مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

13

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

أبريل 2024

# الفرص التعليمية وإشكالية اللّامساواة في المدرسة المغربية

RGA PRINT رقه برينت

مجلة كراسات تربوية
13
أبريل 2024
الفرص التعليمية وإشكالية اللّامساواة في المدرسة المغربية

مجلة كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

# الفرص التعليمية وإشكالية اللاّمساواة في المدرسة المغربية

العدد الثالث عشر (13)،
أبريل 2024

**مجلة كراسات تربوية**
العدد (13)، أبريل 2024
المدير ورئيس التحرير: الدكتور 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
Sidi Abdellah - Salé. Mohammed V, Lot.N° 873, Av
الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72
البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

# مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية
- العدد (13)، أبريل 2024 -

## المدير ورئيس التحرير:

**الدكتور الصديق الصادقي العماري**

## هيئة التحرير:

**الدكتور صابر الهاشمي** — **الدكتور عبد الإله تنافعت**

**الدكتور محمد الصادقي العماري** — **المفتش التربوي صالح نديم**

**الأستاذ مصطفى بلعيدي** — **الأستاذ مصطفى مزياني**

**الأستاذ بوجمعة بودرة**

## لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

**الدكتور عبد القادر خرشوف**
علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت

**الدكتورة رشيدة الزاوي**
اللغة العربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط

**الدكتورة سعاد اليوسفي**
اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

**الدكتورة الزهرة شلاط،**
اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية

**الدكتور عبد الرحيم دحاوي**
المركز الجهوى لمهن التربية والتكون لجهة درعة تافيلالت

**الدكتور محمد مرشد**
علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

**عبد العالي وحميدو**
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

**الدكتورة زنوحي رشيدة**
اللغة العربية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة

**نديم صالح**
مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت

## اللجنة العلمية:


الدكتور **محمد الدريج**، _____علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب
الدكتور **بن محمد قسطاني**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب
الدكتور **مولاى عبد الكريم القنبعى**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب
الدكتور **عبد الرحيم العطرى**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب
الدكتور **إبراهيم حمداوي**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب
الدكتور **عبد القادر محمدى**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب
الدكتور **عبد القادر بوطالب**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب
الدكتور **محمد فاوبار**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب
الدكتور **عبد الغنى زبانى**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب
الدكتور **مولاى إسماعيل علوي**، _علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب
الدكتور **سعيد كربمى**، _____المسرح وفنون الفرجة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب
الدكتور **محمد حجاوى**، _____ الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب
الدكتور **محمد جاج**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب
الدكتورة **بشرى سعيدى**، _____أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب
الدكتور **نورالدين المصورى**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب
الدكتور **عبد الكريم غريب**، _____سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب
الدكتورة **سعاد اليوسفى**، _____اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط
الدكتورة **عزيزة خرازى**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب
الدكتور **محمد خالص**، _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب
الدكتور **عبد الفتاح الزاهيدى**، _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب
الدكتور **رشيد بنسيد**، _____ الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب
الدكتور **فريد أمعضشو**، _____ اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب
الدكتور **بلال داوود**، _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى بالدار البيضاء، المغرب
الدكتور **صابر الهاشمى**، _____ اللسانيات، الرشيدية، المغرب
الدكتور **رشيد القنبعى**، _____ التاريخ المعاصر، المغرب
الدكتور **محمد ضريف**، _____ تخصص الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب
الدكتور ة **خلود لبادى**، _____ تخصص علوم ثقافية، دولة تونس
الدكتور **سرمد جاسم محمد الخزرجى**، _____ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق
الدكتور **أشرف عمر حجاج بربخ**، _____ 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: المدرسة وإشكالية اللامساواة**

☜ الصديق الصادقي العماري ..... 1

**المدرسة والواقع الاجتماعي بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش**

☜ للا خديجة الحمداني ..... 5

**الذكاء: نحو باراديغم سوسيولوجي لدراسة النمو المعرفي في المدرسة**

☜ سامي دقاقي ..... 27

**الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الزجرية**

☜ نور الدين الروامي / محمد السالمي ..... 39

**حوار الأديان في المناهج الدراسية المغربية" السلك الثانوي الإعدادي أنموذجا"**

☜ هشام الراجي ..... 51

**عندما يتمرد التلميذ على المؤسسات التربوية من خلال الجدران مقاربة سوسيولوجية للكتابة على جدران المعاهد**

☜ لمياء هريشي 63

**المعاجم التراثية واستخداماتها التعليمية للناطقين بالعربية -عبر برامج رقمية-**

☜ إلهام الغذاني ..... 77

**التقويم التربوي المغربي بين الواقع والطموح**

☜ اسماعيل الشقف ..... 87

**تدبير أنشطة الدعم وتطبيقاته التربوية - السلك الابتدائي نموذجا -**

☜ محمد البقالي / محمد العطار ..... 99

**العمل بمشروع المؤسسة المندمج آلية حقيقية للنهوض بالمدرسة المغربية**

☜ المصطفى المرابط ..... 113

**التعلم التكيفي الذكي لتعليم فعال ورائد**

☜ أسماء البقالي العيساوي ..... 123

**مكانة اللغة العربية في منظومتنا التعليمية**

☜ طارق الولقاضي ..... 135

**الملامح الإيقاعية والفنولوجية التطريزية مقاربة جديدة في تدريس العروض**

☜ كريمة جادي ..... 145

**أثر الصواتة التطريزية في بناء الخطاب الإعلامي**

☜ مسعود طارق ..... 155

**القراءة المنهجية ودورها في خلق مسافة جمالية بين المتعلم والنص بالسلك الإعدادي**

☜ اسماعيل العماري ..... 165

**مشروع التربية الفنية والثقافية في المدرسة بين القوة التربوية والطموح الرقمي**

☜ رجاء قيباش ..... 177

**واقع تدريس التربية الفنية بالمرحلة الأولى من السلك الابتدائي- مديرية بولمان نموذجا-**

☜ دمراوي فوزية / الغفياني سومية / رشيدة كوجيل / عبد القادر المحمدي ..... 183

**دور المسرح المدرسي في اكتساب اللغة لدى الطفل**

☜ فاطمة الزهراء سليم ..... 195

**التكوين المسرحي الجامعي وإبدالاته، النقل، التعليم، التدريب**

☜ ابتسام عمراني جاي ..... 205

**التلقي والتأويل في مسرحيتي: "في انتظار كودو" لصامويل بكيت و"في انتظار مبروك" للطيب الصديقي**

☜ أميمة اشبرو ..... 217

**الوسائط الجديدة فضاء داعم للتنشيط الثقافي في الحياة المدرسية دراسة تحليلية للصفحة الرسمية على الفيسبوك للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 التابعة لولاية الكاف**

☜ خلو لبادي ..... 225

**الإنسان بين المسرح والتصوف الإسلامي**

☜ محمد الوكيلي ..... 237

**Enseignement des chants au préscolaire marocain: Valorisation de l'Humain à travers la spiritualité musicale**

☞ Jaouad BLOULA / Malika BAHMAD ..... 1

**L'orientation de l'éducation: enjeux et perspectives**

☞ Naoufi Samir / El amrani Hafida ..... 17

**L'apport du jeu de rôles dans l'enseignement apprentissage de la production orale en classe de FLE: Cas de la 2e année du cycle collégial**

☞ Mansour Damache / Louiz Driss ..... 29

# تقديم:
## المدرسة وإشكالية اللامساواة

☜ **د. الصديق الصادقي العماري**
**مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية**

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم بدور ريادي وحيوي باعتبارها مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، وتقوم بالتوفيق بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتسعى كذلك إلى تكوين وتأهيل الأفراد ليكونوا قادرين على الاندماج في المجتمع وامتلاك ناصية العلوم والانفتاح على ثقافة الآخر والتفاعل معها بشكل إيجابي ؛غير أن هذا يتم وفق فلسفة تربوية محددة الأهداف والمرامي، تحاول الانتصار لثقافة خاصة وفق مشروع يأخذ بعين الاعتبار الخلفيات والمرجعيات الإيديولوجية للمدرسة بالدرجة الأولى، وما ينبغي أن يكون عليه الأفراد مستقبلا بالدرجة الثانية. وبالتالي، تكون المدرسة أمام مفارقة حول إمكانية الوفاء للقيم المجتمعية ونهج أسلوب التطوير والتحديث وتحقيق الجودة المطلوبة.

إن الوسط وثقافته المرجعية ومدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسة ومع باقي المؤسسات الأخرى، إضافة إلى نوع التنشئة وأبعادها، تلعب كلها دورا أساسيا في التفوق أو الإخفاق الدراسي؛ وما دامت كل مؤسسة اجتماعية تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية، فإن ذلك يخلق تمايزا واختلافا لدى التلاميذ في التعاطي مع المدرسة ونوع المنتوج الذي تقدمه.

زد على ذلك، فإن الأسرة تعتبر الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية بما تتوفر عليه هذه الحياة من علاقات وأنماط ثقافية ذات مرجعية أساسية. فالمتعلم ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته، مع أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أعضائها؛ بل كثيرا ما تفرض آمالها ومُثلها العليا على أطفالها، وغالبا ما يكون هذا الفرض مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

كما أن شرح اللامساواة في المدرسة انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي أصبح معروفا وواضحا؛ فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للمتعلم يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا لقانونها الاجتماعية؛ إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى من طرف الأسر، هو من يحدد الرأسمال المعرفي للمحتوى الدراسي؛ غير أن التفوق والنجاح الدراسيين يبقيان رهينان بتوفر

الإرادة والتغلب على مشاكل اجتماعية من قبيل الفقر والهشاشة الاجتماعية وتقليص الفوارق الاجتماعية بين الفئات.

إن التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي من قبيل التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي، لهما قاسم مشترك رغم اختلاف آليات ووسائل الاشتغال، وهذا إنما تأكيد لشرعية كل طرف في امتلاك الثروات الثقافية ؛حيث يظهر أصحاب الرأسمال الاقتصادي البدخ في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة إلى أرقى البلدان والدول واقتناء الثروات الثقافية الفخمة، مثل لوحات الرسامين الكبار أو اقتناء "الفلات" والسيارات الفخمة...؛ بينما يظهر أصحاب الرأسمال الثقافي تمايزهم من خلال ارتباطهم الكبير بكفاءتهم النوعية بالانخراط في القراءات والمطالعات والميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية...

يختلف الموروث الثقافي، بما يتضمنه من معتقدات وعادات وسلوكات وقيم وأخلاق وممارسات، من جماعة إلى أخرى، سواء تعلق الأمر بأسرة أو عائلة أو دولة أو شعب من الشعوب؛ والذاكرة الجماعية لكل جماعة تحكمها قواعد وقوانين وأخلاقيات، لا يجوز تجاوزها حتى من طرف المدرسة؛ ففي الوقت الذي تخالف المدرسة أهدافها وغاياتها قيم وأخلاق المجتمع الذي تتواجد فيه، نكون أمام علاقات تنافر بين المدرسة وبنيات المجتمع، وكذا بين التلميذ وما تقدمه المؤسسة التعليمية من معرفة وأنشطة وممارسات ؛وقد نجد فئات من التلاميذ تتوافق مع ما يقدم لأنه يتماشى مع ثقافتهم، لكن هناك فئات متنوعة تجد نفسها مجبرة بطريقة تعسفية على التفاعل مع المنتوج الخارج عن ثقافتها. والتمايز في ثقافات التلاميذ وأسرهم أمام فلسفة تربوية وحيدة ونموذجية وفق قالب خاص بأهداف وغايات تتماشى وسياسة فئة مهيمنة، يخلق تمايزا في التعاطي مع المؤسسة التعليمية ومنتوجها.

تختلف اللغة التي تتحدث بها الفئات الاجتماعية الفقيرة، عن اللغة التي تعتمدها المدرسة، والتي تتماشى مع الفئات الاجتماعية المهيمنة أو الفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة التجاوز أمام أطفال الفئات الفقيرة ذات إرث ثقافي خاص، مما قد يؤدي إلى هوة كبيرة بين ما يدرس في المدرسة والأسلوب والطريقة والمنهجية المعتمدة وبين المؤهلات والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والعاطفية والنمائية بشكل عام للتلاميذ؛ وهذا سيؤول لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسيا. وتعميق بالتالي غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعته فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة تتميز بمثل عليا يتخذها سبيلا للوجاهة، من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنا مزيفا في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي ل بيير بورديو، على اعتبار أن النظام التعليمي يمارس عنفا وتعسفا

مشينا على المتعلمين؛ حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق المهيمنة من خلال برامج ومناهج المدرسة.

إن اللغة المنطوقة أو غير المنطوقة تعد مدخلا من مداخل التمايز والاختلاف، كما أنها وسيلة للتطبيع الاجتماعي والثقافي، تساهم في تمرير أفكار وسلوكات مقصودة. فالمعادلة اللسنية والاجتماعية تقف عند مرجعية اللغة المشتركة التي تفصل بين المناخ العائلي للطبقة الراقية والطبقة العامة، لهذا كانت الكفاية اللغوية والذكاء الشفوي لهما علاقة وطيدة بالمستوى المعرفي كما بالمستوى العاطفي والاجتماعي؛ هذه الكفاية تنمي العلاقة المنطقية والأشكال التعبيرية العالية لدى الطفل بالوسط الغني، حيث يجد نفسه مندمجا بسهولة داخل المنظومة المدرسية التي تحتويها الثقافة العامة المتشربة من طرف عائلته.

على هذا الأساس، توجد العديد من الميكانيزمات المحركة للامساواة من داخل المدرسة، وهي في الغالب من يتحكم في مستوى التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، كالوسط العائلي، والمستوى الاقتصادي، والإرث الثقافي، ومنظومة القيم، والمعطى اللغوي واللسني.

يسعى هذا العدد الجديد(13) من "**مجلة كراسات تربوية**"، الذي تقترحه هيئة التحرير على القراء الأعزاء، إلى محاولة إثارة إشكالات عميقة حول المسألة التربوية عامة والتعليمية خاصة، ويؤكد على ضرورة استلهام جميع الحقول العلمية لتحقيق التكامل المعرفي في تجاوز حالات من الاستعصاء، ونهج أسلوب التنوير بالتأكيد على موضوعات اجتماعية من صلب العملية التعليمية التعلمية، بمناهج متعددة ومختلفة. ويستمد هذا الخط العلمي شرعيته من تشعب مجالات وحقول دراسة الظاهرة التربوية. إنها حركية متعددة المسالك، تسمح بتغيير زوايا النظر، للتفكير في النصوص من داخلها وخارجها، وانطلاقا منها ورجوعا إليها، وهو ما يثمر في النهاية تأويلا خلاقا.

# المدرسة والواقع الاجتماعي
# بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش

☜ د. للا خديجة الحمداني
تخصص علم الاجتماع
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

## تقديم

حظي التعليم من بأهمية كبيرة في إحداث تغيرات بالمجتمع المغربي بشكل عام، وبالوسط القروي بشكل خاص، حيث ساهم في إنتاج تحولات ثقافية، اقتصادية واجتماعية بمستوى معين، تختلف باختلاف الظروف الزمانية والمجالية والاقتصادية والثقافية داخل البنية الاجتماعية. ففي الفترة الموالية للاستقلال، عمدت المدرسة المغربية إلى استقطاب العديد من المتمدرسين، من أجل مواكبة التغيرات الاقتصادية التي أصبح يعرفها المجتمع، فعمليات الإصلاح الزراعي والتحديث الفلاحي، وما واكبها من اعتماد للمكننة وللتقنية الحديثة، أدى إلى خلق صلة وطيدة بين الوسط القروي ونمط الإنتاج الرأسمالي، في إطار رأسملة الفلاحة، وإدماج الفلاح المغربي في نمط عيش جديد يربطه بالتحولات الاقتصادية التي يعرفها العالم.

هذه التحولات التي تنبني في جوهرها على ضرورة مواكبة العلم والمعرفة، وهو ما دفع الأسرة المغربية إلى تعليم أبنائها، بل "إن انفتاح الأسرة القروية على هذا النمط من الإنتاج (نمط إنتاج صناعي يعتمد على تدفق المعلومات وتوفير الخدمات)، جعلها تدرك الحاجة إلى تطوير مدارك أبنائها، نظرا لما يحتاجه هذا التحول من مهارات وكفاءات عالية، تسمح بالإنخراط الكلي في سياق نظام الإنتاج الرأسمالي. ومن هذا المنطلق، أصبحت المدرسة مؤسسة إنقاذ بالنسبة للأسرة والقنطرة الأساسية لتحقيق الأهداف"[1]. وأصبحت أداة لتحقيق التنمية داخل المجتمع.

## 1. جدلية التعليم والتحولات الاقتصادية والثقافية

ترتبط التحولات الاقتصادية بمجموعة من المفاهيم الأخرى كالتراجع الاقتصادي، النمو الاقتصادي، ويتعلق النمو الاقتصادي مثلا بارتفاع الدخل الفردي، وهو النمو في الإنتاج الكامل الخام خلال فترة

[1] عبد الرحيم عنبي، الأسرة القروية بالمغرب من الوحدة الإنتاجية إلى الاستهلاك، دراسة ميدانية لاتجاهات التغير الأسري بالوسط القروي المغربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير، 2014. ص.255.

زمنية معينة، ويتميز بكونه يأتي بطريقة تدريجية عن طريق تجميع الفائض وإعادة استثماره، لذلك فهو ليس آنيا، بل يتم بطريقة بطيئة، خاصة لدى الدول التي تتواجد في المراحل الأولى للتقدم والتطور. وإذا كان النمو الاقتصادي هو الزيادة في الإنتاج، فإن ذلك يدل على المنظور الكمي الذي يحتضنه هذا المفهوم، وعلى السيرورة التاريخية التي يجب أن يقطعها الإنتاج الاقتصادي من أجل الوصول إلى مرحلة التقدم والتطور. ومع طبيعة النمو الاقتصادي الكمية، فهو لا يتطلب في عملية قياسه وسائل معقدة، نظرا لارتباطه بالزيادة في الإنتاج.

من أجل تحقيق نمو اقتصادي، لا بد من اعتماد مجموعة من الاستراتيجيات بغية الرفع من الإنتاجية وتلبية حاجيات الاستهلاك، ويضع كل مجتمع حسب خصائصه ومؤهلاته المادية الخطط الملائمة لتنميته، فقد تتخذ الصناعة أو الفلاحة أو التجارة الأولوية ضمن مخططات التنمية الاقتصادية، غير أن "التنمية الشاملة تعتمد في جوهرها على الصناعة وترشيد الصناعة"[1]، حيث تعتبر الصناعة الركيزة الأساسية للتغيير الاقتصادي. ويتطلب التصنيع الأخذ بمجموعة من الاستراتيجيات، منها استثمار رأس المال، حيث "يتطلب التصنيع إحداث تحويلات أساسية في توجيه رأس المال من المجالات غير الإنتاجية المتمثلة في شراء التكنولوجيا الحديثة للتصنيع، وتدريب العمال، وتكوين القيادات الفنية والإدارية"[2].

وتوفير الرأسمال يساعد على توفير بنية تحتية من طرق ومواصلات ومخزن، تساعد بدورها على تسهيل عملية التصنيع وما يرتبط به من تجارة وتسويق للمنتوجات المصنعة، "ففي غياب وسائل النقل والاتصال المتطورة، تبقى الأسواق محدودة ومحلية، الأمر الذي ينعكس على الدخل الذي لا يمكن أن يوفر الادخار والاستثمار، ومن جهة أخرى يؤدي ضعف الإنتاجية العامة إلى ضعف الدخل المتوسط، الأمر الذي ينتج عنه أن دخل الدولة غير كاف لتطوير وسائل النقل والاتصال"[3]، وإذا كان الرأسمال يحظى بهذه الأهمية الكبيرة ويؤدي إلى تطور التصنيع الذي يؤدي بدوره إلى التنمية الاقتصادية، فإن الحال في البلدان النامية لا يزال يشهد عدم القدرة على تحويل رأس المال الذي تملكه، الأمر الذي يتضح لدى أصحاب رأس المال الذين يقومون بكنز أموالهم بدل تشغيلها واستثمارها.

وحتى تقسيم العمل في هذه المجتمعات التقليدية، فهو يظل مرتبطا بالبنيات الاجتماعية والعائلية، ففي هذه المجتمعات "ليس للنشاط الإنتاجي هدفا اقتصاديا فحسب، بل يعتبره أعضاء المجتمع التقليدي

---

[1] نبيل السمالوطي، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1981، ص، 323.

[2] نبيل السمالوطي، مرجع سابق. نفس الصفحة.

[3] **Claude Jessua, Christian Labrousse, Daniel Vitry, Damien Gaumont, Dictionnaire des Sciences Economiques, Presses Universitaires de France, 1ère Edition, Paris, Avril, 2001, p.169.**

وكأنه يحتوي على عناصر طقوسية وعناصر الترابط... وتعدد هذه الأبعاد في كل فعل اجتماعي يكون سببا في بعض الصعوبات التي تعترض كل من يحاول تغيير هذه السلوكات"[1]. وحتى طريقة العيش، فإن "كانت لا تسمح لهم بجلب أكبر قدر من الربح من أملاكهم فإنها تمدهم ببريق وتأثير لا يمكن للاستثمار الحديث أن يمدهم به"[2].

إضافة إلى أهمية الرأسمال في التصنيع، هناك أهمية أخرى للفئة العمالية والأيدي العاملة في التنمية الاقتصادية، وذلك من خلال تكوين اليد الصناعية التي تتمتع بالمهارة الكافية للعمليات التي يتطلبها التصنيع. وفيما يخص توفير اليد العاملة في الصناعة في الدول المتخلفة، فهو يتطلب منها إعداد مجموعة من البرامج التكوينية في ميادين مهنية مختلفة، ليستفيد منها العمال من أجل الزيادة في الإنتاج، غير أن الدول النامية "تواجه مشكلة كبرى تتعلق بتعبئة القوى العاملة من أجل إمداد التصنيع بحاجاته من العمل المتخصص، ولا تتمثل المشكلة في قلة المعروض من العمل، بقدر ما تتمثل في عدم توافر العمالة المتخصصة أو الفنية القادرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وهذا هو ما يلقي عبئا كبيرا على أجهزة التعليم والتدريب التي يجب أن توظف في خدمة برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[3].

إذا كان العديد من الباحثين الاقتصاديين يرون أن التنمية هي الزيادة في الإنتاج الاقتصادي، فإن تطبيق برامج التنمية الاقتصادية وتجميع الرأسمال والاستثمارات الكبرى لم يؤد إلى التنمية في البلدان النامية والمتخلفة، نظرا لكون التنمية الاقتصادية لا تتحقق إلا إذا توفرت مجموعة من الشروط الأخرى الأساسية، وهي تحقيق التقدم في مجالات أخرى: سياسية، اجتماعية، علمية، بشرية واقتصادية... لأن التقدم الاقتصادي يرتبط كل الارتباط بما هو اجتماعي، تقني وسياسي، ليتم هناك بناء ظروف التنمية الحقيقية.

في الدراسة التي قام بها W.W.Rostov[4] حول ربط التطور الاقتصادي للمجتمعات بالعامل التاريخي، من أجل فهم طبيعة التحولات الاقتصادية وعلاقتها بالتعليم والتعلم، توصل إلى أن النمو الاقتصادي يرتبط بتوافر الموارد الطبيعية والإمكانيات التجارية والبنية السياسية والاجتماعية المناسبة

---

[1] **Hoselitz B.F, The Progress of Underdeveloped Areas, The University of Chicago Press, Chicago, 1952, In Claude Jessua, Christian Labrousse, Daniel Vitry, Damien Gaumont, Dictionnaire Des Sciences Economiques, Ibidem.**

[2] **Octave Marais, La Classe Dirigeante au Maroc, R.F.S.P, 1964, p.621. In Anas Bensalah Zemrani, La Fiscalité Face au Développement Economique et Social du Maroc, La Porte, Rabat, 1982, p.50.**

[3] نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص-ص.324-325.

[4] **W.W.Rostov, Les étapes de la croissance économique, Traduit par Philipe de Lavergne, Edition Economica, 3ème Edition, Paris, 1997.**

للتقدم والتطور، مع الاعتماد على مكونات البنية الثقافية القديمة، وحسن دمج المؤثرات الخارجية التي تدفع إلى تكوين أفكار جديدة حول التقدم والتنمية، وإلى الاهتمام بالتمدرس،"فالمجال التربوي التعليمي يتسع ويتغير لكي يتلائم مع حاجيات النشاط الاقتصادي العصري، ويظهر مقاولون من نوع جديد في مجال الاقتصاد الخاص أو في الحكومة أو الإثنين معا، مع الرغبة في تحريك الاستثمار وأخذ المخاطر في سبيل التقدم والحداثة"[1].

لتظهر بعد ذلك بوادر التقدم، التي تتميز بظهور التكنولوجيا وتطبيقها في مختلف المجالات الصناعية، الفلاحية، التجارية، ويمس التغيير الفعال والمؤدي إلى التقدم كل المؤسسات الاجتماعية كالتعليم والصحة والخدمات والعادات والتقاليد، مع القضاء على الرواسب الثقافية التي تكبح التقدم. استنادا إلى ذلك فإن التنمية لا تقتصر على الزيادة في حجم الدخل، وإنما إحداث تغيرات تقدمية في البنية الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية، حتى يكون هناك انسجام في تطور جميع المجالات داخل المجتمع الواحد، بناء عليه، فمن أهم متطلبات التنمية الاقتصادية، وجود قوة بشرية تتوفر على أسس عقلية وعلمية، وذلك من أجل الزيادة في الإنتاج، لأن هذه الزيادة تتطلب مجموعة من المهارات والخبرات التقنية، التي تساعد على اكتشاف مجموعة من الطرق التي تؤدي إلى تحسين المردودية الاقتصادية، مع التقليص من مصاريف الإنتاج، إضافة إلى أن التنمية الاقتصادية، تتطلب نوعا من التوعية في مجال الاستثمار والتوفير والادخار، وكذلك النهوض بالعملية التعليمية.

لا شك أن التعليم يساهم في التنمية الاقتصادية بشكل كبير، "فالتعليم يطرح في الواجهة الأساسية التي تعكس أعمق مظاهر الأوضاع السياسية والاقتصادية، فالتنمية الاقتصادية تتطلب تعميم التعليم والتنمية"[2]. فهناك علاقة جدلية بين التعليم والتنمية الاقتصادية، فتوفر أحدهما يؤدي إلى وجود الآخر، فالتنمية الاقتصادية تسعى إلى تجاوز والسيطرة على الفقر والتهميش، وذلك بالتحسين من دخل الفرد ومساعدته على تنمية ذاته بذاته، وتساهم أيضا في التنمية الاجتماعية والثقافية والفكرية، غير أنها وبالرغم من مساهمتها الفعالة في الحقل التنموي بشكل واسع، إلا أنها تتطلب مجموعة من المرتكزات التي تستند إليها، ومن بين هذه المرتكزات، الأساس القوي الذي يتجلى في البعد التربوي والتعليمي، فاستغلال الموارد البشرية، وتوظيفها في العملية الاقتصادية، يساعد حتما على التنمية الاقتصادية، "فالجدلية العضوية بين التعليم والتنمية العامة والشمولية، تجسد العلاقة الضرورية القائمة بين الفكر والعمل،

---

[1] **Ibid. p. p : 49.50.**

[2] مصطفى الكثيري، إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية، مجلة المشروع، من اجل توطيد الفكر الإشتراكي، العدد 4، مطبعة دار النشر المغربية، يونيو 1981، ص. 152.

بين التثقيف والتكوين والممارسة"[1]، وهي كلها أمور تدعو إليها نظرية الرأسمال البشري، التي ترى أن كل الأشياء التي نضعها في سبيل التحسين من درجة تعلم الأفراد وتكوينهم، تساهم في التحسين من الإنتاجية والدخل، ف"الرأسمال البشري فاعل حقيقي أو غير حقيقي، يأخذ قيمته من كونه موردا من المنافع والخدمات في الحاضر أو في المستقبل، أي أن هناك مردودية واضحة في إطار الاستفادة منه في أشياء متعددة، تمكنه من تطبيق مبادئ تكوين وتسيير الرأسمال في أشياء أخرى غير التجهيزات البسيطة والآلات المستخدمة في الإنتاج"[2].

هناك علاقة تداخل كبيرة بين مفهوم الرأسمال البشري والنمو الاقتصادي، حيث لم يعد هذا الأخير يؤسس فقط على العمل والرأسمال، بل أصبح تحقيقه يتطلب الأخذ بعين الاعتبار الرأسمال البشري، هذا الأخير الذي يمكن من الفهم الدقيق للحقيقة الاقتصادية، ويساهم في نموها السريع، و يفيد الاستثمار في الرأسمال البشري استغلال موارد نادية، وذلك بالاعتماد على تطوير القدرات العقلية والجسدية للفرد، من خلال الاستثمار في المعارف والتعليم والصحة، لأن "ارتفاع نسبة الرأسمال البشري يمكن أن تتخذ أشكالا متعددة، والشكل الأكثر انتشارا والأكثر بداهة يتعلق بالرأسمال المكتسب من خلال التمدرس (المدرسة أو الجامعة)، ثم تأتي المعارف والمؤهلات المكتسبة خلال الحياة المهنية، العناية الصحية، الهجرة، اكتساب معلومات حول اشتغال النظام الاقتصادي، فكلها استثمارات في الرأسمال البشري، وأخيرا التربية العائلية ومجموع المعارف والسلوكات التي ينقلها الآباء للأطفال والتي تمكن من أيضا من رفع الرأسمال البشري المدخر"[3]، ويجب أن يحظى الاستثمار في مجال التعليم بالأهمية الكبرى فيما يخص الرفع من القيمة النوعية للساكنة، ولا يجب مقارنة قيمة الاستثمار في المجال التعليمي والتكويني بقيمة الاستثمار في مجالات اقتصادية أو اجتماعية أخرى، ولا يجب أيضا اعتبار الاستثمار في هذا المجال اختزالا للرأسمال المدخر، حيث "يسهم التعليم الأساس في تكوين اليد العاملة المتخصصة الضرورية للنسيج الاقتصادي، إذا كان هذا التعليم متمفصلا بالفعل مع هذا النسيج"[4].

---

[1] مصطفى الكثيري، مرجع سابق، ص. 152.

[2] **Claude Jessua, Christian Labrousse, Daniel Vitry, Damien Gaumont, Dictionnaires des Sciences Economiques, 2001, p.103.**

[3] **Michelle Riboud, Accumulation du Capital Humain, Collection: Recherches Panthéon-Sorbonne, Université de Paris I, Série Sciences Economiques, Editeur, Economica, 1978, p.5.**

[4] محمد فاوبار، التعليم الأساسي: الإصلاح التربوي والتنمية بالمغرب، مجلة عالم التربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من التوجهات إلى إجراءات التفعيل، العدد 14، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، 2004، ص. 53.

## 2. واقع التمدرس بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش

كانت للمدرسة بالوسط القروي أهمية كبيرة في نشر قيم الحداثة والتقدم، حيث اعتبرت وسيلة للنهوض بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة القروية، وهو ما يسير في الاتجاه العام للدولة، ففي السنوات القليلة قبل الاستقلال "كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم تعليما وطنيا يضمن لهم المكانة المرموقة والعمل اللائق، وهي رغبة نمتها عدة عوامل خصوصا في السنوات القليلة التي سبقت الإعلان عن الاستقلال"[1]. وعمدت المدرسة المغربية في السنوات الأولى للاستقلال إلى "قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس، واستعمال جميع الوسائل الممكنة، وأهمها نظام التناوب ونصف الحصة مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة"[2]. وبالرغم من التعثرات والمعيقات التي عرفتها المدرسة المغربية، إلا أنها ظلت ترمز إلى الأداة التي تمكن من احتلال مكانة مرموقة داخل المجتمع، الأمر الذي يتجلى في تحسن معدلات التمدرس.

**جدول1: معدلات التمدرس بين سنتي 1994 و2012، بالنسبة للفئة العمرية ما بين 15 و24 سنة بالمغرب**

| السنوات | معدلات التمدرس | | |
|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | المجموع |
| 1994 | %71 | % 46 | %58 |
| 2012 | %90 | %79 | %84.5 |

**المصدر: المندوبية السامية للتخطيط، التقرير الوطني لأهداف الألفية للتنمية.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه، ارتفاع معدلات التمدرس لدى الذكور والإناث في الفئة العمرية ما بين 15 و24 سنة ما بين سنتي 1994 و2012، الأمر الذي يوضح تزايد معدل التمدرس في صفوف المتمدرسين في التعليم الإعدادي والثانوي وكذلك التعليم العالي. إضافة إلى ارتفاع معدلات التمدرس، عرف المغرب تراجعا في نسبة الأمية في صفوف كل من الذكور والإناث.

**جدول :2 تراجع معدل الأمية في المغرب ما بين 1960 و2014**

| السنوات | 1960 | 1971 | 1982 | 1994 | 2004 | 2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | %78 | %63 | %51 | %41 | %30.8 | %22.1 |
| إناث | %96 | %87 | %78 | %67 | %54.7 | %41.9 |
| المجموع | %87 | %75 | %65 | %55 | %43 | %32 |

**المصدر: الإحصاءات العامة للسكان والسكنى لسنوات، 1960، 1971، 1982، 1994، 2004، 2014**

[1] محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989، ص. 26.

[2] محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص.29.

هناك تراجع في معدل الأمية في المغرب في صفوف كل من الذكور والإناث، غير أنه لا يزال مرتفعا لدى الإناث، إذ يبلغ حوالي ضعف معدل الأمية لدى الذكور حسب الإحصائيات الخيرة لسنة 2014. "وتتحكم في هذا التفاوت عوامل ثقافية واقتصادية وسياسية. أما العوامل الثقافية فترتبط بتمثل المجتمع للمرأة وبالنظرة الطبقية لها، كونها أنثى وينبغي أن تتهيأ للبيت وللزواج. أما العوامل الاقتصادية، فترتبط بالأساس بإقصاء الفتاة من المدرسة، لفسح المجال أمام تمدرس الطفل الذكر، نظرا لما أصبح يشكله التمدرس من ضغط اقتصادي على الأسرة، بينما ترتبط العوامل السياسية بالتهميش الذي عرفه الوسط القروي وحرمانه من التجهيزات المدرسية"[1].

بلغ معدل الأمية سنة 2014 حسب الإحصاء الذي هم هذه السنة، 22.6% بالوسط الحضري و47.5% بالوسط القروي، وسجل أعلى معدل للأمية حسب نفس الإحصاء بجهة بني ملال خنيفرة بمعدل 39.1%، ثم جهة مراكش آسفي بمعدل 37.8%.

## 1.2.واقع التمدرس لدى الأسر المدروسة بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش

في دراستنا لواقع التمدرس بالدواوير المحادية لمدينة مراكش، حاولنا الوقوف على مجموعة من المعطيات العامة التي تعطي معلومات حول البنية التعليمية المدرسية بكل من جماعتي سعادة وتسلطانت القرويتين والمحاديتين لمدينة مراكش، وتحديدا في ستة دواوير تختلف فيما بينها، من حيث المسافة التي تفصلها عن المدار الحضري مراكش.

**جدول3: معدل تمدرس الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة خلال سنة 2013-2014 بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش**

| الجماعة القروية | الدواوير | المسافة التي تفصل الدوار عن المدار الحضري مراكش | معدل تمدرس الأطفال % |
|---|---|---|---|
| جماعة سعادة | أولاد الكرن أولاد أحمد | 16 كلم | %93.9 |
| | الجامع | 9 كلم | %97.9 |
| | أولاد علي بن يعيش | مجاذي للمدار الحضري | %99.0 |
| جماعة تسلطانت | مولاي العباس | 16 كلم | %97.4 |
| | الحركات | 9 كلم | %93.8 |
| | لكواسم | مجاذي للمدار الحضري | %98.2 |

**المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014**

يفوق معدل تمدرس الأطفال في الدواوير المدروسة نسبة 93%، وتفوق نسبة التمدرس بالدواوير المحادية للمدار الحضري (أولاد بن يعيش ولكواسم) نسبة 98%.

[1] عبد الرحيم عنبي، الأسرة القروية بالمغرب من الوحدة الإنتاجية إلى الاستهلاك، مرجع سابق، ص ص.257-258.

**جدول4: معدل الأمية للبالغين من العمر 10 سنوات أو أكثر بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش**

| الجماعة | الدواوير | معدل الأمية |
|---|---|---|
| جماعة سعادة | أولاد الكرن أولاد أحمد | %46.6 |
| | الجامع | %27.9 |
| | أولاد علي بن إعيش | %24.2 |
| جماعة تسلطانت | مولاي العباس | %32.8 |
| | الحركات | %27.4 |
| | لكواسم | %25.6 |

**المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014**

هناك تفاوت في معدل الأمية بين الدواوير، وهناك تقارب في هذا المعدل يتناسب والمسافة الفاصلة بين الدوار والمدار الحضري في كل من الجماعتين القرويتين، فيصل معدل الأمية إلى 25% في الدواوير المحادية للمدار الحضري، ويقارب 27% في الدواوير متوسطة البعد، ويصل إلى 46% في الدواوير التي تفصلها مسافة ما يقارب 16 كلم عن المدار الحضري. ويبلغ معدل الأمية بمعظم الدواوير المدروسة، أقل من معدلها في الجهة والذي كان يقارب 37.8%.

**جدول5: المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة أو أكثر بالدواوير المحيطة بمدينة مراكش**

| الدواوير | التعليم الأولي% | الابتدائي% | الثانوي الإعدادي% | الثانوي التأهيلي% | العالي% | بدون مستوى دراسي% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاد الكرن أولاد أحمد | 2.0 | 27.7 | 14.1 | 2.8 | 0.7 | 52.7 |
| الجامع | 3.6 | 33.7 | 17.1 | 11.7 | 3.1 | 30.9 |
| أولاد علي بن إعيش | 6.5 | 29.2 | 19.4 | 13.3 | 3.8 | 27.8 |
| مولاي العباس | 3.5 | 28.6 | 18.2 | 9.4 | 4.3 | 36 |
| الحركات | 2.6 | 31.6 | 20.0 | 11.9 | 4.2 | 29.7 |
| لكواسم | 1.9 | 24.9 | 21.1 | 16.3 | 7.3 | 28.4 |

**المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى2014**

أثرت التحولات الاجتماعية والثقافية التي أصبحت تعرفها المنطقة على المستوى الدراسي للسكان، فالدواوير التي تغيرت بنيتها الديمغرافية، والتي عرفت تزايدا في عدد سكانها، كدوار مولاي العباس الذي انتقل عدد الأسر فيه من66 إلى 409 أسرة ما بين سنتي 2004 و2014، فإن نسبة 4.3% من البالغين من العمر 15 سنة فما فوق لها مستوى تعليمي عالي، وهي نسبة تفوق نسبة ذوي مستوى تعليم عالي في دوار أولاد علي بن إعيش المحادي للمدار الحضري بجماعة سعادة، وهو ما يفسر حدوث تغيرات ثقافية مهمة بالمنطقة، نتيجة استقطابها لسكان جدد.

كلما انتقلنا من مستوى دراسي إلى آخر أعلى منه، تتراجع نسبة المتمدرسين، الأمر الذي يرجع إلى توفر مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي فقط في الدواوير المحادية للمدار الحضري، في حين أن باقي الدواوير لا تتوفر سوى على مؤسسة للتعليم الابتدائي داخل كل دوار، حيث لا تتوفر كل جماعة سوى على ثانوية إعدادية واحدة فقط وخمس ثانويات إعدادية بجماعة سعادة وثلاث ثانويات إعدادية بجماعة تسلطانت، وهو ما يوضحه الجدول أسفله.

**جدول6: توزيع المؤسسات التعليمية العمومية حسب جماعتي سعادة وتسلطانت وحسب السلك الدراسي للموسم الدراسي 2021/2020**

| الجماعة | سلك الابتدائي | | | | سلك الثانوي الإعدادي | سلك الثانوي التأهيلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المدارس المستقلة | المجموعات المدرسية | مجموع المؤسسات | الفرعيات | الثانويات الإعدادية | الثانويات التأهيلية |
| جماعة سعادة | 9 | 8 | 17 | 17 | 5 | 1 |
| جماعة تسلطانت | 7 | 6 | 13 | 12 | 3 | 1 |
| المجموع | 16 | 14 | 30 | 29 | 7 | 2 |

**المصدر: الأكاديمية الجهوية مراكش آسفي، -قسم التخطيط والخريطة المدرسية-**

قلة عدد الثانويات الإعدادية والتأهيلية بالمنطقة، وبعدها عن معظم الدواوير الأخرى داخل الجماعة القروية، أمر يضطر معه السكان إلى اللجوء إلى مؤسسات أخرى داخل المدار الحضري بالرغم من بعد المسافة، أو التوقف عن الدراسة في هذه المرحلة، وهو ما يفسر انخفاض معدل التمدرس في السلك الثانوي الإعدادي والسلك الثانوي التأهيلي.

## 2.2.أهمية التمدرس لدى الأسر في الدواوير المدروسة

تهتم ساكنة الدواوير المحادية لمدينة مراكش بالتعليم، وتعطيه أهمية كبيرة، حيث يجمع السكان على دور التعليم في الارتقاء في السلم الاجتماعي بالنسبة للذكور والإناث على حد السواء، وبالرغم من اعتراف جميع أرباب الأسر بقلة فرص الشغل التي توفرها المدرسة، إلا أنهم يؤكدون على أهمية التعلم في الحياة اليومية، كونه يمنح الأفراد مجموعة من القدرات التي تساعدهم في تدبير المعاش اليومي وفي العمل. فبالرغم من أن التعليم لا يعني بالضرورة الحصول على عمل يرتبط بالتخصص العلمي المدروس، إلا أن البطالة التي قد تنتج عنه لا تنقص من أهميته.

### *اعتراف الأسر بأهمية التمدرس بالرغم من عدم إنهاء أبنائها لمشوارهم الدراسي

"القراية مهمة، دخلت ولادي للمدرسة ولكن ماكملوش قرايتهوم، كل واحد فاش خدم، ولكن داك شوية لي قراو نفعهم دابا". (ذكر، 62 سنة، دوار الحركات، أب لثلاثة أبناء ذكور).

"القراية مزيانة بحال البنات بحال لولاد، لبنات عندي ما كملوش قرايتهم، حدهم الابتدائي، والصغيرة وصلات الإعدادي، نفعاتهم قرايتهم تعلمو بيها الصنعة". (ذكر، 57 سنة، دوار لكواسم، أب لأربع بنات).

للوقوف على المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة فما فوق لدى الساكنة المدروسة، نستحضر الجدول التالي.

**جدول7: المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة فما فوق في الأسر المدروسة بجماعة سعادة**

| الدوار | التعليم الأولي (لمسيد) | | الابتدائي | | الثانوي الإعدادي | | التأهيلي | | العالي | | بدون مستوى دراسي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % |
| اولاد الكرن | 2 | 1.7 | 36 | 30.5 | 14 | 11.9 | 6 | 5 | 1 | 0.8 | 59 | 50 | 118 | 100 |
| الجامع | 7 | 5.6 | 40 | 32.3 | 23 | 18.5 | 12 | 9.7 | 3 | 2.4 | 39 | 31.5 | 124 | 100 |
| اولاد علي بن يعيش | 10 | 8 | 34 | 27.2 | 27 | 21.6 | 14 | 11.2 | 4 | 3.2 | 36 | 28.8 | 125 | 100 |

**المصدر: البحث الميداني (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه-ماي 2023)**[1]

يتدخل عامل المسافة الفاصلة بين الدوار والمدار الحضري في تفسير تفاوت نسبة التمدرس بين الدواوير المدروسة في جماعة سعادة، فترتفع نسبة غير المتمدرسين في الدواوير التي تبعد عن المدار الحضري بحوالي 16 كلم، حيث تبلغ 50% في دوار أولاد الكرن أولاد أحمد، و31.5% بدوار الجامع الذي يبعد عن المدار الحضري بحوالي 9 كلم.

ترتفع نسبة الذين يتوفرون على المستوى التعليمي التأهيلي والعالي في الدواوير الأقرب إلى المدار الحضري، الأمر الذي يرجع إلى لجوء الساكنة في هذه الدواوير للمدارس والجامعة المتواجدة بالمدينة، بخلاف الدواوير الأخرى.

**جدول7: المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة فما فوق في الأسر المدروسة بجماعة تسلطانت**

| الدوار | التعليم الأولي (لمسيد) | | الابتدائي | | الثانوي الإعدادي | | التأهيلي | | العالي | | بدون مستوى دراسي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % |
| مولاي العيلن | 2 | 2 | 30 | 30.6 | 20 | 20.4 | 7 | 7.1 | 3 | 3 | 36 | 36.7 | 98 | 100 |
| الحركات | 2 | 1.9 | 38 | 35.2 | 21 | 19.4 | 11 | 10.2 | 4 | 3.7 | 32 | 29.6 | 108 | 100 |
| لكواسم | 1 | 1 | 30 | 26.3 | 24 | 21 | 20 | 17.5 | 9 | 7.9 | 30 | 26.3 | 114 | 100 |

**المصدر: البحث الميداني (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه-ماي 2023)**

[1] للا خديجة الحمداني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان "تغير البنية العقارية وأثره على التحولات السوسيوثقافية بضاحية مدينة مراكش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، ماي 2023.

ترتفع نسبة التمدرس في جماعة تسلطانت كلما اقتربنا من المدار الحضري، حيث يتوفر دوار "لكواسم" على أعلى نسبة من المتمدرسين من بين الدواوير المدروسة، بحكم أنه تتواجد به مدرستان للتعليم الثانوي الإعدادي ومدرسة للتعليم الثانوي التأهيلي.

## 3.المدرسة والواقع الاجتماعي

### 1.3 .المدرسة بين موقف إعادة الإنتاج ونظرية الفعل الاجتماعي

إن فهم الظاهرة التعليمية في مستواها الاجتماعي يتطلب الوقوف على مجموعة من المتغيرات والعوامل، التي لا يمكن التعامل معها وفهمها إلا في نسقيتها، وفي دراستنا للظاهرة التعليمية في المجتمع المغربي، نجد من اتخذ من النظرة العاملية التي تقول بأن المؤسسات التعليمية لا تقوم سوى بوظيفة إعادة الإنتاج الاجتماعي، ولا تمكن الفرد من الحراك الاجتماعي، فهي تقوم بعملية انتقاء ثقافة بنية اجتماعية معينة، وغالبا ما تكون ثقافة الطبقة المهيمنة داخل المجتمع، لتكرس الاستغلال والتعسف والطبقية، وجميع هذه الأشياء تكرس عنفا رمزيا، وهو ما يراه كل من "بيير بورديو" **Pierre Bourdieu** و"جون كلود باسرون" **Jean Claude Passeron**، حيث يرى كلاهما أن العلاقة التربوية، التي تتجسد في الفعل البيداغوجي، هي موضوعيا "عنف رمزي، لأنها تفرض تعسفا ثقافيا بواسطة سلطة تعسفية لثقافة تعسفية"[1].

ونستطيع من خلال هذه النظرة العاملية للمؤسسة التعليمية فهم تفسير الظاهرة التربوية بالمجتمع القروي المغربي، والذي اعتبر المدرسة التعليمية بجميع مكوناتها، مؤسسة تختلف والبيئة الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع، حيث "لعبت السلطة السياسية دورا أساسيا في نشر المدرسة بالوسط القروي بشكل مكثف، خالقة بذلك زوجا ثقافيا يتألف من مسيطر/ومسيطر عليه"[2]. لأنها تنقل ثقافة مختلفة عن ثقافة الساكنة المستهدفة من العملية التعلمية، الأمر الذي يشكل عنفا رمزيا وتعسفا ثقافيا حسب نظرية إعادة الإنتاج في المجال التربوي التعليمي.

في مقابل النظرة العاملية للمؤسسات التعليمية والتي تحصرها في وظيفة إعادة الإنتاج، وفي ممارسة السلطة والهيمنة الثقافية، لأنها تنقل ثقافة مختلفة عن ثقافة المستهدف من العملية الدراسية، نستحضر

---

[1] **Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de Minuit, 1980, p.19.**

[2] مصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، ترجمة: محمد بن الشيخ، مراجعة وتقديم: محسن مصطفى، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1996، ص. 60.

المقاربة السوسيوتربوية للنظام المدرسي، التي تتخذ نموذجا نسقيا تركيبيا، يضع الظاهرة التعليمية في مستواها الاجتماعي، وينظر إليها كعملية مركبة ومعقدة ناجمة عن تفاعل مجموعة من المتغيرات والعوامل، التي لا يمكن فهمها إلا في نسقيتها. ونذكر هنا "ريمون بودون"**Raymond Boudon** الذي وظف نظرية الطلب الفردي على التعليم، وذلك في إطار منظوره السوسيولوجي للمجتمع، باعتباره مجموع العلاقات التفاعلية البينفردية، ليقدم نموذجا نسقيا تركيبيا، مفاده أنه رغم انخفاض لامساواة الحظوظ أمام التعليم في أوربا وأمريكا، فإن هذا الانخفاض لم يقض على اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية، وأن المستوى التعليمي قد لا يكون له إلا تأثير ضعيف على حراك الفرد بالقياس إلى أسرته الأصلية. فالأب يمكنه أن يؤثر على الوضع الاجتماعي للابن بإعطائه مستوى تعليمي عالي، ولكن حينما يكتسب الابن مستوى تعليميا محددا، فالأب كيفما كان وضعه الاجتماعي، ليس له أي تأثير على الوضع الاجتماعي للابن.

استخلص "بودون" وجود بنيتين أساسيتين للحراك الاجتماعي هما: بنية الجدارة أو الاستحقاق، وتعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الموقع الاجتماعي للأفراد، وهو الذي يسمح للفرد باحتلال موقع اجتماعي معين، وبنية الهيمنة التي تقلل وتقلص من مفعول الاستحقاق، لأنها تنتج عن كفاءات الأفراد ذوي الأصل الاجتماعي المرتفع، الذين يأخذون المواقع الاجتماعية العليا من الأفراد المنحدرين من أوضاع اجتماعية أقل ارتفاعا.

إن لا مساواة الحظوظ ترجع حسب "ريمون بودون" إلى المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل معه الفرد، بالإضافة إلى اختياراته الدراسية في مختلف مراحل التوجيه المدرسي، ويقول "ريمون بودون":"ليس هناك أي معنى في انتظار أن يكون الارتفاع المعتبر في الطلب على التربية، الذي شاهدناه في المجتمعات الصناعية، مرتبطا بارتفاع في الحراك الاجتماعي"[1]، ليلعب الاستحقاق دورا هاما في تحديد الموقع الاجتماعي للفرد المتعلم. فالأفراد يوظفون قدراتهم للحصول على شهادات يحتلون من خلالها مواقع اجتماعية، مع الاعتراف بوجود عامل الهيمنة الذي تمارسه الفئات الاجتماعية العليا والذي يقلل من مفعول الجدارة والاستحقاق.

[1]**Raymond Boudon, Effets pervers et ordre social, Edition des Presses Universitaires de France, 2ème Edition, Paris, 1979, p.36.**

## 2.3.المدرسة والواقع الاجتماعي للأسر المدروسة

يملك السكان في المنطقة المدروسة قناعات ذاتية بأهمية المدرسة والتعلم في حياة أبنائهم، فالمدرسة تمنح الأفراد مجموعة من القدرات الذاتية، التي تمكنهم من التأثير الإيجابي في واقعهم اليومي في الحاضر والمستقبل، غير أن بعد المدرسة في السلكين الإعدادي والتأهيلي، وعدم وفرتها جعل الساكنة تعاني من اللامساواة التربوية، والمجتمع هنا هو المسؤول عن هذا الوضع، ولا تملك الأسر سوى الخضوع والتراجع، وهو ما يفسر انخفاض نسبة التمدرس كلما ارتفعنا في المستويات الدراسية.

***بعد المدرسة الإعدادية عن الدوار كانت سببا في الهدر المدرسي**

"بنتي الكبيرة وصلات الإعدادي ما كملاتش قرايتها، الإعدادية بعيدة على الدوار، والطريق دياليها خاوية، ديتها للمدرسة الداخلية ف مراكش، ما ولفاتش، وكلسات من القراية، دابا راه تزوجات". (ذكر، 50 سنة، أب لثلاثة أبناء، بنتان وإبن ذكر، دوار أولاد الكرن أولاد أحمد).

***الاستعانة بالعائلة والسكن معها من أجل التمدرس في المرحلة الثانوية والتعليم العالي.**

"البنت الكبيرة كملات قرايتها، خدات الإجازة، سكنات عند خويا فالمدينة، قرات تماك مع بناتو". (حميد 62 سنة أب لثلاثة أبناء ذكور وثلاث بنات، دوار أولاد الكرن أولاد أحمد).

يتخذ السكان في الدواوير المحادية للمدار الحضري مراكش، مجموعة من الاستراتيجيات التي تراعي النفقات وتوفير الظروف الملائمة، لكي يتابع أبناءهم التعلم في السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وفي التعليم العالي، ومن بين هذه الاستراتيجيات، مطالبة الجماعة القروية بتوفير النقل المدرسي للتلاميذ، وفي حال تعذر ذلك، قد يلجأ البعض إلى التنقل باستعمال الدراجة العادية، أو الالتحاق بالمؤسسات التعليمية المزودة بالسكن الداخلي بالمدينة مراكش. وكأن "التلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي، ومن تم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة، وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار، وهنا، يبدو أن اتخاذ القرار بالتخلي أو الترك يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، ويحدد مثل هذا القرار وفقا لعوامل ومتغيرات"[1]. ليتدخل الفعل الاجتماعي للأفراد في اتخاذهم لمجموعة من الاستراتيجيات التي

[1]علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2004، ص 192.

يدبرون من خلالها علاقتهم بالمدرسة، غير أن إكراهات الواقع، وصعوبة تنفيذ هذه الاستراتيجيات، يجعل الأفراد مستسلمين للهدر المدرسي في مراحل التعليم الإعدادي، التأهيلي والعالي.

### 1.2.3. أهمية تمدرس الفتاة كتحول ثقافي في المنطقة

يعطي السكان في المنطقة أهمية كبيرة لتمدرس الفتاة، فلم يصبح هناك مجال للتقليد الثقافي القديم الذي يمنع الفتاة من متابعة دراستها، وإذا حصل أن لم تتمكن الفتاة من متابعة تعليمها، فذلك راجع إلى مجموعة من الظروف والعوامل المرتبطة ببعد المدرسة في المرحلة الإعدادية والثانوية عن الدوار، أي بالبنية التحتية. وهو ما يثبت أن "ضعف تمدرس الفتاة، وهي ظاهرة كذلك، تتداخل فيها مجموعة من العوامل، من بينها عوامل سيكولوجية وثقافية، ولكن ليس بنفس القوة التفسيرية ونفس العمومية التي نعثر عليها في الكثير من الكتابات التي اهتمت بالظاهرة. بل في غالب الحالات، نجد أن انخفاض تمدرس الفتاة مرتبط أساسا بالضعف الحاصل على مستوى البنيات التحتية، وبعد المؤسسات الإعدادية بالخصوص عن محل السكن. فالفلاح يعدل عن تسجيل بنته في المدرسة، لأنه يعرف مسبقا أنها عندما تصل إلى الطور الإعدادي، سيضطر لتوقيفها نظرا لبعد الإعدادية ولما تتطلبه متابعة تمدرسها من عناية ومراقبة قد تفوقان مراقبة أخيها الذكر خصوصا وأننا نتحرك ضمن مجتمع لم يتخلص بعد من ذكوريته"[1].

تتجلى الأهمية التي يحظى بها تمدرس الفتاة، في كونها أصبحت تحتل نسبا مقاربة للذكور في المستوى التعليمي التأهيلي والعالي.

**جدول09: المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة أو أكثر حسب الجنس بجماعة سعادة**

| الدواوير | التعليم الأولي% | | الإبتدائي% | | الثانوي الإعدادي% | | الثانوي التأهيلي% | | العالي% | | بدون مستوى دراسي% | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| أولاد الكرن أولاد أحمد | 3.4 | 0.6 | 28.6 | 26.8 | 19.5 | 8.7 | 4.5 | 1.1 | 0.6 | 0.8 | 43.3 | 62 |
| الجامع | 5.8 | 1.4 | 36.4 | 30.9 | 20.7 | 18.5 | 14.5 | 8.8 | 3.6 | 2.5 | 18.9 | 43 |
| أولاد علي بن يعيش | 10.4 | 2.6 | 34.8 | 23.5 | 19.4 | 19.3 | 15.2 | 11.4 | 4.1 | 3.5 | 16 | 39.6 |

**المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014**

[1] محمد شرقي، ملكية العقار والتحولات الاجتماعية في المغرب، نموذج قبائل الحياينة- شمال المغرب، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، غير منشورة، 2002، ص 210.

تقارب نسبة الإناث نسبة الذكور في المستوى الدراسي الإعدادي بالدوار الذي يتوفر على مدرسة للتعليم الإعدادي، حيث تبلغ النسبة لدى الذكور 19.4% مقابل 19.3% لدى الإناث، بدوار علي بن إعيش كونه يتوفر على مدرسة للتعليم الإعدادي. ولا تتجاوز نسبة الإناث اللواتي يبلغ مستواهن الإعدادي نصف النسبة لدى الذكور بدوار أولاد الكرن أولاد أحمد، الذي يبعد عن المدار الحضري بحوالي 16 كلم، ولا يتوفر على مدرسة للتعليم الإعدادي، حيث تبلغ نسبة الذكور 19.5%، في حين أن نسبة الإناث لا تتجاوز 8.7%.

ليس هناك تمييز بين الذكور والإناث على مستوى البنية السوسيوثقافية المرتبطة بموقف الساكنة تجاه تمدرس الفتاة، فالناس يرغبون في تعليم أبنائهم ذكورا وإناثا، غير أن ضعف تمدرس الفتاة في بعض الدواوير يرجع إلى عدم توفرها على البنية التحتية المدرسية في المرحلة الإعدادية والتأهيلية.

**جدول 10: المستوى الدراسي للبالغين من العمر 15 سنة أو أكثر حسب الجنس بجماعة تسلطانت**

| الدواوير | التعليم الأولي% | | الابتدائي% | | الثانوي الإعدادي% | | الثانوي التأهيلي% | | العالي% | | بدون مستوى دراسي% | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| مولاي العباس | 6.4 | 0.4 | 31.8 | 24.9 | 20.8 | 16.3 | 9.2 | 9.7 | 5.6 | 2.9 | 26.2 | 46.8 |
| الحركات | 4.1 | 1.1 | 36.6 | 26.5 | 22.2 | 17.7 | 13.4 | 10.3 | 4.9 | 3.6 | 18.8 | 40.8 |
| لكواسم | 3.3 | 0.5 | 29.8 | 19.8 | 22.9 | 19.3 | 17.2 | 15.5 | 9.3 | 5.3 | 17.6 | 39.6 |

**المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014**

يتضح من خلال الجدول أن نسبة التمدرس لدى الإناث قد تفوق نسبة التمدرس لدى الذكور، والحال هو أن نسبة الإناث اللائي يبلغ مستواهن الدراسي الثانوي التأهيلي بدوار "مولاي العباس" تفوق نسبة الذكور، وهو ما يدل على اهتمام السكان بالمنطقة بتمدرس الفتاة.

تفضل جميع الأسر أن يتابع أبناؤها سواء أكانوا ذكورا أو إناثا دراستهم، ويفضلون متابعة الدراسة داخل الدوار في المرحلة الإعدادية والتأهيلية، خصوصا بالنسبة للإناث، أو تسهيل الولوج إلى المدارس التي تتوفر على مأوى أي قسم داخلي.

### 2.2.3.موقف السكان ورأيهم حول المدرسة العمومية

يقر جميع أرباب الأسر المدروسة بأهمية التعليم في حياة أبنائهم، غير أنهم يقرون بوجود مجموعة من المشاكل التي تعاني منها المدرسة العمومية، فيصفونها بالمتدهورة، بحكم ضعف المردودية وضعف التحصيل الدراسي لأبنائهم. وتختلف آراء السكان بخصوص المدرسة العمومية المغربية، إذ نجد العديد

من الأسر تقر بأن التعليم الذي يتلقاه أبناؤها لا يؤهلهم معرفيا، وهو ما قد يرجع حسب قول الأسر إلى مجموعة من الأسباب كالغياب المتكرر للطاقم التربوي والإداري للمؤسسات التعليمية، وعدم توفر بعض المؤسسات على العدد اللازم من الأساتذة طيلة موسم أو مواسم دراسية معينة، الأمر الذي يفضي إلى الهدر المدرسي وعدم متابعة الأبناء لدراستهم، إضافة إلى غياب تام للمؤسسات العمومية للتعليم الأولي، وبعد المدرسة في المرحلة الثانوية الإعدادية والتأهيلية. هذا وقد يكون عزوف التلاميذ عن التمدرس أو تدني المستوى المعيشي للأسر سببا في الهدر المدرسي. وفيما يلي جدول يوضح الأسباب التي يفسر من خلالها أرباب الأسر موقفهم من المدرسة العمومية.

**جدول11 : أسباب الهدر المدرسي حسب رأي الأسر**

| أسباب الهدر المدرسي | التكرار | النسبة% |
|---|---|---|
| غياب الأساتذة أو عدم تعويضهم في حال ذلك | 4 | 8.33 |
| عدم جودة المناهج والطرق التعليمية | 14 | 29.16 |
| عدم وجود تعليم أولي | 10 | 20.83 |
| بعد المدرسة | 10 | 20.83 |
| عزوف التلاميذ وعدم رغبتهم في التمدرس | 7 | 14.58 |
| ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة | 3 | 6.25 |

**المصدر: مقابلة البحث الميداني (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه-ماي 2023)**

يتضح من خلال الجدول أعلاه تعدد الأسباب التي يفسر من خلالها أرباب الأسر التعثر الدراسي لأبنائهم، وتتركز هذه الأسباب في عدم جودة المناهج والطرق التي يتعلم من خلالها التلاميذ، وذلك بنسبة 29.16%، بدعوى أن المدرسة العمومية لا تقوم بالتبليغ الجيد للمعارف والمواد المدرسة، وفي ذلك يقيم الآباء بمقارنة بينها وبين المدارس المتواجدة بالمدار الحضري، خصوصا المدارس الخاصة التي تعتمد مناهج تكون مختلفة وتحقق نتائج تعليمية جيدة مقارنة بالمدرسة العمومية المتواجدة بالدوار، ويستحضر هنا الآباء مثال اللغة الفرنسية التي يتميز بتعلمها تلامذة التعليم الخصوصي مقارنة بتلامذة التعليم العمومي. والواقع يؤكد وجود أزمة تربوية يمر بها النظام التعليمي بالمغرب، مما "أفرز أشكالا بيداغوجية غريبة ومرهقة ومكرسة للأزمة التربوية، افقد كل تجارب الإصلاح من محتواها (الاكتظاظ، التوظيف الجهوي بالتعاقد، الهدر المدرسي...) في ظل ضعف الحكامة التربوية ومشروع مجتمعي توافقي يخدم تنمية البلاد والعباد"[1].

[1] مولاي مصطفى البرجاوي، "التربية الوظيفية والتنمية، اتصال أم انفصال؟"، مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد 2، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت، 2020، ص. 58.

بالرغم من وعي السكان بأهمية التعليم في حياة أبنائهم، إلا أنهم غير راضون على مستوى المدرسة العمومية المغربية، ويمكن أن ندرج هنا الوصف القائل بأن هذه الأخيرة: "مريضة مشوهة تعكس غلبة من يدبر في مواجهة من لا يملك حيلة، وهو وصف بالغ الدلالة بالنسبة لمدرسة أضحى أداؤها المختل يجسد كل الأعطاب المجتمعية، ويعكس موازين قوى تعمل انطلاقا من تعميق الفوارق الصارخة بين مدرسة تفتقر إلى البنيات الأساسية والتجهيزات الضرورية، وذات مردود هزيل ونتائج مترديةلا تستحق حتى التعليق، بل ومقبولة ما دامت الخدمة التي تقدمها هذه المدرسة مجانية، وتعليم خاص يحرص على تسويق نفسه كتجسيد للجودة والمردودية المرتفعة والمضمونة، مادام قابلا للمحاسبة من قبل الذين يدفعون سعرا مقابل الخدمة المقدمة لأبنائهم.

وعلى الصعيد الأخلاقي، تشهد المدرسة العمومية انتكاسا واضحا لقيم التطوع والمثابرة والمسؤولية، واستسلاما للهيئة التربوية في مواجهة إغراءات المال، مع الزحف والتوسع المرعب لسوق الدروس الخصوصية، مما يعد سببا آخر لبداية نهاية المدرسة العمومية بالصورة التي تشكلت فيها في الوجدان الشعبي كفضاء للعطاء وكسب العلم والمعرفة، فيما يتنامى الشعور لدى أبناء الطبقات الكادحة بالعجز والفوات، مع تركز التفوق المعرفي في صفوف (الميسورين)، الذي يعزز احتكارهم للثروة والسلطة على نحو غير مسبوق في تاريخ المغرب، إذ حتى عهد قريب كان التفوق الدراسي والدافع إلى الاجتهاد والتحصيل العلمي، يكاد يكون ينحصر في صفوف أبناء الطبقات الشعبية"[1].

*** عدم رضى الأسر على مستوى التعليم في المدرسة العمومية**

"القراية عندنا غير شوية وصافي، كتعرفي التعليم العمومي ما كيقراوش في الدراري مزيان، أولادي عندهم مشكل ف اللغة الفرنسية، ما قراوهاش مزيان". أنثى، 53 سنة، ربة بيت، يدرس ابنها الأكبر بالتعليم العالي، والبنت بالتعليم الثانوي الإعدادي بدوار لكواسم:

***عدم وفرة هيئة التدريس قد يكون سببا في الهدر المدرسي**

"الولد والبنت خرجو من المدرسة، خرجو من السادس، المعلمين ف دوارنا مرة كايكونوا مرة ما كايكونو، كنمشيو كنشكيو، والو، كل عام كيطلعوا خاويين، حتى كلسو من القراية، والبنت تزوجات والولد كيخدم فاش ما لقى". (أنثى، 50 سنة، انقطع ابنها الأكبر وبنتها عن الدراسة في سن 12 سنة دوار أولاد الكرن أولاد أحمد).

---

[1] عبد المجيد السخيري، "المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبرالي المعولم والتسليع المعمم"، مجلة نوافذ، العدد 53-54، المغرب، يناير 2013، ص ص. 32-33.

إضافة إلى ذلك تعاني الأسر من عدم توفير تعليم أولي لأبنائها، حتى يساعدهم في مرحلة التعليم الأساسي تفاديا للهدر المدرسي، الأمر الذي أكده أرباب الأسر بنسبة 20.83%. ونقصد بالتعليم الأولي هنا: "ذلك التعليم الذي يتلقاه الطفل قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية، حين يكون عمره متراوحا بين أربع سنوات كاملة وست سنوات...وهو يهيئ الطفل للانتقال بسلاسة وفعالية إلى الطور التعليمي الموالي، بعد تزويده بجملة من المبادئ الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ونقله بتدرج من محيطه الأسري المحدود للانفتاح على العالم الخارجي واكتشاف الواقع المجتمعي الذي يعيش في كنفه ونسج علاقات بينية أو متعددة بين أقرانه"[1]. وحيث لا يتوفر هذا النوع من التعليم، يعاني المتعلم من مجموعة من المعيقات والعراقيل في التعلم، والتي تؤدي إلى التسريع بوثيرة الهدر المدرسي، الأمر الذي يعتبره أرباب الأسر معيقا أساسيا لتمدرس أبنائهم.

يرجع 20.83% من السكان أسباب الهدر المدرسي إلى بعد المدرسة في المرحلة الثانوية الإعدادية والتأهيلية، وهو الأمر الذي يهم خصوصا الدواوير التي تبعد عن المدار الحضري بحوالي 16 كلم.

إضافة إلى العوامل السالفة الذكر والتي يفسر من خلالها السكان أسباب الهدر المدرسي، هناك عزوف التلاميذ عن التمدرس بنسبة 14.58%، "فمن يلقي نظرة بانورامية سريعة حول حال مؤسساتنا التعليمية والتربوية، فلابد أن يصاب بدوار كبير واندهاش شديد، لأن هذه المؤسسات تحولت إلى ثكنات عسكرية لا تؤمن إلا بالانضباط واحترام القانون ونظام المؤسسة... وقد سبب هذا الواقع التربوي البذيء في ظهور النظام التربوي الأوتوقراطي الذي يستند إلى لغة القمع والقهر... ومن نتائج هذا الضغط السياسي ظهور جيل من الشباب اليافعين الذين تمردوا عن الأسرة والمدرسة والمجتمع، وحملوا مشعل الثورة والتغريب وتخريب منشآت الدولة من أنابيب الماء وحنفياته، ومصابيح كهربائية، وإتلاف كل ما تملكه المؤسسات التعليمية، وتكسير المقاعد، وتشويه الجدران، والتغيب بكثرة عن المدرسة... وفي الأخير يترك المتعلم المدرسة مبكرا"[2]. جميعها أحداث ومظاهر أصبحت تعرفها المدارس العمومية، الشيء الذي جعل أرباب الأسر يجعلون من عزوف التلاميذ عن التمدرس سببا في الهدر المدرسي.

تعاني بعض المدارس في الدواوير المدروسة من نقص في طاقمها التربوي، حيث قضى بعض التلاميذ -حسب قول 8.33% من أرباب الأسر- بعض الأشهر من زمن التمدرس بدون مدرسين، الأمر

[1] فريد أمعضشو، "التعليم الأولي في المغرب"، مجلة علوم التربية، العدد 61، المغرب، يناير 2015، ص-ص. 89-90.
[2] جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، المكتبة الشاملة الذهبية، 2015، ص-ص. 185-186.

الذي أفضى بهم إلى عدم القدرة على مسايرة المواد المدرسة ومن تم الهدر المدرسي. وترى بعض الأسر، وذلك بنسبة 6.25% أن ضعف مستواها الاقتصادي أثر سلبا على تعلم أبنائها، حيث لم تستطع توفير الظروف المادية اللازمة لتعلم أبنائها، خصوصا في المرحلة الثانوية الإعدادية والتأهيلية، وفي المرحلة الجامعية التي تتطلب التنقل إلى المدينة.

## خاتمة

تهتم ساكنة الدواوير المحيطة بمدينة مراكش بالتعليم، وتعطيه أهمية كبيرة، حيث يجمع السكان على دور التعليم في الارتقاء في السلم الاجتماعي بالنسبة للذكور والإناث على حد السواء، وبالرغم من اعتراف جميع أرباب الأسر بقلة فرص الشغل التي توفرها المدرسة، إلا أنهم يؤكدون على أهمية التعلم في الحياة اليومية، كونه يمنح الأفراد مجموعة من القدرات التي تساعدهم في تدبير المعاش اليومي وفي العمل. فبالرغم من أن التعليم لا يعني بالضرورة الحصول على عمل يرتبط بالتخصص العلمي المدروس، إلا أن البطالة التي قد تنتج عنه لا تنقص من أهميته، ويتخذ السكان في هذه الدواوير، مجموعة من الاستراتيجيات التي تراعي النفقات وتوفير الظروف الملائمة، لكي يتابع أبناءهم التعلم في السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وفي التعليم العالي.

يعطي السكان في المنطقة أهمية كبيرة لتمدرس الفتاة، فلم يصبح هناك مجال للتقليد الثقافي القديم الذي يمنع الفتاة من متابعة دراستها، وإذا حصل أن لم تتمكن الفتاة من متابعة تعليمها، فذلك راجع إلى مجموعة من الظروف والعوامل المرتبطة ببعد المدرسة في المرحلة الإعدادية والثانوية عن الدوار، أي بالبنية التحتية. وتختلف آراء السكان بخصوص المدرسة العمومية المغربية، إذ نجد العديد من الأسر تقر بأن التعليم الذي يتلقاه أبناؤها لا يؤهلهم معرفيا، وهو ما قد يرجع حسب قول الأسر إلى مجموعة من الأسباب والظروف التي تؤدي إلى الهدر المدرسي.

## بيبليوغرافيا


- أمعضشو، فريد، التعليم الأولي في المغرب، مجلة علوم التربية، العدد 61، المغرب، يناير، 2015.
- البرجاوي، مولاي مصطفى، "التربية الوظيفية والتنمية، اتصال أم انفصال؟"، مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد 2، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت، 2020.
- السخيري، عبد المجيد، "المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبرالي المعولم والتسليع المعمم"، مجلة نوافذ، العدد 53-54، المغرب، يناير 2013.
- السمالوطي، نبيل، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1981.
- الشرقي، محمد، ملكية العقار والتحولات الاجتماعية في المغرب، نموذج قبائل الحياينة- شمال المغرب، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، غير منشورة، 2002.
- الكثيري، مصطفى، "إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية"، مجلة المشروع، من اجل توطيد الفكر الإشتراكي، العدد 4، مطبعة دار النشر المغربية، يونيو 1981.
- حدية، مصطفى، التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، ترجمة: محمد بن الشيخ، مراجعة وتقديم: محسن مصطفى، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1996.
- حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، الناشر، المكتبة الشاملة الذهبية، 2015.
- عابد الجابري، محمد، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989.
- عنبي، عبد الرحيم، الأسرة القروية بالمغرب، من الوحدة الإنتاجية إلى الاستهلاك، دراسة ميدانية لاتجاهات التغير الأسري بالوسط القروي المغربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير، 2014.
- فاوبار، محمد، "التعليم الأساسي: الإصلاح التربوي والتنمية بالمغرب"، مجلة عالم التربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من التوجهات إلى إجراءات التفعيل، العدد 14، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، 2004.
- وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004.
- **Bensalah Zemrani Anas, La Fiscalité Face au Développement Economique et Social du Maroc, La Porte, Rabat, 1982.**
- **Boudon, Raymond, Effets pervers et ordre social, Edition des Presses Universitaires de France, Paris, 2ème Edition, 1979.**
- **Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean Claude, La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de Minuit, 1980.**
- **Jessua, Claude, Labrousse Christian, Vitry Daniel, Damien, Dictionnaire des Sciences Economiques, Presses Universitaires de France, 1ère Edition, Paris, Avril, 2001.**

- **Riboud, Michelle, Accumulation du Capital Humain, Collection: Recherches Panthéon-Sorbonne, Université de Paris I, Série Sciences Economiques, éditeur, Economica, Paris, 1978.**
- **Rostov, Walt, Whitman, Les étapes de la croissance économique, Traduit par Philipe de Lavergne, Edition Economica, 3ème Edition, Paris, 1997.**

# الذكاء: نحو باراديغم سوسيولوجي لدراسة النمو المعرفي في المدرسة

☜ **سامي دقاقي**
**جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب**

## مقدمة:

منذ ستينيات القرن الماضي لم يعد الذكاء الإنساني في علاقته بالمدرسة محتجزا في جُبة "السيكولوجي" وجَلَبَته، ولم تعد موضوعاته خاضعة حرفيا لمقاييس واختبارات معامل الذكاء QI، إلى الحدّ الذي أضحى فيه الحديث متناميا عمّا نعت بظاهرة "السكلجة" **Psychologisation**. وقد شكلت سوسيولوجيات أسماء من قبيل: بورديو وباسرون وبرنشتاين، وبودون، ومن أعقبهم، أولى إرهاصات الانفتاح على مفهوم "النمو المعرفي" من خلال مقاربات جديدة سوف يفرزها المساق التاريخي لتطوّر الذكاء الإنساني، جعلت في صلب انشغالها دراسة كيفية تنظيم الفرد لتجربته المعرفية والذهنية مع الوسط الاجتماعي، باعتبار أنّ الذكاء هو بالأساس خاصية فرديّة متطوّرة ونامية في سياق اجتماعي وثقافي.

ينبغي الإقرار في مقدمة هذه الدراسة أنّها تتوجه نحو التبئير على البعد السوسيولوجي لمفهوم الذكاء بوصفه مظهرا من مظاهر النمو المعرفي، لاسيما وأنّ الممارسات السائدة من قبل في دراسة الذكاء، ظلّت ولزمن طويل حبيسة التفسير الداخلي للعمليّات التي تحدث في الذهن ولا تخرج عن هذا الإطار إلاّ نادرا، مع إهمال واضح لدراسة العامل الاجتماعي في نشأة هذا الذكاء ونمائه، بل والسعي أحيانا إلى تبنّي طرح تجريدي يعزل مختلف عمليات الفرد الذهنيّة عن سياقها الاجتماعي حيث تنتج وتنمو وتتطوّر. هكذا أضحى ممكنا تجاوز حتمية السيكو- بيولوجي لفائدة تنوع مداخل الفهم: النفسية والاجتماعية واللسانية والمعرفية والاقتصادية وغيرها مما له فائدة في فهم الظواهر التربوية في تعقيدها وكليتها (العلمي، 2023، صفحة 63). وبناء عليه، فإنّ تحرّي الحقيقة العلميّة في هذا الباب (دراسة الذكاء) تقتضي دراسة ديناميات التمايز التي تخلق عبرها بعض البيئات الاجتماعية أفرادا "أذكياء" أكثر من غيرهم، بمعنى كيف يصبح الذكاء-وفق هذا المنظور- بناء اجتماعيا **Construction sociale**، وخاصّية "مأسسة" **Institutionnalisée** تتدخّل فيها الثقافة والأسرة والمدرسة والأقران، وغيرها من العوامل.

## 1. الذكاء كموضوع سوسيولوجي

إذا كانت السيكولوجيا في توجّهها الكلاسيكي قد حصرت، ولزمن طويل، الذكاء وما يرتبط به من عمليات في العوامل الداخليّة كمعطيات جوهرية **Intrinsèque**، دونما إيلاء قليل أو كثير أهمّية لما عداها من العوامل الأخرى، ليست بالضرورة متوضّعة في الذهن، أو فيما يصدر عن الفرد من سلوكات أو استجابات معزولة عن باقي الشروط، فإنّها (أي السيكولوجيا)، وهي تنضو عنها ثوب "التقليدانية" **Traditionnalisme** وتتجدّد بالبحث العلمي المتطوّر، سواء في ميدان الوراثة أو العلوم العصبية وعلوم الدماغ، أو في سيكولوجيا النموّ المعاصرة، أصبحت تركّز في بحثها على تقاطع كلّ من البيولوجيا والثقافة في نشأة الذكاء وتطوّره. كما أنّ السيكولوجيا الاجتماعية سوف تسعى بدورها أيضا إلى إظهار دور التمثلات والقوالب النمطيّة على الفعاليّة المعرفية، وأيضا دور الأقران والتعاون والتنافس في تطوّر الذكاء. **(Fournier, 2007, p. 3)**.

إلاّ أنّ السوسيولوجيا عموما، وسوسيولوجيا المدرسة على وجه التحديد، سوف تهتمّ بقضايا الذكاء، من منطلق تدخّل هذ الأخير في بناء النجاح المدرسيّ. وقد بدا هذا جليّا انطلاقا من كتابات سنوات الستينات وحتى بداية الثمانينات، عبر أعمال ك "الورثة" **(1964)** و"إعادة الإنتاج" **(1970)** لبورديو وباسرون، و"لاتكافؤ الحظوظ" **(1973)** لريمون بودون، و"اللغة والطبقات الاجتماعية" **(1971)** لبازيل برنشتاين، و"الطبقة الاجتماعية، الوسط الأسري والذكاء" **(1980)** لجاك لوتري. ولئن باتت مثل هذه الكتابات تنتسب لكلاسيكيات الأعمال التي اهتمت بهذا الحقل، فإنها لم تعدم بعد قوتها التنظيرية والتفسيرية لعديد الظواهر المتعلقة بقضايا المدرسة عموما. غير أنّ جيلا آخر من الباحثين - وتحت طلب اجتماعي ملحّ- سوف يتوجّه إلى اقتحام "العلبة السوداء" للنظام المدرسي والوسط الأسري، لأجل رصد أدوار الأشكال التربوية والسياقات الاجتماعية والثقافية والمؤسساتية في تحفيز تطوّر القدرات المعرفية **(Fournier, 2007, p. 3)**، بل وتفسّر كذلك كلّ أشكال اللامساواة بين الأفراد، كما أقرّ بذلك (وبجرأة نادرة في زمنه) الفيلسوف **Claude Adrien Hélvétuis (1971/1915)**، حيث عزا اللامساواة بين البشر، ليس إلى خصائصهم الفيزيقية أو الذهنيّة، وإنّما إلى اللامساواة المقدّمة لكلّ فرد على مستوى التربية. **(Fournier, 2007, p. 2)**.

تتضّح -إذن- أهميّة العوامل والأدوار الاجتماعية في فهم كيف ينشأ الذكاء وينمو، بما يجعله مفهوما يتغيّر تعريفه من مجتمع إلى آخر، بل وداخل المجتمع الواحد نفسه، كما أنّه لا يتحقّق إلاّ حين يعترف الآخرون بامتلاكنا له. من ثمّ، فالذكاء أو أشكال الذكاء لا تتفعّل في نهاية المطاف إلاّ في سياق الوظائف والأدوار الاجتماعية المختلفة **(Gardner, 2010, p. 290)**

لقد كانت السوسيولوجيا – مبدئيا- ومنذ بداياتها حذرة من السيكولوجيا التي حاولت تبخيس دورها في دراسة النمو المعرفي، ومنذ ذلك الحين ظلّت تشتغل في أفق تقديم تفسير اجتماعي للسلوكات. وما فتئ هذا الحذر يتنامى ويتّسع، لاسيما من قبل علماء الاجتماع الفرنسيين، حتى طال العلوم المعرفية أو ما عرف ب السوسيو-بيولوجيا **Sociobiologie**. إذ علاوة على نزعة "التسلجة" **Sociologisation** التي مسّت الظواهر الاجتماعية، سوف تنضاف نزعة أخرى نحو "بيلجة" **Biologisation** السلوكات، التي تظلّ -حسب السوسيولوجيّين- من دون شكّ بناء اجتماعيا، وهو ما ينطبق أيضا، وكما عبّر عن ذلك **Bernard Lahire**، على البنيات المعرفية أو الذهنيّة، وأشكال الترتيب، والأشكال الرمزية، وشيمات الإدراك والفعل والتقدير، أو أطر الذاكرة (**Duru-Bellat, 2007, p. 166**).

في تحليلهما للنظام التعليمي، سعى كلّ من "بيير بورديو" و"جون كلود باسرون" من خلال مؤلفهما (الورثة 1964) إلى نقد منطق هذا النظام التعليمي الذي لا يعترف بتفاوتات أخرى غير تلك التي ترتبط بالمواهب الفرديّة، في تغاضٍ واضح عن التفاوتات الاجتماعية ذات الخلفية الإيديولوجية. وفي سنة 1974 أصدر السوسيولوجي **Michel Tort** كتابا يعرّي من خلاله إيديولوجية معامل الذكاء التقليدي QI، حيث انتقد فيه مضامين الأسئلة التي تعتمدها اختبارات الذكاء تلك، وكشف وجهها البورجوازي الذي كان خفيّا. (**Duru-Bellat, 2007, p. 166**) وقد تبيّنت لاحقا "لاموضوعية" اختبارات الذكاء التقليدية بوصفها تفتقر إلى الأساس العلمي، بحكم أنها تغيّب جوانب كثيرة تقوم بها المدرسة ولا يقوّمها، بل تحكم على تفوق ذكاء شخص وضعف ذكاء آخر وإقصائه دون حق تربوي أو تقويم موضوعي (العلمي، 2023، صفحة 61).

هذا الأمر دفع العديد من السوسيولوجيين لاحقا إلى الإقرار بأنّ الذكاء والقدرات العقلية عموما حين يتمّ تحريكها باعتبارها معيارا للحكم من قبل المعلّمين، فإنّها تؤدّي إلى تبخيس تلاميذ الأوساط الفقيرة، ذلك أنّها تنهض على أحكام قبليّة بضعف أداء هؤلاء التلاميذ، ممّا يسمح بإنتاج تفاوتات مدرسيّة تتحوّل مستقبلا إلى تفاوتات اجتماعية، تكون المدرسة مسؤولة عنها في النهاية، بحيث تعكس تلك التفاوتات ما يحدث من فرض لمعايير معيّنة بشكل تعسّفيّ، على ضوئها يُرتَّب التلاميذ تبعا لموقعهم الجغرافي من المدرسة (قربا أو بعدا)، أو أصلهم الاجتماعي. لهذا تحديدا ظلّ كل من "بورديو" و"باسرون" يردّدان في "الورثة" على أنّ بعض الكفاءات التي تطلبها المدرسة كمهارتي الكلام او الكتابة تحدّد- وستظلّ تفعل ذلك دائما- الثقافة العالمة. (**Duru-Bellat, 2007, p. 167**).

من المؤكّد حسب سوسيولوجيا التمايزات البورديوية **Bourdieusienne** أنّ الأطفال الذين نشأوا في أوساط أسريّة متفاوتة على مستوى مواردها الثقافية والمادية، يكون نموّهم الذهني غير متكافئ، هؤلاء

الأطفال هم في الواقع غير متساوين. يقول "بورديو" و"باسرون" في هذا الصدد " إنّهم متساوون من حيث الحقوق، لكنهم متفاوتون في الواقع، إلاّ أنّ هذا لا يسمح - بأي حال من الأحوال- بإدانة الأسر، ولا بتبرير التمايزات الاجتماعية، طالما أنّ هذه التمايزات التي يخضع لها الأطفال ناجمة بالأساس عن الشروط اللامتكافئة للحياة التي ينتجها المجتمع لهم" (Duru-Bellat, 2007, p. 169).

في ذات السياق، ستجد تحليلات "بازيل برنشتاين" صدى كبيرا لدى السوسيولوجيين، لأنها قاربت قضيّة التمايزات من منظور آخر يتعلّق باللغة وعبر مدخل لساني تحديدا، من خلال نظريته في اللغة والطبقة والسنن الاجتماعي، وأيضا ما تنتجه اللغة المتداولة أمام اللغة الراقية من إعاقة لسنية لمن لا يتقنون لغة المدرسة من الطبقات الضعيفة والفقيرة (العلمي، 2023، صفحة 68). فقد أظهرت النظرية أنّ التفاوتات المدرسية بين الأطفال لا تفسّر قبل كلّ شيء بتفاوتات في الذكاء (أو الموهبة)، وإنّما باختلافات في الإرث اللغوي Héritage linguistique الذي يمتلكونه ويحملونه معهم إلى المدرسة، أي بعوامل اجتماعية واضحة في النهاية. وإن كان هذا الطرح "البرشتايني" سوف يلاقي هو الآخر معارضة بعض السوسيولوجيين أو السوسيو لسانيّين، من قبيل William Labov الذي نسب تلك الاختلافات إلى بنية اللغة نفسها (Duru-Bellat, 2007, p. 169)، و Bernard Lahire الذي أوضح من خلال أحد أهمّ أعماله، "الثقافة المكتوبة والتفاوتات المدرسية (1993)"، أنّ العلاقة باللغة تنطلق من رؤية للعالم، قد تصطدم أو تتصارع مع رؤية ماثلة تمرّرها الثقافة المدرسيّة. على هذا النحو، يفسّر Lahire فشل أطفال الأوساط الشعبية في المدرسة بعدم قدرتهم على فصل اللغة عن معناها، وتبنّي نظرة مستقلّة حول هذه اللغة واعتبارها موضوعا، وهذا تحديدا ما تتطلّبه المدرسة. فالفشل الذي تحدّث عنه Lahire ليس مشكلة تقنيّة فقط، بقدر ما هو مسألة تتّصل برؤية هؤلاء الأطفال للعالم، وبهويّتهم التي تتحرّك في عمق كلّ هذه الاعتمالات (Duru-Bellat, 2007, p. 171). إنّ كلّ هذا في النهاية هو عائق حقيقي في وجه نموّ الذكاء وتبلوره بشكل طبيعي وسليم.

يبدو أنّ السوسيولوجيا مطالبة اليوم بأن تستحضر نظريات من قبيل "التنشئة المعرفية" Socialisation cognitive التي تؤسّس عمق اشتغال برنشتاين، دون أن تنسى الانفتاح أكثر- كما يقترح Nash- على أعمال فيكوتسكي وتُطوّرها. فإذا كان كلّ من Labov و Terrailيؤكّدان أنّ لكلّ واحد القدرة على تعلّم الكلام بأيّ شكل، فهذا لا يعني القدرة على تعليم الطفل الحساب طالما لم يكتسب بعد الوظائف المعرفيّة العليا Fonctions cognitives supérieures المتعلقة بالتجريد والتمكن من الرموز (Duru-Bellat, 2007, p. 172) فما ينبغي الاشتغال عليه في هذا الصدد، كما يدعو Lahire، هو مفاهيم التنشئة والنقل الأسري Transposition familiale من جهة، والأدوات المفهوميّة التي تجعل الفكر أكثر

فعاليّة من جهة أخرى. يتعيّن - إذن- كشف ما يساعد على التفكير والبحث، وفحص الأشكال التي تؤدّي من خلالها عمليات التنشئة أدوارها (التنشئة اللغوية طبعا)، لكن ليس لوحدها. فما ينبغي فهمه، هو أنّ كلّ أشكال التنظيم اليومي للحياة تغدو مهمّة في نماء القدرات العقلية وتطوّرها، بما فيها العلاقة مع مختلف الفاعلين، وإطار هذه العلاقات، وأيضا عبر أيّ ممارسات تتمّ، وغيرها.

لم تكن سوسيولوجيا، المعرفة بما هي بحث في الاشتغال على الذهن والبنيات المعرفية، حقلا حديث العهد، فقد رأت التقاليد السوسيولوجية النور في هذا المجال مع أعمال **Gabriel Tarde** و **Emile Durkheim** و**Maurice Halbwachs** و**Karl Mannheim** وآخرين. غير أنّ هناك ممارسات سوسيولوجية أخرى تأسست جنبا إلى جنب أعمال هؤلاء الروّاد، إذ سوف يظهر سوسيولوجيون يتبنّون في تحليلاتهم تصوّرات أخرى حول القدرات الذهنيّة، وأشكال التفكير العقلاني لدى الأشخاص الذين حاول هؤلاء السوسيولوجيون تفسير أفعالهم (**Duru-Bellat, 2007, p. 173**).

عموما، ظلّت السوسيولوجيا من بين أنشط الاتجاهات في نقد المقاربة السيكومترية لقياس الذكاء وتمثيله من خلال معامل QI في علاقة بالتعلم داخل المدرسة، ولم يكن هذا النقد اعتباطيا، إذ أسّست له عدّة اعتبارات، من بينها أنّ تفسير النجاح المدرسي بوصفه "قدرة" **Capacité**، هو تحليل مجرّد يفترض أنّ وراء كلّ كفاءة ظاهرة قدرة عامّة، وهو ما يبدو صعبا من حيث الإثبات العلمي. كما أنّ الاستناد إلى فرضيّة ذات توجّه عمليّ في التوزيع العادي للنتائج على اختبارات الذكاء تمرّر ضمنيا تحديدا جينيّا للمسألة **Détermination génétique**، كما لو أنّ هذا الذكاء يوزّع كباقي الخاصيات الفطرية بمنأى عن أي تدخّل بيئي **Environnemental** فاعل. وفي الواقع، لا شيء يجبر على الركون إلى ما تفرزه نتائج QI باعتبارها التفسير الوحيد للسلوك الذكي، ولا الإقرار أيضا بأنّ الإرث الجيني يمثّل المنبع الأهم للتمايزات بين الفئات الاجتماعية. ففهم مسارات التعلم ينبغي أن يتمّ بداية في علاقته بالنمو المعرفي والسيكولوجي للطفل، والتباين بين الأفراد، وأيضا باستحضار الأبعاد السيكو-وجدانية والاجتماعية، علاوة على كل ما من شأنه أن يؤثث فضاءات التعلم على نحو جذّاب ينبّه الحقل البصري أوّلا ويثيره. فعلى عكس الحيوانات، يعدّ الإبصار مصدرا مهيمنا في إمداد الإنسان بالمعلومات، فالكثير من سلوكيات الأشخاص وأفعالهم تحددها المعالجة البصرية للمعلومات (**Doré, 1983, p. 5**).

يبدو أنّ ما ينتظر سوسيولوجيا المدرسة ليس هيّنا، فعليها أولا أن تنخرط في نقد قويّ لمعامل الذكاء QI باعتباره تقنية للانتقاء في المدرسة، والاعتراف –على سبيل الافتراض- بمفهوم "الهابيتوس" المعرفي بلغة بورديو. (**Nash, 2007, p. 154**)، أي خلق نظرية للنمو المعرفي تدمج في نفس الآن العناصر الأساسية في نقد ال QI، ومواقع أولئك الذين اشتغلوا على الذكاء وطوّروه دون العودة إلى

نظرية QI ( بياجي وفيكوتسكي على سبيل المثال). فهذا "الهابيتوس المعرفي" ليس موضوعا للقياس، ويجدر التعاطي معه بوصفه مفهوما سوسيولوجيا غير مكمَّم Non-quantifié يوجّه البحث نحو طبيعة الإجراءات المعرفيّة ونشأتها الاجتماعية وسياقات تحقّقها (Nash, 2007, p. 156).

نافل القول، إنّ الاهتمام بالأداء المعرفي للفاعلين يستدعي قبول الغوص أبعد ما يكون في عمق الأسئلة السوسيولوجية التي تبحث في الذكاء تحديدا، وتمظهراته على مستوى التعلّم. أسئلة من قبيل: كيف تجعل التنشئة المعرفية واللغوية الأطفال قادرين على التفكير بطريقة أو بأخرى؟ وعلى نحو أدقّ، ما هي أشكال التنشئة التي تمكّن الأطفال من إبراز وظائفهم العقليّة العليا التي تحدّث عنها فيكوتسكي، أو السّنن اللغوي الذي قال به برنشتاين (Duru-Bellat, 2007, p. 174). بمقدورنا الإقرار مع Lahire أنّ اللحظة التاريخية والعلمية - بما تحمله من تطوّرات ومستجدّات- أضحت مستعجِلة لضرورة تطوير سوسيولوجيا للنمو المعرفي تحديدا، تزامنا مع ما تفرزه العلوم المعرفية، على مستوى الأسئلة المرتبطة بنماء الذكاء وتطوّره. إنّ العلوم المعرفية ومن خلال وفائها لتوجّهها في تجريد الظواهر الإنسانية (لنزع حتميّتها Défataliser بتعبير بورديو) ينبغي أن تذكّر بأنّ "العالَم الاجتماعي Le monde social ليس مختصرا في بعده المعرفي فقط، وأنّ الحقيقة المعرفية لا تقيم بالضرورة في النظام المعرفي" (Duru-Bellat, 2007, p. 175)، ولعلّ هذا هو الرهان الحقيقيّ للسوسيولوجيا حين تتبنّى الذكاء موضوعا لها.

## 2- الذكاء والتفاعلات الاجتماعية: نحو سوسيولوجيا للنمو المعرفي

في دراستهم للنمو المعرفي وميكانيزمات اشتغاله وتطوّره، حاول علماء النفس الاجتماعي الوقوف على مختلف السيرورات التي يتمّ عبرها هذا النمو، في تداخلها مع الديناميات الاجتماعية، وهنا بالضبط تصبح السيكولوجيا الاجتماعية علما تلتقي عبره دراسة السيرورات النفسية لدى الأفراد بدراسة الديناميات الاجتماعية التي ينتجها هؤلاء الأفراد ويشاركون فيها. ولعلّ ما يعزّز هذا الطرح، أنّ أسماء من قبيل George Herbert Mead وLev vygotsky وJean piaget لم تتردّد في وضع فرضيّة المنشأ الاجتماعي La genèse sociale للأداء المعرفي (Doise, 2007, p. 121).إنّ "بياجي" نفسه، وفي أولى كتاباته السيكولوجية تحديدا، أصرّ بقوة على دور التعاون والتنسيق بين الأفراد كعامل محرّك للنمو المعرفي الفردي، فقد كان تصوّره الأساس في هذا الصدد، أنّه لا التفكير الأنوي La pensée égocentrique للأفراد، ولا الإكراه الاجتماعي La contrainte sociale يمكنهما أن يؤدّيا إلى عقلانية ذات طبيعة شمولية، فوحده التعاون بين الأقران بوسعه أن يصبح مصدرا للعقل (Doise, 2007, p. 122).

في الزمن الذي كانت فيه كتابات كل من "بيير بورديو" و "جون كلود باسرون" بفرنسا، و"بازيل برنشتاين" بإنجلترا، تركّز اهتمامها على لامساواة الأطفال أمام المدرسة، لاح أمام علماء النفس الاجتماعي بشكل مستعجل معاودة الانفتاح على أطروحات "بياجي" الأساسية بهدف تفسير فرضية مركزيّة مفادها أنّ تكثيف التفاعل بين الأطفال، أو بين الأطفال والراشدين، قد يسعف بشروط معيّنة في محو أو تقليص العائق الذي يعاني منه الأطفال ذوو الأصول الاجتماعية الهشّة.

سعيا منّا لتقديم تعريف اجتماعي يستدمج التصور البياجوي للذكاء، الذي تحدّث عن الأنشطة الذهنيّة بوصفها تنسيقا Coordination (Doise & Mugny, 1981, p. 34). فإنّ هذا التنسيق لا يتحدّد من طبيعة فردية فقط، وإنّما هو ذو طبيعة اجتماعية أيضا. فمن خلال التنسيق بين أفعاله وأفعال الآخرين، يبدي الفرد مُكنته لأنظمة التنسيقات التي تصبح لاحقا "مفردنة" Indivualisée ومستدخلة Interiorisée. هذه الأطروحة المركزية هي ما حاول البناء لها كلّ من Willem Doise و Gabriel Mugny في كتابهما Le développement social de l'intelligence, 1981 .

وإذا جاز الانتصار لأطروحة تنسيقات الأفعال بين- الفردية باعتبارها تلعب دورا سببيّا في النمو المعرفي، فهذا لا يعني التسليم المطلق بذلك التصور الذي يجعل من الفرد مجرد تشكيل سلبي خاضع لتضبيطات مفروضة من الخارج تفرز أفعاله وتنتجها، بل وتتحكّم فيها. فمنظور الباحثين في الكتاب سالف الذكر يؤطّره توجّه تفاعلي Interactionniste وبنائيّ Constructiviste، مفاده أنّ الفرد ومن خلال مجموع أفعاله في الوسط الذي ينتمي إليه، فهو يؤسّس شبكة لتنظيم هذه الأفعال على الواقع، وفي أغلب الحالات فإن هذا الفرد لا "يفعل" Agir وحيدا، إذ عبر تنسيق لأفعاله الخاصّة مع أفعال الآخرين، ينشئ أنظمة للتنسيقات، ويصل في النهاية إلى إعادة إنتاج أفعال جديدة بشكل فرديّ، لكنها مبنية على قاعدة اجتماعية وتفاعلية تسهم في نماء ذكاء هذا الفرد (Doise & Mugny, 1981, p. 35). إننا في الواقع أمام نمو معرفي واجتماعي للذكاء في نفس الوقت، يتطوّر من مستويات دنيا إلى مستويات عليا، طالما أنّ التفاعلات الاجتماعية المركّبة تحفّز ظهور قدرات معرفية أكثر تطوّرا، يستطيع الأفراد عبرها أن يشاركوا في أشكال أخرى من التفاعلات الأكثر تركيبا. لقد بات بديهيا اليوم الإقرار بأن النمو المعرفي هو نتاج تفاعل مستمر بين الفرد ومحيطه بشكل يؤثر في وجدانه وسلوكه ويوجّهه نحو إشباع دوافعه وتحقيق غاياته، بل ويسمح لدماغه باستكمال نمائه وتطوّره على نحو سليم. إذْ بدون بيئة حاضنة تتوافر فيها رعاية واهتمام عاطفي وتحفيز معرفي، لا يمكن للدماغ البشري أن يتطوّر بشكل طبيعي (إيغلمان، 2022، صفحة 38). فمعلوم أنّ الطبيعة لا تقدّم سوى الاستعدادات الأولية والفطرية "البذرات" Les germes لما يصير ذكاء وسلوكا وشخصية، في حين تتكفّل عمليات التنشئة وسيروراتها

بعد ذلك باستكمال النمو والنضج، عبر المؤسسات والطرق العامة والخاصة، المباشرة وغير المباشرة، بما فيها المدرسة طبعا، دون إغفال الدور الشخصي الإرادي للفرد وقدرته على التجدد وخلق ذاته باستمرار (Dewey, 2013, p. 17).

لئن كان "بياجي" قد صرّح في وقت ماضٍ أنّه " لا يوجد فرد لذاته، ولا مجتمع لذاته، بل هناك علاقات "بيفردية" ، بعضها لا يغيّر شيئا في البنية الذهنية للأفراد، بينما بعضها الآخر يحدث تغييرا في العقل الفردي والجماعة في نفس الوقت" (Busino, 1986, p. 180)، فإنّ السيكولوجية الهولندية Maria c. bos سوف تنطلق من هذا الطرح في تحليلها للاختلافات في الأداءات الفرديّة والجماعية من خلال المهامّ المعرفية لدى أطفال ست إلى تسع سنوات، وإحدى عشرة إلى ثلاث عشرة سنة، وقد عادت في تحليلاتها إلى أعمال باحثين معاصرين لها، لتنتهي إلى أنّه حتى أولئك الذين زعموا أنّهم درسوا عمل المجموعات، فإنّهم في الواقع لم يدرسوا سوى الأداءات الفردية، بمعنى أنّه ليس عمل المجموعة ما كان موضوعا للدراسة، وإنّما عمل أفراد يشتغلون في مجموعة أو مجموعات. (Doise & Mugny, 1981, p. 123)

من خلال اهتمامها بالتفاعلات الاجتماعية، والتعاون والتنسيق البين-فرديّ فإنّ M.C.Bos وجّهت عملها إلى دراسة الكيفية التي يحلّ الأطفال عن طريقها مجموع المشكلات المعرفية التي تصادفهم، وفحص ما إذا كانت الحلول المشتركة التي يتوصّلون إليها ذات مستوى عالٍ مقارنة مع ما يتوصّل إليه الأطفال لوحدهم، وذلك عبر مهامّ جدّ متنوّعة. وخلال كلّ مرّة كان جزء من هؤلاء الأطفال يشتغلون بشكل فرديّ في البداية، ثمّ على شكل أزواج، بينما أطفال آخرون، ينجزون المهامّ مرّتين فرديّا. وقد انتهت الباحثة إلى أنّ الأداءات الجماعيّة تكون أعلى من الأداءات الفرديّة، بينما لم يكن هناك أيّ تحسّن يذكر في أداءات الأفراد الذين اشتغلوا بشكل فرديّ مرّتين. من جهة ثانية، وفي تجربة أخرى أكثر أهمّية، مع أطفال مجموعة أكبر سنّا، أنجز بعضهم المهامّ بداية في وضعية زوجيّة Situation de couple، ثمّ بشكل فرديّ، وخلال المرحلة الثانية، فإنّ الأفراد أحرزوا مستوى من الجودة مماثل لذلك المحصّل عليه في الحصّة الجماعية السابقة. إلاّ أنّ الباحثة لم تبدِ أيّ تعليق على هذه النتيجة المهمة، وسينتظر البحث العلمي ثلاثين سنة أخرى، ليشكّل تحويل الكفاءة المكتسبة في وضعية جماعية حجر الزاوية لأعمال كل من Doise و Mugny حول النمو الاجتماعي للذكاء (Doise & Mugny, 1981, pp. 123-124).

إنّ الحديث عن الدينامية الاجتماعية في التعلمات، يقتضي الوقوف على مفهوم لا يقلّ أهمية في أدبيات علم النّفس الاجتماعي، يتعلّق الأمر ب "الصراع السوسيو معرفي" Conflit sociocognitif وما ينجم عنه من تضبيطات ذات طبيعة اجتماعية. هذه العلاقة التفاعلية/ الصراعية/المعرفية بين

المتعلمين خصوصا، هي ما عبرّ عنه "فيكوتسكي" من خلال مفهوم "المنطقة المجاورة للتعلم" Zone proximale de développement بوصفها النقطة التي تجمع بين ما يتمكن المتعلم من إنجازه بمفرده، وما يستطيع فعله وتحقيقه بمساعدة الآخرين (علوي، 2015، صفحة 101)

تجدر الإشارة إلى أنّ هناك نوعين من التضبيطات الاجتماعية التي يمكن أن تنتج من خلال وضعيّة للصراع السوسيو معرفي بين أفراد، فمواجهتهم ينبغي أن ينظر إليها أوّلا على مستوى من العلاقات بين-الفرديّة، وأيضا على مستوى معرفي، في ظِلال أسئلة من طبيعتين: اجتماعية ومعرفيّة. فاجتماعيّا، كيف يمكن تطوير علاقات هؤلاء الأفراد والارتقاء بها؟ ومعرفيّا، كيف نأخذ بعين الاعتبار اختلافاتهم في الفهم؟ وكيف يمكن تنسيقها أو إدماجها في مجال مشترك؟ بمعنى آخر، يقتضي منّا الأمر أن نفهم لماذا لسنا على اتفاق داخل سياق اجتماعي ما؟ وكيف يكون بمقدورنا أن نكون كذلك، دون جرح مختلف أشكال العلاقات التي تجمعنا؟ (Doise & Mugny, 1981, pp. 123-124).

في هذا الصدد، يتأطر برنامج أبحاث مهمّ حول التعلّم في المجموعات لكلّ من David Johnson وRoger Johnson وDean Tjosvold حول بصمة العلاقات الاجتماعية داخل مجموعة على الأداء المعرفي لأعضاء هذه المجموعة، بحيث ترى نتائج هذا البرنامج أنّ الاعتماد المتبادل Interdépendance يكون إيجابيا حين يتوقّف مصير أعضاء المجموعة على فكرة نجاح أو فشل الآخرين أيضا، بما يترجم مباشرة مفهوم التعاون والشعور الإيجابي المتبادل. في المقابل يكون الاعتماد المتبادل سلبيا حين يصبح الأعضاء في وضعية تنافسيّة يستدعي من خلالها تحقيق هدف بعض أعضاء المجموعة فشل البعض الآخر (Doise & Mugny, 1981, pp. 123-124) مستوى ثانٍ من التمييز أفرزته تلك الأبحاث حول نوعين من الاعتماد المتبادل الإيجابي، يتعلّق الأمر باعتماد الموارد ressources المتبادل، والاعتماد المتبادل للجزاءات Sanctions. الأول يقتضي أنّ أعضاء المجموعة بعضهم في حاجة لبعض من أجل توفير الأساسيات (معلومات، كفاءات) التي تساعدهم على حلّ مشكلة، أمّا الاعتماد المتبادل للجزاءات فيعني أنّ تقويم أو إثابة Récompense أيّ أداء يكون جماعيا، فإنتاج مجموع الفريق يجازى على هذا الأساس (Doise & Mugny, 1981, p. 129).

تكمن أصالة فريق Johnson في استثمار الآثار التي تمارسها تلك الديناميات السالفة على الأداءات المعرفية Performances cognitives لأعضاء المجموعة، هكذا سوف يتحدّث باحثو هذا الفريق - من باب التمييز النظري- عن التعارض البناء Controverse constructive و المناقشة Débat، فالأول ينتج حين يعبّر شخص عن أفكاره أو نظرياته أو آرائه، والتي ليست بالضرورة متوافقة مع أفكار وآراء الآخرين، ومن ثمّ يحاول الطرفان الوصول إلى اتّفاق في النهاية. أمّا النقاش فيتحقّق حين يدافع فردان أو عدّة أفراد

عن وضعيات غير متوافقة فيما بينهما، ويُعلَن ذلك الطّرف الذي قدّم بشكل أفضل وضعيّته، منتصرا في النهاية. إلاّ أنّه، وفي الواقع، قد يتحوّل التعارض البنائي في أي مرحلة إلى نقاش مخلّفا دفاعا متصلّبا عن وجهة نظر شخصيّة، وهنا تبدو الضرورة ملحّة لدراسة وتحليل الديناميات السوسيو- معرفية التي تحوّل وضعيات التعلّم التعاونية إلى تعارض مثمر، والحرص على عدم الانزياح بها عن خطّها التعاوني **Coopératif**، وذلك عبر التدخّل المطّرد والمستمر للمربّين والأساتذة. (**Doise & Mugny, 1981, pp. 130-131**).

من الباحثين الذين طوّروا طروحات **Johnson** فيما يتعلّق بديناميات العمل التعاوني داخل المجموعات، نلفي **Buchs Céline** و **Fabrisio Butera** و **Gabriel Mugny** و **Céline Darnon**، حيث دعوا إلى تحفيز الأفراد باستمرار على مقارنة وجهات نظرهم وحلولهم، من خلال تقديم الوضعيات- المشكلة على أساس أنّها تحتمل وجهات نظر مختلفة وممكنة، وقابلة للمقارنة. وبشكل أدقّ، تحفيز التعارض عبر تكثيف الملمح التعاوني **Aspect coopératif** للوضعيّة، وتفادي الاصطدام **Evitement** في الصراع والأحكام السلبيّة حول الكفاءات، وأيضا تقديم المعرفة كبناء لمجموعة من الآراء المتظافرة ووجهات النظر المتكاملة. دون هذه التوجيهات لا يمكن الجزم بالأداء السليم لمجموعات التعلّم، بل قد تحدث شروخ تنسف تلك العلاقة التعاونية التي تحدثنا عنها سابقا، وتعوق – تاليا- النمو المعرفي.

## خاتمة

من الواضح أنّ الهدف من الأبحاث حول تدخّل الديناميات الاجتماعية في العمليات المعرفية، كان بالأساس هو إنتاج أدوات مفهومية ونظرية من أجل التقاء التحليلات السيكولوجية والسوسيولوجية، ولعلّ الممارسة الموجّهة للتعلم التعاوني عبر الأقران تحديدا تعزّز مرة أخرى ضرورة هذا الالتقاء بين قارتين علميتين: السيكولوجيا والسوسيولوجيا. حسنا، إذا كان الأمر على هذا النحو، لماذا التعلّم عن طريق الأقران غير معمول به بشكل واسع، رغم ما تقدّم من إيجابياته وفعاليّته؟ قد يعزى عدم تبنّي هذا الشكل من التعلّم بانتظام إلى كون المدرسة تشجع باستمرار على التنافس بدل التعاون، وترفع من قيمة الأول على حساب الثاني، كما أنّها تخشى من أنّ التعاون قد يكبح الأداءات الفردية من خلال منع الأفراد المتقدّمين على أقرانهم من تطوير كفاءاتهم. لقد أصبح من المسلّم به أنّ النمو المعرفي يتكون ويتطوّر في المحصّلة من خلال أشكال التفاعل داخل العديد من الأوساط، وتحديدا الوسط المدرسي بمجمل علاقاته. فالأداءات المعرفية والأداءات المدرسيّة تنسجان فيما بينهما شبكة من التأثيرات المتبادلة. فمن جهة تعمل المدرسة على ترجمة نوعيّة النموّ للطفل إلى أداءات مدرسيّة، إذ تعترف في البداية بالقدرات المعرفية المبنية خارجها بفضل المحيط الأسري خاصة والمحيط الاجتماعي عامة. ومن جهة أخرى، فإنّ الأداءات المعرفيّة تظلّ أفضل كاشف عن الأداءات المدرسيّة، وذلك في علاقة تفاعليّة متبادلة.

## بيبليوغرافيا


- اسماعيل علوي.(2015).التربية المعرفية والتعلم المعرفي: الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية. تأليف بوعناني مصطفى، زغبوش بنعيسى، علوي اسماعيل، وشاكري رشيد، التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية (الصفحات 71-92). منشورات صدى التضامن.
- الخمار العلمي.(2023). السوسيولوجيا والحداثة، رؤى في الديموقراطية والتربية والقيم. الدار البيضاء: إديسيون بلوس.
- ديفيد إيغلمان.(2022). العقل سيرتك الذاتية (ت.علي العتابي). لندن: دار الوراق للنشر.
- **Busino, G. (1986). Piaget et les sciences humaines. Dans G. B. (ed), La permanence du passé (pp. 171-182). Genève: Droz.**
- **Dewey, J. (2013). Démocratie et Education. (suivi de Expérience et Education). paris: Armand Colin.**
- **Doise, W. (2007). Quand les interactions sociales font progresser. Dans M. Duru-Bellat, & M. Fournier, L'intelligence de l'enfant : L'empreinte du social (pp. 121-133). paris: sciences humaines.**
- **Doise, W., & Mugny, G. (1981). le développement social de l'intelligence. paris: inter editions.**
- **Doré, F. (1983). L'apprentissage. Montréal: Editions universitaires internationales.**
- **Duru-Bellat, M. (2007). Le développement cognitif, un objet sociologique? Dans M. Duru-Bellat, & M. Fournier, L'intelligence de l'enfant : L'empreinte du social (pp. 165-175). Paris: Sciences Humaines.**
- **Fournier, M. (2007). l'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social. Dans M. Duru-Bellat, & M. Fournier, l'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social (p. 3). Paris: Editions sciences sociales.**
- **Gardner, H. (2010). Les formes de L'intelligence. Traduit de l'Anglais par Jean-Paul Mourlon (texte original publié 1983). paris: Odile Jakob.**
- **Nash , R. (2007). Sociologie et Intelligence : pourquoi une telle ambivalence ? Dans M. Duru-Bellat, & M. Fournier, L'intelligence de l'enfant : L'empreinte du social (pp. 151-164). paris: sciences humaines.**

# الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الزجرية

☜ نور الدين الروامي
طالب باحث في السوسيولوجيا جامعة ابن طفيل، القنيطرة

☜ د. محمد السالمي
أستاذ السوسيولوجيا
جامعة ابن طفيل، القنيطرة

## مقدمة:

تعرف المنظومة التربوية المغربية، على غرار الكثير من بلدان العالم، انتشارا واسعا لظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية[1]، إلى درجة قد توحي بتحول هذه الممارسة إلى سلوك عادي، بل إلى "حق مكتسب" لدى بعض التلاميذ[2]. وقد ساهمت تكنولوجيات الاتصال والتواصل الحديثة في تطور هذه الظاهرة الكونية بتوفيرها لوسائل وإمكانيات لم تكن متاحة من قبل، من شأنها أن تيسر ممارسة الغش.

في هذا الإطار، كشفتا دارستي TIMSS وPIRLS لسنة 2011، على سبيل المثال، أن عددا كبيرا من التلاميذ المغاربة يدرسون في مؤسسات تعليمية تسود فيها مشاكل الانضباط، التي تخلق جوا غير ملائم للتعلم، وتجعل المدرسة فضاء غير جذاب، وعلى رأسها مشكل الغش في الامتحانات[3]. وهو مشكل يتنافى مع قيمة الاستحقاق التي ينبغي أن تسود في المنظومة التربوية. وقد يؤدي تفاقمه إلى إضعاف مصداقية الشواهد المدرسية، باعتبارها إقرارا رسميا بامتلاك التلميذ لكفايات معينة، تخول له متابعة الدراسة في مستويات أعلى، أو سلوك مسارات مهنية ما.

وفي هذا السياق، أعلن وزير التربية الوطنية سنة 2019، في تصريح لوسائل الإعلام، أنه تم تسجيل انخفاض، اعتبره "جد هام" على مستوى عدد حالات الغش في امتحانات الباكالوريا على الصعيد الوطني منذ 2016، سنة دخول القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية حيز التنفيذ، مؤكدا أن إصدار هذا القانون لعب دورا كبيرا في تقليص عدد حالات الغش على المستوى

---

[1] INE, CSEFRS. Sous la direction de R. Bourqia, "Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019", Rapport analytique. Rabat, 2021, p. 86.

[2] المركز البرلماني للأبحاث والدراسات، القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيرات وانتظارات لدى المغاربة. ملخصات التقرير الوثائقي والتقرير الكمي والتقرير الكيفي، منشورات مجلس النواب، المغرب، 2022، ص. 67.

[3] الهيئة الوطنية للتقييم، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات. التقرير التحليلي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2014، ص. 124.

الوطني[1]؛ وهو القانون الذي ينص على مجموعة من العقوبات التأديبية والجنائية التي تسري، حسب كل حالة، على من ضُبط متلبسا بممارسة الغش في الامتحانات.

وإذا سلمنا بأن فعالية L'efficacité القواعد القانونية تقاس بقدرتها على تحقيق الأهداف والغايات التي سُنت لأجلها[2]، فهل كان فعلا هذا القانون، بما تضمنه من عقوبات تأديبية وجنائية، فعالا في التصدي لظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية، وفي مقدمتها امتحانات الباكالوريا؟ ذلك ما سنراه في هذا المقال.

## 1. دور العقوبة بين سوسيولوجيا القانون وعلم الجريمة

تتمثل وظيفة القانون في المجتمعات المعاصرة، من منظور دوركايمي، في إعادة الأمور إلى نصابها الطبيعي عندما يختل التوازن، وتضطرب العلاقات[3]. وتلعب العقوبات المقررة قانونا أدورا مهمة في إطار هذه الوظيفة، أهمها ردع أفراد المجتمع عن مخالفة قواعد السلوك المعيارية. فعقوبة السجن على سبيل المثال ليس الغرض منها القصاص أو الإدانة أو إعادة تأهيل الجاني فقط، وإنما أيضا ردع الآخرين عن ارتكاب ما من شأنه أن يؤدي بهم إلى نيل هذه العقوبة[4].

إن الهدف الأساس للعقوبة هو حماية المجتمع، عبر منع حدوث الجريمة، بمفهومها الواسع. هذه هي الفرضية المركزية التي تقوم عليها نظرية الردع في علم الجريمة، والتي تستند في فلسفتها على طروحات سيزار بيكاريا Cesare Beccaria وجيريمي بنثام Jeremy Bentham.

فقد اعتبر بيكاريا في كتابه Essay on Crimes and Punishments الذي نشر لأول مرة سنة 1764 أن الحاجة للقوانين تنبع من كونها تسمح بإنشاء مجتمع خال من الفوضى، وأن انتهاك القوانين يجب أن يترتب عنه عقاب هدفه الأول والأخير منع الآخرين من القيام بنفس الشيء. وأكد أن العقوبة يجب أن تكون متناسبة مع الجريمة، وأن العقاب يجب أن يَحدُث، قدر الإمكان، فور ارتكاب الجريمة، وأن الجرائم لا تُمنَع بشدة العقوبة، بقدر ما تُمنَع بيقين الفرد من حتمية نيله للجزاء[5].

---

[1] امتحانات الباكالوريا. تسجيل انخفاض "جد هام" في عدد حالات الغش على الصعيد الوطني من سنة 2016 إلى الآن. https://2u.pw/H0lHc19 [Consulté le 23/01/2024].

[2] Mincke Ch., Effets, effectivité, efficience et efficacité du droit: le pôle réaliste de la validité, Revue interdisciplinaire d'études juridiques, vol. 40, no.1, 1998, pp: 115-151.

[3] Durkheim E. De la division du travail social, Presses universitaires de France, coll. Quadrige. ([1893] 1998).

[4] Van de Kerchove, M., Les fonctions de la sanction pénale. Entre droit et philosophie, Informations sociales, vol.127, no.7, 2005, pp. 22-31.

[5] Beccaria C., De Voltaire M., An Essay on Crimes and Punishments. W.C. Little and Company, 1764.

أما بنثام فينطلق من فرضية أن الإنسان محكوم بمبدأي اللذة والألم، وأن غاية كل فرد من أفعاله هي زيادة الشعور بالسعادة، وأن الهدف من كل تصرف هو الحصول على امتياز ما أو تجنب الألم والشقاء[1]، ويتفق مع بيكاريا على أن زيادة كلفة الجريمة على الفرد، بما يكفي، من شأنها أن تثنيه عن ارتكاب هذه الجريمة، بناء على موازنة أو مقارنة يجريها بين المنفعة المتوقعة من ارتكاب الجريمة وتلك المتوقعة من عدم ارتكابها. وهو ما يعني أن بيكاريا وبنثام يبنيان طروحاتهما على فكرة الفعل العقلاني التي تفترض أن الفرد يختار أفعاله وتصرفاته بكل عقلانية.

وقد أعطى جاري بيكر **Gary Becker** نفسا جديدا لنظرية الردع مع نهاية ستينيات القرن الماضي[2]؛ حيث أكد أن ما يجعل أفرادا بعينهم يرتكبون جرائم ما، مقارنة بغيرهم، هو اختلاف حساباتهم بشأن المكاسب والأضرار، عن حسابات غيرهم، مؤكدا أن زيادة احتمال الاعتقال تسمح بتقليص عدد الجرائم المرتكبة أكثر مما يسمح به تشديد العقوبات.

إن المجرمين، حسب بيكر، أفراد، ككل الأفراد، يتصرفون بكل عقلانية في وضعيات تتفوق فيها المكاسب التي من شأنهم تحصيلها من الجريمة على احتمالات الاعتقال والإدانة والعقاب. وفي هذا الصدد يحكي بيكر عن بداية اهتمامه بموضوع الجريمة قائلا: "لقد بدأت أفكر في الجريمة في ستينيات القرن العشرين، بعد أن توجهت بالسيارة إلى جامعة كولومبيا لإجراء امتحان شفوي لطالب في النظرية الاقتصادية. كنت متأخرا وكان عليَّ أن أقرر بسرعة ما إذا كنت سأركن السيارة في مرآب للسيارات أو أخاطر بارتكاب مخالفة تتعلق بوقوف السيارات بشكل غير قانوني في الشارع. لقد قمت بحساب احتمالية أداء الغرامة، وحجم العقوبة، وكلفة ركن السيارة في المرآب. فقررت أن الأمر يستحق المخاطرة والتوقف في الشارع، علما أني لم أؤد أي غرامة في نهاية المطاف"[3]. وقد جعلَت هذه الواقعة بيكر يتصور أن أي فرد في المجتمع، مهما كان راشدا وذا مكانة، يمكنه أن يخالف القانون، إذا رأى أن منفعة المخالفة أكبر من كلفتها. فالأفعال المخالفة للقانون هي، بالنسبة له، نتيجة قرارات عقلانية واعية، ولا يوجد فرق بين من يخالفون القانون ومن لا يخالفونه إلا من حيث تقييمهم لما يمكن أن يترتب عن مخالفة القانون أو الالتزام به من فوائد أو أضرار. ومن تم، فكلما كانت كلفةُ مخالفة القانون باهظة كلما امتنع الأفراد عن مخالفته.

---

[1] **Bentham J., An introduction to the principles of morals and legislation (1789), London, University of London, 1970.**

[2] **Becker G. S., Crime and punishment: An economic approach. Journal of political economy, vol.76, no2, 1968, p: 169-217.**

[3] **Becker G. S., Nobel lecture: The economic way of looking at behavior, Journal of political economy, vol.101, no3, 1993, pp. 385-409.**

لقد أسست أعمال بيكاريا وبنثام وبيكر لتصور عام بشأن دور العقوبات في ردع الأفراد عن مخالفة القانون، تصور يربط فعالية العقوبات في الحد من مخالفة القانون بثلاثة عوامل: يقين الفرد من حتمية التعرض للعقاب، وسرعة تطبيق العقاب، وشدة العقوبة. هذه العوامل الثلاثة تسمح، في تضافرها، بالرفع من كلفة مخالفة القانون وبالتالي دفع الفاعل العقلاني لتجنبها، ما دامت كلفتها أكبر من نفعها. ومفاد ذلك، أن التهديد بالعقاب، مهما كانت شدة العقوبة، لن يكون فعالا، إذا لم يكن الفرد متأكدا من حتمية خضوعه للعقاب، إذا خالف القواعد. وكلما كانت سرعة تطبيق العقاب بطيئة، كلما قَلَّت فعالية العقوبة. كما أن شدة العقوبة شيء أساسي، لأن التأكد من حتمية الخضوع للعقاب وسرعة تطبيقه لا يكفيان لردع الجريمة إذا كانت العقوبة بسيطة، مقارنة بالفوائد المحتملة[1].

وقد كانت هذه الخلفية النظرية حاضرة في دراسة الغش المدرسي[2]، أو ما يطلق عليه في الأعمال الأنجلوسكسونية ذات الصلة academic dishonesty.إذ إن التلاميذ، حسب هذه المقاربة النظرية، يقررون اللجوء إلى الغش أو الابتعاد عنه على ضوء المردودية المحتملة لهذا الفعل والمخاطر المتعلقة به. فالغش المدرسي، من هذا المنظور، "فعل إجرامي" يصدر عن قرار متبصر يتخذه الأفراد (التلاميذ) على ضوء التكاليف المتعلقة بهذا الفعل، من جهة، والأرباح المنتظرة من ورائه، من جهة ثانية[3].

وتفترض هذه المقاربة أن من شأن الغش المدرسي أن يتراجع كلما تم تشديد الحراسة في الامتحانات. وهي فرضية تجعل إجراءات الردع ذات أهمية قصوى في الحد من الظاهرة[4]؛ أي أنه كلما زادت العقوبات كلما تراجع الغش. ولذلك، يؤكد أصحاب هذا التوجه على ضرورة تعزيز إجراءات ردع الغش في الوسط المدرسي للحفاظ على قيمة الشواهد والدبلومات[5]. فإلى أي حد نجح القانون رقم 13.02، بما ينص عليه من عقوبات تأديبية وجنائية، في الحد من ممارسة الغش في الوسط المدرسي بالمغرب؟

---

[1] Johnson, B., Do Criminal Laws Deter Crime?: Deterrence Theory in Criminal Justice Policy: A Primer », Washington DC: MN House Research, 2019.

[2] Michaut, Christophe, Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée, Recherches en éducation, 2013, no 16.

[3] Bunn D., Caudilla S. & Gropper D., Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior, The Journal of Economic Education, vo.23, n°3, 1992, pp. 197-207.

[4] Paternoster R., The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment : A review of the evidence and issues, Justice Quarterly, vo. 4, n°2, 1987, pp. 173-217.

[5] Collins A., Judge G. & Rickman N., On the economics of plagiarism, European Journal of Law and Economics, vo24, n°2, 2007, pp. 93-107.

## 2. حصيلة سبع سنوات من التطبيق

بعد سبع سنوات من دخول هذا القانون حيز التطبيق، أصبح من الممكن التساؤل عن مدى مساهمته في الحد من تفشي ممارسة الغش في الوسط المدرسي بالمغرب، علما أن البحث عن جواب في هذا الإطار يقتضي التوفر على إحصائيات دقيقة يمكن من خلالها تتبع تطور الظاهرة في المنظومة التربوية المغربية، والمقارنة بين ما قبل دخول هذا القانون حيز التنفيذ وما بعد ذلك. وفي غياب معطيات من هذا النوع، قمنا بتجميع وتحليل الإحصائيات التي أعلنت عنها وزارة التربية الوطنية عبر بلاغات صحفية، أو من خلال تصريحات المسؤولين عن القطاع، بشأن عدد حالات الغش المسجلة بمناسبة امتحانات الباكالوريا خلال الفترة 2016-2022، مع استثناء دورتي 2019 و2020 لعدم حصولنا على المعطيات الخاصة بها. ويمكن عرض أهم المعطيات في الجدول التالي:

**تطور عدد حالات الغش في امتحانات الباكالوريا ما بين دورة 2016 ودورة 2022**

| الدورة | 2016 | 2017 | 2018 | 2021 | 2022 |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد المرشحين لامتحانات الباكالوريا حسب موجز إحصائيات التربية 2022- 2023 (وزارة التربية الوطنية) | 414 639 | 401 785 | 425 428 | 517 697 | 557 431 |
| عدد حالات الغش المعلنة في بلاغات الوزارة وتصريحات الوزراء | 6274 | 3068 | 2740 | 4235 | 20 000 |

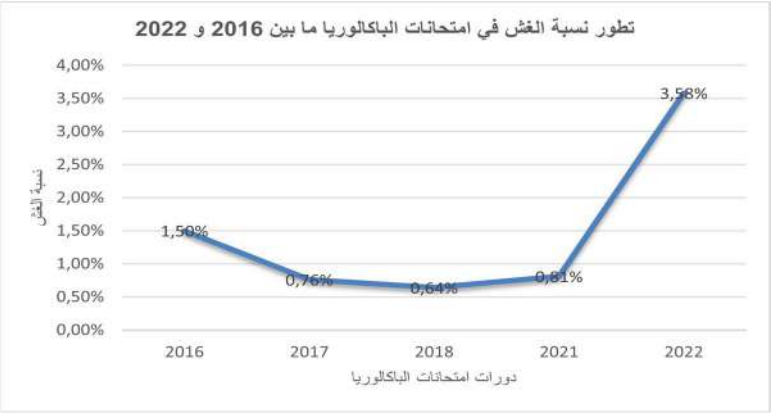
لقد ذكر بلاغ لوزارة التربية الوطنية بشأن إجراء اختبارات الدورة الاستدراكية للامتحان الوطني لنيل شهادة الباكالوريا برسم سنة 2017، أنه تم ضبط 6274 حالة غش في امتحانات الباكالوريا لسنة 2016، في حين تم تسجيل 3068 حالة فقط أثناء إجراء اختبارات الدورتين العادية والاستدراكية لامتحانات البكالوريا برسم سنة 2017. وهو ما يعني تراجعا بنسبة تفوق 50 في المئة في عدد حالات الغش المسجلة خلال أول امتحانات جرت بعد دخول القانون رقم 02.13 حيز التطبيق. هذا الانخفاض واصل منحاه سنة 2018؛ حيث أصدرت الوزارة، بتاريخ 17 يوليوز 2018، بلاغا ذكرت فيه أنه تم ضبط 2740 حالة غش خلال إجراء اختبارات الدورتين العادية والاستدراكية لامتحانات البكالوريا برسم سنة 2018، مسجلة بذلك تراجعا إضافيا.

في السنة الموالية، أشارت الوزارة في بلاغ صدر بتاريخ 14 يونيو 2019 بشأن انتهاء الدورة العادية للباكالوريا 2019، إلى "مواصلة تنفيذ الإجراءات التي أقرتها الوزارة في مجال تأمين الامتحانات والحد من الغش"، مؤكدة أن هذه الظاهرة تعرف تراجعا سنة بعد سنة، دون أن تذكر في البلاغ أي أرقام بشأن عدد الحالات المسجلة خلال هذه السنة. وفي سنة 2020، أعلنت الوزارة في بلاغ لها بتاريخ 10 يوليوز 2020 عن تراجع حالات الغش المسجلة خلال الدورة العادية للامتحان الوطني لنيل شهادة

الباكالوريا بنسبة 30 في المئة؛ حيث تم تسجيل 1834 حالة فقط. ولم يشر بلاغ النتائج النهائية للدورتين العادية والاستدراكية، الصادر بتاريخ 29 يوليوز 2020، للعدد الإجمالي لحالات الغش المسجلة.

غير أن عدد حالات الغش المسجلة سرعان ما عاد للارتفاع في السنة الموالية؛ حيث صرح وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي في مجلس المستشارين، بتاريخ 15 يونيو 2021 أنه تم ضبط 4235 حالة غش؛ "أي بنسبة ارتفاع بلغت 116 في المئة مقارنة بسنة 2020"[1]. واستمر الارتفاع خلال سنة 2022؛ إذ قفز عدد الحالات المسجلة إلى 20 ألف حالة، وفق تصريح لوزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في مجلس النواب بتاريخ 25 يوليوز 2022[2].

إن هذه الأرقام، المعلَنة عبر بلاغات الوزارة الوصية وتصريحات مسؤوليها، تكشف عن تطور الظاهرة في اتجاهين مختلفين ما بين دورة 2016 ودورة 2022: فقد تراجع عدد الحالات المسجلة بشكل مطرد خلال السنوات الأربع الأولى بعد دخول القانون 02.13 حيز التطبيق؛ حيث تقلص العدد من 6274 حالة سنة 2016؛ أي ما يعادل نسبة 1,5 في المئة من العدد الإجمالي للمترشحين، إلى 3068 حالة (0,76 في المئة من المترشحين) سنة 2017، ثم 2740 حالة فقط (0,64 في المئة) سنة 2018. غير أنه سرعان ما عاد عدد الحالات المسجلة ليرتفع إلى 4235 حالة سنة 2021؛ أي ما يعادل 0,81 في المئة من المترشحين، قبل أن يقفز إلى 20 ألف حالة سنة 2022، أي ما يناهز 3,58 في المئة.




[1] جلسات برلمان - مجلس المستشارين 2021/06/15.

http://tinyurl.com/mueshy4d [Consulté le 23/01/2024]

[2] جلسة عمومية للأسئلة الشفوية تليها جلسة تشريعية يوم الإثنين 25 يوليوز 2022. http://tinyurl.com/yc5tcb88 [Consulté le 23/01/2024].

وإذا كان فهم ثنايا هذه التغيرات الإحصائية يستدعي دراسات معمقة، فإنها، مع ذلك، تؤكد أن كل الإجراءات والتدابير التي اتخذتها الجهات المعنية، وعلى رأسها سَنَّ القانون رقم 02.13، لم تكن كافية للحد من ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية بالشكل المنشود.

### 3. حدود المقاربة الزجرية: تساؤلات ومداخل للتفكير

إذا سلمنا بإمكانية مقاربة الغش في الامتحانات من منظور علوم الجريمة والانحراف، وهي مقاربة تطرح أكثر من إشكال، فإن تحقيق القانون رقم 02.13 لأهدافه المتعلقة بردع ممارسة الغش في الامتحانات المدرسية، يقتضي على الأقل، وفق نظرية الردع، أن تجعل هذه العقوبات ممارسة الغش ممارسة ذات كلفة عالية، وفوائد ضئيلة أو منعدمة، وذلك من خلال شدتها وحتمية تطبيقها وسرعة تنفيذها. فهل توفر مقتضيات القانون 02.13 كل هذه الشروط؟

وإذا كانت فعالية العقوبات في تحقيق دورها الوقائي ترتبط بيقين الفرد من حتمية نيله للعقاب، فهل التلميذ المغربي يُقْدِم على الغش وهو متأكد أنه سينال حتما العقاب الذي ينص عليه القانون إذا تم ضبطه؟[1]. ألا يراهن على "أمل" التساهل معه والتغاضي عن سلوكه؟ ألم يقل بول باسكون، في إحدى مقالاته مع نجيب بودربالة، إننا نصارع في مجتمعاتنا من أجل تطبيق القانون لا من أجل تطويره؟[2].

هي تساؤلات كثيرة إذن لا يسع المجال للتوسع فيها، لكنها تحيلنا، في مجملها، على سجال فكري يضع مسلمات نظرية الردع محط مساءلة. فقد بيَّن، على سبيل المثال، ريتشارد ديبيRichard Dubé وسيبستيان لا بونتي Sébastien Labonté، أن العقلانية التي تحكم أفعال الفرد، في كثير من الأحيان، ليست هي العقلانية التي تحدث عنها بيكاريا وبنثام. فالفرد لا يفكر، في سياق الإقدام أو الامتناع عن مخالفة القانون، بمنطق الربح والخسارة أو التكاليف والفوائد، بقدر ما يفكر بمنطق "المجازفة"، وهو ما أطلقا عليه "عقلانية المجازفة "Rationalité du risque، في مقابل "عقلانية الكلفة والفوائد Rationalité coûts-bénéfices"[3]، التي دافع عنها بيكاريا وبنثام وبيكر. فالمقاول لا يستثمر أمواله في مشروع ما وهو

[1] جذير بالذكر أن المرشحين لاجتياز امتحانات الباكالوريا، ملزمون، بناء على المذكرة رقم 232/16 لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني، الصادرة بتاريخ 29 مارس 2016، بالإدلاء بتصريح والتزام مصادق عليه، يقرون فيه باطلاعهم على القرارات والقوانين المتعلقة بالغش في الامتحانات والعقوبات المترتبة عنه.

[2] Pascon P, Bouderbala N., Le fait et le droit dans la société composite: essai d'introduction au système juridique marocain, BESM, n°117, 1972, pp: p. 16.

[3] Dubé R. et Labonté S., La dénonciation, la rétribution et la dissuasion: repenser trois obstacles à l'évolution du droit criminel moderne», Les Cahiers de droit, volume 57, n°4, 2016, pp. 685–713.

متأكد مسبقا أنه سينجح، لكنه في نفس الوقت لا يغامر بأمواله إذا كانت كفة الفشل راجحة. إنه، بطريقة أو بأخرى، يجازف بأمواله بناء على احتمال وأمل الربح.

إن المقاربة العقلانية Rationaliste البراغماتية تقوم على التقدير الواضح لمردودية الفعل والمخاطر المحدقة به، والتصرف في ضوء الربح والخسارة المتوقعين. والحال أن عملية التقدير هذه في موضوع الغش المدرسي تطرح أكثر من إشكال، يصعب معه الحديث عن فعل عقلاني قائم على مقارنة منطقية بين هامش الربح وهامش الخسارة. فإذا كان من السهل تقدير الفوائد المتوقعة من الغش، والتي تهم، في الغالب، حصول التلميذ على نقطة جيدة في اختبار واحد أو أكثر، كفيلة بتقوية حظوظه في الحصول على معدل أفضل، أو على دبلوم كفيل بتعزيز فرص حصوله على عمل[1]، كما تهم أحيانا ربح الوقت، عبر تخصيص وقت أكبر للأنشطة الترفيهية أو الثقافية أو المنزلية.. إلخ.، على حساب الزمن المخصص للدراسة[2]، فإن تقدير الخسائر الممكنة مسألة في غاية التعقيد، لارتباطه بمجموعة من المتغيرات، كاحتمال الرصد، وحجم العقوبة، واحتمالية تطبيقها، إلخ[3].

فرصد حالة الغش يتوقف، من دون شك، على مجموعة من العناصر، كإرادة المكلف بالحراسة، وقيمه، وعلاقته بالتلميذ، وكفاءته في المراقبة، وعدد التلاميذ المكلف بحراستهم، وغير ذلك، كما يتوقف على مدى "دهاء" التلميذ، وقدرته على اختيار الطريقة والتوقيت المناسبين للغش، وعلى مدى تعاون الأقران أو تبليغهم عن محاولة الغش، إلخ.، وكلها متغيرات يصعب تقديرها بشكل دقيق.

لذلك كله، فإنه من الصعب، كما يقول المتخصص في علم الإجرام رايموند باتيرنوستير Raymond Paternoster، عزل وقياس التأثير الردعي لعقوبة ما بدقة، لأن هذا التأثير مرتبط بالكثير من العوامل والشروط القبلية[4].

ومن أكبر هفوات نظرية الردع وفكرة العقلانية التي تستند عليها أنها تهتم بالفعل في حد ذاته، ولا تكترث بهوية الفاعل، وكأن هذا الفاعل لا ماضي له. والحال أن تفسير أي ممارسة اجتماعية لا يتأتى دون الأخذ بعين الاعتبار تلك الاستعداداتDispositions التي يكتسبها الأفراد عبر سيرورة التنشئة

[1]Christophe M., Op. cit., p: 133.

[2]Le Douarin L., Delaunay-T. H., Le net scolaire à l'épreuve du temps libre des lycéens, Revue Française de Socio-Economie, n°8, 2011, pp. 103-121.

[3]Christophe M., Op. cit., p: 133.

[4]Paternoster R., How Much Do We Really Know About Criminal Deterrence?, Journal of Criminal Law and Criminology, vol 100, no. 3, 2010, pp: 765-824.

الاجتماعية، من جهة، والوضعيات السياقية التي يوجد فيها هؤلاء الأفراد، من جهة ثانية، لأن الفعل هو حصيلة تفاعل جدلي بين هذين العنصرين[1]. ألا يقر بيكاريا نفسه، عندما يتحدث عن وسائل الوقاية من الجريمة، أن التربية هي الوسيلة الأكثر فعالية[2].

ولذلك، فإن كل مقاربة وقائية تراهن على العقوبات التأديبية والجنائية وحدها لكف التلاميذ عن ممارسة الغش في الامتحانات، عبر الرفع من كلفة هذه الممارسة بواسطة العقوبات، ستظل، في واقع الأمر، مقاربة غير كافية، لأن الغش ليس فقط نتيجة حساب رياضي عقلاني يوازن في لحظة معينة بين الأرباح والخسائر التي قد تترتب عن هذا السلوك، بقدر ما هو فعل اجتماعي بدلالات معقدة، يصدر، في سياق معين، عن إنسان حامل لمجموعة من الطرائق في التفكير والشعور والتصرف والتقييم.

**خاتمة:**

رأينا إذن في صلب هذا المقال أن السلطات العمومية المعنية سنت، في إطار تعاطيها مع ظاهرة الغش في الوسط المدرسي، القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية، الذي نص على مجموعة من العقوبات التأديبية والجنائية الرامية إلى ردع هذه الممارسة. وسعينا من خلال هذه المساهمة إلى الوقوف على مدى فعالية هذا القانون في الحد من الظاهرة منذ دخوله حيز التنفيذ سنة 2016، اعتمادا على الأرقام والإحصائيات المتاحة، التي تعلنها وزارة التربية الوطنية سنويا بمناسبة امتحانات الباكالوريا.

وقد تبين من خلال هذه الأرقام أن سَن هذا القانون لم يكن كافيا للقضاء على الغش في الوسط المدرسي بالمغرب، وأن التصدي لهذه الظاهرة يستدعي مقاربة أكثر نجاعة تستحضر إمكانات وحدود المقاربة الزجرية، وتعتمد مداخل متعددة ومندمجة. وهو ما لن يتأتى دون فهم واقعي مسبق للأسباب الحقيقية والعميقة لهذه الممارسة، ولعوامل إنتاجها في السياق المغربي، في إطار تفكير علمي عميق في الموضوع يؤسس لأرضية صلبة يرتكز عليها كل فعل عمومي في هذا المجال.

[1] Lahire, B., L'homme pluriel: les ressorts de l'action. Armand Colin, 2005.

[2] Beccaria C., De Voltaire M. Op. cit.

## بيبليوغرافيا


- المركز البرلماني للأبحاث والدراسات، القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيرات وانتظارات لدى المغاربة، ملخصات التقرير الوثائقي والتقرير الكمي والتقرير الكيفي، منشورات مجلس النواب، المغرب، 2022.
- الهيئة الوطنية للتقييم، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات، التقرير التحليلي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2014.
- **Beccaria C., Des délits et des peines (1764), traduction de Chaillou de Lisy M., Institut Coppet, Paris, 2011.**
- **Becker, G. S. «Crime and punishment: An economic approach. Journal of political economy», vol. 76, no 2, 1968, p. 169-217.**
- **Becker, G. S. «Nobel lecture: The economic way of looking at behavior», Journal of political economy, vol. 101, no 3, 1993, pp. 385-409.**
- **Bentham J., An introduction to the principles of morals and legislation (1789). London, University of London, 1970.**
- **Bunn D., Caudilla S. & Gropper D., « Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior», The Journal of Economic Education, volume 23, n° 3, 1992, pp. 197-207.**
- **Collins A., Judge G. & Rickman N., «On the economics of plagiarism », European Journal of Law and Economics, volume 24, n° 2, 2007, pp. 93-107.**
- **Dubé R. et Labonté S. «La dénonciation, la rétribution et la dissuasion: repenser trois obstacles à l'évolution du droit criminel moderne», Les Cahiers de droit, volume 57, numéro 4, 2016, pp. 685–713.**
- **Durkheim E. De la division du travail social, PUF, coll. Quadrige. ([1893] 1998).**
- **INE, CSEFRS. Sous la direction de R. Bourqia, "Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019", Rapport analytique. Rabat, 2021.**
- **Johnson, B. «Do Criminal Laws Deter Crime?: Deterrence Theory in Criminal Justice Policy: A Primer», Washington DC : MN House Research, 2019.**
- **Lahire B., L'homme pluriel : les ressorts de l'action. Armand Colin, 2005.**
- **Le Douarin L., Delaunay-T. H., «Le «net scolaire» à l'épreuve du temps «libre» des lycéens», Revue Française de Socio-Economie, n° 8, 2011, pp. 103-121.**
- **Beccaria C., An essay on crimes and punishments. Philip H. Nicklin, 1819.**

- **Michaut, Ch., «Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée», Recherches en éducation, 2013, no 16.**
- **Mincke, Ch., «Effets, effectivité, efficience et efficacité du droit: le pôle réaliste de la validité», Revue interdisciplinaire d'études juridiques, vol. 40, no. 1, 1998, pp. 115-151.**
- **Pascon P. et Bouderbala N., «Le fait et le droit dans la société composite: essai d'introduction au système juridique marocain», Bulletin économique et social du Maroc, n° 117, 1972, pp. 1-17.**
- **Paternoster R. «The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment: A review of the evidence and issues», Justice Quarterly, volume 4, n° 2, 1987, pp. 173-217.**
- **Paternoster R., «How Much Do We Really Know About Criminal Deterrence?», Journal of Criminal Law and Criminology, vol 100, no. 3, 2010, pp. 765-824.**
- **Van de Kerchove, M., «Les fonctions de la sanction pénale. Entre droit et philosophie», Informations sociales, vol. 127, no. 7, 2005, pp. 22-31.**

# حوار الأديان في المناهج الدراسية المغربية
# "السلك الثانوي الإعدادي أنموذجا"

☜ **هشام الراجي**
طالب دكتوراه، الدراسات الأدبية واللسانية والثقافية والأديان
جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال

**استهلال:**

لا شكّ أنّ التنوّع الفكري الذّي تعرفه المملكة المغربية على مدى قُرون، جعله يضمُّ عددا من الأديان بمختلف تجلّياتها الثّقافية والدينيّة، ويحتضن عددا من المؤتمرات والملتقيات الدولية، مما شكّل منطلقا لهذه الورقة البحثيّة حيث انبثقت عن ذلك كله مراجعات مسؤولة للمناهج الدراسيّة المتَّبعة في المؤسسات التعليمية خاصة في السلك الثانوي الإعدادي، مُتَوسِّمة في ذلك، نَفَسَ التّغيير عبر سواد النّاشئة بإحياء تراث العيش المشترك وتوطيد أواصر التّفاهم والتّعايش بين مكونات المجتمع بمختلف عقائده، ويأتي هذا المسطور أيضا لبيان دور هذه المراجعات المنهجيّة في تَساوُقِها مع النّظرة الشمولية للبلد، في إنشاء جيل يتحلّى بالسُّلوك الحضاري الذي يتبنى آليات الحوار و يقصي كل أنواع وأشكال الإكراه والتعصُّب.

## 1.مفاهيم أساسية

**أ.مفهوم الحوار**: تعددت الدلالات الوضعية لمصطلح "الحوار" مما يُلزم الاقتصار على ما يفي بالغرض وحجم هذا المسطور البحثي. قال ابن فارس: (الحاء و الواو و الراء ثلاثة أصول، أحدها: الرجوع، فيقال: حار إلى: رجع[1]، قال تعالى: (إِنَّهُ ظَنَّ أَن لَّن يَحُورَ)[2]. وقال ابن منظور: الحور: الرجوع عن الشيء وإلى الشيء. والمحاورة: المجاوبة والتحاور: التجاوب....، يقال: وهم يتحاورون، أي: يتراجعون الكلام[3].

---

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة م. س.: مادة حور.

[2] سورة الانشقاق الآية 14.

[3] ابن منظور، لسان العرب، م. س. مج:4، ص ص 219-2017.

أصبحت كلمة "حوار" من أكثر الكلمات ذيوعا وتناولا، نظرا لحاجة البشرية إليها في زمن التنافر والتدافع، وكأنها طوق نجاة، تُحَلُّ بها الخلافات، فكيف لكلمة أن تفي بكل هذه المعاني؟ وتربط بسماحة الأمم وتعايش الهمم، فمدلول الحوار ارتبط أصالة بالكلمة كما ذكره المفكر طه عبد الرحمان حينما قال:" أصل الكلام حوار"[1] فمتى تكلم الإنسان تحقق الحوار وهذا ما زكَّاه الدكتور أبو بكر العزاوي بقوله :" اللغة البشرية ذات طبيعة حواريَّة حجاجيَّة "[2] ولا ينفي عاقل متبصِّر، قوة الكلمة بالحوار في تحقيق التفاكر والتذاكر الإنساني ، وقد جنحت البشرية لتَبنِّي الحوار بعد الحرب العالمية الثانية، خلاصا من ويلات الدمار والشتات، ونجمل القول بأن الحوار آلية ووسيلة تستعمل الكلمة أو غيرها للتخاطب الظاهر أو المضمر بين فرد أو جماعة للوصول إلى توافق يُدبِّر الاختلاف.

**ب.حوار الأديان:** لقد اختُلِف حول مفهوم حوار الأديان نظرا لتركيبته الإضافية وهي تحتمل عدة أوجه، سنحوز أيسرها وأنفعها لدراستنا وقد شدَّ وَثاقها الدكتور يوسف الحسن في كتابه: الحوار الإسلامي المسيحي، بقوله: ( الحوار ..هو أن يتبادل المتحاورون من أهل الديانتين الأفكار و الحقائق و المعلومات والخبرات التي تزيد من معرفة كل فريق بالآخر، بطريقة موضوعية، تبين ما قد يكون بينهما من تلاق أو اختلاف، مع احتفاظ كل طرف بمعتقداته، في جو من الاحترام المتبادل والمعاملة بالتي هي أحسن ... والتعاون فيما يقع التوافق فيه من أعمال النفع العام للبشرية)[3] .

**ج- المناهج:** المناهج: جمع منهاج، والمنهاج مفهوم شائع متداول في المجال التربوي وأصبح مدلوله من المسلمات التقنية الواردة في المقررات والمراجع التعليمية، ومعناه العام، كما جاء في قوله تعالى " لِكُلٍّ جَعَلْنا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهاجاً "[4] وهو الطريق الواضح والخطة المرسومة، غير أن تعريفه عند الباحثين التربويين على الشكل التالي: (المنهاج هو البيان المفصل الذي يعمل على أجرأة الغايات والمرامي والأهداف التي ينشدها المشروع التربوي لمجتمع ما، وكل ما سيوظف لتحقيقها من مضامين و أدوات ديداكتيكية، وطرق التدريس وأساليب التقويم)[5].

---

[1] عبد الرحمان طه، الحواروالاختلاف، خصائص وضوابط، مقال بمجلة عالم التربية، العدد :15/2004، بعنوان التربية على المواطنة وحقوق الانسان مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 2، 20008، ص :4.

[2] أبو بكر العزاوي، الحوار، الحجاج، تدبيرالاختلاف، والتربية على حقوق الانسان، مقال بمجلة عالم التربية، م.س.، ص: 175.

[3] يوسف الحسن، الحوار الإسلامي المسيحي، الفرص والتحديات، م.س ص:13.

[4] سورة المائدة الآية 48.

[5] الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، الطبعة 2، 2017، ص60.

## 2.الأديان في المغرب:

إن الحديث عن المملكة المغربية من حيث نسيجها الثقافي والحضاري، يذكي فينا حمأة البحث حول مكوناتها الأنثروبولوجية و هندستها الاجتماعية المتراكمة زمنا من الدهر، وحتى الأمس القريب، كانت لفظة "النصراني" و"اليهودي" بين ألسنة سكان المغرب - سواء القبائلية أو المدينية - لهجا طبيعيا معتادا، وقد غدا النسيج المغربي، المسلم الديانة، ملونا بثلاث ديانات سماوية ( الإسلام، المسيحية، اليهودية) متعايشة في صمت لا يرى فيه ضجيج ، مستلهمة رحيق عنفوانها من تبادل الحوارات وتنافح الأفكار النابعة من خلال المعاملات الاقتصادية والاجتماعية، فترسخ خلق التسامح و التوافق في سلوك المجتمع المغربي، وهذا إن دل على شيء ،إنما يدل على حجم التجاذب والتدافع الذي عاشه العنصر المغربي منذ قرون متتالية .

### أ - المسيحيين في المغرب

وتعتبر الديانة المسيحية السابقة في التواجد داخل إيَّالة المغرب، وتؤكد المصادر التاريخية على أن أهل المغرب قد دانوا بالمسيحية منذ عهود قديمة، والحضور المسيحي في المغرب يندرج ضمن السياق التاريخي للامتداد المسيحي في مختلف أرجاء العالم وكذا من حاجة الإنسان إلى التدين، فرغم ندرة المصادر التاريخية التي تناولت المسيحية في المغرب فإن المتوفر منها يؤكد أن أهل المغرب دانوا بدين المسيحية قبل مجيئ الإسلام بعهود قديمة، وقد بين ذلك المؤرخ السلاوي أحمد بن خالد الناصري وذلك عند ذكر حال البربر قبل الاسلام، وذكر بعض أمصار المغرب القديمة بقوله : " قلت: الفرنج اليوم حازمون بأن ملوك الروم الأولى كانوا مستولين على أرض المغرب بأسرها... ولما أخذ الروم بدين النصرانية في زمن قسطنطين الملك ...فحملوا أهل السواحل منهم على الأخذ بذلك الدين فدانوا به أيضا"[1].

وحاصل ذلك، أن المسيحية لم تكن بعد هذه الحقبة، مُحدَّثا يقابله سكان المغرب بالنفور، فدانوا بدين المسيحية وحافظوا عليها و قاوموا الفتح الإسلامي في زمن عقبة بن نافع الفهري سنة 62 هـ خلال النصف الثاني من القرن السابع الميلادي تحت زعامة كسيلة الأمازيغي المسيحي"[2]، ولما اشتدت وطأة المسلمين واستحكمت، أضحت المسيحية جزءا ومكونا من مكونات المجتمع المغربي القديم، وتطورت العلاقات توافقا وتعاقدا، تجمع بينهم المصلحة الاقتصادية والجوارية، ورغم استحكام قبضة المسلمين

[1] الناصري أبو العباس، كتاب الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى" تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب الدارالبيضاء 1954 ص 70-69.

[2] عبد العزيز اكرير، تدبير المغاربة للاختلاف – استلهام لاساليب التعايش وقبول الآخر- مطابع الرباط نت، ط 2018م.

ابتداء من العصور المتوسطة والحديثة، ظلت الآصرة بين الديانتين في إقبال وإدبار حسب طبيعة من يسوس ويسود في زمانه، والأهم من قولنا في هذا المقام، ما آلت إليه سجية العنصر المغربي، من استئناس تراكميّ، تعاقدي بين مختلف المكونات الدينية، ويعضد هذا السرد التاريخي المقتضب، بهذه الاستنتاجات المختصرات، دعوة الشريعة الإسلامية و تعاليمها الداعية إلى حسن التعامل مع أهل الذمة، كما أن السلوك المجتمعي الذي رامه نبي الرحمة رسول الله صلى الله عليه وسلم، بلقائه قساوسة بني نجران ، شرّع للمسلمين منهجا تتساوق تجلياته مع تعاليم الدين الإسلامي القويم.

## ب - اليهودية في المغرب:

ظل المجتمع المغربي على ديدنه الفريد، متشبثا بروح السماحة والتعايش، ومرد ذلك - إن صح القول - إلى تموضعه الجغرافي المتطرف في أقصى المغرب، فبدا محط أنظار المكتشفين والنازحين والفاتحين، مما أكسب معمريه سماحة الضيافة و مزاج الترحاب، وقد تمثل ذلك في النازحين إليه والمستوطنين به، بيد أن استيطان اليهود بالمغرب يرجع إلى ماض سحيق لا يعتمد على وثائق مضبوطة حيث كان للأسطورة حظها التاريخي، فبعض الدراسات تقر بأقدمية الديانة اليهودية بالمغرب وهذا ما ذكره اليهودي حاييم الزعفراني في كتابه قائلا: (ويعتبر اليهود تاريخيا أول مجموعة غير أمازيغية وفدت على المغرب ولازالت تعيش إلى يومنا الآن)[1] .

اتسمت العلاقة بين المسلمين واليهود بعدم الاستقرار، لاعتبارات مختلفة وأهمّها، تنوُّع نظرة المدبرين للشأن المغربي، وكذا النمط العلائقي الجامع بينهما، ومرورنا بهذا الموضوع مرور خفيف، نستشف منه ما يخدم قضيتنا، فحق الجوار وكذا حق الذمي في بلاد المسلمين ، حَسَّنتا العلاقة بين الطرفين بوصف العنصر اليهودي أقلية داخل بلد مسلم، وأضحى مبدأ حق الذمي في بلاد المسلمين صمام أمان لليهود في بلد المغرب مقابل ما كان يعانيه اليهود في بلاد النصارى، وشكَّل بذلك تعايشا وتسامحا دينيا وطَّد العلاقة بين الفئتين رغم ما اتَّسموا به من انعزالية، فقد حاول اليهود قدر المستطاع إبعاد المسلمين عن التَّدخل في شُؤونهم الداخلية، سواء الدينيّة أو القضائية أو التعليمية، مُشكِّلين داخل الوسط الذي احتواها ( الملاح) مدينة صغيرة داخل مدينة كبيرة"[2].

[1] حاييم الزعفراني، يهود الأندلس 1 ترجمة أحمد شحران مطