفي مقال للباحث محمد اوسوس – من أجل ميتالقة نقدية أمازيغية معطيات أولية- الأدب الأمازيغي وإشكالية النقد (أشغال ندوة) منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. للدلالة على الأنواع الحكائية المختلفة يتداول الأمازيغ عدة ألفاظ لا يميزون بينها، وتطرح مشكلة تصنيفية لأنها تحيل على أشكال وأجناس مختلفة من المرويات السردية[5]، نذكر منها: تانفوست (تينفوسين أو تينفاس)[6]، تانقيست (تانقيست تينقيسين)[7]، اومي (اوميين)[8]، تامشاهوت تيموشوها)[9]، تيمنت (تيمينين)[10]، تيميندیت[11] (تيهانديوين)، تادميذت[12](تاذمينين)- تاسيساوت (تيسيساو)[13]، تلاست[14]، تاديانت (تيديانين)[15] (تانكالت)[16]، تيمزريث[17]، تابايدمات[18]، احنوش[19]،... إلى جانب ألفاظ من أصل عربي مثل تاحاجيت، لقيصت تاحكايت.

---

[3]المعجم العام للغة الامازيغية، أمازيغي- فرنسي- امازيغي، مرجع نفسه ص:547 .

[4]المعجم العام للغة الامازيغية، امازيغي- فرنسي- امازيغي، مرجع نفسه ص:568.

[5]تستعمل هذه اللفظة خصوصا في المجال المحسوب على التنوع الزناتية (الريف، اوركلا، نفوسة...) وهي لفظة تستعمل أيضا بمعنى المآثر أو الحدث الملحمي أو غير العادي (انظر محمد اوسوس، كوركرا في الميثولوجيا الأمازيغية) ص :29. (ذكر السنة)

[6]من فعل قيس: حكى وهو معروف في الأطلس المتوسط وتستعمل لدى الطوارق أيضا. (انظر محمد اوسوس كوركرا في الميثولوجيا الأمازيغية) ص :29 ,

[7]ذكر هذه اللفظة واستعملها الراحل علي صدقي ازايكو بمعنى حكاية، وهي من فعل يولس: أعاد وكرر، على اعتبار أن الحكاية جنس شفوي أدبي مثب ( ) إلى حد ما يقوم على تكرار السرد خلافا للشعر والانواع الأخرى. (انظر محمد اوسوس كوركرا في الميثولوجيا الأمازيغية) ص :29

[8]توليس تستعمل في منطقة غدامس-

[9]تتداول اللفظة بتاليوين، ويبدو أنها من نفس جذر اميي أو هي ترخيم وتخفيف لتيميندیت.

[10]تتداول هذه اللفظة في بتاليوين، ويبدو أنها من نفس جدر أوميي أوهي ترخيم وترخيم وتخفيف لتيمنديت.

[11]تستعمل هذه اللفظة في بعض مناطق سوس والاطلس الصغير، وهي مشتقة من(ندي) التي تحيل على الزمن الماضي في سوس وبالقبائل بالجزائر، وتيميندیت او ايميندي (ايمانديون) تعنيان قصص الزمن الماضي، الأحداث الخوالي...

[12]تستعمل هذه الكلمة في احاحان، وقد وظفها حسن ايد بلقاسم في المجموعة القصصية ايماراين لأول مرة.

[13]تتداول هذه اللفظة بنفوسة بليبيا، وقد استعملها الراحل سعيد سيفاو المحروق في الحكايات التي دونها وقد أوردها بصيغة تسيسوت (انظر ص106 من كتاب D. Morella (2006).

[14]تستعمل هذه الكلمة في الأطلس الكبير للدلالة على الحكاية والقصة عموما.

[15]"تديانت "تستعمل بالقبائل حيث تعني الحدث الماضي بصفة خاصة أو الحدث بصفة عامة ومنه عنوان رواية عمر اوحمزا: « zi tedyant ɣr tayḍ» (من حدث لاخر).

[16]وتستعمل لدى التوارك بمعان متعددة منها المثل إلى جانب المجاز أو الرمز، ولهذا تستعمل بمعنى الكود من قبل المفوضية السامية للأمازيغية بالجزائر بعد تدكيلرها في كتاب angal n ubrid بمعنى قانون السير الذي أصدرته سنة 2004 وافه اكلي خالفا، وهذه اللفظة في مصطلح ungalالذي يستعمل في الاصطلاح الأمازيغي الحديث بمعنى الرواية.

من الناحية الدلالية والاصطلاحية:

هناك عدة مصطلحات تطلق على الحكاية بالأمازيغية ك: تحاجيت ولقيست ثم لحديث حسب المناطق. وتعد المصطلحات والمعاني الدالة عن الحكاية في اللغة والثقافة والمجال الذي يتواجد فيه الإنسان الأمازيغي على أنها تحتل مكانة مهمة داخل هذا المجتمع إذ تلعب مختلف الأدوار كحاملة لثقافته وتراثه والتعبير عن الذات الأمازيغية.

الحكاية الشعبية الأمازيغية هي أحدوثة يسردها راوي في جماعة من التلقين وهو يحفظها مشافهة عن راوي أخر، ولكن يؤديها بلغته غير متقيد بألفاظ الحكاية وإن كان يتقيد بشخصياتها وحوادثها ومجمل بنائها العام[20].

الحكاية تقوم بسرد الأحداث في وحدات حكائية صغرى متتالية وعلى شخصيات إما بشرية وإما ماورائية وإما حيوانية في فضاءات وأزمنة مناسبة لها... وعلى طاقة تخييليه عجائبية تفردها، وتعتمد على الحكي الشفاهي المنغم في الغالب، بهدف المتعة والتربية، وهي حكاية قصيرة لا تختلف في حجمها عما نسميه حاليا بالقصة القصيرة[21].

الحكاية من حكى، يحكى حكاية بمعنى: قص وروى، والحكي هو الكلام. والحكاية مجموعة من الأحداث الخيالية أو الواقعية والمرتبة زمنيا و/أو منطقيا. وتمتاز الحكاية الشعبية المغربية والموجهة إلى الصغار عن تلك الموجهة للكبار بحفاظها على الترتيب الزمني من عقدة ووسط ونهاية وبتركيزها الشديد على عنصر التشويق وإثارة الفضول بشحذ عوامل الصراع وغموض وعنصر المفاجأة. وهذه شروط تستجيب لأحاسيس الطفل ورغباته وميله إلى فهم الأشياء ومنطق الحياة من خلال اللعب، مما يفسر إقبال الأطفال على الحكايات الشعبية لما فيها من متعة وتشويق وخيال[22].

---

[17] انظر المعجم العربي الأمازيغي -الجزء الأول - الاستاد محمد شفيق-مادة حكى

[18] يستعمل هذا المصطلح بنواحي دمنا.

[19] يتداول بالريف حسب **Merolla**

[20] الناجي موحى خصائص الحكاية الشعبية الأمازيغية.. الجمعة 10 غشت 2012. هسبريس **http://www.hespress.com**

[21] محمد اقضاض شعرية السرد الامازيغي. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2007 مطبعة المعارف الجديدة - الرباط ص: **81**.

[22] محمد أوسوس، كركرا: محمد اوسوس. (2008)، كوكرا في الميثولوجيا الامازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط الطبعة الاولى، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ص: **10**

أنواع الحكايات.

يمكن تقسيم الحكايات إلى أنواع، وكل نوع يتميز بخصائص عن النوع الأخر من حيث بنياتها والشخوص وكذلك الأحداث حيث نجد:

-الحكايات العجيبة

تتميز بشخصياتها البشرية، من أطفال ونساء ورجال، والغريبة، من مثل الغول والوحوش والشيطان، وبأشياء وظواهر طبيعية تتمتع بقوى سحرية خاصة، تتحرك في فضاءات وأزمنة عامة مناسبة لتلك الشخوص وأفعالها.[23] في هذه الحكايات نجد شخصيات الخوارق والتي تتمثل في ثامزا أو تركو (ترجو) على سبيل المثال.

والحكاية العجيبة لا زالت تثير اندهاش واستغراب المحللين والباحثين في مجال الانثروبولوجيا والاتنولسانيات والفلكلور، وذلك بفضل الطاقة الكامنة الحلمية والإبداعية التي تزخر بها[24].

- حكايات الحيوانات

والتي تشكل الحيوانات المتوحشة، والأليفة، والقوية والضعيفة. شخصياتها الرئيسية تتمتع بنفس القدرة الفكرية والطاقية اللغوية التي يتمتع بها الإنسان، بل بنفس القدرة الفكرية والطاقة اللغوية، بل وأكثر من ذلك أن أضعف الحيوانات هو في الغالب، الذي ينتصر في النهاية مستخدما ذكاءه وحيله. وهي أيضا حكايات تنطوي على عبر وأبعاد تربوية وتوجيهية كثيرة ومهمة يستفيد منها الإنسان[25].

- الحكايات الساخرة

التي تكون شخوصها بشرية أو حيوانية بعضها يشخص ظواهر اجتماعية ونفسية تسخر منها الحكاية. لذلك هي حكايات مضحكة وفي نفس الوقت تدفع بالمتلقي إلى تفادي العيوب التي تسخر منها لحكاية...[26]

-حكايات القدسين

هي حكايات الأولياء والنساك والقدسين التي يكون أبطالها هم هؤلاء الرجال الذين تلصق بهم خوارق ترفعهم فوق مستوى البشر. وهي حكايات مرتبطة بحدث تاريخي، وبشخصية دينية عاشت في

---

[23] محمد اقضاض مرجع نفسه، ص: 82.

[24] - د. المصطفى شادلي، الحكاية الشفاهية بالمغرب في بلدان المتوسط – آليات منهجية في تناول ومعالجة المتون الشفاهية والاثنوغرافية -منشورات زاوية، ط. 1، 2009، مطبعة أبي رقراق – الرباط ص: 36

[25] محمد اقضاض، مرجع سابق. ص: 82.

[26] محمد اقضاض مرجع سابق. ص: 83.

زمن يسهل ضبطه، باعتبارها شخصية حقيقية ألصقت بها خوارق. عكس الحكاية العجيبة. والحقيقة أن هذا النوع من الحكي لصيق بالاعتقاد الديني وبالإيمان...[27].

3 ـ خصائص الحكاية الشعبية الأمازيغية.

تمتاز الحكاية الشعبية الأمازيغية، بمجموعة من المميزات، من حيث بنيتها الشكلية. ثم شخصيتها التي نجد فيها خوارق، حيوانات، أبطال في مختلف الأدوار .... إضافة إلى بنيتها السردية التي لها خصائص في بعض الأحيان قد تلمس بأن أحد أبطالها هو نفسه يتحدث وتارة يتحدث الحاكي. أما من حيث محتوياتها فهي جد مختلفة ومتنوعة ويرجع ذلك إلى المجال الجغرافي الذي تتحرك فيه الحكاية الأمازيغية باعتبار أن هذا المجال متنوعا من حيث الطبيعة، فالبنية السردية لنفس الحكاية تتغير حسب هذا المجال، ففضاء الحكاية في الصحراء ليس هو في الجبال، أو السهول، أو البحر. مما يجعل بعض من محتواها يتغير حسب هذا المجال الذي تتحرك فيه. ويرى احمد عصيد أن الحكاية الشعبية الأمازيغية تمتاز بنفس الخصائص العامة التي تتميز بها الحكاية الشعبية على العموم، فهي ذلك الحكي المتوارث عن أجيال متعاقبة منذ أزمنة قديمة والذي يسرده الراوي أو الراوية على مجموعة بشرية في وقت محدد، وتتميز بكونها حكاية نثرية الأحداث وخيالية هدفها التسلية، كما تلعب وظيفة تربوية في أحيان كثيرة[28].

ويؤكد الباحث المصطفى شادلي أن الحكاية تلعب أدوارا، كيف ما كانت فئتها، وظيفة تكريس الهوية الجماعية وترسيخ القيم الجماعية من خلال أنماط سردية محببة أو مستحبة (حكاية عجيبة، وحكاية الحيوانات، وحكاية الغاز، وحكاية مألوف، وحكايات جنيات أو عفاريت، وحكاية هزلية الخ). كما يقول إن الحكاية تحمل في ثناياها التحولات الاجتماعية والقيمية التي تشهدها المجتمعات الشفاهية، هذه المتون المدروسة نلمس فيها نوعا من التحول من القيم العشائرية (حكايات قديمة) إلى القيم الفر دانية (حكايات متزامنة مع زمن التلفظ)، ذلك أن متون الخمسينات والستينات تخالف في البعد القيمي متون العشرينيات والثلاثينيات وحتى الأربعينيات.[29]

---

[27] محمد اقضاض مرجع سابق. ص: 83.

[28] أحمد عصيد، دراسات في الأدب الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة دراسات وأبحاث رقم 5 – مطبعة المعارف الجديدة –الرباط 2015، ص: 13.

[29] المصطفى شادلي، الحكاية الشفاهية بالمغرب في بلدان المتوسط – آليات منهجية في تناول ومعالجة المتون الشفاهية والإثنوغرافية- مرجع سابق ص: 26.

4 ـ الحكاية جنس أدبي

الحكاية الشعبية الأمازيغية، هي عمل أدبي، يتم نقلها من جيل إلى جيل شفهيا بذلك فإنه يتغير نتيجة هذا التناقل. وهذا هو تغير الحكاية من جيل إلى أخر نتيجة طبيعة لهذا التناقل الشفوي الدائم. ويرى د. المصطفى شادلي أن انتماء الحكاية الشفاهية مثل غيرها من الأشكال التعبيرية التي توصف جزفا بالشعبية إلى إطار أشمل يطلق عليه اسم الأدب الشفهي، والذي ينتج في الغالب عن ترابط وثيق بين تقاليد شفهية، ومحلية أو جهوية. فالحكاية – الجنس الشامل المفضل في جل بقاع العالم- هي عبارة عن قصة نثرية خيالية متضمنة لوقائع ومجريات بسيطة أو عجيبة.

ويرجع الفضل في دراسة الحكايات الشعبية إلى الأعمال التي اضطلع بها علماء الفلكلور ودارسو الأدب المقارن في القرن التاسع عشر بأوربا. حاول هؤلاء ترتيب الحكايات التي تم جمعها شفهيا، ثم تدوينها حسب المناطق الجغرافية التي شملت الفضاء الهند-أوروبي برمته، وحسب طبيعة النوع الذي دفع بالتقسيمات والتفريعات إلى حدودها القصوى[30].

والحكاية الشعبية الأمازيغية أيضا هي تلك الحكاية التي تناقلها عن طريق الرواية الشفوية منذ القدم. ويلعب الخيال دورا كبيرا في صياغتها، وفي تأطير بعض الأحداث التاريخية. وهي أيضا على غيرها من أشكال التعبير الشعبية جزءا من مجال أشمل يسمى الأدب الشفهي الذي يشكل بوتقة تنصهر فيها غالبا التقاليد المحلية والجهوية. يصعب في كل تقليد الفصل بين ما يتعلق بالشفهية (بحصر المعنى) وبين ما يهم باقي الممارسات الشعائرية والرمزية.[31]

وتبقى الحكاية الشعبية من بين الأجناس الأدبية الشفوية في الثقافة الإنسانية جنس أدبي أسطوري قديم منذ قدم الإنسان، تجمع بين المتعة ومزج بين الخيال والواقع، مما يعطي لنا صور جمالية، كما أنها حددت العلاقة بين الإنسان والكائنات التي تتفاعل معها في محيطه، وكذلك مدى تأثير الطبيعة عليه وعليها، مما أدى إلى نسج حكايات جميلة تارة خارج المألوف.

وتبقى الحكاية تاريخ شفوي للأمم وأسلوب للتربية وتعالج قيمة الخير والشر كمتناقضين لازما حياة الشعوب. بالإضافة إلى قيم الذكاء والحب والكراهية والأخوة والأمومة والجمال والخوف والإخلاص والتعاون والتضامن....

---

[30] شادلي المصطفى، مرجع سابق، ص: 72.

[31] شادلي المصطفى، مرجع نفسه، ص: 25.

فالحكاية سرد قصصي يروي تفاصيل أحداثا واقعية أو متخيلة لإثارة الاهتمام والإمتاع وليس هناك إلا ثلاث طرق لرواية أو كتابة الحكاية، فقد يأخذ الكاتب أو الراوي حبكة ثم يجعل الشخصيات ملائمة لها، أو يأخذ شخصية ويختار الأحداث والمواقف التي تنمي تلك الشخصية، أو قد يأخذ جوا معينا ويجعل الفعل والأشخاص تعبر عنه أو تجسده. إذن، فهو سرد قصصي يهدف إلى إحداث تأثير مفرد مهيمن ويمتلك عناصر الدراما. وفي أغلب الأحوال ترتكز الحكاية على شخصية واحدة في موقف واحد وفي لحظة واحدة.

والكثير من الحكايات تتكون من شخصية يقودها الصراع الدرامي- أي اصطدام قوى فاعلة وعوامل متضادة، فهي عموما سرد قصصي في غالب الأحيان يأخذ طابعا خرافيا، في التراث الشعبي الشفهي، و لدى المهتمين أن المصطلح الأمازيغي الأنسب لترجمة الحكاية الشعبية إلى العربية هو"تحاجيت" عربي خالص، إذ يقول الباحث الأمازيغي، فكلمة "حجيت" مشتقة من كلمة عربية وأصلها الأجمية جمع أحاجي، وهي الكلام المغلق كاللغز[32].

كما أن الحكاية الشعبية نموذج الآداب الشعبية والعالمة الأكثر تنقلا عبر العالم، والأكثر تقاطعا مع بعضها، باعتبارها فنا موغلا في القدم، وباعتبار طبيعتها الحركية السردية المتتالية الوحدات، وباعتبارها تنطوي على تجارب إنسانية عميقة على المستوى المرجعي الاجتماعي والتاريخي والنفسي....[33]، حيث نجد أن الأدب الشعبي من خلال الكتابات الباحث الكولونيالي هنري باسي، وخصوصا في دراسته الخاصة عن الأدب الأمازيغي "**Essai sur la littérature des berbères**" من الأجناس الأدبية التي اهتم بها هنري باسي في كتابه، نجد الحكاية الأمازيغية التي أسقط عليها الكثير الأحكام الدونية وصنفها إلى : الحكاية العجيبة والحكاية الحيوانية والحكاية الهزلية[34].

أكيد أن الساحة الأدبية الأمازيغية لا تخلو من مدونات ومتون، لعل أولها يرجع إلى ما جمعه دولابورت سنة 1844 الذي نشر أول نص أدبي أمازيغي، ولا شك أيضا أن هذه الساحة تضم بعض المؤلفات العامة والمرجعية في ذات المجال، مثل هنري باسيه 1920. وبوليت كالان بيرني 1998.

---

[32] النصيري نور الدين، الحكاية الأمازيغية وإشكالية توظيفها تربويا. 2014/01/14 موقع الحوار المتمدن http://ww.ahewar.org

[33] الأدب الشعبي الأمازيغي من خلال كتابات الباحث الكولونيالي: هنري باسي. نشر بواسطة محمد بادرة في جريدة الاتحاد الاشتراكي يوم 30-02- 2015.

[34] هنري باسي الأدب الشعبي الأمازيغي من خلال كتابات هذا الباحث الكولونيالي. نشر بواسطة محمد بادرة في جريدة الاتحاد الاشتراكي يوم 30-02- 2015

وعبد الله بونفور 1999 ودانيال ميرولا 2006، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن بعض الأجناس الأدبية دون أخرى وعلى رأسها الحكاية، قد نالت نصيبا وفرا من اهتمام الباحثين. وغدة استقلال البلدان المغاربية، ومع ظهور وتطور العلوم اللسانية، وخاصة منها البنيوية أنجزت دراسات انصبت على أشكال وتعابير أدبية معينة، كما أنه في ضوء النظريات الحديثة والمقاربات المتداخلة الاختصاصات، بدأت تطرح تساؤلات نظرية ومنهجية حول الأدب الأمازيغي، من حيث أجناسه، ونشأته وحدوده، وبنيته، وتلقيه[35].

فالحكاية الشعبية تندرج قبل كل شيء في إطار الشفهية. فهي كباقي الأجناس الشفهية الأخرى كالمثل، واللغز، فيما يسمى بالأدب الشفهي المتناقل شفهيا من جيل إلى أخر. وتعتبر الحكاية قبل كل شيء (خطايا) بمعنى (كلام محادثة) (propos de conversation) المتكون من كلمات، ولكن أيضا من توقف وسكوت وحركات تضفي عليها، وفق اللحظة والآونة والمكان الذي ألقيت فيه، وكذلك وفق الجمهور المتلقي لها، مميزات خاصة[36]. وهي أيضا على نحو غيره من أشكال التعبير الشعبية -جزءا من مجال أشمل يسمى الأدب الشفوي الذي يشكل بوتقة من تنصهر فيها غالبا التقاليد المحلية والجهوية. يصعب في كل تقليد الفصل بين ما يتعلق بالشفهية (بحصر المعنى) وبين ما يهم باقي الممارسات الشعائرية والرمزية. [37]

5 ـالحكاية في الكتاب المدرسية للغة الأمازيغية.

الحكاية في المجال التربوي، هي نصوص قصصية، تتفاوت في الطول وسماكة اللغة، تخضع لمعايير أدب الطفل تشمل أبعاد تعليمية وتلقى تبعا لطرائق ديداكتكية تتناسب والمستوى العملي والتعليمي للتلميذ.

كما ينبغي توظيف الحكاية الامازيغي في الكتاب المدرسي، ودالك لعدة أهداف من بينها:

-القدرة على التخيل للطفل.

-غناء الرصيد اللغوي.

---

[35] أنظر تقديم، مجلة اسيناك (ملف العدد الأدب الامازيغي: النشأة والتصنيف والتطور)، عدد مزدوج:4-5، 2010- مجلة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ص: 7

[36]لمحند أكلي حدادو. ترجمة الأستاذ حبيب الله منصوري مدخل في الأدب الامازيغي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2020، ص :125 -126.

[37]شادلي المصطفى، الحكاية الشفاهية بالمغرب في بلدان المتوسط- مرجع سابق ص:51.

- مساعدته على التعبير والإنتاج

- القدرة على الإنصات

كما أن الحكاية هي دعامة بيداغوجية ومن خلالها يحقق المدرس غايات متعددة والقيم الأخلاق والتربية، كما أنها تلعب دورا ترفيها داخل الفصل.

الحكاية تسرب أفعال إنجازية وتعبيرية وإخبارية وأساليب كالنداء، والتعجب والنهي والاستفهام، ولما تقص بطريقة سليمة ومعبرة تغرس نظاما لغويا في ذهن المتعلم، وهو النظام المحدود الذي سيمكنه من إنتاج هائل من الجمل غير المحدود وفقا للنظرية التوليدية -التحويلية لتشومسكي.

فالحكايات التي نجدها في الكتاب المدرسي، يكون محتواها ومضمونها مرتبط بمجال الوحدة. ليكون ذلك من خلال الحكاية حققنا الأهداف التربية والتعليمية، باعتبارها وسيلة بيداغوجية تساهم بشكل سلس وفعال. كما تساعد الحكاية نظرا لطبيعة المتعلم في القراءة، قراءة النصوص على الخصوص.

وكما تحدثا أيضا من قبل بان الحكاية هي جنس أدبي (شفوي)، فهي من بين النصوص القديمة والتي يلجأ إليها مؤلف الكتب المدرسية. سواء في مكون اللعب أو استحضارها في النصوص القرائية، نظرا لقيمتها الجمالية ومن حيث مكونتها وحمولتها الثقافية.

نماذج من الحكايات الأمازيغية في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية.

= جناح النحلة ⵜⵉⵣⵔⴰⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵍⵜ-

هذه الحكاية التي توجد في كتاب المستوى الأول للغة الأمازيغية "ابريد ن امورس". هذه الحكاية هي ضمن مكونⵓⵔⵔⵓⵎ مقسمة إلى جزأين في الوحدة الخامسة والسادسة.

تتحدث الحكاية عن نحلة، أرسلتها ملكة النحل للبحث عن رحيق الأزهار، لتصنع منه النحل ليقم بحفلة. في طريقها رأت منبع أرادت الشرب، فوجدت امرأة بجانبها إناء من الحليب، أرادت النحلة الشرب فسقطت به، أمسكت به المرأة وانتزعت جناحا. توسلت لها واشترطت عليها أن تأتي بها بالمعزة وهي نفسها اشترطت أن تأتي لها بالربيع هذه الأخيرة طلبت منها الماء، وطلب منها الماء الثلج وهو أيضا طلب من أن تأتي بالجبل.

هذه الحكاية متسلسلة الأحداث والمواقف ورسالتها الدورة الطبيعية في الحياة ورسالة الحفاظ على التنمية المستدامة في صيغة حكاية تربوية.

خلاصة

إن الحكاية الأمازيغية تعد نص أدبي شفوي، في حمولتها العديد من القيم ولأخلاق والعبر. ولم تنحصر في الشفهي بل أصبحت دعامة بيداغوجية في الكتب المدرسية، فمن خلالها يتعلم الطفل، فهي تنمي ملكة التعلم والخيال والإبداع. ونظرا للأدوار التي لعبتها الحكاية من طفولتنا ونحن نسمعها من جداتنا فقد تعتبر الوسيلة الأولى في التعليم بما تمتاز من خصائص في كل الجوانب من حياتنا من تمرير القيم والعبر والحكم.

بيبليوغرافيا

- أحمد عصيد، دراسات في الأدب الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، -سلسلة دراسات وأبحاث، رقم 5، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2015.
- محمد شفيق المعجم العربي الأمازيغي. الجزء الأول، منشورات اكاديمية المملكة المغربية،1993.
- لمحند أكلي حدادو. ترجمة الأستاذ حبيب الله منصوري مدخل في الأدب الامازيغي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2020.
- المعجم العام للغة الأمازيغية، أمازيغي- فرنسي- أمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز التهيئة اللغوية- سلسلة قواميس ومعاجم رقم 13 –مطبعة المعارف الجديدة -2017.
- هنري باسي الأدب الشعبي الأمازيغي من خلال كتابات هذا الباحث الكولونيالي. نشر بواسطة في محمد بادرة جريدة الاتحاد الاشتراكي يوم 30-02- 2015.
- المصطفى شادلي، الحكاية الشفاهية بالمغرب في بلدان المتوسط – آليات منهجية في تناول ومعالجة المتون الشفاهية والاثنوغرافية - منشورات زاوية، ط.1 2009 مطبعة أبي رقراق – الرباط..
- محمد أوسوس، كركرا: محمد اوسوس. (2008)، كوكرا في الميثولوجيا الامازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط الطبعة الاولى، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- محمد اقضاض شعرية السرد الامازيغي. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2007 مطبعة المعارف الجديدة – الرباط.
- محمد شفيق المعجم العربي الأمازيغي. الجزء الأول، منشورات اكاديمية المملكة المغربية،1993.
- مجلة اسيناك (ملف العدد الأدب الامازيغي: النشأة والتصنيف والتطور)، عدد مزدوج :4-5 2010- مجلة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- الناجي موحى خصائص الحكاية الشعبية الأمازيغية.. الجمعة 10 غشت 2012. هسبريس http://www.hespress.com

تجليات صورة المرأة في القصة الأمازيغية:
قصة "تموغرا ن تمغارت نموذجا"

☜ قاديري حفيظة
باحثة بسلك الدكتوراه
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

☜ د.الزروقي جواد
أستاذ اللغة الأمازيغية،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

ملخص:

الأهداف: يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الأدب الأمازيغي الحديث خاصة جنس القصة، لتبيان مواصلة الكتابة الإبداعية الأمازيغية طريقها في معالجة والتطرق لجميع الظواهر المجتمعي وجميع المواضيع، والمتمثل في هذه المجموعة القصصية في المناخي الحياتية للمرأة.
الاشكالية: تكمن الإشكالية في هذا المقال في تحري الصورة التي تأخذها المرأة في الكتابة الإبداعية الأمازيغية القصصية، ⵜⵉⵎⵎⵓⵖⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵜ خاصة القصص الثلاثة الأولى ⵉⵎⵃⴹⵉⵏ , ⵜⵉⵎⵎⵓⵖⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵜ ⵜⴰⵣⵓⵣⵜ, ⵎⵎⴰ ⵏⵏⵙ)،
المنهجية: اتبعنا في هذا المقال دراسة وصفية تحليلية لمضامين المجموعة القصصية ⵜⵉⵎⵎⵓⵖⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵜ
الخلاصة: تطرق الكاتب والقاص عمر ايت سعيد في كتابته هذه إلى عدة أدوار شغلتها المرأة وتفوقت فيها داخل الإبداع الأمازيغي كالابنة والحبيبة والأم والمقاومة للعدو بجانب الرجل فهي تشغل أدوارا كبيرة داخل البيئة الأمازيغية، ولها وظائف متعددة في كل الميادين.

الكلمات المفتاح: المرأة -الإبداع الأمازيغي-القصة القصيرة-الأمازيغية

Abstract:

Objectives: This article aims to shed light on modern Amazigh literature, especially the gender of the story, to demonstrate the continuity of Amazigh creative writing in its way of addressing and addressing all societal phenomena and all subjects, which is the collection of stories in the role played by women in Amazigh society.
Problematic: The problem in this article is to investigate the image taken by a woman in Amazigh creative writing anecdotal, especially the first three stories.
Methodology: In this article we followed an analytical descriptive study of the contents of the anecdotal collection.
Conclusion: Writer and curator Omar Ait Saeed in his writing touched on several roles held by women in Amazigh creativity such as daughter, sweetheart, mother and resistance to the enemy beside the man.

Keywords: Women - Amazigh Creativity - Short Story-Amazigh

تقديم

تظهر المرأة في الإبداع الأمازيغي المكتوب بشكل كبير، سواء أكانت هي الكاتبة، أو كانت شخصية من الشخصيات في القصة المكتوبة من طرف كاتب آخر، بشكل يسلط الضوء على مكانة المرأة الأمازيغية، والدور الذي تؤديه داخل المجتمع، والذي أصبح لا يقتصر على الزواج والإنجاب والتربية وتحمل أعباء خارج البيت، من رعي وحطب وما إلى ذلك، إلى أدوار أخرى، دخلت من خلالها المرأة الأمازيغية عالم المدينة، وولجت المدرسة والجامعة والمعاهد، واقتحمت سوق الشغل، بشكل كبير، لتحقق ذاتها، وتعيل نفسها وذويها ...

وقد ساهمت المرأة الأمازيغية إلى جانب الرّجل في مجال الإبداعات الأدبيّة والفنّيّة، إذ حفظ لنا التّاريخ منذ العصر الموحّدي بأسماء أدبيات وشاعرات، حيث لمع في سماء الأدب نجم الأديبة الشّهيرة أمّ هانئ بنت القاضي عبد الحق بن عطيّة، وزينب بنت يوسف بن عبد المومن، وحفصة الركونيّة الّتي كانت أستاذة قديرة بدار المنصور بمراكش، بل إنّ من بين النّساء الأمازيغيّات من استطعن، منذ العصور الوسطى أن يكتسحن التّادي الشّعري الأندلسيّ في غرناطة بشعر فصيح، وذلك رغم حداثة تعرّف الأمازيغ على اللّغة العربيّة وآدابها. لتدخّل القصر الموحّدي بمراكش من أجل تربيّة الأميرات الموحّديات، حفصة بنت الحاج الركونيّة المصموديّة، والمنحدرة من قبيلة مزوضة بشمال الأطلس الكبير بالجنوب المغربي قرب إيمينتانوت، فتبلغ شهرتها الآفاق[1].

هذا المنحى الذي سلكه حضور المرأة الأمازيغية داخل المجتمع ينبغي أن يظهر جليا في الكتابات الإبداعية الحديثة، ليواكب متطلبات العصر الحالي. علما أنها «تمثل نصف المجتمع، وهي الجناح الثاني الذي متى كان مهيضا أو مكسورا لا تستطيع الأمة التحليق في آفاق التطور والتقدم».[2]

من هنا يأتي هذا المقال الذي من خلاله سنلقي الضوء على كتابة إبداعية للقاص عمر ايت سعيد، الذي تناول في مجموعته القصصية ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵎⵣⵡⵓⵔⵜ العديد من القضايا التي تهم المرأة الأمازيغية داخل مجتمعها، خاصة القصص الثلاثة الأولى التي كانت المرأة فيها حاضرة بقوة:

---

[1] جواد الزروقي، الشعر النسائي الأمازيغي بمنطقة الأطلس المتوسط جمع ودراسة، أطروحة الدكتوراه، وما بعدها. نوقشت بكلية الآداب مولاي اسماعيل بتاريخ 11- 11- 2013، ص:12.

[2] محمد السعيدي، المرأة في الملحون بين ثقافتين العالمة والشعبية، جمعية هواة الملحون مراكش، طبع وزارة الثقافة والاتصال، الرباط، ط1، 2002، ص:125.

(ⵜⴰⵣⵣⵉⵖⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵎⵢⴰⵔⵜ, ⵣⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵎⵎⵓⵏ, ⵜⴰⵅⵉⵔⵜ)، محاولين تقديم صورة عن موضوع المرأة داخل هذا العمل وتحليل أبعاده المختلفة. وقد جاء هذا المقال في مقدمة وثلاثة مباحث على الشكل التالي:

- إضاءات حول المضمون القصصي في القصة المدروسة
- قراءة مناصية للقصة
- محورية المرأة في القصة

وتم تذييل هذا العمل بخاتمة ولائحة للمراجع التي اعتمد عليها. ونطمح أن يسهم في فتح آفاق عديدة في مجال النقد حول الإبداع القصصي الأمازيغي.

1. إضاءات حول المضمون القصصي في Timmuɣra n tmɣart

تتكون المجموعة القصصية قيد الدراسة من عشرة قصص متوسطة الحجم، تتأرجح مواضيعها بين الاجتماعي، والسياسي، والعاطفي، وكذا الترفيهي. وهي على الشكل التالي:

القصة 1: Timmuɣra n tmɣart[3](عظمة المرأة) تحكي عن علاقة حب بين شاب وشابة إسمهما إيدير وزاها، علاقة بدأت منذ صغرهما. فقد كانا يحبان بعضهما البعض، وتواعدا على الزواج. ونظرا للظروف المادية التي دفعت يدير للهجرة، تهافت شباب القرية على خطبة الفتاة، مما اضطر زاها للفرار من سطلة الأب، لتتمكن من الوفاء بالعهد الذي قطعته لحبيبها. هذه القصة تعالج موضوعا اجتماعيا متعلق بالحب والوفاء.

وقد تناول في **القصة 2:** **imɛəi n mmanns** (العاص لأمه) موضوعا اجتماعيا متعلقا بالتضحية التي تقدمها الأم من أجل أولادها، ترجمة للحب الذي يعتريها اتجاههم، والجحود الذي اتصف به الابن، وهذا ما جسده الكاتب في هذه القصة.

أما **القصة 3:** **Tafukt** (الشمس) فهي تروي لنا قصة فتاة اسمها تافوكت، كانت في غاية الجمال، يتصارع من أجل الزواج بها شباب القرية وأيضا شباب القرى المجاورة، لكنها تحب شخصا واحدا إذ رأت فيه سمات الرجولة والشهامة والقوة والحب للوطن، ويدعى "يوبا". وصراعها مع أهل القرية لعدم

[3] عمر ايت سعيد، Timmuɣra n tmɣart، المطبعة المركزية سوس ايت ملول، 2022، ص:13.

رضاها بالزواج من أي شاب، أدى بها الى الهروب من القرية ومواجهة الصعاب، والخطو بثقة كبيرة من أجل مقاومة المستعمر، وفي الأخير تمكنها من إطلاق سراح المقاومين والزواج ممن تحب.

وتصف **القصة 4: baqcic (المهرج)**(حياة رجل إسمه باقشيش، وهو فكاهي بامتياز، وكثير النسيان. وقد كان قصير القامة، ويحب أن يساعد الناس في أمور القرية، وليست له أسرة وله حمار أبيض، يقضي رفقته غالبية وقته. وقد كان يحظى بحب الكبير والصغير...

كما نجد كذلك القصة 5: Amaḍal iga axxam inu (العالم منزلي) وهي تتحدث عن رجل مسن مارس مهنة التعليم، وكان محبا لها. مبتسم رغم قساوة الحياة، يبث الأمل في أي شخص إلتقى به، مهتم بالثقافة، فكر ذات يوم أن يزور مسقط رأسه وتفاجأ بمنازل القرية قد هدمت ومن بينهم منزله، وتساءل عن السبب في ذلك؟ السبب في قطع الصلة بالماضي، فوجد أن السبب قرار من حاكم القرية الذي قرر القيام بمشاريع سكنية تقطع الصلة بالماضي. وهذه القصة تعالج مواضيع اجتماعية وسياسية وثقافية...

والقصة 6: iccu d uɣyulnnsichqan (إشو وحماره العنيف). تحكي هذه القصة عن"إشو" الذي يهتم بمظهره كثيرا، وقد كان يملك حمار جميلا وأنيقا، وكان كثير الاهتمام به، إلى أن فوجئ بحماره تحول من مطيع إلى عنيف يضرب كل من اقترب منه، بسبب أهل القرية الذين يستغلونه في الأعمال الشاقة، ما اضطر صاحبه الى التفكير ببيعه. تعالج هذه القصة موضوع الرفق بالحيوان.

وبانتقالنا إلى القصة 7: kunni ad Igan alln nnɣ (أنتم عيوننا) نجد انها تتحدث عن مهاجر أمازيغي فصيح ومجيد للحن القول، يتقن الشعر الارتجالي ودائم الدعابة ومجيد لإدخال السرور على كل من يقابله.

أما القصة 8: Tabrat n tifawt (رسالة النور) هي قصة تجمع بين ما هو اجتماعي وما هو سياسي، فهي تحكي عن معاناة شاب درس وحصل الشواهد، وبقي منعدم الآفاق في بلده، قرر الهجرة إلى الغرب بحثا عن قارب الحرية الذي سينتشله من معاناته. في اليوم الموعود جهز نفسه وحقائبه، وبدأ في توديع أهله وأحبابه، فجاء فرج الله الذي لا يعرف المستحيل، ففي تلك الأجواء المليئة بالمشاعر المختلفة تأتيه رسالة توظيفه في بلده وكأنها استجابة لدعاء والديه اللذان قبلا سفره على مضد.

وجاءت **القصة 9: waba ɛli. Bu iswingimmn issafan(وبا علي الذكي الثرثار)** في قالب فكاهي، تحكي عن باعلي الرجل الكثير الشكوى والانتقاد، ودائم الأسئلة، يعقب عن كل شئ وكل شخص وكل موقف.

أما القصة 10 : Sfldat i wulawnnnun (اسمعوا إلى قلوبكم) فتحكي موضوعا اجتماعي، حيث أنها تحكي عن معاناة شاب موهوب بالموسيقى، وحلمه أن يكون فنانا، لكنه ارتطم بتقاليد وأفكار كبار السن المتمثل في رفض أبيه التام لذلك، لكونه فقيه في المسجد حيث لا يريد لأبنه أن يسلك طريق الغناء بقدر ما يتمناه أن يكون موظفا أو أستاذا.

2. قراءة مناصية ل "Timmuɣra n tmɣart"

سنتطلق في تناولنا ومساءلتنا ل "Timmuɣra n tmɣart" بدءا بالنص الموازي، وما يسميه جرار جنيت بالعتبات لأنها تمثل امتدادا وإضاءة للمحتوى الداخلي، ومنفذا يتيح العبور إليه واقتحامه، لأن أسئلة الضفاف والتخوم الداخلية وفجواتها الناطقة والصامتة، ومعطياتها اللغوية وغير اللغوية، المقروءة والتصويرية، والتي تحيط بالمنتج النصي وترافقه وترتابط معه بشكل عضوي، مما يستدعي البحث عن علائقها ووظائفها وقيمها الجمالية والدلالية والرمزية.

وقبل الولوج إلى تناول عوالم المتن الداخلية، نتصفح مجموعة من البنيات اللغوية والأيقونة التي تتقدم المتن وتعقبه لتنتج خطابا واصفا له معرفة به وبمضمونه وجنسه. وأول ما يستوقفنا هو العنوان، وقد كتب بخط مضغوط، وباللون الأبيض، وإذا كان اختيار العنوان ليس أمرا بريئا، ولكنه يروم إلى إبلاغ رسالة معينة إلى المتلقي، فإننا نتساءل كيف يشتغل العنوان بوصفه ميسما دالا على الداخل النصي، وكيف يمطط المتن ويفصل ما اختزله العنوان؟

وأول وظائف العنوان هو وظيفة التسمية، فهو يخصص هذا المُبْدَع الذي كتبه الفنان عمر آيت سعيد. وإذا بحثنا عن سبب اختيار هذا العنوان والدلالات التي يتضمنها، فلاشك أنه شكل نقطة انطلاق في التعريف بالنص والإسهام في فك رموزه وإثارة شهية القارئ، "فهو يندرج عموما في إطار التشويق"[4]، وهو ليس مجرد إعلان خارجي عن مجموعة قصصية، إنما عنوان النص وعلامته الأولى، وهي الرابط الذي يربط ما بين القارئ والنص، فكأنها عقد وميثاق يقدمه الشاعر إلينا لنتواطأ معه على هذا العنوان بوصفه قيمة دلالية وشفرة نستفتح بها الديوان، ومن تم نفسره بها، أو نسائله عنها. ومن النصوص الموازية الجديرة بالمتابعة في هذا السياق، يمكننا الإشارة إلى صورة الغلاف كعتبة لقراءة محتوى الكتاب، حيث أن علاقة النصوص الثلاثة الأولى بصورة المرأة في الغلاف هي علاقة توضيحية. فالصورة تختزل المعنى الحقيقي للمرأة وانعكاس صورتها في المرآة، هذا بالإضافة إلى الألوان، حيث أن لها

---

[4] رولان بارث، تحليل نصي لحكاية القول الفصل في حالة السيد فالدمار، لإدغار آلان بو، ترجمة محمد البكري، فضاءات مستقبلية، ع:2-3، 1996، ص:16.

دلالات ومعاني متعددة في الحياة، تتغير حسب الأشخاص والثقافات والشعوب، وكذا حسب الحالة النفسية لكل شخص، "وهذا التغيير يدلنا على عدم ثبات الكثير من الأحكام الصادرة عن دلالاتها لأن بعض الظروف تتغير بتغير الظروف والأزمان"[5].

فاللون الأحمر هو لون الثورة والحب والدم، لدى مختلف الثقافات، ولون الانتباه والخطر، ولهذا غلبه الكاتب في صورة الغلاف كترجمة للمحتوى. ومن نافلة القول كذلك التحدث عن العنوان الذي يحمل عنوان الكتاب وكذا عنوان القصة الأولى، "تموغرا ن تمغارت "فعندما يتناول القارئ عملا ما، فإن أول ما يشده هو العنوان، لأنه البوابة التي يدخل منها إلى متن النص، ويدفعه إلى الكشف عن مفاتنه وثناياه، والتبحر في طياته ودلالاته. و هذا ما يدفع إلى أن يكون الاهتمام باختيارعناوين مناسبة تلخص محتويات العمل الأدبي أو تجلي شكله، وتقتضي كل كلمة من كلمات العنوان تحديدا دلاليا حتى يستقر المعنى ضمن تصورات المتلقي. فكلمة: "تموغرا" تعني الكبر والقوة، والنون هي أداة إضافة، أما "تمغارت" فلها عدة دلالات حسب المعجم تتأرجح بين المرأة والزوجة، والحماة وزعيمة القوم، وكلها دلالات تحملها هذه الكلمة، ولكون المجتمع الأمازيغي كذلك مجتمع أميسي يعظم المرأة فيقال للأخ والأخت: ⵎⵕⵜ ⵓⵔⵎⴰ, ⵜⴰⵏⵎⵔⵜ ⵓⵔⵎⴰ, ⵍⵍⵎⴰ, ⵜⵎⵣⵉⵏ ⵓⵔⵎⴰ.

3. محورية المرأة في المجموعة القصصية Timmuɣra n tmɣart

القصة الأولى: ⵜⴰⵎⵎⵓⵖⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵜ

هاته القصة تحمل اسم المجموعة القصصية ككل، "عظمة المرأة" وفيه انتصار للمرأة الأمازيغية ولقوتها وعظمتها. تتحدث عن قصة فتاة تدعى "زاها"، تجمع بين الجمال والمهارة في شؤون الحياة والرعي، باعتبار الرعي مهمة موكلة للذكر والأنثى على السواء. فتاة مرحة ولعوب. ابتدأ الكاتب الحكي بعملية الوصف لحالتها حين رفعت عيناها للسماء، ودخلت في لحظات من استرجاع الأحداث الماضية التي كانت تجمعها بحبيبها "بيدير، الذي وعدها بالزواج، لكن ولظروفه المادية الصعبة اضطر للهجرة إلى أوروبا للعمل على أساس أن حبيبته ستنتظره دون زواج إلى حين رجوعه، وقد عملت جاهدة على الوفاء بعهدها الذي قطعته، لكن تأخره في العودة، ونظرا لجمالها ومهارتها فإن العديد من أبناء القرية كانوا يودون الزواج بها، وهذا ما دفع ابن "أمغار " للرغبة الملحة بالزواج بها، لتصدم ذات يوم بقبول أبيها أن يزوجها إياه رافضا رغبة الفتاة بالبقاء دون زواج بدعوى أنها لا زالت صغيرة في السن. لتضطر في لحظة من الرفض والتمرد لاتخاذ قرار صعب بالهروب من البيت، قائلة:

---

[5] ابتسام مرهون الصفار، جمالية التشكيل اللوني في القران الكريم، عالم التشكيل الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص68

ⵏⵉⵢ ⵉⵣⵎⵙⵀⴰⵍ ⵉⵍⵉ, ⵏⵉⵢ ⴰⵛⵉⵙ ⵉⵍⵉ ⵠ ⵜⵉⵙⵏⵙⵜ ⴰⵏ, ⵜⴰⵔⵙⵙⵉ ⵍⵉ ⵜⴰⵙⴰ ⵍⵉ, ⵜⴰⵔⵙⵙⵉ ⵍⵉ
.ⵜⵉⵙⵏⵙⵜ ⵉⵍⵉ,ⵜⴰⵔⵙⵙⵉ ⵍⵉ ⵉⵛⴰⵎ ⵉⵍⵉ,ⵉⵙ ⵙⵉⵢ ⵠⴰⵙ ⵜⴰⵔⵙⵙⵉ

خرجت في الصباح الباكر إلى وجهة غير معروفة، عرضت نفسها للمجهول وللخطر لتحقق رغبتها، حلقت شعرها الطويل الأملس، حلم أي فتاة، ووضعت قبعة ذكورية، وخبأت ثدييها بحزام أدارته على صدرها لكي لا تظهر أنوثتها، وارتدت جلبابا وهي تردد:

ⵉⵎⴰⵣ ⴰⵏ ⵎⵙⵢ ⵜⵉⵛⵎⵙⴰ ⵍ ⵙⵙⵠⴰⵣ, ⵉⵣⵣⴰⵍⵏ ⴰⵏ ⵠⵢ ⴰⵙⵠⴰⵣ ⴰⵏ ⵙⴰⵙⵢ ⴰⵜⵉⵠ ⵏ
...ⵡⵙⵏⵏⵙⵙ ⵉⵍⵉ ⵙ ⵙⵀⵙⵙ ⵉⵍⵉ, ⵙⵙ ⵙⵣⵣⴰⵢ ⵙⵎⴰ ⵣⵍⵉⵢ, ⴰⵏ ⵣⵣⵉⵛⵢ ⵏ ⵜⵛⴰⵣⵉⵢⵜ

لتهتدي أخيرا إلى بيت كبير لامرأة مسنة تقطنه وحيدة، وتجد بذلك بيتا يؤويها وعملا يغنيها عن مقارعة الأخطار في الشوارع. وأصبح اسم زاها الجديد هو " موحى"، وعمله الجديد هو الرعي ومساعدة المرأة المسنة، وقد حظي بحبها وتقديرها حتى أصبحت تعامله كابن لها. مرت الأيام وحاضت الفتاة، ونظرا لصغر سنها وحداثة حيضها لم تعرف التصرف اللائق، وبينما كانت تستحم أخذت العجوز الملابس لكي تغسلها لتفاجئ بقطرات من الدم بملابسها، لتقرر وبإلحاح أخذ الفتاة للطبيب خوفا عليها من المرض، والذي ستخبره زاها على انفراد منهما بما حصل لها وبأنها فتاة ضحت بحياتها لأجل حبيبها، ليتعاطف معها، ويقرر مساعدتها هو والعجوز فقرروا الرجوع بها الى بيت عائلتها البعيد مرورا ببيت "يوبا" الذي وجدوه يقيم عرسه بعد بحث دام مدة طويلة عن زاها، والذي اعتقد أنها قد توفيت، ليذهل برؤيتها أمام عينيه في لحظة غير متوقعة قائلا:

«ⴰ ... ⵜⴰⵙⵙⵉ ⵍⵉ ⵛⴰⵏⵣ ⵜⵣⵣⵣⵜ ? ⵙⵙ ⵙⵃⵏⵣⵢ ⵛⴰⵠ ⵙⵙ ⵣⵛ ⴰⵍⵙⵠⵢ» ليفاجئ بها أمام عينه ويسمع من العجوز والطبيب ما فعلته لتفي بوعدها الذي قطعته له:

ⵔⴰⵍ ⵅⴰⵔⴰ ⵜⵣⵜⵙⵣⵜ ⵠⵀ ⵡⵙⵃⵛ ⵏ ⵡⵠⴰⵎⴰⵏ ⴰⵏ ⵜⵠⴰ, ⵛⵣ ⵜⵏⵏⴰ ⵜⴰⵀⵙⵣⵜ ⵜⵙⵙⵙⵀⴰ
...ⵣⵃⵙⵙⴰⴰⵙⵃ ⵙⵅⴰⵢⴰⵙ, ⵔⴰⵍ ⵅⴰⵔⴰ ⵜⵠⴰ ⵜⵣⵉⵉ ⵏ ⵜⵣⵀⴰⵡⵜ

فذهبوا جميعهم الى بيت والديها فأخبروهم كذلك بما حصل مع ابنتهما لتفيض الأعين بالدمع الممزوج فرحا وحزنا:

... ,ⵙⵙⵙⵙⵙⵀ ⴰⵢ ⴰ ⵖⵏⵏⵣ ⵙⵙ ⵏⵙⵙⵣⵍ ⴰⵜⵣⵠ ⵏ ⵜⴰⵖⵙⵙⵣ

ليعود الجميع الى بيت العرس الذي كان فيه يوبا ليعتذروا من العروس وأهلها، ويقصوا عليهم قصة الحب التي جمعت بينهما والتضحيات الجسام التي فعلتها زاها لأجل حبيبها، ليتفاجؤوا برد أهل العروس:

ⴼⵍ ⵜⵓⵇⵓⵜ ⵏⵖ ⵓⵍⵏ ⵉⵜⵜⵓⵜ ⵙⵇ ⵜⵓ ⵜⵇⵣ ⵓⵏ ⵜⵓⵍⵏ ⴼⵓⵜ ⵏⵇⵇⵓⵖⵓⵇ ⵓⵍⵏ ⵏⵣⵣⵏⵣ »

ⵣⵖⵍⵍ ⴼⵍ ⵅⵓⴼⵓ ⵜⵇⵇⵖⵓⵓ ⵔⵓⵖ, ⵓⵇⵠⵎⵣ ⵍⵣⵏ ⵀⵀⵓ ⵏ ⵔⵎⵎⵓ, ⵜⵓⵔⵇⵣ ⵜⵣⵏ

...ⵍⵙⵅⵓⵍⵏ »

تنتهي قصة زاها ويوبا بنهاية سعيدة توجت بالزواج، وكانت عبرة لكل القبيلة، بأن لا يرغموا فتياتهم على الزواج بمن لا يحبون.

قصة زاها راعية الأغنام المقبلة على الحياة، والتي تتقاطع في وصفها كراعية مع شخصية الراعية في رواية **Les jours de kabyles**[6] ليست قصة خيالية، وليست بعيدة عن ما نراه في مجتمعنا، قصة لها من الواقع المعاش الكثير، كما ترتبط في أحداثها مع الذاكرة الشفهية بما تحمله من حكايات متوارثة، حيث يمكن القول أن النثر التقليدي في الأدب الأمازيغي بمختلف أجناسه على غرار نظيره في مختلف الثقافات يدخل في عداد الموروثات السردية التي صاغها المبدع -الجماعي "للذاكرة الجماعية" المجهول الهوية في معظم الأحيان، فالبطلة هي فتاة صغيرة وجميلة، مقبلة على الحياة، عانقت الطبيعة وعناصرها الصامتة والصائتة، واتسمت بصفاتها من تلقائية وصفاء وحب، بين الحقول الملآى بالذكريات، غلبت فطرتها من صدق ووفاء بالعهد رغم المغريات، أحبت شخصا وكانت وفية لحبها، وتحدت الجميع لأجل ذلك.

تعالج لنا هذه القصة العديد من المشاكل الاجتماعية التي يعيشها مجتمعنا، فمثلا قضية تزويج القاصرات، وخاصة بمن لا يحبون، التي يحصد ويلاتها جيل بأكمله من أبناء يعانون من مشاكل نفسية، فقط لأنهم كانوا نتيجة زواج غير مرغوب به، جاءوا نتيجة ظلم وسلطة أبوية ورغبة في المال، آباء جنوا على فتياتهم في الزواج بمن لا يحبون. تتقاطع هذه القصة في مضمونها مع أغنية أمازيغية: ؤوركيغ ابابا تموزونت) حيث تحكي الشاعرة فاطمة تحيحيت عن معاناة الفتيات جراء زواجهن بمن لا يحببن وتلوم الأب الذي يجني على ابنته، وكأنها متاع وليست إنسانة من حقها اختيار شريك حياتها.

تسلط أهل زاها يتجلى في رغبتهم في تزويجها وهي قاصر لم تحض بعد، لم تحض إلا بعد هروبها من بيت أهلها وكذا عملها لدى المرأة العجوز:

---

[6] **Mouloud Feraoun, jours de Kabylie, Editions du seuil, 1968, p :97.**

... ⵣⵓⵎⴰ ⵜⴰⵢⵙⵉⵏ ⵜⵅⴰⵜⵓ ⵉⵛⵍⵍⴰ ⵔⴰⵓ ⴰⵏ ⵜⴰⵏⵏⵉ ⵜⵉⴹⵜ ⵏ ⵉⵓ ⵜⵅⴰ ⵜⴰⵍⵜⵛⵜ »

تمثل زاها نموذجا للثورة على الأعرف والتقاليد الجائرة، فضلت الهروب والتحول من أنثى إلى رجل "موحى"، لتحافظ على نفسها،هو تحول يترجم تمرُّدها الفردي أو عدم اندماجها بالأحرى مع حياة مُستَلبة فقدت قيمتها الحقيقية حينما قرر والديها فرض الزواج عليها ممن لا تحب، كما أن هذا التحول قد يترجم اغترابها في ذات أخرى "موحى" وما تحمله كلمة "اغتراب عن الذات، والمتمثل في "زاها" والمجتمع الذي تترجمه عائلتها وبلدتها والمألوف لديها.وكل هذا لكي لا تكون محط أطماع الرجال في البيئة الجديدة التي قصدتها، هو تحول في الشكل والمضمون، وإخفاء لمعالم الأنوثة لديها والكامن في حلق الشعر الطويل الذي كان يزيدها جمالا، كذلك إخفاؤها لصدرها بواسطة منديل، وقيامها بالمهام التي لطالما كانت حكرا على الرجل، وقد جاء هذا التحول نتيجة وعيها بأنها وسط مجتمع ذكوري ولكي تستطيع التأقلم فيه يجب أن تتصف بصفات ذكورية. تمكنت من الحفاظ على نفسها وشرفها وكذا من الانغماس في المجتمع الذكوري الجديد الذي أصبحت عنصرا منه. لتنتصر في النهاية وتتزوج بمن تحب، ويعتذر منها أبويها اللذان ساهما في الظلم الذي مورس عليها واضطرها للهروب، وتنتصر لبنات جلدتها من فتيات أرغمن على الزواج ممن لا يحببن، وهذا قول أب الفتاة التي كان سيتزوجها يوبا:

ⵙⵍ ⵜⵓⵙⵙⵓⵜ ⵍⵍⵢ ⵓⵍⵏ ⵍⵜⵜⵓⵜ ⵗⵙ ⵜⵓ ⵜⵙⵣ ⵓⵏ ⵜⵓⵍⵍⵏ ⵙⵍ ⵍⵙⵙⵓⵢⵓⵙ ⵓⵍⵏ ⵍⵣⵣⵍⵣ

...ⵣⵢⵍⵓⵍ ⵙⵍ ⵣⵓⵙⵓ ⵜⵙⵙⵢⵙⵓ ⵔⵓⵢ, ⵓⵙⵅⵛⵣ ⵍⵍⵣⵍ ⵙⵙⵓ ⵏ ⵔⵛⵛⵓ, ⵜⵓⵔⵙⵙⵣ ⵜⵣⵍ ⵍⵗⵏⵓⵍⵍ

القصة الثانية: ⵣⵛⵃⵙⵣⵍ ⵛⵛⵓⵍⵙ ⵣⵛⵃⵙⵣⵍ ⵛⵛⵓⵍⵙ

تحكي لنا هذه القصة عن امرأة أمازيغية شابة، ومعاناتها مع ابنها الذي كان شقيا منذ صغره فكابدت في تربيته الأمرين لوحدها دون حضور الزوج،

... ⵣⵛⵙⵙⵗⵙ ⵛⵣⵅⵅⵓⵍ, ⵓⵛⵅⵗ ⵗⵙ ⵏ ⵣⵍⵅⵣⵙ ⵢⵀ ⵙⵙⵓⵙ...

لا يأبه بكلامها ولا يتعظ من أخطائه. إلى أن جنى على نفسه وكذا أمه، حين سقط من أعلى الشجرة لتفقأ عينه ويفقدها إلى الأبد، فقررت منحه عينها ليرى بها ولا يتعرض للسخرية من أقرانه، ولأنه في مقتبل العمر، وقررت عدم إخباره بذلك طول حياتها. وهكذا أصبحت الأم المسكينة بعين واحدة، واصلت حياتها وتأقلمت مع الوضع الجديد الذي اختارته بمحض إرادتها، وقامت بمسؤولياتها كربة بيت وكأم، والفتى الشقي بقي كما هو وحتى أنه ازداد شقاوة، والفتية ينادونه بابن العمياء حتى أنه أصبح يكره النظر إلى أمه فهي بالنسبة إليه مقرفة بتلك العين المغلقة.

كبر الفتى والتقى بسائحة أجنبية فتزوجها وغادر موطنه إلى بلاد المهجر تاركا وراءه أمه المسكينة التي ضحت بحياتها ليعيش هو حياته، توالت السنين وبدأ شوقها لابنها يزداد، فقررت بيع ممتلكاتها والسفر لرأيته وأبنائه، بحثت مطولا حتى وجدت عنوانه. وأخيرا سترى ابنها وحيدها وأحفادها، لهفتها كبيرة لذلك اليوم، لتصدم بردة فعل منه لم تتوقعها، جفاء كبير، ولوم عن سبب الحضور، كسر قلبها وأحزنها حزنا كبيرا وجرحا غائرا، حيث قال لها:

..?ⵔⴰⵔ ⴰⴰⵢ ⵜⴰⵣⴰ ?ⵔⴰⵛ ⵏⵣⴰⵣ ⵔⴰⵛⵏ ⵜⴰⵛⴰⵣⴰⵜ ?ⵏⵣⴰⵣ ⵔⴰ ⵛⵏ ⵛⵅⵇⴻ ⵗⵏ

تركت البيت وغادرت لتلتقي بسيدة عجوز تقيم قرب ابنها وهي من الأجانب الذين يأتون صيفا إلى القرية التي تقيم فيها الأم، حكت لها عن قصتها مع ابنها الوحيد وتقاسمت معها حزنها وألمها، وعادتا معا للبلدة، وبعد وصولهما كل واحدة قصدت بيتها بعد أن طلبت الأم من الأجنبية أن تكتب هذه القصة في ورقو وتسلمها لابنها بعد ذلك. لتفاجئ الأجنبية بوفاة الأم بعد ثلاث أيام من وصولها. وبعد استدعائها للابن الذي حضر على مضد طمعا منه في الإرث الذي تركته الأم. سلمته الأجنبية الرسالة فصدم صدمة كبيرة مرض إثرها ثلاثة أيام، كما تركته زوجته وأخذت منه ابنه ورحلت الى موطنها بعد أن عرفت جحوده مع أمه، لقد أصبح أضحوكة وعلكة في أفواه القبيلة كلها، الكل يناده بعاق أمه وموطنه.

قصص تضحية الأم من أجل أبنائها كثيرة، فالمرأة بفطرتها مجبولة على العطاء وللأبناء خاصة، فهي في حالة الطلاق أو حتى وفاة الزوج تضحي بأجمل سنوات عمرها لتتمكن من تعويض أبنائها وملئ الفراغ الذي يتركه غياب الأب، قد تفضل عدم الزواج مرة أخرى في سبيل ذلك، تعمل بجد وتكون امرأة بألف رجل وهي سعيدة بذلك. تتميز شخصية الأم كذلك بالاحتواء الذي يظهر جليا في امتصاصها لغضب الإبن "إشو" في العديد من المواقف:

ⵔⵙⴷⵏⵜⵜ ⵜⵅⵅⵏⵉⵍⵜ ⵔⵏ ⵜⵜⵀⵏⵏ ⵉ ⵍⴰⴻⵙ ⵍⵍⵀ, ⵉ ⵜⴰⴻⴻⴰⵔⵉⵍⵉⵍⵍ ⵜⵙⵏⵀⵜⵅⵙⵏ ⵙⵀ
...ⵜⵅⵉ ⵉⵛⵛⴰ ⵍⵍⵀ

والتماسها العذر له دائما، لكن ما يكسر ظهرها هو الجحود الذي قد تلقاه من الأبناء، وهذا ما يظهر جليا في هذه القصة التي نرى أن الأم فضلت بقاءها بعين واحدة في سبيل أن يبصر ابنها، التضحية بصمت، ليجازيها هو بالخذلان والرحيل بعيدا عنها.

لم يعط الكاتب في هذه القصة الاسم للأم وتركها فقط بوصفه لحجم التضحيات التي قدمتها من أجل ابنها، ربما لكون هذه القصة هي ترجمة للعطاء الذي تقدمه المرأة والأم عامة من أجل فلذات أكبادها.

كما تجسد القصة التي بين أيدينا انتصار المرأة للمرأة، من خلال شخصية الزوجة الأجنبية، زوجة الابن العاق، التي فضلت ترك زوجها والعودة الى بلدها، لأنها رأت في الزوج الجحود، والإهمال لأمه، ما جعلها تفضل تركه وحيدا وعدم مؤازرته ومواساته بعد انهياره، جراء إدراكه حجم تضحية أمه لأجله ووفاتها وهي ليست راضية عنه.

ⵜⵓⵓⵍ ⵍⵣⵕ ⵣⵓ ⴰ ⵍⵜⵜⵓ ⵓⵔⴰ ⵣⵍⵢⵓⵍ ⵔⵔⵓⵍⵓ ⵙ ⵅⵎⵕⵣⵚⵜ ⴰ ⵍⵓⵓ ⵜⵓⵔⵓⵣ, ⵜⵍⵕⵓ ...

ⵜⵀⵓⵓⵄ ⵣ ⵓⵔⵜ ⵣⵢⵓⵔ ⵜⵍⵍⵓ ⵔⵓⵓⵍ : « ⵓⴰ ⵜⵓⵀⵄⵔ ⵓ ⵜⵓⵕⵀⵓⵣⵅⵜ ⵄⵓⵍ ⵣⵛⵛⵡ ⵡⵓ ⵔⵓⴰ

« ⵣⵠⵣ ⵓⵓⵠⵓⵋ ⵣⵍⵡⵅⵓ ⵠⵣⵢ ⵜⵓⵔⵢⵓⵓⵜ ⵍⵍⵓ

القصة الثالثة:ⵜⵓⵅⵡⵕⵜ

هذه القصة تحكي لنا عن فتاة شديدة الجمال تدعى " تفوكت"، من شدة جمالها تهافت على خطبتها كل شباب الدواوير المجاورة لها، إلى أن شبت معركة حامية الوطيس بين الشباب على من سيحظى بالقبول من طرفها، لكنها رفضت الجميع فقرروا وبإيعاز من فقيه القرية الذي كان هو الآخر يريد الزواج بها ورفضته، أن جمالها بمثابة لعنة على القبيلة فقرروا طردها وذويها:

ⵜⵢⵋⵓⵏⴰ ⵓ ⵅⵎⵕⵣⵄⵔ, ⵣⵅⵡⵕⵕ ⵓⴰ ⵡⵓ ⵍⵜⵜⵓⵍⵍⵓⵋ ⵋⵓⴰ ⵠ ⵣⵢⵓⵔ ⵍⵍⵢ, ⵓⴰ ⵜⵕⵊⵔ ⵓⵕⵓⵅ ⵍⵢ

.ⵜⵡⵅⵣ ⵙ ⵣⵠⵍⵍⵓ,ⵓⴰⵢⵓⵓ ⵍⵍⵙ ⵡⵓ ⵋⵓⴰ ⵣⵓⵡⵅ ⵠ ⵡⵅⵓⵔⵍ ⵍⵍⵢⵡⵅⵓ ⵜⵣⵔⵣⵋⵓⵓ ⵍⵍⵢ

ونظرا لحنكتها وبعد أن رأت الشر في أعين الساكنة قررت إنقاذ نفسها وأهلها من مكرهم ولؤمهم، فصدحت بأعلى صوتها بأنها ستتزوج ابن شيخ القبيلة لأنها تعلم بأنه حماية لها من مكرهم، فرحب هو بقرارها وخطبها من أهلها وبدءوا في مراسيم الزواج، لكنها كانت تدبر مكيدة وخطة للرحيل بحثا عن من تحب، وبينما الكل منشغل في الأكل والشرب والرقص، عشية عرسها، فأخذت فرسها ورحلت بعيدا إلى بلدة الحبيب. لتفاجئ بكونه مسجون لدى المستعمر نظرا لوطنيته وتمرده عليه:

ⵕⵔⵅⵢ ⴰ ⵣ ⵋⵓⵍ ⵡⵕⵠⵋⵓⵋ ⵡⵕ ⵕⵣⵢ ⵣⵕⵓ ⵓⴰ ⵣ ⵣⵠⵕ ⵠ ⵡⵙⵍⵣⵄ, ⵓⵃⵢⴰ ⵔⵍⵍⵓ ⵕⵣⵢ

! ⵣⵅⵅⵓ ⵍⵣⵕ ⵠ ⵡⵙⵍⵣⵄ

لتلتقي صديق حبيبها ويخبرها بمكانه فقررا أن ينقذاه من أيدي المستعمر، فأخذوا العدة وقصدوا المكان في أعلى الهضبة. في هذه الأثناء كان شيخ القبيلة قد جمع عددا كبيرا من الشباب الذين وعدهم بمبلغ كبير إن تمكنوا من إيجاد "تفوكت" ليقتلها وينتقم لكرامتها حين هربت رفضا لزواجها من ابنه، كما تحالف كذلك مع عنصر من عناصر المستعمر الذي اعتقل خيرة شباب الوطن، فقتلا كلا من أمغار

والضابط، وفي لحظة من الهلع والخوف هرب كل من كان معهم، وأكملوا مسيرتهم وأطلقوا سراح الرهائن ومن بينهم " أيور" وطردوا المستعمر من البلدة وأعادوا لها الحياة ورفعوا شعار:

ⴰⵀⵙⵙⵔ ⵠ ⵙⵀⵙⵙⵔ, +ⵜⵉⵙⵙⵉⵉⵜ ⴰⴷ ⴷ ⵜⵅⵍⴰⵔⵍ ⴰⵜⵍⴰⵔⵍ , +ⵜⵉⵙⵙⵉⵉⵜ ⵍ ⵙⵀⵠⴰⵍ, +ⵜⵉⵙⵙⵉⵉⵜ ⵍ

ⵜⵍⵣⵔⴰⵀ, +ⵜⵉⵙⵙⵉⵉⵜ ⵍ +ⵇⴰⵅⵜⵔⴰ+ ⴰⵀⵉⵉⴰ

وقاموا بتوزيع ما أخذه المستعمر غصبا على الفقراء، تزوجت "تفوكت" من "أيور" وعاشا حياة هنيئة، وأسسوا مدارس نموذجية وانتقوا خيرة المدرسين، ليلقنوا أبناءهم العلوم، ويخبروهم عن التاريخ المجيد للأمازيغ.

تفوكت أو الشمس كما وردت في المعجم لها دلالة الضوء والنور والسطوع، اسم على مسمى، فشخصية تفوكت في القصة ذات جمال وبهاء، لم ترض أن يذهب نورها لمن لا تراه يستحقها، رأت في شخص أيور أو القمر كما ورد في المعجم، الشخص الذي يستحقها والذي ستكمل حياتها رفقته. فالشمس والقمر رمزان للضياء والأمل والبقاء، وللافتراق، فمن خلال القصة، "أيور" الشاب المقاوم الرافض للخنوع للمستعمر والمتسلط ضده، جعله يسقط رهينة في يدي المستعمر إلى أن نجحت شمسه في إنقاذه حيث أن مقاومة المستعمر ليست حكرا على الرجال دون النساء، وكانت المرأة القرويّة بصفة إجماليّة في عهد مقاومة الاحتلال الفرنسي تقوم بدور فعال في صلب المعارك، حيث كانت تقوم بتزويد الجنود بالطّعام، وتزويدهم بالسّلاح، وتشجيعهم على الصّمود أمام العدوّ، ورمي الأعداء بالحجارة الكبيرة من أعالي الجبال.

وليس ببعيد فشخصية تافوكت في هذه القصة تتحلى بالإضافة إلى ما وصفها به الكاتب من جمال ذكاء، بحب الوطن ومجابهة الصعاب لأجله،

ⵜⵎⵎⴰⵍ ⴷ ⴰⴷ ⵊⵙⵔⵙ ⴰⵅⵊⵅⵜⵢ ⵍ +ⴰⵍⵍⴰⵔⵣⵍ ⴰⵀⴰⴷ ⵊⵇⵇⵅ ⴰⵙⵙⵛⵛⵔ,

ⴰⵀⴰⴷ ⴰⴷ ⵊⵔⵔⵙ ⵜⵙⵍⵍⵊⵍ ⴷ ⵜⵛⴰⵔⵙⵍ ⵜ+ⵛⴰⵍ +ⴰⵛⴰⵅⵜⵙ+.

بما تستطيعه وما تخوله لها الظروف آنذاك، وقد كان التاريخ شاهدا على بطولاتها ومقاوتها:

وكانت المرأة القرويّة بصفة إجماليّة في عهد مقاومة الاحتلال الفرنسي تقوم بدور فعال في صلب المعارك، حيث كانت تقوم بتزويد الجنود بالطّعام، وتزويدهم بالسّلاح، وتشجيعهم على الصّمود أمام العدوّ، ورمي الأعداء بالحجارة الكبيرة من أعالي الجبال. هي شخصية يحركها الحب، حب أيور وحب الوطن، الذي دفعها لحمل السلاح ومجابهة الصعاب لأجل تحقيق الهدف، شخصيتها تتقاطع مع

شخصيات أمازيغية معروفة تاريخيا عرفن بنظم الشعر هجاء للمستعمر بيد أنّ المرأة الأمازيغيّة كانت تقول الإيزلي، وتشارك في الأفراح والمناسبات وفترات الحروب، فتحفّز المجاهدين على مواصلة الحروب أو ترثي القتلى.

خاتمة

عرف المجتمع الأمازيغي منذ القدم باعترافه وتقديره للمرأة، حيث كانت ولا زالت تدعى ب: "ⵜⴰⵎⵖⴰⵔⵜ" لكون مهامها واهتماماتها كانت متعلقة بالتربية وتسيير البيت والعلاقات الخارجية له من عائلتها وعائلة الزوج والجيران، إلا أن هذا الدور التقليدي أصبح من الضروري إجراء بعض التعديلات عليه، وهذا ما يظهر من خلال هذه القراءة في المجموعة القصصية قيد الدراسة. حيث يمكن القول بأن هناك صرخة قوية على العرف وثورة ضده، وهذا ما تؤكده القصص الثلاث، ورفع الستار عن معاناة عدد كبير من الفتيات في القرى الاتي يجبرن على الزواج ممن لا يحببن "قصة زاها وقصة تافوكت" وكذا معاناة المرأة الأم من عقوق الأبناء.«ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ» .

بيبليوغرافيا

- محمد السعيدي، المرأة في الملحون بين ثقافتين العالمة والشعبية، منشورات وزارة الثقافة والاتصال، الرباط، على الرابط : **https://2u.pw/Zlst8**
- عمر ايت سعيد، **Timmuɣra n tmɣart**، المطبعة المركزية سوس، ايت ملول، **2022**.
- ابتسام مرهون الصفار، جمالية التشكيل اللوني في القران الكريم، عالم التشكيل الحديث، الأردن، ط**1**، **2010**.
- جواد الزروقي، أطروحة الدكتوراه، الشعر النسائي الأمازيغي بمنطقة الأطلس المتوسط جمع ودراسة، نوقشت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، مولاي إسماعيل، بتاريخ **11- 11- 2013**
- رولان بارث، تحليل نصي لحكاية القول الفصل في حالة السيد فالدمار، لإدغار آلان بو، ترجمة محمد البكري، فضاءات مستقبلية
- عباس الحداد، الشعر العربي الحديث، أعمال الندوة الرئيسية لمهرجان القرنين الثقافي الثاني عشر **10-12** ديسمبر **2005**.
- **mouloud Feraoun, jours de Kabylie, Collection Points, Edit Editions du seuil, 1968.**

"أنا لغتـي"، ردة الفصحى وأزمة الوجود:
مدخل إلى تشكيل الكفاية اللسانية لأساتذة الغد

☜ **عبد الجبار البودالي**
تخصص اللغة العربية
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط

ملخص:

الأهداف: يهدف مقال: "أنا لغتي: ردة الفصحى وأزمة الوجود"، إلى تسديد الرأي في مسألة اللغة والهوية إنذارا بما يهدد الوجود من زوال، وتحذيرا مما يحدق بالفصحى من خطر في بحث تواق إلى ما يمنعها من هوامش الغياب، ويمنحها مراكز الحضور.

الإشكالية: واستحضارا لإشكالية العلاقة بين اللغة والهوية، يدافع الباحث عن دعوى انتفاء التماهي المطلق بين اللغة والهوية، مؤكدا أن الهوية الأولى هي الدين، وأن مصدر الدين الوحي، وأن مفتاح الوحي اللسان العربي المبين، ومقررا أن فساد الملكة سيفضي إلى انغلاق الوحي عن الفهم.

المنهجية: الاعتماد على منهج وصفي تحليلي في خطاب يراهن على الإمتاع بالإقناع، لا يكتفي بالتشخيص والتفسير والاستنتاج، وإنما يستدعي كذلك ما تقتضيه القراءة النقدية من قواعد التقويم والحكم، ويستلزمه الحجاج من شواهد البرهنة والاحتجاج تأييدا أو دحضا تسديدا أو نقضا.

الخلاصة: يخلص المقال إلى الجزم بلزوم صيانة بنيان الهوية أو الوجود من التصدع، بإعادة الاعتبار للسان العربي في الواقع عبر توسيع دوائر توظيف الفصحى وتشجيع مجالات تداولها حتى تسترجع حضورها الرمزي الوازن وألقها الثقافي الفاعل.

الكلمات المفتاحية: اللغة -الهوية-ردة الفصحى- أزمة الوجود-الكفاية اللسانية.

Abstract:

Objectives :The article" I Am My Language :The Apostasy of the Classical and the Crisis of Existence " aims to shed light on the issue of language and identity in order to warn of the threat of the demise of existence and the danger of the Classical in a search for what prevents it from the margins of absence and gives it the centers of presence.

Problem :Recalling the issue of the relationship between language and identity ,the researcher defends the claim that there is no absolute identification between language and identity ,emphasizing that the first identity is religion ,that the source of religion is revelation ,and that the key to revelation is the Arabic language ,and deciding that the corruption of the queen will lead to the

Methods :He uses a descriptive and analytical approach in a discourse that bets on persuasion ,not only through diagnosis ,interpretation and deduction ,but also through the rules of evaluation and judgment required by criticism and the evidence required by argumentation to support or refute the argument.

Conclusions :The article concludes that it is necessary to preserve the structure of identity or existence from cracking by rehabilitating the Arabic language by expanding the circles of employment and encouraging its circulation so that it can regain its weighty symbolic presence and cultural brilliance.

Keywords: Language-Identity- Reversal of the Classical Arabic- Existential crisis-Linguistic Competence.

تقديم

يروم بحث" أنا لغتي: "ردة الفصحى وأزمة الوجود" البرهنة على أن اللغة ليست معادلا للهوية بالإطلاق الذي أعرب عنه الشاعر العربي محمود درويش في قصيدته: " قافية من أجل المعلقات". وإنما الهوية الأولى هي الدين، وإن مصدر الدين الوحي، وإن مفتاح الوحي اللسان العربي المبين الذي به أنزل وبه نزل، وإن فساد الملكة سيفضي إلى انغلاق الوحي عن الفهم.من هذا المنطلق يدعو إلى صيانة بنيان الوجود من التصدع بإعادة الاعتبار للسان العربي الفصيح في الواقع، في التعليم والإعلام والإدارة والاقتصاد وإيصال المعرفة.

ويدافع عن هذه الدعوى عبر ثلاثة محاور: فاتحة في اللغة والوجود، وواسطة في تشخيص واقع التشظي اللغوي، وخاتمة في تشكيل الملكة اللسانية.

فاتحة اللغة والوجود: "سجل أنا عربي". إن إسناد العربية إلى الذات أول بند يسجله الشاعر العربي محمود درويش في فاتحة قصيدته "بطاقة هوية"، وفيه يعلن أن اللغة آية الوجود: "سجل أنا عربي"، ويقرر هذا الإعلان في قصيدته: " قافية من أجل المعلقات " من ديوانه: "لماذا تركت الحصان وحيدًا". وفيها يثبت دعوى معادلة اللغة للأنا وتوحد الذات بالكلمات؛ إذ الكلمات روح المتكلم، والمتكلم جسدها، وحين يتخلى المتكلم عن كلماته، وتتردى لغته تتهاوى هويته، ويفقد وجوده، فيمسي صورة بلا معنى وجسدا بلا روح:

أنا لغتي،

أنا ما قالت الكلمات :

كن جسدي

فكنت لنبرها جسدا[1]

[1] درويش، محمود، لماذا تركت الحصان وحيدا، رياض الريس للنشر، بيروت، 1995م، ص 84.

لأجل ذلك، ومن أجله، يمعن الشاعر العربي محمود درويش في تأكيد الترادف بين وجود العربي ولغته حين يسميها الهوية الأولى في القصيدة نفسها:

هذه لغتي ومعجزتي

عصا سحري

حدائق بابلي ومسلتي، وهويتي الأولى

ومعدني الصقيل

وليس درويش أول من عادل بين اللغة والوجود والكلمة والهوية؛ فقد سبقه إلى الصنيع نفسه شاعر صقلية إنجازيو بوتيتا حين أعلن في كلماته التي ترجمها عنه الناقد العربي جابر عصفور أن الشعب " يستعبد ما أن يسلب اللسان الذي تركه له الأجداد، عندئذ يضيع إلى الأبد."[2] وذهب رولان بارت في كتابه " هسهسة اللغة " إلى أن الإنسان " لا يوجد قبل اللغة، لا نسليا ولا تطوريا. فنحن لن نصل أبدا إلى حالة يكون الإنسان منفصلا فيها عن اللغة."[3]

غير أن اللغة إذا كانت هي الهوية بهذا الإطلاق، فإن ذلك يفسح المجال واسعا ويفتح الباب مشرعا لدعاة العامية واللهجات المحلية للاقتتال على تبني الدارجة لغة للتدريس، بدعوى كونها اللغة الأم ولغة الواقع ولغة الوجود.

من أجل ذلك، وجب أن نؤكد ابتداء وانتهاء أن الهوية الأولى ليست هي اللغة بهذا الإطلاق:" أنا لغتي"، وإنما هي الدين،" أنا ديني"، و﴿إن الدين عند الله الإسلام﴾، و﴿من يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه﴾، وإن مصدر الدين الوحي، وإن مفتاح الوحي اللسان العربي الفصيح الذي به أنزل القرآن، وبه تنزل. وذلك ما دلت عليه الآيات من سورة الشعراء:﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ ۝ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُبِينٍ﴾ [سورة الشعراء:192-195]. وبذلك تكون الفصحى اللسان العربي الذي نزل به الكتاب" بيّنًا واضحًا ظاهرًا، قاطعًا للعذر، مقيمًا للحجة، دليلًا إلى المحجة ".[4] - كما فسر الآية ابن كثير.

---

[2] كنانة، علي ناصر، اللغة وعلائقياتها، منشورات الجمل، بغداد- بيروت، ط 1، 2009، ص 36.

[3] بارت، رولان، هسهسة اللغة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1999،1، ص 27.

[4] ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، ت محمد حسين شمس الدين القاهرة. دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، ط 1، 1419 هـ، ج6، ص 146.

وما نزل الوحي باللسان العربي إلا لقصد الإنذار، وسبيله البيان الذي يتحقق به فهم المنذِر مُنْزَلًا على قلبه، وبه يتحقق وعي المنذَر مرادا بالإنذار. فيكون المعنى في أحد وجهي التفسير عند الزمخشري في "الكشاف": "نزَّله باللسان العربي لتنذر به، لأنه لو نزَّله باللسان الأعجمى، لتجافوا عنه أصلا، ولقالوا: ما نصنع بما لا نفهمه فيتعذر الإنذار به. وفي هذا الوجه: أن تنزيله بالعربية التي هي لسانك ولسان قومك تنزيل له على قلبك، لأنك تفهمه ويفهمه قومك. ولو كان أعجميا لكان نازلا على سمعك دون قلبك، لأنك تسمع أجراس حروف لا تفهم معانيها ولا تعيها"[5]. واختار الألوسي هذا الوجه في كتابه "روح المعاني"؛ إذ بيَّن أن ﴿بِلِسانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾"مُتَعَلِّقٌ بِـ﴿نَزَلَ﴾ عِنْدَ جَمْعٍ مِنَ الأَجِلَّةِ"[6]. وكشف البقاعي في"نظم الدرر" أنه" لَمّا كانَ في العَرَبِيّ ما هو حُوشِيٌّ لَفْظًا أوْ تَرْكِيبًا، مُشْكِلٌ عَلى كَثِيرٍ مِنَ العَرَبِ، قالَ: ﴿مُبِينٍ﴾ أيْ: بَيِّنٍ في نَفْسِهِ كاشِفٍ لِما يُرادُ مِنهُ غَيْرَ تارِكٍ لَبْسًا عِنْدَ مَن تَدَبَّرَهُ حَقَّ تَدَبُّرِهِ عَلى ما يَتَعارَفُهُ العَرَبُ في مُخاطَباتِها، مِن سائِرِ لُغاتِها، بِحَقائِقِها ومَجازاتِها عَلى اتِّساعِ إراداتِها، وتَباعُدِ مَرامِيها في مُحاوَراتِها، وحُسْنِ مَقاصِدِها في كِناياتِها واسْتِعاراتِها"[7]. وأكد الطاهر بن عاشور في "التحرير والتنوير"، في معرض بيانه للسان العربي وصلة بيانه بالتلقي، أن" لُغَةَ العَرَبِ أفْصَحُ اللُّغاتِ وأوْسَعُها لِاحْتِمالِ المَعانِي الدَّقِيقَةِ الشَّرِيفَةِ مَعَ الِاخْتِصارِ، فَإنَّ ما في أساليبِ نَظْمِ كَلامِ العَرَبِ مِن عَلاماتِ الإعْرابِ، والتَّقْدِيمِ والتَّأْخِيرِ، وغَيْرِ ذَلِكَ، والحَقِيقَةِ والمَجازِ والكِنايَةِ، وما في سعَةِ اللُّغَةِ مِنَ التَّرادُفِ، وأسْماءِ المَعانِي المُقَيَّدَةِ، وما فِيها مِنَ المُحَسِّناتِ، ما يَلِجُ بِالمَعانِي إلى العُقُولِ سَهْلَةً مُتَمَكِّنَةً، فَقَدَّرَ اللَّهُ تَعالى هَذِهِ اللُّغَةَ أنْ تَكُونَ هي لُغَةَ كِتابِهِ الَّذِي خاطَبَ بِهِ كافَّةَ النّاسِ فَأُنْزِلَ بادِئَ ذِي بَدْءٍ بَيْنَ العَرَبِ أهْلِ ذَلِكَ اللِّسانِ ومَقاوِيلِ البَيانِ، ثُمَّ جَعَلَ مِنهم حَمَلَتَهُ إلى الأُمَمِ تُتَرْجِمُ مَعانيَه فصاحتُهم وبَيانُهم، ويَتَلَقّى أساليبَهُ الشّادُونَ مِنهم ووِلْدانُهم، حِينَ أصْبَحُوا أُمَّةً واحِدَةً يَقُومُ بِاتِّحادِ الدِّينِ واللُّغَةِ كَيانُهم."[8]

وذهب الرازي في "مفاتيح الغيب" إلى" أَنَّ الْقَلْبَ هُوَ الْمُخَاطَبُ فِي الْحَقِيقَةِ لِأَنَّهُ مَوْضِعُ التمييز والاختبار"، واختار كون القلب معدن العقل. واحتج لدلالته عليه بوجوه، نكتفي بأولها، وهو " قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِها﴾] الْحَجّ:٤٦[وَقَوْلُهُ: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَا

---

[5]الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ضبطه وصححه ورتّبه مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1407 هـ - 1987 م، ج3، ص335.

[6]الألوسي، شهاب الدين، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه علي عبد الباري عطية دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1415 هـ - 1994 م، ج10، ص123.

[7]البقاعي، برهان الدين، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الهند، ط1، (1389 - 1404 هـ) (1969- 1984 م)، ج14، ص ص97- 98.

[8]ابن عاشور، الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر تونس، 1984م، ج19، ص190.

يَفْقَهُونَ بِها﴾] الْأَعْرَافِ:١٧٩ [وَقَوْلِهِ: ﴿إِنَّ فِي ذلِكَ لَذِكْرى لِمَنْ كانَ لَهُ قَلْبٌ﴾] ق: ٣٧[أَيْ عَقْلٌ، أَطْلَقَ عَلَيْهِ اسْمَ الْقَلْبِ لِمَا أَنَّهُ مَعْدِنُهُ".[9]

الآيات، إذن، تنبئ أن التلقي النبوي للآيات وحيًا وعقلها بالقلب وعيًا، وبثها إنذارا بها إنما تَأَتَّى بامتلاك المتلقي مُنذِرًا ومُنذَرًا لناصية اللسان العربي الفصيح. معنى ذلك أن افتقار المتلقي العربي اليوم إلى الفصحى ملكة وإنجازًا سيحول بينه وبين القراءة والتلقي، وسيمنعه من فتح باب الكتاب لفهم رسالات الآيات.

هذا ما وقع فعلا، وكان مما تخوف منه المسلمون قديما عندما تأثر اللسان العربي بألسنة الأعاجم، ومنذ تنبه الجيل الفريد إلى فشو اللحن واختلال الإعراب، وبدأ الوعي بتهديد اللغة وما قد يترتب عليه من تهديد الوجود. فقد ذكر ياقوت الحموي في "معجم الأدباء" أن عمر بن الخطاب- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - مر "على قوم يسيئون الرمي، فقرَّعهم، فقالوا: إنا قوم متعلمين، فأعرض مغضبا، وقال: والله لخطأكم في لسانكم أشدُّ علي من خطأكم في رميكم."[10] " وروي عنه أيضا أنه قدم أعرابي زمن خلافته "فقال: من يقرئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد- صلى الله عليه وسلم- فأقرأه رجل سورة براءة فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ" بالجر، فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر - رضي الله عنه- مقالة الأعرابي فدعاه، فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله -صلى الله عليه وسلم-؟ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ" فقلت: أوقد برئ الله تعالى من رسوله إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال عمر - رضي الله عنه-: ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر عمر - رضي الله عنه- أن لا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة"[11].

وتكشف مواقف عمر- رضي الله عنه- وما روي عنه، وعن غيره، من أخبار في مسألة اللغة والوجود أن العربية لغة إعراب، وأن اختلاله يفضي إلى اختلالها، وأن" أول ما اختل من كلام العرب وأحوج

---

[9] الرازي، محمد بن عمر، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ، ج24، ص530.

[10] الحموي، ياقوت، معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1414،1- هـ1993م، ج1، ص ص16-17.

[11] الطنطاوي، محمد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تحقيق عبد الرحمن بن محمد، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ط 1426،1هـ / 2005م، ص 23.

إلى التعلم الإعراب"، وتسر رسالة إنذار وتحذير من دعوات الجزم والتسكين التى ظهرت في الأزمنة المتأخرة، وحملت سيف (اجزم تسلم)، وأجهزت على اللسان العربي، وصدعت بنيان الهوية والوجود.

في هذا السياق برزت الدعوة إلى الضبط والتقعيد. ودعت الحاجة إلى صناعة النحو، رهبة من تصدع الهوية ورغبة في صيانة الوجود، لأن اللحن في اللغة وفساد الملكة واختلال الإعراب أسباب مفضية إلى انغلاق الوحي عن الفهم، فيتعذر الانتهاء إلى الدلالات، ويتمنع الاهتداء إلى الرسالات في آيات القرآن وكلمات النبوة. وذلك حاصل ماحكاه ابن خلدون في مقدمته بقوله: "فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحاتٍ خاصةً بهم فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، اصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"[12].

إن دعوى ابن خلدون دعوى حضاريةٌ مؤسسة على أنه لا وجود إلا بالوحي؛ إذ هو مركز دائرة الهوية وواسطة عقد الوجود. ذلك أن الكتاب مصدر الدين، وأن الفصحى لسانه، ولا سبيل إلى بيانه إلا بمعرفة قوانين لسانه، ولا انفتاح لبابه إلا بضوابط إعرابه. هنا وهنا فقط تكون اللغة معادلا للوجود. وهنا تنتفي الحدود بإعلان الفصحى لغة واحدة لأمة واحدة تمتد مكانا من الرباط إلى جاكارتا، وزمانا من تاريخ بدء الوحي إلى اليوم.

من أجل ذلك أفصح المختار السوسي، مؤرخ المغرب وأديبه ورمز سوس العالمة، في كتابه" المعسول" عن اعتزاز الأمازيغ بالعربية لغة، وعدها "خير لغة أخرجت للناس، بعدما هذبتها ألسن العرب العرباء، ثم شذبتها حكمة القرآن بالمثل العليا. فاستحقت أن تكون لغةً عامة لجميع من يعتنقون الإسلام من أقصى المشرق إلى أقصى المغرب."[13]

---

[12] ابن خلدون، عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط أ.خليل شحاذة، مراجعة د.سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط1، 1401هـ / 1981م، ج1، ص754.

[13] السوسي، محمد المختار بن علي، المعسول، دار النجاح، الدار البيضاء1381هـ/1962م، ج1، ص12.

وهو الذي حذر قبل أزيد من نصف قرن مما اصطلحنا عليه بأزمة الوجود ورِدَّة اللغة التي يفضي إليها "التفريط في المثل العليا التي لا ترسخ في الشعوب إلا بعد جهود قرون" و"التفريط في المحافظة على اللغة العربية وآدابها التي هي شعار المغرب وكنزه الموروث"[14]. وإن تعجب فعجب أنها اللغة التي اتجه إلى تمجيدها لا إلى تجميدها المرابطون والموحدون والمرينيون وهي دول بربرية صميمة.

وخاتمة الفاتحة أن "اللسان العربي ليس في خطر يأتيه منه، فهو لسان بياني كوني رائد ومتفرد (...) وإنما الخطر يأتيه ممن ينتسبون إليه(...)ففي الوقت الذي كان ممكنا أن يجري بقوة في الاستعمال الإداري والتربوي والإعلامي والعلمي، تتجه سياسات لغوية إلى تجميده وحبسه، وعدم تنزيل المقتضيات القانونية الخاصة به، لضعف فهم علاقته ببناء الهوية القوية وصناعة الإنسان المستقبلي."[15]

هذه الدعوى أكدها، من قبل، اللساني العربي عبد القادر الفاسي الفهري في كلمات جامعة مانعة تصل ردة اللغة بأزمة الوجود، وتقرن الانهيار اللغوي بمواقف التنقيص من قدر اللغة والتشكيك في رمزيتها وإكراهات الآخر وضغوطه" في سلسلة تراتبية لاقتضاءات التدهور رأسها خارجي وذيلها داخلي."[16].

واسطة في تشخيص الواقع:

إن الشعور بالتهديد اللغوي للسان العربي لم يبدأ عند المتكلمين به، اليوم، إلا في سياق الهزيمة الحضارية والاستعمار اللغوي" عندما ضعفت الأمة سياسيا، ودخلت لغات القوات الأجنبية (مثل الإنجليزية والفرنسية...) لتفرض هيمنتها"، وتحل" محل اللغة العربية في كل الوظائف الدنيوية، في التعليم والإدارة وإيصال المعرفة والاقتصاد."[17]

ولعل أبين مشاهد رِدة اللغة وأزمة الوجود واقع التشظي اللساني وفوضى لغات التعليم والتعلم. ومن علاماته التعدد والتناوب والازدواج اللغوي، والمراوحة اللسانية وإدارة لغة التدريس بين العامي والفصيح.ويستوقفنا ما يشبه الإجماع على الوضع الحرج الذي تكابده اللغة العربية الفصيحة في بيئتها تنقيصا وعداء وتهميشا وإقصاء، "فنصيب العربية الفصحى ماانفك يتقلص، ونزعة الاستسهال بحكم

---

[14]نفسه، ج1، ص7.

[15]بازي، محمد، تدريس اللغة العربية والتدريس بها تحديات تحصي الهوية وآفاق تحصيل العلوم، منشورات حلقة الفكر المغربي، سلسلة القراءة المواطنة، مطبعة بلال فاس، ط1، 2021، ص ص 8- 9.

[16]الفهري، عبد القادر الفاسي، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص ص24- 25.

[17]الفهري، عبد القادر الفاسي، اللغة والبيئة، (المرجع نفسه)، ص 27.

قانون المجهود الأدنى مافتئت تزرع الوهم بأن العربية لا تتلاءم مع برامج الحياة اليومية"،[18]" وما فتئت وظائف اللغة العربية تتآكل...في التعليم وفي الحياة العامة إلى أن أصبحت مهددة بالزوال."[19]

هذا الوضع اللغوي المأزوم يعزى إلى سياسات لغوية تستهدف الهوية اللغوية، ويرد إلى تبعية مطلقة آسرة وجهت" المعركة التي كانت وما تزال بين العربية واللغات الأجنبية المتسلطة بفعل الاحتلال الاستيطاني أو الثقافي" وجهةَ الصراع بين الفصحى وشقيقاتها[20]، صراع يراهن على إشعال فتيل القطيعة والانقسام في عداء لغوي تشن فيه حرب إبادة شاملة على الفصحى تهميشا لوظيفتها التعليمية أو تشكيكا في فاعليتها التواصلية أو منازعة لشرعيتها التاريخية ورمزيتها الثقافية أو تجريدا لها من وسم اللغة الأم بغية تنحيتها وإحلال الدوارج محلها. ويُنْسَب هذا الكيد اللغوي إلى ثلاث حركات معادية ذات أصل استعماري هي: الفرنكفونية والبربرية المتطرفة ودعاة التدريج والتلهيج. ويظل الرابح الأكبر في هذه الحرب اللغوية هم الذائدون عن الفرنسية وصناع سياستها اللغوية القاضية بأنها "لغة العلم والأعمال والجاه "[21]. وبذلك تكون اللغة الأجنبية " قد حققت أمرين: فازت بالغنيمة التي ظلت تنتظر اصطيادها بتربص شديد، ثم استمتعت بالفرجة بعد أن أضرمت نار الخصام بين الأخوات الشقيقات."[22]

في هذا السياق، لا تكاد الأذن تخطئ تصدع اللسان العربي، وهي تلقي السمع شاهدة على واقع تدريس اللغة والتدريس بها. فتفجأها رجة الانحدار اللغوي لدى المتعلم العربي، وقصور كفاياته اللسانية، وردة مستواه التواصلي استقبالا وإرسالا. وتستدعي الذاكرة في هذا المقام تقرير الدراسة الدولية لقياس التمكن القرائي (2021) **PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)** بإشراف الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (**IEA**). وفي نتائج الاختبار الذي أجرته

---

[18]المسدي، عبد السلام، اللغة والهوية في الوطن العربي بين أزمة الفكر ومأزق السياسة، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية: الهوية واللغة في الوطن العربي، الدوحة- قطر 2012، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، يناير 2013، ص289.

[19]الفهري، عبد القادر الفاسي، لغة الهوية والتعليم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الهوية واللغة في الوطن العربي، الدوحة- قطر 2012، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، يناير 2013، ص402.

[20]الودغيري، عبد العالي، لغة الأمة ولغة الأم، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2013، ص 12.

[21]الفهري، عبد القادر الفاسي، لغة الهوية والتعليم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، (مرجع سابق)، ص ص402-403.

[22]الودغيري، عبد العالي، لغة الأمة ولغة الأم، (مرجع سابق)، ص12.

لمتعلمي المستوى الرابع ابتدائي من سبع وخمسين دولة في مهارات القراءة بلغتهم الأم ما ينبئ عن واقع اللغة العربية في المدرسة المغربية.

وقبل سنوات من هذا الاختبار، نسب الفاسي الفهري في كتابه "السياسة اللغوية والتخطيط" ضعف الإتقان اللغوي في المغرب إلى عدم تمكين المتعلم طفلا من لغته الوطنية واستعجال تعليمه لغات أخرى وغياب البيئة اللغوية الأولى المواتية للتعلم وضعف الكفايات اللسانية للمعلم وغيرها.

واستند احتجاجا لما تقدم إلى تقارير دولية أبرزها " تقرير اليونسكو (يناير 2014) عن" التعليم والتعلم: بلوغ الجودة للجميع"، أن المغرب مصنف ضمن 21 من الدول الأسوأ بالنظر إلى مردود تعليمه المبكر. ف 35 بالمائة فقط من الأطفال الذين يصلون إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكتسبون المهارات الأساسية (من قراءة وكتابة وحساب)، ويستطيعون القراءة حسب المعايير المتداولة."[23].

والأعجب أن هذه الردة اللغوية في التواصل الصفي بالفصحى قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا لم تقف عند المتعلم، بل عصفت بالقائد كما عصفت بالمقود؛ تشهد لذلك تجربة التأهيل التي خضنا، ومازلنا، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، ويكشف تشخيص درجة التمكن اللغوي وتقويمه المستمر انحدارا بيّنًا في عربية الفاعل التربوي الذي يراد منه غدا تدبير التعلمات في العالم المدرسي تدريسا للفصحى وتدريسا بها. ويكفي قياس الطلاقة أثناء قراءة النص العربي لاكتشاف المستوى اللغوي لأستاذ المستقبل، أو فحص ما ينتجه كتابة للوقوف على أخطاء توحي كيفا وكما ونوعا وحجما بخطر يتربص بالعربية الفصحى تعليما وتعلما حين ينزل الفاقد منزل القائد.

هذا الوضع المؤسف يوجب الارتقاء بمستوى المعلم شرطا لتجويد مستوى المتعلم. ولا تحقق لهذا القصد إلا بالانخراط في مشروع يراهن أثناء تأهيل أطر التدريس المتدربين بمختلف المسالك، وفي جميع المجزوءات المقررة، على تحسين المستوى اللغوي عبر تشكيل ملكات اللسان وتنمية كفايات التواصل.

خاتمة في تشكيل الملكة:

إن دعم المعرفة اللسانية والارتقاء بالمستوى اللغوي لأستاذ المستقبل تحقيقا للكفاية التواصلية، وتمكينا له من اللسان العربي صناعة وقراءة وكتابة، وتلقيا وإنجازًا. قاعدة ذهبية دعا إليها القانون

[23] الفهري، عبد القادر الفاسي، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، الرياض، ط1، 1435 هـ - 2014 م، ص ص53- 54.

الإطار ونصها: "تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية."[24]

ويفرض هذا استحضار كون امتلاك اللغة والدراية بشعابها والتفنن في إنجازها لا يتحصل لدى المتلقي بمعرفة قواعدها وقوانينها النظرية ولغتها الواصفة فقط، وإنما يتأتى بإلقاء السمع ورياضة اللسان. ولهذه الدعوى أصل في مقدمة ابن خلدون يقول: "اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان(...) وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل"[25].

ومبدأ صناعة الملكة اللسانية واكتساب الكفايات اللغوية وتنميتها لدى أطر التدريس هو الأصل المعتبر في التواصل اللغوي؛ إذ لا اكتساب للغة إلا بتدريسها والتدريس بها عملا بمبدأ التوظيف اللغوي أو الانغماس اللغوي، وهو أحد المبادئ الديداكتيكية العامة التي ظلت ترددها مناهج اللغة العربية في جميع أسلاكها و مسالكها، ومقتضاه "استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي واكتساب ملكة التعبير والكلام بسلاسة ويسر والتواصل الوظيفي بلغة عربية فصيحة سليمة"، و"اعتبار التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة أداة لاكتساب اللغة في وضعيات حقيقية"، و"اعتبار القراءة مدخلا لتعلم اللغة ..."[26]

ومن وسائل ذلك:

- التواصل باللغة العربية والإعراب بالفصحى بضوابط الإعراب أثناء تأهيل أساتذة المستقبل في المجزوءات المقررة من خلال ما يقدمونه من عروض وتقارير ومداخلات وتعقيبات واستفسارات... قصد الارتقاء بفصحى معلم الفصحى تشكيلا لقدرته وتعديلا لإنجازه؛
- الحرص على التقويم الجماعي والمستمر للأخطاء اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والأسلوبية... إضافة إلى أخطاء الكتابة البارزة على لوحة العرض الإلكتروني؛

---

[24] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 32.

[25] ابن خلدون، عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر، (مرجع سابق)، ج1، ص775.

[26] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مديرية المناهج 2021.

- القراءة ذاتيا وحضوريا عن طريق انتقاء النصوص المناسبة وظيفة وجمالا؛
- محاكاة ذوي الخبرة والتجربة في إنشاد الشعر توسلا بتقنيات الإعلام والتواصل..؛
- تفعيل التأهيل الذاتي (البحث المكتبي والالكتروني)، لتنمية مهارات الكتابة عموما، والكتابة الإبداعية خصوصا؛
- التأهيل اللساني لأساتذة المستقبل بتبني دعوى الجمع بين سماع اللغة لتشكيل الملكة وصناعة النحو لصيانة اللسان موازنة بين أطروحتي النماذج والقواعد.

وقبل ذلك وبعده، يلزم توسيع دوائر توظيف الفصحى وتشجيع مجالات تداولها. ولن تسترجع اللغة العربية حضورها الرمزي الوازن وألقها الثقافي الفاعل إلا بإعلاء مستوى التواصل ورفع منسوب التداول. و"من الحقائق العلمية التي لها أن تتألق الآن في ضوء الشطرنج الدولي الجديد الحقيقة التي تصف الرابطة المعقدة بين اللغة والفرد والجماعة، ومدارها أن اللغة سابقة للفرد، باقية بعده، لا تحيا إلا بتداول الأفراد لها، لكنها تموت وتنقرض إذا ما أعرض الأفراد عن تداولها."[27]

وليس ما تقدم كافيا وحده، بل لا بد من أن تسنده سياسة لغوية يُتحرر فيها من الحجر اللغوي والتبعية اللسانية، ويعاد فيها الاعتبار لسلطان اللغة العربية في المدرسة المغربية بما يمنعها من هامش الغياب، ويمنحها مركز الحضور لغةً ممتدة في جميع المستويات وشاملة لمختلف الأسلاك والمسالك استحضارا لرسميتها الدستورية واعتبارا لأوليتها القانونية. إذ "من المفترض أن ترسيم لغة ما في الدستور يكسبها وضعا قانونيا يحميها، ويكفل لها الاستعمال في مختلف الإدارات والمؤسسات ومناحي الحياة العامة."[28]

---

[27] المسدي، عبد السلام، اللغة والهوية في الوطن العربي بين أزمة الفكر ومأزق السياسة (مرجع سابق)، ص ص299-300.

[28] الفهري، عبد القادر الفاسي، لغة الهوية والتعليم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتعددي (مرجع سابق)، ص ص398-399.

بيبليوغرافيا

- ابن خلدون، عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط أ.خليل شحاذة، مراجعة د. سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط1، 1401ه / 1981م.
- ابن كثير،إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، ت محمد حسين شمس الدين القاهرة. دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، ط 1، 1419 هـ.
- ابن عاشور، الطاهر، التحرير والتنوير(تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد)، الدار التونسية للنشر تونس،1984هـ.
- الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه علي عبد الباري عطية دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1415 هـ - 1994 م.
- البقاعي، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الهند، ط1، (1389 - 1404 هـ) (1969- 1984 م).
- الحموي، ياقوت، معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1،1414- هـ1993م.
- الرازي، محمد بن عمر، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي - بيروت ط 3 - 1420 هـ.
- الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ضبطه وصححه ورتّبه مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1407 هـ - 1987 م.
- السوسي، محمد المختار بن علي، المعسول، دار النجاح، الدار البيضاء1381هـ/1962م
- الطنطاوي، محمد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تحقيق عبد الرحمن بن محمد، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ط 1،1426هـ / 2005م .
- الفهري، عبد القادر الفاسي، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.
- الفهري، عبد القادر الفاسي، لغة الهوية والتعليم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الهوية واللغة في الوطن العربي، الدوحة- قطر 2012، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، يناير 2013.
- الفهري، عبد القادر الفاسي، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، الرياض، ط1، 1435 هـ - 2014 م.
- المسدي، عبد السلام، اللغة والهوية في الوطن العربي بين أزمة الفكر ومأزق السياسة، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الهوية واللغة في الوطن العربي، الدوحة- قطر 2012، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، يناير 2013.
- الودغيري، عبد العالي، لغة الأمة ولغة الأم، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2013.
- بارت، رولان، همهمة اللغة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري،حلب، ط1،1999.
- بازي، محمد، تدريس اللغة العربية والتدريس بها تحديات تحصي الهوية وآفاق تحصيل العلوم، منشورات حلقة الفكر المغربي، سلسلة القراءة المواطنة، مطبعة بلال فاس، ط1، 2021.

- درويش، محمود، لماذا تركت الحصان وحيدا، رياض الريس للنشر، بيروت، 1995م.
- كنانة، علي ناصر، اللغة وعلائقياتها، منشورات الجمل، بغداد- بيروت، ط 1، 2009.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 18 شتنبر 2020.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مديرية المناهج 2021.

مفهوم الحوار بين الثقافة العربية والثقافة الغربية

☜ **وليد حاج علي**
تخصص الأدب المقارن
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

ملخص:

الأهداف: الحوار هو الطريق الأمثل الذي من أجل إقناع الطرف الآخر المخالف، فهو المفتاح لإقناعه بالرأي الصائب، كما يعد أسلوباً للتواصل، والتفاهم بين الناس، وطريقاً للتعرف على بعضهم، وهو منهج الإصلاح، والدعوة في المجتمع، ووسيلة التربية، والتعليم للأبناء، وهو نقطة الالتقاء، والتقارب بين الأفراد.
الإشكالية: تبيان عوائق الحوار بين الثقافات والحضارات ومحاولة التغلب عليها والسبل الممكنة لتحقيق الحوار، حيث إن حوار الثقافات والحضارات ممكن إذا توفرت بعض الشروط المتمثلة في الاهتمام بثقافات وحضارات الأخر.
المنهجية: إن المنهجية المتبعة في هذا المقال تكمن بالدرجة الأولى في عقد عدة مقارنات بين الثقافتين العربية الإسلامية والثقافة الغربية من خلال الإتيان بالعديد من الأمثلة التي تصب في الدفاع عن إمكانية غلبة الحوار على الصراع.
الخلاصة: إن الحوار بين الحضارات والثقافات هو السبيل الوحيد لمواجهة العنف والتطرف والانغلاق والعنصرية. وهو السبيل الأنجع لتلبية حاجيات وتطلعات المجتمعات التواقة إلى التقدم والتنمية.

الكلمات المفتاحية: الحوار-الثقافة-الحضارة-الإسلام-الغرب

Abstract

Objectives: Dialogue is the best way to persuade the other party, as it is the key to convince him of the correct opinion. It is also a method of communication and understanding between people, a way to get to know each other, a method of reform and advocacy in society, a means of education for children, and a point of meeting and rapprochement between individuals.

Problem: Identifying the obstacles to dialogue between cultures and civilizations and trying to overcome them and possible ways to achieve dialogue, as dialogue between cultures and civilizations is possible if certain conditions are met, namely interest in the cultures and civilizations of the other..

Methods: The methodology followed in this article lies primarily in making several comparisons between the Arab-Islamic and Western cultures by providing several examples that serve as a defense of the possibility of dialogue over conflict.

Conclusions: Dialogue between civilizations and cultures is the only way to confront violence, extremism, closed-mindedness and racism. It is the most effective way to meet the needs and aspirations of societies yearning for progress and development..

Keywords: Dialogue-Culture-Civilization-Islam-West.

تقديم

يعتبر الحوار ركيزة أساسية من بين ركائز التقدم والنهضة في كل بلد تخلف عن ركب الحضارة لسبب أو لآخر. إنه الرمز والطابع لحضارة العصر الذي تمثله كل أمة ناهضة. فقد ازداد هذا التواصل بشكل وفير وخاصة في العصر الحاضر، حيث لعبت متغيرات كثيرة دورا مهما في إنتاج تحدّيات عديدة، وصراعات ضارية، وامتدت تلك الصراعات في جميع مناحي الحياة: الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكريّة والثقافية.

كانت لتلك الصراعات ردود فعل متباينة، فهناك من حاول بسط سيطرته الاقتصادية والثقافية على العالم، متذرعا بشعار عالمية الثقافة، وكينونة الأفكار. وهناك من انبهر وأعجب بهذه الهيمنة تارة وانتابه الخوف تارة أخرى، وهناك من خضع وانصهر مع تلك السيطرة، وهناك من فضل الحياد، أما رد الفعل الأخير فقد قاوم ورفض تلك الهيمنة والسيطرة المزعومة.

ولما اشتدت تلك الصراعات كان لابد من إيجاد بعض الحلول الناجعة والمغايرة، حيث ظهر مفهوم "حوار الحضارات والثقافات"، وتبعا لذلك عقدت العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات في مختلف بقاع العالم، نظمتها مراكز أبحاث متعددة، حكومية وغير حكومية.

ولكن المتمعن في "حوار الحضارات والثقافات" يقضي بمراجعة دقيقة للمفهوم، وكذا الإجابة على العديد من التساؤلات القديمة والحديثة التي تُبقي أهداف الحوار وأخلاقياته وموضوعاته وأطرافه هدفا يتوخاه كل شخص متطلع لحياة هادئة وكريمة، وهذا ما يستدعي أيضا التساؤل عن جدية الدعوة إلى حوار موضوعي وفعال، وعن العوائق التي تعيقه، ومسؤولية الأطراف المعنية في إنجاحه أو إفشاله، وعن صياغة مشروع شامل ومتكامل جدير بلم الشتات الذي يعرفه العالم بشكل عام والعالم العربي الإسلامي بشكل خاص.

فما هو إذن مفهوم الحوار في الثقافة الإسلامية؟ وما هي شروطه وأهدافه؟ ولماذا يرفع بعض الغربيين شعار صراع الحضارات، وينظر له؟ وما هو أصل العلاقات بين الحضارات؟ أهو صراع أم حوار؟ وهل يمتلك العالم العربي الإسلامي تصورا للعالم، الذي سيمكنه من ممارسة الحوار مع الحضارات الأخرى؟

1. مفهوم الحوار في الثقافة العربية الإسلامية

يشير مصطلح الحوار في الإسلام إلى التفاعل والتثاقف والتعاطي الإيجابي بين الحضارات التي تعتني به، وهو فعل ثقافي رفيع يؤمن بالحق في الاختلاف إن لم يكن واجب الاختلاف، ويكرس التعددية، ويؤمن بالمساواة. وعليه فإن نظرة الإسلام لا تدعو المغاير أو المختلف إلى التخلي عن موقعه الثقافي أو

السياسي، وإنما لاكتشاف المساحة المشتركة وبلورتها، والانطلاق منها مجدداً. فالاختلاف والتعدد سنة من سنن الكون، التي أقرها عز وجل، وهو ما نجده في مجموعة من آيات الذكر الحكيم. يقول سبحانه وتعالى: "ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم"[1] وقوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة، ولكن ليبلوكم في ما آتاكم" [2] وقوله تعالى: " ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين"[3].

إن التاريخ البشري يحفل بالكثير من الشهادات الدالة على أن التدافع كان أحد سمات الاتصال البشري، كونه عاملاً مؤثراً في تكوين الحضارات وانتقالها. فالإسلام في تعامله مع الآخر قد أكد على وحدة الألوهية والإيمان بالكتب السماوية وجميع الرسالات النبوية. لكن في مقابل ذلك فإنه يحث على التدافع إذا ظهر أصحاب الباطل وتمادوا فيه، حيث يجب على أهل الحق التصدي لهذا الباطل ودفعه بالحق، وإلا فسدت الأرض. وهذا ما نلحظه في الآيتين الكريمتين، حيث يقول سبحانه تعالى: "ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض ولكن الله ذو فضل على العالمين "[4]. ويقول كذلك سبحانه وتعالى: " ولولا دفع الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع وصلوات ومساجد يذكر فيها اسم الله كثيرا"[5].

وبقدر ما كان للصراع دور مهم في تدافع الناس، فقد أدى إلى انتقال المعرفة وغيرها من مكونات الحضارة. لكن وفي الوقت نفسه كان للعلاقات السليمة وللحوار دور كبير في تحقيق التواصل الحضاري وبناء الثقافات. وإن الشهادات كثيرة على أن الجانب الأكبر من الإنجاز الحضاري لم يكن ليتم لولا اعتبار الحوار منهجا حضاريا للتفاهم والتعايش بين الحضارات، مع مراعاة خصوصية كل حضارة واحترامها لمبادئ وقيم الحضارات الأخرى.

والأصل في علاقات الشعوب والأمم هو التعارف والتحاور كما جاء في قوله سبحانه وتعالى: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم

---

[1] سورة هود، الآية 118.
[2] سورة المائدة، الآية 48.
[3] سورة الروم، الآية 22.
[4] سورة البقرة، الآية 251.
[5] سورة الحج، الآية 40.

خبير".[6] انطلاقا من هذه الآية الكريمة يتضح جليا أن زعم صامويل هانتنجتون من خلال كتابه "صدام الحضارات" أن التفاعل بين الحضارات وخصوصا الإسلامية والغربية هو بالضرورة صدام، هو زعم باطل، إذ التفاعل بين الإسلام وأي حضارة أخرى قائم على الأخوة الإنسانية والشراكة المعرفية والثقافية.

يدعو الإسلام إلى الإيمان بالحوار، بل ويأمر به شرعاً. والقرآن الكريم مليء بالحوارات بين رسل الله وقومهم، بل بين الله تعالى وبعض عباده، حتى إنه سبحانه وتعالى حاور شر خلقه: إبليس. ولهذا فالإسلام يرحب بثقافة الحوار بدل ثقافة الصراع سواء بين الحضارات أم بين الديانات. ولا نوافق على منطق بعض المثقفين الغربيين مثل "هانتنجتون" الذين يؤمنون بحتمية الصدام بين الحضارات، وخصوصاً بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية.

إن الإسلام دين الحوار والاعتراف بالآخر، وهو شريعة تطوير القواسم المشتركة بين الإنسان وأخيه الإنسان، وإيجاد السبل الكفيلة بتحقيق ذلك بما يساعد على العيش بسلام وأمن وطمأنينة، والتأكيد على ذلك نجده في قوله تعالى" ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم، وما يلقاها إلا الذين صبروا وما يلقاها إلا ذو حظ عظيم".[7]

ويؤكد الإسلام على تجنب إقصاء الآخر، لهذا أمر بالحوار والدعوة بالتي هي أحسن، وسلوك الأساليب الحسنة، والطرق السليمة في مخاطبة الآخر. قال تعالى: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن".[8]

على هذه الأسس يرسي القرآن الكريم قواعد الحوار في الإسلام على أساس الحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن، إنه منهج حضاري متكامل في ترسيخ مبادئ الحوار بين الشعوب والأمم. ومن خلال هذه الآية الكريمة السالف ذكرها يمكننا استنباط أن التعبير القرآني قد أكد في الموعظة على أن تكون حسنة، وفي مقابل ذلك يحث على أن يكون الجدال بالتي هي أحسن. لأن الموعظة غالبا ما تكون مع الموافقين، أما الجدال فيكون عادة مع المخالفين، لهذا وجب أن يكون بالتي هي أحسن. وفي

---

[6] سورة الحجرات، الآية 13.

[7] سورة فصلت، الآية 34، 35.

[8] سورة النحل، الآية 125.

السياق ذاته يقول سبحانه وتعالى أيضا: "ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحد ونحن له مسلمون".[9]

الحوار ممكن لأن هناك قواسم مشتركة تتيح مجال للتفاهم والتقارب، وهي الإيمان بما أُنزل على المسلمين وغيرهم، فالمصدر واحد وهو الله، فليتعارفوا وليعرفوا بعضهم، ومن ثم فليتقاربوا وليتعاونوا على ما هو صالح لهم جميعا. فالقرآن يعطينا أسلوب الحوار ومعاييره وضوابطه والأصول التي ينبغي الالتزام بها للتحاور مع المخالف، وكيف نستغل نقط التلاقي معه، فيبين القواعد التي يمكن اتباعها للاتفاق عليها ويركز على ذلك، حيث يقول الله عز وجل: "قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئا ولا يتخذ بعضنا بعضا أربابا من دون الله فإن تولوا فقولوا اشهدوا بأنا مسلمون ".[10]

يؤكد الإسلام على أن نوع العلاقة التي يجب أن تسود المسلمين وغيرهم هي علاقة التعاون والإحسان والبر والعدل، حيث يقول تعالى: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين".[11] وقوله تعالى: "ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدوا بغير علم كذلك زينا لكل أمة عملهم ثم إلى ربهم مرجعهم فينبئهم بما كانوا يعملون".[12] هذه القواعد في معاملة غير المسلمين هي أعدل المناهج التي تتفق مع طبيعة ونظرة الإسلام إلى الحياة الإنسانية، والتي تبين مدى العمق الإسلامي لمفهوم الحوار بشكل عام، ولمفهوم حوار الحضارات بشكل خاص .

وبهذا المنهج المبني على التفاعل بين الحضارات المتعددة في كل ما هو مشترك إنساني عام، فإن الإسلام يرى في تعددية الشرائع الدينية سنة من سنن الله تعالى في الكون، قال تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم في ما آتاكم".[13] وقال أيضاً: " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين".[14]

---

[9] سورة العنكبوت، الآية 46.
[10] سورة آل عمران، الآية 64.
[11] سورة الممتحنة، الآية 8.
[12] سورة الأنعام، الآية 108.
[13] سورة هود، الآية 118.
[14] سورة المائدة، الآية 48.

إن دعوة الإسلام إلى التفاعل مع باقي الديانات والحضارات تنبع من رؤيته إلى التعامل مع غير المسلمين الذين يؤمنون برسالتهم السماوية، فعقيدة المسلم لا تكتمل إلا إذا آمن بالرسل جميعاً: قال تعالى: " آمن الرسول بما أنزل إليه من ربه والمؤمنون كل آمن بِالله وملائكته وكتبه ورسله لا نفرق بين أحد من رسله وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير".[15]

وفي السياق ذاته يمكن أن نفهم من قوله سبحانه وتعالى: "لا إكراه في الدين" أن دعوة الإسلام لا تقوم على الإجبار والاضطهاد والترهيب، بل تقوم على التفكر والتدبر. وهكذا فالمنهج الدعوي الذي يدعو إليه الإسلام قائم على التسامح وقبول الآخر غير المسلم.

لكن وفي مقابل ذلك فإن هذا التسامح الإنساني الذي جعله الإسلام أساسا راسخا لعلاقة المسلم مع غير المسلم لا ينبغي أن يفهم على أنه استعداد للخضوع أو الاتفاق على ما يتخالف مع جوهره. فهذا التسامح لا يلغي الفارق والاختلاف، ولكنه يؤسس للعلاقات الإنسانية التي يريد الإسلام أن تسود حياة الناس، فالتأكيد على الخصوصيات العقائدية والحضارية والثقافية، لا سبيل إلى إلغائه كما أن الإسلام لا يريد لهذه الخصوصيات أن تمنع التفاعل الحضاري بين الأمم والشعوب والتعاون فيما بينها.

إن شرط ازدهار هذه القيم في أي حضارة يرتبط أساساً بمدى قدرتها على التفاعل مع معطيات الحضارات الأخرى ومكوناتها ومن تم الاعتراف بهذه الحضارات ومحاورتها وقبول تعددية الثقافات وتفهم مفاهيم وتقاليد الآخرين، واعتبار الحضارة الإنسانية نتاجا لتلاقح وتفاعل هذه الحضارات لا صراعها فيما بينها أو استعلاء بعضها على البعض الآخر. والحضارة الإسلامية منذ نشأتها وتكونها لم تخرج عن هذا الإطار التواق إلى التفاعل مع الحضارات الأخرى أخذا وعطاء، تأثرا وتأثيرا.

وهكذا يمكننا استنتاج أن سمو الحضارة الإسلامية كان نتيجة تفاعلها مع مكونات حضارات الشعوب والأمم التي قبلها والتي عاصرتها، فاغتنت منها عن طريق التلاقح والأخذ والعطاء. الشيء نفسه يمكن قوله عن الحضارة الغربية التي تكونت خلال قرون كثيرة حتى بلغت أوجها في عصرنا الحاضر وذلك نتيجة التفاعل الحضاري مع حضارات مختلفة، وبفعل التراكم التاريخي وعمليات متفاعلة من التأثر والتأثير خلال التاريخ الإنساني الحديث.

تأسيسا على كل ما ورد ذكره في هذا المطلب يمكننا الخروج ببعض الخلاصات التي تصب في شروط وأسس الحوار:

---

[15] سورة البقرة، الآية 285.

- ينبغي أن يشمل الحوار كل مجالات وجوانب الحياة، وأن يقوم على المبدأ الذي يدعو إليه الإسلام " لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي".
- يجب على المتحاورين احترام الخصوصيات الثقافية، والابتعاد عن التسلط وإلغاء الآخر.
- تبني قاعدة المعرفة والانطلاق منها في سبيل التقارب واكتشاف ما عند الآخر.
- التأكيد على مبدأ الاعتراف الذي يزيل أسباب الخلافات، ويبعد مظاهر الصراعات، والذي يثمن ما عند الآخر، ويقدر ما يملكه، وهو ما يفضي إلى التقارب والتعاون.

ولتحقيق ذلك يمكن اقتراح بعض النقط التي تمكن العالم العربي الإسلامي من تحقيق حوار فعال:

- إذا كان العالم العربي الإسلامي يطالب الغرب بالتزام التعددية على مستوى العالم، فإنه من واجبه أولا أن يطبق التعددية في بلاده، خاصة أن التعددية من أسس المنهج الإسلامي. فالاختلاف في الفروع رحمة والتعددية المذهبية من مظاهر التعددية في تاريخ الإسلام.
- أن يمتلك المحاور المسلم تصورا للعالم، وأن يكون ملماً بالحضارة الغربية: واقعها، تاريخها، إمكاناتها.. ثم يسعى للتفاعل معها، بغية فهم الطرف الآخر في الحوار، ثم التفاهم معه.
- أن ينطلق من تصوره للعالم من مرجعيته الإسلامية، أي أن يبقى وفيا لجذوره العربية الإسلامية " شجرة أصلها ثابت وفرعها في السماء ".
- أن يكون المحاور المسلم قدوة حسنة يقتدى به، لكي يؤثر في غيره.
- الاحتكام للإسلام في سلوك المسلم الفردي والجماعي، ومن ثم الانطلاق في حوار حضاري مبني على أخلاق رفيعة.

وفي مقابل الاقتراحات السالف ذكرها فإنه يجب على الغرب أن يتحرر من عقدة الخوف من الإسلام، واعتباره الخطر القادم، والحقد الدفين الموروث من الحروب، وأن يتحرر كذلك من نظرة الاستعلاء، التي من شأنها إثارة الصراعات والمكائد.

نعم العالم العربي الإسلامي يريد من الآخر "الغرب" أن يستمع لكلام العقلاء منهم عن الإسلام، أمثال: الفيلسوف والشاعر الألماني"غوته" وكذلك الفيلسوف الألماني "ليسنغ" والمفكرة الألمانية "زكرد هونكه" والأمثلة كثيرة سنتطرق لها في الفصل الثالث.

2. مفهوم الحوار في الثقافة الغربية

يعتبر مفهوم الحوار من المفاهيم التي أثارت المفكرين والباحثين الغربيين على امتداد قرون عديدة، هذه الإثارة كانت نتيجة لما يحتويه هذا المفهوم من حمولة تاريخية، فلسفية، اجتماعية، ثقافية وأدبية. وإذا كانت العديد من الدراسات والأبحاث في حقول معرفية عدة قد اهتمت بمفهوم الحوار بشكل عام، فقد تبلور هذا الأخير وشاع استعماله بعد الحرب العالمية الثانية، تحت مسمى "حوار الحضارات والثقافات"، حيث تبنته بعض المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، وتأثر في الفترة الممتدة بين سنوات 1949 و1989 بالمناخ الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، الذي كان سائدا آنذاك، وقد كان حوارا في نظام دولي ثنائي القطبية. أما بعد الأحداث الهائلة التي تسارعت منذ سنة 1989 وحتى ما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر سنة2001، فقد تغيرت ظروف الحوار وتجلياته بصورة جذرية.

ما من شك أن الحوار له دلالات ومعاني متعددة حيث ينقسم إلى أنواع مختلفة نذكر على سبيل المثال لا الحصر: حوار داخلي بين الإنسان وذاته وحوار يكون فيه متحدث واحد "مونولوج" "Monologue" وحوار بين الذات والآخر وحوار ثقافي وحوار حضاري... لكن ما يهمنا هو مفهوم الحوار في الثقافة الغربية بشكل عام والحوار الحضاري والثقافي بشكل خاص، وهو ما سنحاول تبيانه في هذا المطلب. فما المقصود بالحوار؟ هل هناك حوار حضاري وثقافي؟ وكيف يتم هذا الحوار؟ وكم من وظيفة يقوم بها في حياتنا المعاصرة؟ وهل يقرب بين الناس أم يعزل بينهم؟ وبماذا يتميز الاستعمال المعاصر للحوار؟

قبل الإجابة على تلك التساؤلات وغيرها كان لابد من القيام بإطلالة على مفهوم الحوار في بعض المعاجم الغربية.

1.2. **الحوار لغة:** اهتمت الثقافة الغربية بمفهوم الحوار منذ القدم، نظرا لأهميته وللقيمة الفعالة التي يؤديها داخل المجتمعات بل وحتى بين الشعوب والدول.

كانت الدراسات والأبحاث الأولى التي عنت بمفهوم الحوار في الثقافة الغربية قد انطلقت من اللغة اليونانية. فلو بحثنا في مفهوم "Dialogue" "الحوار"، فإننا سنجده قد أتى من الكلمة اليونانية "dialogos"، ف "Logos" تعني الكلمة، والتي تعني إعمال الفكر في معنى الكلمة، و"dia " تفيد الطريق. هذا يعني أن معنى الكلمة متعلق بالطريقة التي يتحدث فيها الناس فيما بينهم.[16] وتعرف موسوعة أكسفورد " The Oxford

(16) 1Karl-Martin Dietz - Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit-3. erweitere Auflage- Menon, Heidelberg 2010- S. 7.

"Encyclopedic الحوار"The dialogue" بالمحادثة أو النقاش، سواء أكان بين شخصيتين رئيسيتين أم بين الجماعات أو القوى السياسية.[17] أما قاموس اللغة الإنجليزية "A Dictionary of English Language" فيعرف كلمة الحوار بالتشاور أو التداول أو المحادثة بين أثنين أو أكثر، سواء أكان حوارا حقيقيا أم مختلقا، وهو وسيلة للحوار مع الآخر.[18] وجاء في قاموس Le Petit Robert أن كلمة حوار تعني المحادثة بين اثنين أو أكثر، وهي عبارة عن وسيلة يتم من خلالها التوافق على شيء ما.[19]

جاء في معجم Langenscheidet أن الحوار هو محادثة بين شخصين أو أكثر، وهو يرادف الحديث الانفرادي الذي يتمثل في الحوار مع الذات (المونولوج). ونجد كذلك أيضا في المعجم نفسه أن الحوار يتمثل في مجموع المحادثات التي قد يجدها الفرد في فيلم أو مسرحية ما[20]. أما معجم Schregel فيعرف كلمة "Dialog" بالحوار، فيقال فلان كتب حوار الفيلم.[21] من خلال هذا التعريف يتضح أن مفهوم الحوار يشار إليه كذلك كتعبير عن المفهوم العام للحوار، إلا أنه يشير في الوقت نفسه إلى استخدامه في المجال الفني، سواء أكان المجال فيلما أم مسرحية.

2.2. **الحوار اصطلاحا:** لا يختلف اثنان على أن مفهوم الحوار في الثقافة الغربية قد أسال مدادا غزيرا على مر العصور وخصوصا في السنوات الأخيرة ولايزال، وشكل موضوع كتابات وأبحاث وندوات ولقاءات، حيث نال المفهوم نصيبا كبيرا من التعاريف، واختلف التعريف من شخص لآخر وذلك تبعا للثقافة التي ينتمي إليها كل باحث. لكن سنتناول بعض التعاريف التي تتناسب وموضوع البحث. ويرى دافيد بوهم "David Bohm" أن الحوار لا يكون فقط بين متحاورين اثنين، بل يمكنه أن يكون كذلك بين عدة متحاورين، ويضيف كذلك أن هناك حوارا آخرا يتمثل في الحوار مع الذات. لكن يؤكد دافيد بوهم أن كل ذلك لن يتحقق إلا بتوفر روح الحوار لدى المتحاور.[22]

---

(17) The Oxford Encyclopidic English dictionary- edited by - Joyce M. Hawkins and Robert allen- Clarendon Press- Oxford- 1991- P. 398.

(18) -A Dictionary of English Language- edited by- Samuel Johnson. Vol.1- Libraire du Liban- Beirut. Lebanon- 1978- P. 531

(19) Le Petit Robert- la troisième édition. 1993 P. 245

(20) Langenscheidet- Groβwörterbuch Deutsch als Fremdsprache- Dr. Dieter Götz- Dr. Günther Haensch- Dr. Hans Wellmann- 2003 KG- Berlin und München- p. 231.

(21) Götz Schregel- Deutsch-Arabisches Wörterbuch- Librairie für Vorderen Orient- Mai 1977- p. 285.

(22) Tlernan Lopez-Garay -Dialogue Among Civilization: What for International Journal on world peace. Vol.XVIII. No. 1- March 2001- p. 15-16

يذهب تليرنان لوبيز "Tlernan Lopez " إلى أن مفهوم الحوار يتناقض مع مفاهيم من قبل: التفاوض والتجاذب والمجادلات، حيث يرى أن التفاوض يرتبط بالمصالح الشخصية للمتحاورين، عكس الحوار الذي يراد منه التعاون في استجلاء الحقيقة وذلك عن طريق فهم المتحاورين لبعضهم البعض لتبيان الغموض مثار التحاور.[23]

يرى الفيلسوف الاجتماعي الألماني كارل مارتن ديتس "Karl-Martin Dietz " أن الحوار لا يقوم فقط على أشكال المخاطبة والمحادثة، بل يصف قضية ما، التي يجوز من خلالها إعمال الفكر في معنى الكلمة.[24] ويضيف كارل مارتن أن الحوار يصبح تعاونا عندما يكون من الأنا إلى الأنا ويقود في الوقت نفسه إلى الحقيقة، على أن تنتمي الأنا بطبيعة الحال إلى الحقيقة أيضا. ويرى كارل الحوار السقراطي أيضا له ارتباط بذلك، لأن هذا الربط ممكن من خلال عرض مسؤولية المتحاورين وما الذي يفكرون فيه، وكذلك من خلال عرض قدرة ابتعاد الذات عن السخرية، وكذلك من خلال بذل الجهد من أجل تطوير الفكرة، التي تلزم الحقيقة.[25]

وعلى ضوء ذلك وفي عمل آخر جمع بين كارل مارتن ديتس"Karl-Martin Dietz " وطوماس كغاخت " Thomas Kracht" تحت عنوان " قيادة الحوار أو ثقافة الحوار " /Dialogische Führung Dialogische Kultur" قاما بتطوير المفهوم الجوهري للحوار، حيث ذهبا إلى أن ثقافة الحوار تقوم على أربعة قضايا حوارية:

1- المقابلة الفردية
2- الشفافية
3- التشاور
4- العزيمة.[26]

---

(23) Karl-Martin Dietz : Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit. 3. erweitere Auflage. Menon- Heidelberg- 2010- p 7

(24) Karl-Martin Dietz : Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit. 3. erweitere Auflage. Menon- Heidelberg- 2010- p 7

(25) Karl-Martin Dietz: Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit. 3. erweitere Auflage. p. 8.

(26) Karl-Martinz- Thomas Kracht: Dialogische Führung. Grundlagen- Praxis, Fallbeispiel dm-drogerie markt- 3. Auflage- Campus- Frankfurt am Main- 2011- S. 96.

هذا فيما يتعلق بمفهوم "الحوار" لغة واصطلاحا في الثقافة الغربية. أما إذا بحثنا عن مفهوم "حوار الثقافات والحضارات" الذي يتماشى مع ما نحن بصدد البحث فيه، فإننا سنجد الفيلسوف والشاعر الألماني "يوهان فولفغانغ فون غوته" "Goethe" من بين أهم المفكرين الغربيين الذين نادوا ودافعوا عن أطروحة حوار الثقافات والحضارات. يعد غوته أول من أعلن أن الدعوة إلى انفصال الشرق الإسلامي عن الغرب المسيحي دعوة باطلة، وأن الإنسان العاقل هو الذي يأخذ من الجانبين وينظر إلى الأمور بحكمة وباتساع أفق.

ينطلق غوته في الدفاع عن أطروحة حوار الثقافات والحضارات من مبدأ التسامح القائم على الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات العالم، حيث يتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد، حيث يقول في هذا الباب:

Närrisch, dass jeder in seinem Falle

!Seine besondere Meinung preist

من حماقة الإنسان في دنياه

أن يتعصّب كل منا لما يراه[27]

من خلال هذين البيتين الشعريين يتضح أن غوته كان متأثرا بحركة التنوير التي سادتها آنذاك فكرة التسامح. بالإضافة إلى ذلك فغوته يرى أن مبدأ حوار الحضارات والثقافات يقوم كذلك على فعل الخير، الذي يوطد العلاقات في المستقبل، حيث يقول في هذه الأبيات الشعرية:

! Gutes tu rein aus des GUTEN Liebe

; Das überliefre deinem Blut

,Und wenns den Kindern nicht verbliebe

.Den Enkeln kommt es doch zugut

افعل الخير لأجل الخير وحده !

ثم سلمه لنسل من دمك،

فإذا لم يجن أولادك منه

فهو لن يخلف للأحفاد وعده.[28]

---

[27] **Katharina Mommsen- Goethe und die arabische Welt- zweite Auflage 1989- Insel Verlag Frankfurt am Main- p.281.**

يؤكد غوته على التفاعل مع الآخر، بعيدا عن الاختلافات والحزازات، وبعيدا أيضا عن رواسب الماضي، ولقد أصاب كبد الحقيقة عندما قال شعرا:

Wer sich selbst und andere kennt

Wird auch hier erkennen

Orient und Occident

Sind nicht mehr zu trennen

من يعرف نفسه وغيره

سيعرف هنا أيضا

أن الشرق والغرب

لن يفترقا أبدا.[29]

إضافة إلى كتابات غوته الغزيرة التي ساهمت بشكل كبير في التأسيس والتأصيل لحوار الثقافات والحضارات نجد كذلك المفكر الفرنسي "روجيه غارودي" من بين أهم المفكرين الغربيين الذين أتوا من بعده في سبعينيات القرن الماضي، والذين نادوا وتبنوا أطروحة حوار الحضارات. ودافع غارودي عن تصوره لحوار الحضارات من خلال العديد من كتاباته، التي نذكر منها: "وعود الإسلام" الذي أصدره سنة 1981، وكذلك نجد كتابا آخرا تحت عنوان "الإسلام في الغرب: قرطبة عاصمة الروح والفكر". حيث ينطلق غارودي في كتابه " وعود الإسلام" من رؤية الغرب وتعامله مع الإسلام، حيث انتقد نظرة الغرب للإسلام، بل ودعاه إلى التعرف على الأبعاد الإنسانية لتعاليم الإسلام، والابتعاد عن فكرة السيطرة الأحادية.[30] وفي كتابه "الإسلام في الغرب: قرطبة عاصمة الروح والفكر" يحاول غارودي إعادة قراءة تاريخ النهضة الأوروبية، لتبيان الدور الكبير والمهم التي لعبته الأندلس آنذاك في تلك النهضة.[31]

هذه الانتقادات وغيرها التي وجهها غارودي للغرب كان الغرض منها دعوة الغرب إلى الانفتاح على الحضارات غير الأوروبية والتحاور معها والتعلم منها، وتدارك الأزمات الحضارية التي نتجت عن نظرته

---

(28) **Katharina Mommsen- Goethe und die arabische Welt-p. 286.**

(29) **1Katharina Mommsen- Goethe und die arabische Welt-p. 286- p.24.**

(30) روجيه غارودي- وعود الإسلام- بيروت: الدار العالمية- 1984- ص 19.

(31) روجيه غارودي- الإسلام في الغرب- قرطبة عاصمة الروح والفكر- ترجمة- محمد مهدي الصدر- بيروت- دار الهادي- 1991- ص 14- 251.

الاستعلائية التي تعود جذورها إلى عصر النهضة. وهذا ما نلحظه في كتابه "حوار الحضارات"، حيث ينتقل غارودي من تبيان عوائق الحوار بين الحضارات إلى السبل الممكنة لتحقيقه. وفي هذا الباب يرى غارودي أن حوار الحضارات ممكن إذا توفرت بعض الشروط التي يراها مهمة، والمتمثلة في الاهتمام بالحضارات الأخرى "اللاغربية"، وضرورة الاعتراف بالآخر والقبول به كما هو، بل واعتبار الآخر جزءا من الذات.[32]

ويضيف غارودي أن حوار الحضارات أصبح ضرورة لا سبيل لردها، بل إنه قضية بقاء. ويؤكد غارودي على ضرورة استئناف حوار حضارات الشرق والغرب، وإدراك ما يدين به الغرب للحضارات الأخرى، لأنه السبيل الوحيد للخروج من المأزق الذي تعيشه الحضارة الغربية حسب تعبيره.[33] وفي السياق ذاته لا يمكننا أن نغفل الكتاب الأبيض الذي يعد كذلك من بين المراجع الأساسية وأهمها لتعريف حوار الحضارات والثقافات في الثقافة الغربية.

ويعرف الكتاب الأبيض الصادر عن "مجلس أوروبا" حوار الثقافات بأنه عملية تبادل وجهات النظر بشكل متفتح ومحترم ما بين أشخاص ومجموعات ذات أصول وتقاليد إثنية وثقافية ودينية ولغوية مختلفة، في إطار التفاهم والاحترام المتبادلين. ومن بين العناصر الأساسية في هذه العملية دائما حسب الكتاب الأبيض، هناك الحرية والقدرة على التعبير فضلا عن الإرادة وملكة الإنصات إلى الآخرين.[34]

خاتمة

يعتبر الحوار المشروع الوحيد لحياة البشرية ومستقبلها، والمنهج الذي يدفع الشعوب إلى أن تتعاطى مع بعضها بالأسلوب الإنساني الرفيع القائم على أساس التعارف لا الخصام. فينبغي أن يحتكم لشروط وضوابط تضمن حق الحفاظ على المرجعيات الثقافية والعقدية لكل طرف. وهو حتما بديل عن وسائل العنف والقوة، فليس هناك من وجه مقارنة بين حوار السلاح وحوار العقل. ويبقى حوار الثقافات مقاربة ناجعة بين رواسب الماضي وآمال المستقبل لبناء عالم إنساني يطبعه الود والتآخي، والاعتراف بالآخر وبما يتميز به.

فالعالم العربي الإسلامي يحتاج أولا، قبل محاورة الغرب، إلى حوار داخلي تتوفر فيه شروط الحوار النابع من ثقافتنا الإسلامية. أما الحوار مع الغرب فينبني على شروط أساسية يمكن استخلاصها في النقط الآتية:

---

[32] روجيه غارودي- حوار الحضارات- ترجمة: عادل العوا- منشورات عويدات- بيروت- 1987- ص 186

[33] المرجع السابق- ص 23.

[34] مجلس أوروبا- الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات "من أجل العيش معا متساوين في الكرامة"- ترجمة منظمة الإيسيسكو- منشورات الإيسيسكو- الرباط- يونيو 2008- ط1- ص 19.

1- التزام الغرب بالتعددية في المرجعيات الحضارية، لأن أحادية الحضارة الغربية معناها إلغاء الحضارات الأخرى.
2- اعتراف الغرب بمبدأ تداول الحضارات، "وتلك الأيام نداولها بين الناس".
3- إدراك الغرب بأن تكون حضارته كانت نتيجة تشارك للحضارات التي كانت قبله.

ارتباطا بكل ما سلف ذكره يمكن القول بأن الحوار بين الحضارات والثقافات أصبح مطلبا ملحا في عصرنا الحاضر، فهو السبيل الوحيد لمواجهة العنف والتطرف والانغلاق والعنصرية. وهو السبيل الأنجع لتلبية حاجيات وتطلعات المجتمعات التواقة إلى التقدم والتنمية. فثقافة الحوار هي الحل الأمثل لحل الاختلاف والتواصل الايجابي فإذا لم يكن هناك حوار فلن يكون هناك تواصل ومن تم الانفصال والقطيعة. ولهذا فالحاجة إلى الحوار لا يجب أن تكون فقط إبان فترات الأزمات والمواجهات بين الثقافات أو المصالح السياسية والاقتصادية. بل يجب أو يكون الحوار في كل الأوقات والظروف، ويجب أن يعمل الحوار إلى تحويل التفاعل السلبي بين الثقافات أو الجماعات إلى تفاعل إيجابي يخدم الجميع.

أما فيما يخص شروطه ووسائل الحوار فينبغي أن يكون فاعلا ومؤثرا ومحققا للنتيجة المتوخاة، وينبغي أن ينطلق من مسلمات، ويستند إلى قواعد، وتحكمه أخلاقيات، ويتناول قضايا محددة، ويستخدم وسائل معينة، ويرمي إلى أهداف معلومة. فأول مسلمات الحوار هو أن الآخر مختلف عن الذات. وهذا يقتضي اعتماد قاعدة احترام الآخر والاعتراف بأن الحقيقة الفكرية ليست مطلقة وإنما نسبية وأن لا أحد يملك الحقيقة كاملة. وينبغي أن تؤطر الحوار قيم أخلاقية وفكرية وروحية، فالحوار إنساني في ماهيته.

أما فيما يخص أهم ضوابط الحوار فتتجلى في تحديد القضية أو القضايا موضوع الحوار، والانطلاق مما هو مشترك بين المتحاورين، وتجاوز أحقاد الماضي وسلبياته. أما هدف الحوار هو الوصول إلى توافق يؤدي إلى التعايش والتعاون لإيجاد عالم أفضل يليق بكرامة الإنسان كائناً من كان وحيثما كان. ولا ينبغي إغفال اللغة التي تعتبر أهم وسيلة لتحقيق الحوار من عدمه. ولهذا فينبغي أن تكون لغة الحوار أقرب إلى اللغة العلمية بمواصفاتها المعروفة: الوضوح والبساطة والإيجاز في مفرداتها وتراكيبها ودلالاتها، وتفادي الغموض، وتفادي التكرار والإطناب.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم.
- روجيه غارودي- الإسلام في الغرب- قرطبة عاصمة الروح والفكر- ترجمة- محمد مهدي الصدر- بيروت- دار الهادي- 1991.
- روجيه غارودي- حوار الحضارات- ترجمة: عادل العوا- منشورات عويدات- بيروت- 1987.
- روجيه غارودي- وعود الإسلام- بيروت: الدار العالمية- 1984.
- مجلس أوروبا- الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات "من أجل العيش معا متساوين في الكرامة"- ترجمة منظمة الإيسيسكو- منشورات الإيسيسكو- الرباط- يونيو 2008.
- **A Dictionary of English Language- edited by-Samuel Johnson. Vol.1- Libraire du Liban- Beirut. Lebanon- 1978 .**
- **Götz Schregel- Deutsch-Arabisches Wörterbuch- Librairie für Vorderen Orient- Mai 1977.**
- **Karl-Martin Dietz - Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit-3. erweitere Auflage- Menon, Heidelberg 2010 .**
- **Karl-Martinz- Thomas Kracht: Dialogische Führung. Grundlagen- Praxis, Fallbeispiel dm-drogerie markt-3. Auflage- Campus- Frankfurt am Main- - S. 96 ff 2011.**
- **Katharina Mommsen- Goethe und die arabische Welt- zweite Auflage - Insel Verlag Frankfurt am Main- 1989.**
- **Langenscheidet- Groβwörterbuch Deutsch als Fremdsprache- Dr. Dieter Götz- Dr. Günther Haensch- Dr. Hans Wellmann- 2003 KG- Berlin und München-.**
- **Le Petit Robert- la troisième édition. 1993.**
- **The Oxford Encyclopidic English dictionary- edited by - Joyce M. Hawkins and Robert allen- Clarendon Press- Oxford- 1991.**
- **Tlernan Lopez-Garay - Dialogue Among Civilization: What for International Journal on world peace. Vol.XVIII. No. 1- March 2001 .**

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES

Anthropologie de L'éducation:

Perspectives sur la relation entre éducation et culture[1]

La Revue Brochures Éducatives est indexée en partenariat avec
Le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique du Maroc.
Elle est également indexée dans les moteurs de recherche internationaux suivants:

La plateforme de la Revue se trouve au lien suivant :
https://journals.imist.ma/index.php/korasat

1

1

1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Sofia Benjelloun-Touimi

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ EL KINANI FATIMA

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Jamal Bourassi / ☞ Youssef Najib / ☞ Moulay Touhami Badidi

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Oumayma FADEL / ☞ Rachida BOUHALI

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Mohammed ABBOU / ☞ Malika BAHMAD

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Nour El Houda El Abbadi

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Lahcen OUKHOUYA ALI

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ LAMIAE KHAIY

1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Yassine El-Baz

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Abdessalam OUHMID

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ Halima ARRASSI

1 1 1 1 1 1
11 1

☞ **Sofia Benjelloun-Touimi**

Formatrice au CRMEF d'Er-Rachidia
Didactique de français

Objectif: Le propos de cet article interroge la possibilité d'instaurer un imaginaire territorial commun à travers les pratiques enseignantes innovantes.
Problème: Nous avons essayé de mettre en évidence

Méthode: Nous avons adopté une approche culturelle afin de démontrer que la préservation de l'unité nationale est inhérente à la fabrique d'une identité composite.
Conclusion: Ce travail aboutit à une conception qui fait valoir le rôle du multicuralisme dans le démantèlement de certains construits idéologiques et culturels au sein des milieux scolaires.

The purpose of this article is to examine the possibility of establishing a shared territorial imaginary through innovative teaching practices.

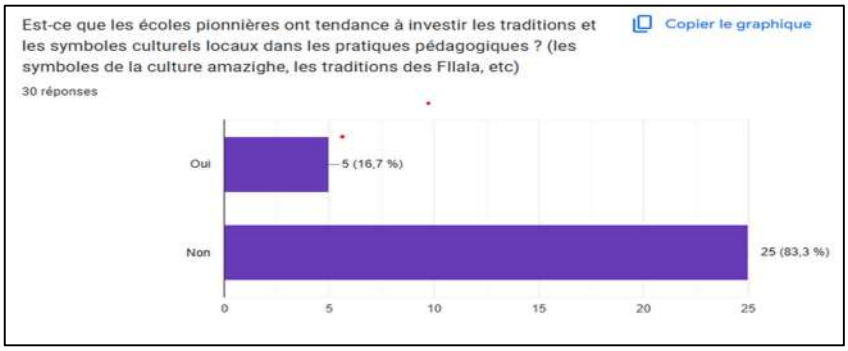
We have sought to highlight the role of multiculturalism in redefining cultural and ideological relationships within the pioneering school.

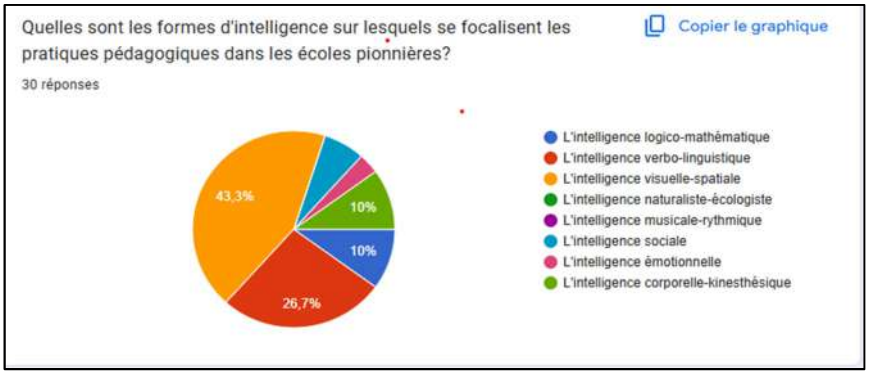
We adopted a cultural approach to demonstrate that the preservation of national unity is inherent to the construction of a composite identity.

This work leads to a conception that underscores the role of multiculturalism in dismantling certain ideological and cultural constructs within school settings.

Introduction:

1. Culture scolaire et enseignement explicite


Est-ce que les écoles pionnières ont tendance à investir les traditions et les symboles culturels locaux dans les pratiques pédagogiques ? (les symboles de la culture amazighe, les traditions des Fllala, etc)
Copier le graphique
30 réponses
Oui
5 (16,7 %)
Non
25 (83,3 %)
0
5
10
15
20
25


Quelles sont les formes d'intelligence sur lesquels se focalisent les pratiques pédagogiques dans les écoles pionnières?
Copier le graphique
30 réponses
43,3%
10%
10%
26,7%
L'intelligence logico-mathématique
L'intelligence verbo-linguistique
L'intelligence visuelle-spatiale
L'intelligence naturaliste-écologiste
L'intelligence musicale-rythmique
L'intelligence sociale
L'intelligence émotionnelle
L'intelligence corporelle-kinesthésique

2-L'enseignement entre la rigueur et le dé-fixé.

Conclusion

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

☞ **EL KINANI FATIMA**

Doctorante en troisième année en école doctorale :
Langage, Discours et Société
Université Moulay Ismail Meknès

Objectifs: Il s'agit de tester l'efficacité de l'alternance linguistique dans l'enseignement des matières scientifiques, notamment les sciences de la vie et de la terre, et leur impact sur la compréhension des SVT.
Problème: Comment la pratique de l'alternance linguistique dans l'enseignement d'une matière scientifique optimise la compréhension et atténue le degré de complexification des contenus scientifiques.
Méthode: Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opter pour l'enquête par questionnaire auprès des élèves et une observation directe en cours des SVT.
Conclusions: Les résultats de l'enquête ont montré l'efficacité de l'alternance linguistique et une optimisation de la compréhension des contenus scientifiques difficiles à comprendre en français.

Objectives: The aim is to test the effectiveness of language alternation in the teaching of scientific subjects, particularly life and earth sciences, and their impact on the understanding of SVT.
Problem: How the practice of language alternation in the teaching of a scientific subject optimizes comprehension and attenuates the degree of complexification of scientific content.
Methods: To answer our research question, we opted for a questionnaire survey of students and direct observation in the SVT class.
Conclusions: The results of the survey demonstrated the effectiveness of language alternation and optimized comprehension of scientific content that is difficult to understand in French.

Introduction

1. Contexte de la recherche

1.1 Cadre théorique

2. Échantillon et méthodologie

2.1. Présentation des résultats et interprétation

Figure 1: les pourcentages des élèves en degré de compréhension des SVT en français

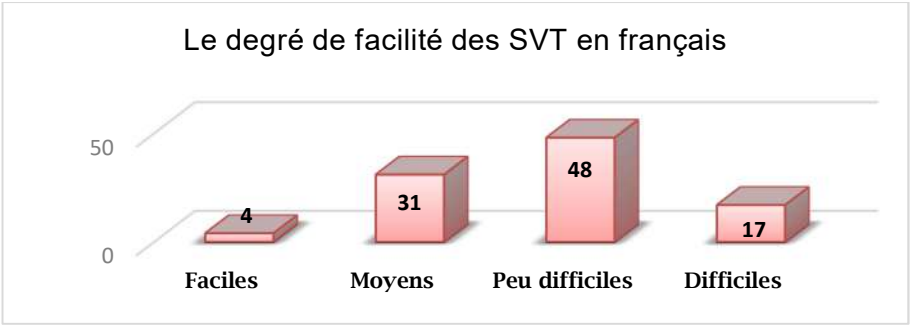


Figure 2: graphique montrant l'avis des élèves à propos de la pratique de l'alternance linguistique

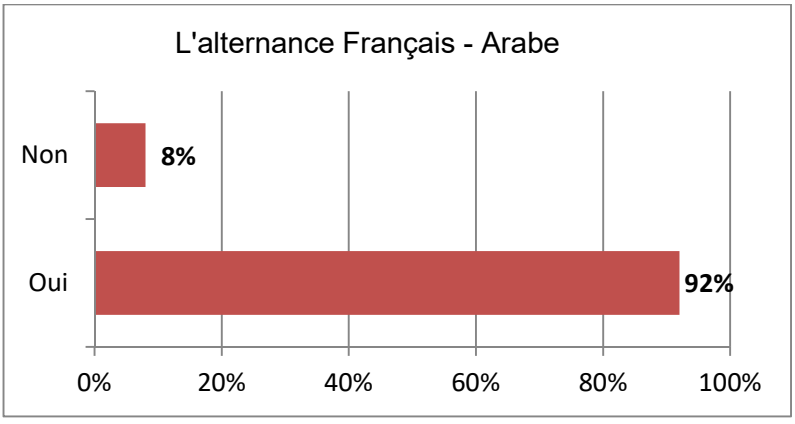
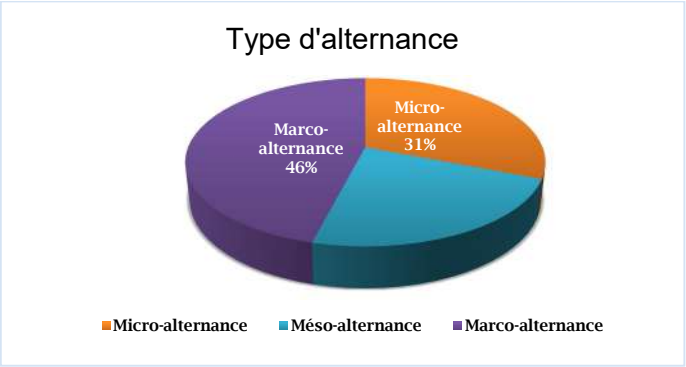


Figure 3: graphique montrant les types d'alternances choisis par les élèves et leurs pourcentages



2.2. Discussion et perspectives

3. Recommandations

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

Conclusion

-

-

-

-

-

-

☞ Jamal Bourassi[1] ☞ Youssef Najib[1]
☞ Moulay Touhami Badidi[2]

1Doctorant en psychologie; Université Ibn Toufail, Maroc.
2Professeur de l'enseignement supérieur; Université Ibn Toufail, Maroc.

Objectifs: Cet article explore l'importance de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et vise à analyser le rôle des acteurs prosociaux dans le cadre de leur intégration.
Problème: L'enjeu réside dans l'adaptation de l'environnement éducatif aux besoins des personnes handicapées, impliquant divers acteurs pour une inclusion réussie.
Méthode: Une approche par réseau, impliquant la communauté éducative, utilise des théories cognitives pour favoriser l'interaction entre élèves et environnement.
Conclusions: L'accès à une éducation inclusive repose sur la collaboration entre acteurs éducatifs, créant un environnement d'apprentissage adapté aux besoins des élèves.

Objectives: This article explores the importance of inclusive education for people with disabilities and aims to analyze the role of prosocial actors in their integration process.
Problem: The challenge lies in adapting the educational environment to the needs of people with disabilities, involving various actors for successful inclusion.
Method: A network-based approach, involving the educational community, uses cognitive theories to promote interaction between students and their environment.
Conclusions: Access to inclusive education depends on collaboration between educational actors, creating a learning environment tailored to students' needs.

Introduction

-

1. Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

-

2. L'ENVIRONNEMENT FAVORISE-T-IL L'ÉDUCATION INCLUSIVE ?

-

-

3. DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE À L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

4. L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT FAVORISE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

-

-

-

Conclusion

-

-

-

-

☞ **Oumayma FADEL**[1]

☞ **Rachida BOUHALI**[1]

[1]**Sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, Maroc.**

Objectifs: Cet article tend à explorer les apports de l'apprentissage coopératif sur l'acquisition de la langue française. En dressant un état des lieux et en définissant ses principes primordiaux, nous visons à mettre en lumière les forces de cette modalité, ainsi que ses limites, avec une proposition de quelques nouvelles perspectives.

Problème: Malgré les plusieurs années d'apprentissage de cette langue, les apprenants marocains continuent à en éprouver des difficultés langagières. Comment l'apprentissage coopératif pourrait-il les aider à surmonter leurs lacunes?

Méthode: Afin de répondre à cette problématique, nous adopterons une étude explorative, explicative et analytique afin d'examiner en profondeur les multiples facettes de cette pratique pédagogique. Nous effectuerons également une analyse critique de son implémentation dans le contexte marocain.

Conclusions: L'apprentissage coopératif a attesté son potentiel à pallier les lacunes langagières des apprenants, grâce à une dynamique de partage de stratégies d'apprentissage entre pairs, engendrant ainsi une co-construction des savoirs. Néanmoins, des contraintes subsistent, entravant l'efficience dans sa mise en œuvre.

Objectives: This article aims to explore the benefits of cooperative learning in the acquisition of the French language. By providing an overview with defining its core principles, we will highlight the strengths of this pedagogical approach, its inherent limitations, while proposing new perspectives.

Problem : Despite several years of learning this language, moroccan students still struggle with linguistic challenges. How can cooperative learning help them overcome their shortcomings ?

Methods: In order to tackle this matter, we will adopt an exploratory, explanatory, and analytical study to investigate in depth the multiple facets of this pedagogical approach. We will also conduct a critical analysis of its implementation in moroccan context.

Conclusions: Cooperative learning has attested to its potential to remedy linguistics deficiencies, through a dynamic of peer learning strategy sharing, thereby promoting a co-construction of knowledge. However, challenges remain, hindering its effectiveness in classroom.

Introduction

1. Apprentissage coopératif : Définitions, principes et enjeux pédagogiques :

1.1. Principes clés de l'apprentissage coopératif :

2. Le rôle de l'apprentissage par pairs dans la co-construction des savoirs :

2.1. Limites et critiques :

Conclusion et perspectives :

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

☞ **Mohammed ABBOU**

Faculté des Langues, des Lettres et des Arts
Université Ibn Tofail.

☞ **Malika BAHMAD**

Professeure de l'Enseignement Supérieur à la Faculté des Langues, des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofail.

Objectifs: Cette étude explore les difficultés langagières rencontrées par les élèves des troncs communs scientifiques au sein des sections internationales du baccalauréat, notamment en lien avec le technolecte scientifique

Problème: Ces contraintes, particulièrement marquées dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL) en français, compromettent l'équité d'accès au savoir et l'efficacité des apprentissages. L'absence de formation spécifique des enseignants accentue ces tensions pédagogiques.

Méthode: Une enquête descriptive et quantitative a été menée auprès de 105 élèves et 49 enseignants dans la province de Tata, à travers deux questionnaires. L'analyse des réponses met en lumière des attentes variées et des déficits ciblés dans la maîtrise du langage scientifique.

Conclusions: Les résultats confirment que les obstacles linguistiques freinent l'appropriation des savoirs, appelant à une réforme appuyée sur la sociodidactique, une formation adaptée et une ingénierie pédagogique intégrant le plurilinguisme.

Objectives: This study explores the linguistic difficulties encountered by students in the scientific common core of International Baccalaureate tracks, particularly in relation to scientific technolect.

Problem: These challenges, especially acute in the context of teaching so-called non-linguistic disciplines (NLDs) in French, undermine both equitable access to knowledge and the effectiveness of learning. The lack of specific training for teachers further intensifies these pedagogical tensions.

Methods: A descriptive and quantitative field study was carried out with 105 students and 49 teachers in the province of Tata, using two structured questionnaires. The analysis revealed diverse expectations and pinpointed weaknesses in mastering scientific language.

Conclusions: Findings confirm that linguistic obstacles hinder students' appropriation of disciplinary content, calling for reform based on sociodidactic principles, targeted teacher training, and a plurilingual pedagogical approach.

1. Méthodologie : enquête de terrain

2. Résultats :

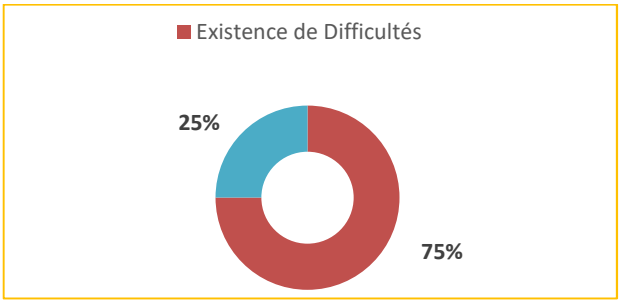


Figure 1 : Répartition de la population scolaire selon si ils ont des difficultés à la langue d'enseignement

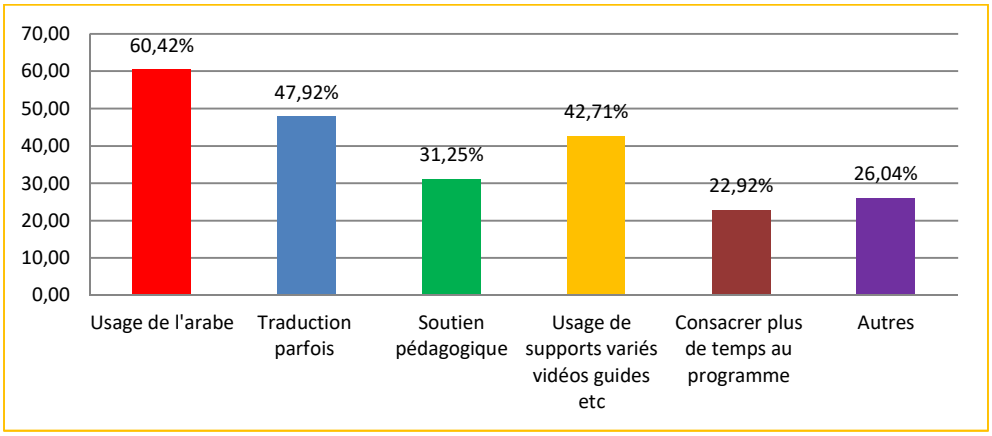


Figure 2 : Distribution de l'échantillon selon la discipline leur présentant plus de difficulté

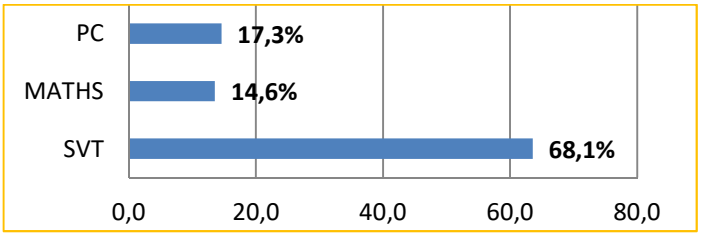


Figure 3: Distribution des élèves en fonction de leurs attentes pour surmonter leurs obstacles linguistiques

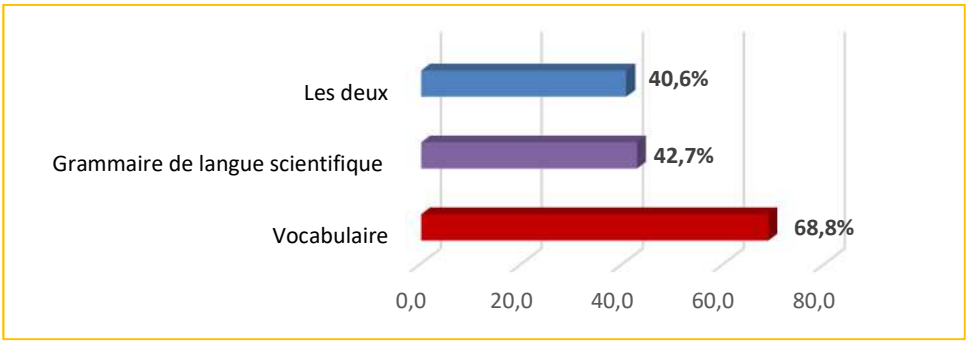


Figure 3 : Répartition des apprenants selon ce qui leur manque dans le technolecte scientifique

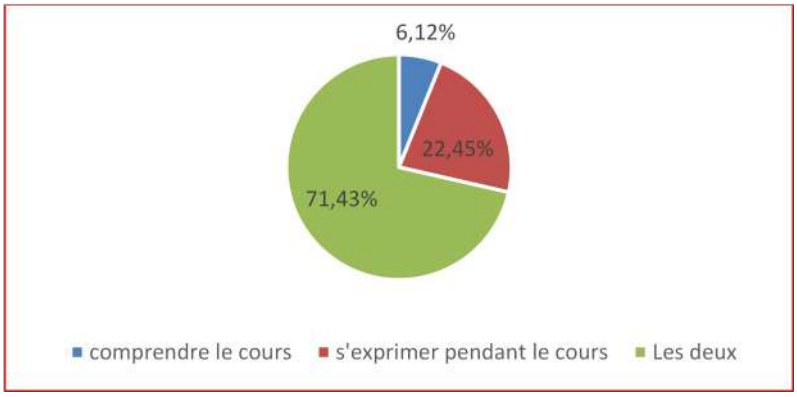


Figure 4 : Ce qui est plus difficile pour les apprenants selon leurs enseignants de DdNL

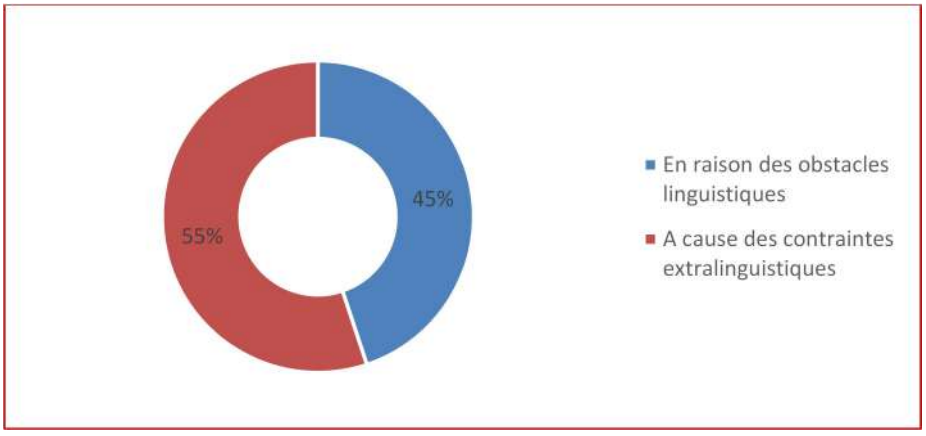


Figure 5 : Distribution des enseignants les causes rendant les cours scientifiques incompréhensibles

3. Discussion des résultats :

a. Les difficultés langagières :

b. Besoins en langue additionnelle :

ā ātṛ

ā āṭ

-

-

-

☞ **Nour El Houda El Abbadi**

Didactique du français
Laboratoire LERIC, Chouaib Doukkali, EL Jadida

Objectifs: De par sa complexité en tant qu'outil d'élaboration de la pensée tout au long du cursus scolaire, l'écrit présente de nombreux défis, notamment d'ordre linguistique, organisationnel et cognitif, tant pour les élèves que pour les enseignants. Cette contribution vise à explorer les difficultés auxquels se heurtent les lycéens marocains face à l'apprentissage de l'écriture.

Problème: Dans le contexte marocain, nous assistons à une faible maîtrise de l'écrit en langue française, en dépit des nombreuses années d'apprentissage (PNEA, 2019) : les productions des élèves marocains manquent de cohérence et présentent plusieurs maladresses d'ordre linguistique et communicationnel. Ce constat nous amène à nous intéresser à ces « maladresses » en vue d'expliquer les contraintes auxquelles se confrontent les lycéens marocains lors de la production de textes argumentatifs

Méthode: Nous avons opté pour une recherche de type exploratoire qui s'inscrit dans un paradigme compréhensif. Nous nous sommes, par conséquent, engagée dans une voie privilégiant le raisonnement inductif qui requiert la récolte des données à partir du terrain de l'étude. Ainsi, et dans un premier temps, notre choix s'est porté sur le questionnaire comme modalité pour recueillir des données relatives aux variables sociologiques, aux représentations linguistiques, aux pratiques enseignantes, aux stratégies d'apprentissage…

Conclusions: Notre enquête exploratoire a permis de sonder les problèmes que posent l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. Les réponses des apprenants montrent que plusieurs facteurs (l'absence des prérequis, présence de difficultés d'ordre linguistique et organisationnel…) pourraient être à l'origine des déficiences relatives à ce type d'activité, comme le témoignent les différents rapports nationaux publiés par le Conseil Supérieur d'Education, de Formation et de la Recherche Scientifique.

Objectives: as a for developing the school curriculum, , and cognitive students and teachers . This contribution the by Moroccan high school students.

Problem: "In , command of written French many years of (PNEA, 2019). Moroccan students often coherence and linguistic and communicative . these 'inaccuracies' in order to better understand the constraints Moroccan high school students face when argumentative texts.

Methods: We an exploratory study an interpretive (or qualitative) research paradigm. , we an inductive approach which from the field of study. , we a questionnaire to sociological variables, linguistic representations, teaching practices, learning , .

Conclusions: Our exploratory survey to the challenges the teaching and learning of written production. responses that factors such as prerequisites and linguistic and organizational may the , as in national reports the Higher Council for Education, Training and Scientific Research.

Introduction

1. Choix de l'outil d'investigation : le questionnaire

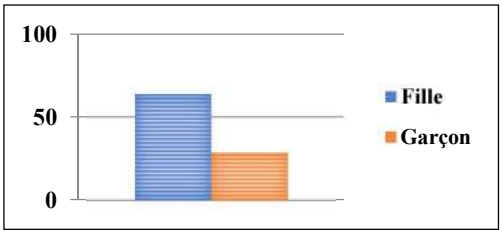
2. Choix du modèle d'analyse

3. Résultats de l'enquête

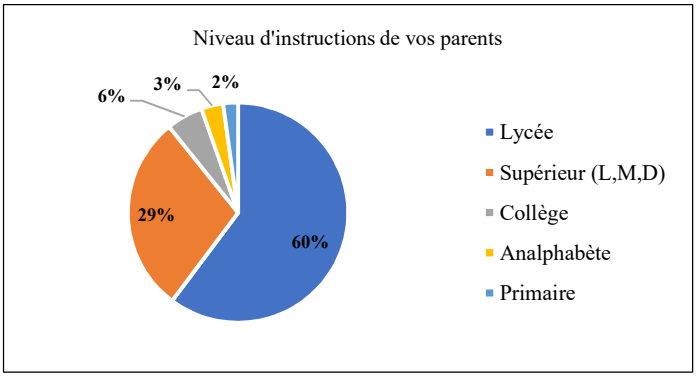
3.1. Renseignements de bases et variables sociologiques

Tableau 1: Sexe des apprenants

Graphique 1: Sexe des apprenants

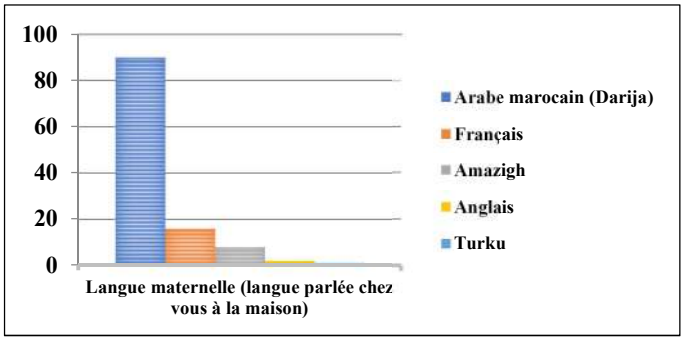


Graphique 2: Niveau d'instructions des parents d'élèves



3.2. Usages et représentations linguistiques des apprenants

Graphique 3: Langue maternelle des élèves

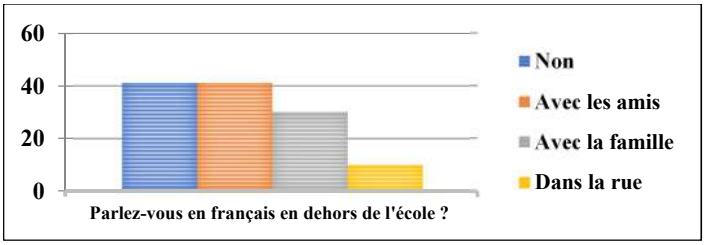


✓

✓

✓

Graphique 4: L'utilisation de la langue française dans un contexte extra-scolaire



✓

✓

✓

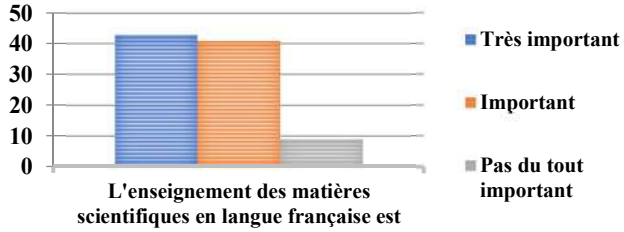
✓

✓

✓

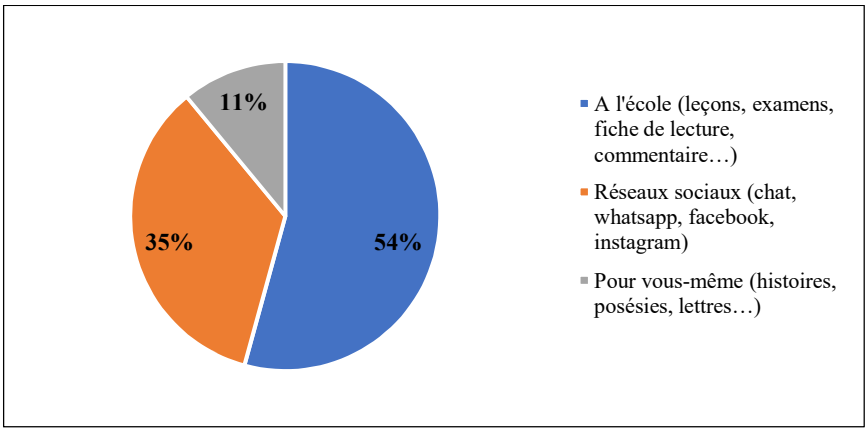
✓

Graphique 5: Importance accordée à l'enseignement des matières scientifiques en français



3.3. Pratiques scripturales et difficultés des apprenants

Graphique 6 : Contextes de production de texte

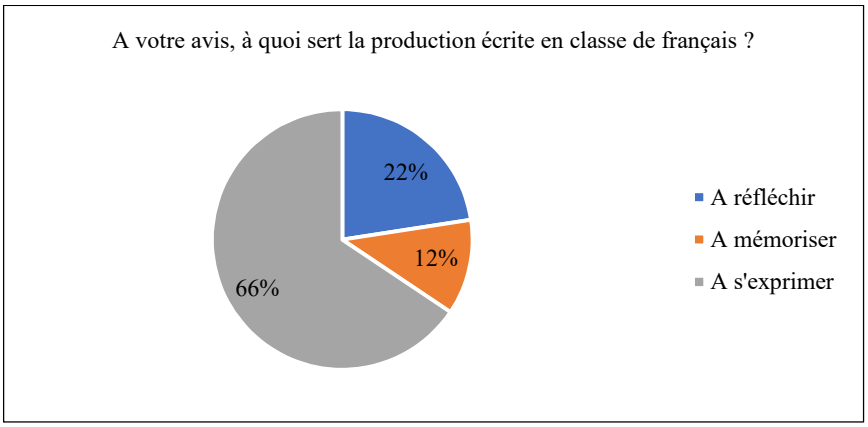


✓

✓

Tableau 2: Type d'écrits réalisé

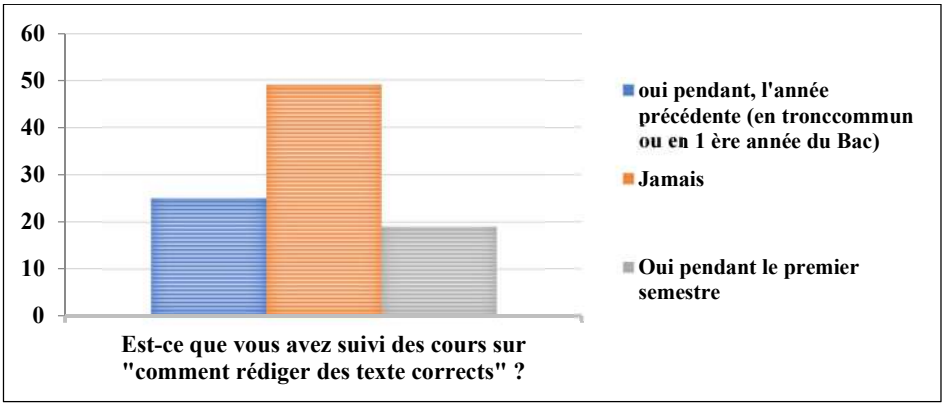
Équation 7 : Graphique : Rôle de la production écrite dans la maîtrise de la langue



- ✓
- ✓
- ✓

Tableau 3 : Degré de difficulté des apprenants vis-à-vis de la production écrite

Graphique 8: Cours des techniques de rédaction



✓

✓

✓

Graphique 9 : Cohérence en mots-clés

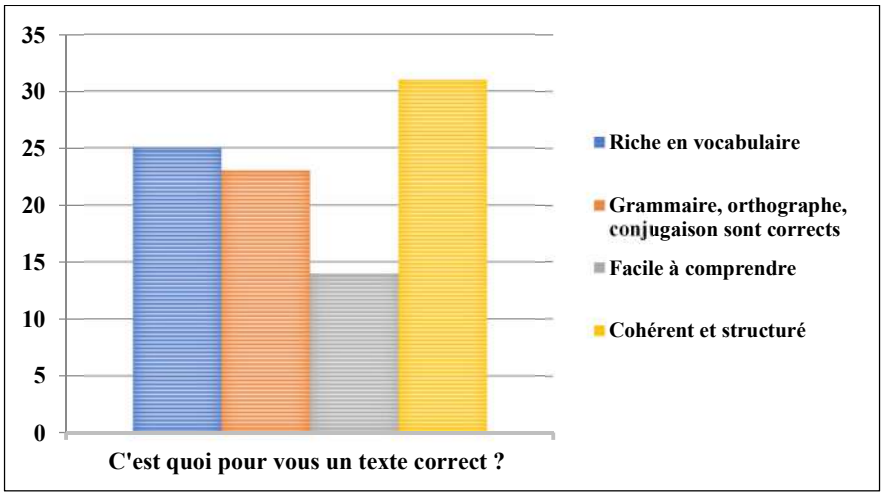
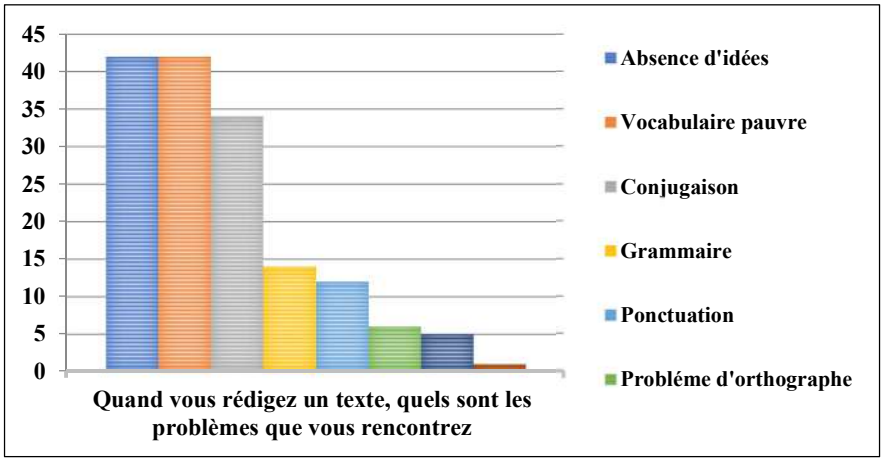


Tableau 4: Principales difficultés rencontrées lors de la production de textes argumentatifs

Graphique 10 : Principales difficultés rencontrées lors de la production de textes argumentatifs



✓

✓

✓

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

4. De l'analyse sociolinguistique aux obstacles textuels: Vers une meilleure compréhension des apprenants

5. Conclusion

-

-

-

-

-

-

1 1 1 1 1
1 1 1

☞ **Lahcen OUKHOUYA ALI**

Spécialité : Sémiotique et Communication
La faculté polydisciplinaire, Errachidia, Maroc
Université : Moulay Ismail
Oukhouya1ali@gmail.com - 0666155094

Active pedagogical approaches, in general, aim to focus the educational process on motivating the learner to overcome the problem situation he is facing, placing him at the heart of the educational process, and facilitating the conditions of production and positive interaction, thus making him the main actor, with the help of his teacher. These approaches also to develop general problem-solving skills, in order to use them in everyday life. This is what we have tried to cover through the learning of foreign languages, and their specificities that require a lot of precision and progressiveness to overcome them in a way that favors the independence of the learner in choosing the path that suits him.

1- Les objectifs: L'approche pédagogique active vise chez l'apprenant, le développement des compétences qui servent à la résolution des problèmes afin de les adopter dans les situations de la vie. Cet objectif se réalise par l'amélioration de l'acquisition de nouvelles capacités, l'auto apprentissage par la découverte de la solution la plus convenable. En plus l'excitation de la motivation personnelle à acquérir pour pouvoir les résoudre.

2- La problématique: L'enseignement ne cesse pas de chercher les meilleures manières pour réussir son acte pédagogique. De ce fait, l'adoption de la pédagogie active semble une centration sur l'apprenant par une auto-construction menée par lui-même afin de résoudre le problème rencontré. Ceci nécessite l'élaboration d'une situation problème par l'enseignant.

3- La méthodologie: Afin de présenter le processus de la pédagogie, une méthodologie progressive est mise en oeuvre. Cette méthode est facile à appliquer aux apprenants d'une langue étrangère.

4- Conclusions: La pédagogie active peut réaliser divers constats sur tous les plans. De fait, elle développe l'innovation dans les outils et les méthodes d'enseignement pour l'enseignant, qui, collabore avec ses élèves à résoudre des problèmes. Cependant, il est essentiel qu'elle Sollicite une adhésion réelle et entière des élèves, ce qui encourage chez eux l'apprentissage d'une manière durable, autonome et en profondeur afin d'atteindre le plaisir d'apprendre.

Introduction

I. Les méthodes actives et l'innovation pédagogique

1- Pourquoi les méthode actives ?

2- Pour une pédagogie active dans l'enseignement des langues étrangères

3- Fonctionnement de la pédagogie par compétence

4- La compétence recherchée dans l'acte d'enseignement

5- L'évaluation dans l'enseignement des langues

II. Les étapes concrètes de la pédagogie d'enseignement des langues étrangères

1- Le processus concret de l'enseignement

2- L’amélioration des compétences orales en langue cible

3- La compréhension du contenu et l'amélioration de la prononciation et l'intonation

4- L'enrichissement du vocabulaire

5- De l’oral à l’écrit de la langue

6- Des exercices à difficulté progressive pour mieux apprendre

Conclusion

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ **LAMIAE KHAIY**

Langue et Didactique LARLANCO
Université Ibn Zohr

Objectifs: examiner les enjeux liés à l'évolution du rôle enseignant, qui passe de la transmission à la facilitaion d'apprentissage, tout en analysant les compétences requises pour une exploitation efficace des ressources numériques·

Problème: L'appropriation des outils numériques par les enseignants serait largement influencée par leurs représentations personnelles et leur contexte professionnel·

Méthode: une méthodologie qualitative basée sur des entretiens semi-directifs auprès d'une trentaine d'enseignants de langue, cette étude explore leurs postures pédagogiques, leurs représentations et leur capacité à intégrer les outils numériques.

Conclusions: L'analyse, face à l'omniprésence du numérique révèle une transformation profonde du métier d'enseignant de langue, une complexité des processus d'adaptation. Ceci engage une reconfiguration complète de l'identité et de la formation professionnelle.

Objectives: To examine the issues related to the evolution of the teaching role, which is shifting from transmission to the facilitation of learning, while analyzing the skills required for the effective use of digital resources.

Problem: Teachers' appropriation of digital tools is largely influenced by their personal representations and professional context.

Method: A qualitative methodology based on semi-structured interviews with around thirty language teachers; this study explores their pedagogical stances, their representations, and their ability to integrate digital tools.

Conclusions: The analysis, in light of the omnipresence of digital technology, reveals a profound transformation of the language teaching profession, and a complexity in the adaptation processes. This entails a complete reconfiguration of professional identity and training.

INTRODUCTION

I· CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

A· La posture pédagogique dans l'environnement numérique

B· La fracture numérique générationnelle

II· METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

A· Dispositif de recherche

B· Collecte et traitement des données

III· RESULTATS ET ANALYSE

A· Postures enseignantes face au numérique

B· Impact sur les pratiques pédagogiques

C·Différenciation des pratiques selon le profil générationnel

D·Modalités d'accompagnement et besoins formatifs

E· Perspectives de développement professionnel

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ **Yassine El-Baz**

Master gouvernance et gestion
des système d'éducation et de formation
Ecole Normale Supérieur Rabat
Univ. Mohammed V, Rabat

Objectifs: Cette étude explore le potentiel de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire. L'objectif est de comprendre comment l'IA peut être utilisée pour personnaliser l'apprentissage et améliorer les résultats des élèves. Le focus est mis sur l'adaptation des parcours d'apprentissage aux besoins individuels des élèves.

Problème: l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement primaire demeure limitée.Ce retard s'explique par plusieurs défis, notamment le manque de formation des enseignants,l'insuffisance des ressources et les interrogations sur la capacité de l'IA à offrir un apprentissage réellement personnalisé et inclusif. Comment alors surmonter ces obstacles pour une adoption efficace et équitable de l'IA dans l'éducation ?".

Méthode: Un questionnaire a été distribué aux enseignants de l'école "11 Janvier" de Béni Mellal pour évaluer leur perception de l'IA et son intégration dans la pédagogie. L'étude se concentre sur les obstacles et les opportunités liées à l'usage de l'IA dans les pratiques pédagogiques.

Conclusions: Bien que l'IA soit perçue comme un outil prometteur pour l'enseignement primaire, sa mise en œuvre reste limitée par des défis tels que l'absence de formation adéquate et des préoccupations éthiques concernant l'inclusion. Il est essentiel de mettre en place des formations continues pour les enseignants afin de garantir une intégration efficace et responsable de l'IA dans l'éducation.

Objectives: This study explores the potential of artificial intelligence (AI) in primary education, specifically focusing on how AI can personalize learning paths and improve student outcomes by adapting education to individual student needs.

Problem: The integration of artificial intelligence in primary education remains limited. This delay can be attributed to several challenges, including the lack of teacher training, insufficient resources, and concerns about AI's ability to provide truly personalized and inclusive learning. How, then, can these obstacles be overcome to ensure an effective and equitable adoption of AI in education?.

Methods: A questionnaire was distributed to teachers at the "11 Janvier" school in Béni Mellal to assess their perceptions of AI and its integration into pedagogy. The study focuses on identifying barriers and opportunities related to the use of AI in teaching practices.

Conclusions: While AI is seen as a promising tool for primary education, its implementation is constrained by challenges such as inadequate teacher training and ethical concerns related to inclusion. Continuous professional development programs for teachers are essential to ensure the effective and responsible integration of AI into education.

Introduction

Chapitre 1 : Fondements et principes de l'IA en éducation

1. l'IA en éducation :

Figure 1: Triangle pédagogique

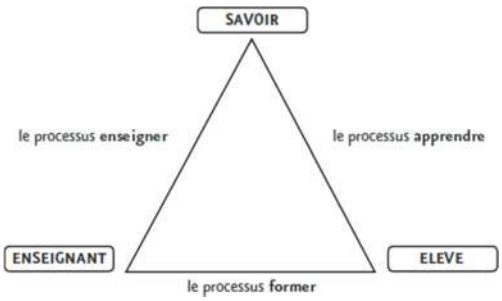


Figure 2: Les 5 principaux emplois à risque élevé d'automatisation (en milliers)

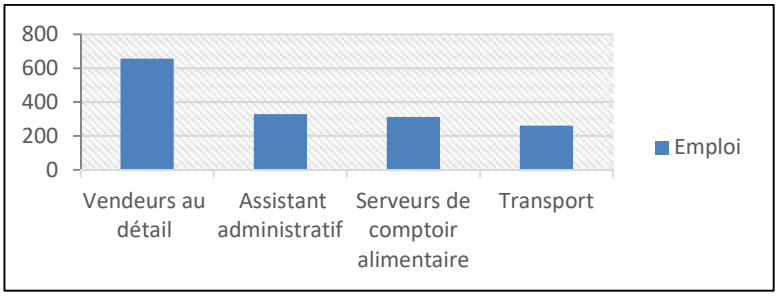
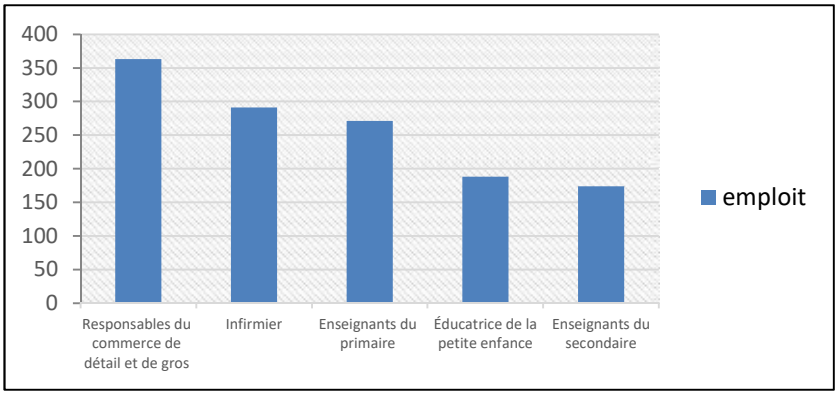


Figure 3: Les 5 principaux emplois à faible risque d'automatisation (en milliers)



2. L'IA et son potentiel pédagogique pour identifier et traiter les difficultés d'apprentissage

Chapitre 2 : L'Intelligence Artificielle dans l'Éducation Primaire: Étude de Cas à l'École "11 Janvier" de Béni Mellal MAROC

1. Principaux Résultats de l'Étude:

Figure 4: Utilisation des outils d'intelligence artificielle dans L'enseignement

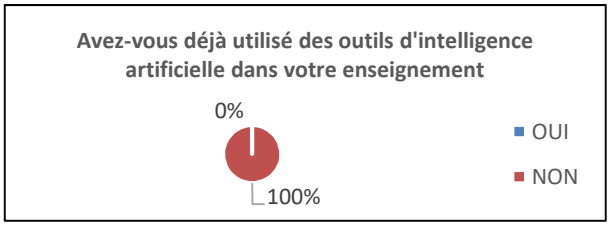


Figure 5: La confiance en capacité de l'intelligence artificielle à fournir un enseignement équitable

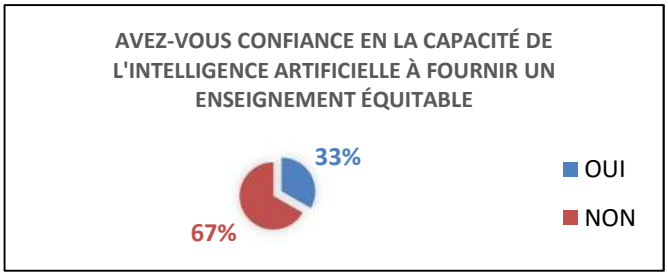


Figure 6: Est ce que l'intelligence artificielle artificielle puisse jouer un rôle efficace dans l'enseignement primaire

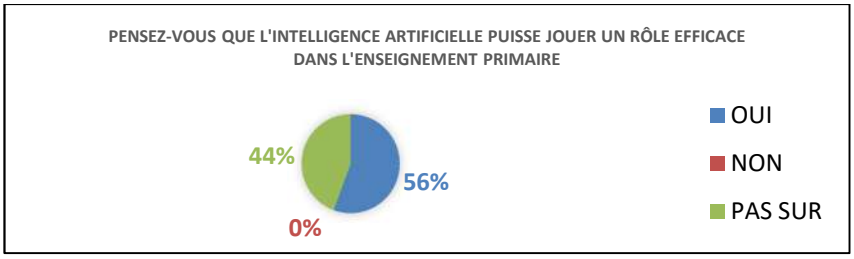


Figure 7: formation à l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'éducation

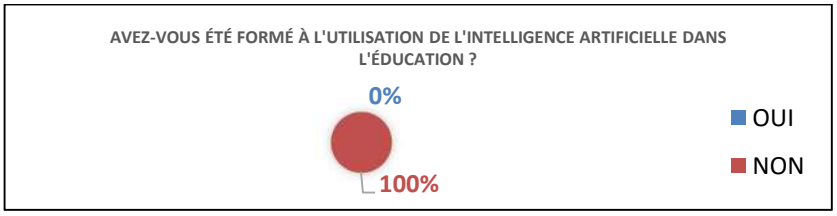


Figure 8: l'utilisation de l'intelligence artificielle peut contribuer à améliorer les résultats d'apprentissage des élèves

Conclusion

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

-

1 1 1 1 1 1 1 1 1

☞ **Abdessalam OUHMID**

Doctorant chercheur

Université Ibn Tofil, Kénitra

Objectifs: Nous allons voir à quel point ce genre littéraire offre à travers son caractère multiple, une fenêtre privilégiée sur la culture et la littérature et nous examinerons les liens entre textes dramatiques et leurs mises en scènes, les interactions entre les préoccupations sociales et les créations littéraires.

Problème: Comment le théâtre, art millénaire et carrefour entre plusieurs discipline permet d'explorer les profondeurs de l'âme humaine et les dynamiques sociales.

Méthode: Dans cet article, nous allons adopter une vision critique et chronologique sur le rôle du théâtre et sa manière de refléter le vécu mais aussi sa mise en scène des œuvres littéraires, des différents thèmes et cultures.

Conclusion: Le théâtre se situe au carrefour de la littérature et de la culture, jouant un rôle fondamental dans leur préservation, leur transmission et leur renouvellement. Il donne corps aux textes littéraires, transformant les mots en émotions palpables, et permet de faire revivre les mythes, les récits et les traditions qui forment l'âme des sociétés.

Objectives: We will explore how this literary genre, through its multifaceted nature, offers a privileged window into culture and literature. We will also examine the connections between dramatic texts and their stage productions, as well as the interactions between social concerns and literary creations.

Problem: How theatre, a millennia-old art form and a crossroads of multiple disciplines, allows us to explore the depths of the human soul and the dynamics of society.

Methods: In this article, we will adopt a critical and chronological perspective on the role of theatre and its way of reflecting lived experience, as well as its staging of literary works, diverse themes, and cultures.

Conclusions: Theatre stands at the crossroads of literature and culture, playing a fundamental role in their preservation, transmission, and renewal. It gives life to literary texts, transforming words into tangible emotions, and allows myths, stories, and traditions that shape the soul of societies to come alive once more.

Introduction

1. le théâtre comme miroir de la société

2. Le théâtre, moyen de transmission du patrimoine littéraire et culturel

Conclusion

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

1 1 11 1 1 1 1 1

☞ **Halima ARRASSI**

Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine,
Institut National des Sciences de l'Archéologie
et du Patrimoine (INSAP)-Rabat-Maroc

Objectifs: l'intégration des musées privés à la Fondation Nationale des Musées vise à professionnaliser la gestion des institutions culturelles marocaines, à améliorer leur accessibilité et à moderniser l'expérience muséale grâce aux nouvelles technologies.
Problème: le principal enjeu réside dans la transition entre un modèle privé et une structure institutionnalisée, impliquant des ajustements en matière de financement, de gouvernance et de médiation culturelle.
Méthode: pour analyser cette transformation, une approche mixte est utilisée, combinant l'étude de politiques culturelles, l'analyse des infrastructures muséales et l'examen des pratiques de médiation.
Conclusion: la transition vers la Fondation Nationale des Musées a renforcé la gestion et la préservation des institutions tout en diversifiant l'offre muséale. Cependant, l'impact sur la fréquentation du public marocain doit être évalué pour assurer son intégration culturelle.

Objectives: the integration of private museums into the National Foundation of Museums aims to professionalize the management of Moroccan cultural institutions, enhance their accessibility, and modernize the museum experience through new technologies.
Problem: the main challenge lies in the transition from a private model to an institutionalized structure, requiring adjustments in funding, governance, and cultural mediation.
Method: to analyze this transformation, a mixed approach is used, combining the study of cultural policies, the analysis of museum infrastructures, and the examination of mediation practices.
Conclusion: the transition to the National Foundation of Museums has strengthened the management and preservation of institutions while diversifying museum offerings. However, the impact on Moroccan public attendance must be assessed to ensure its cultural integration.

1.Secteur privé (1980-2011) : vers une ouverture muséale

2. Fondation nationale des musées

Conclusion

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

Volume 2, Numéro 18
Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation
Réalisateur et rédacteur en chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
Avril 2025

Anthropologie de L'éducation:
Perspectives sur la relation entre éducation et culture

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER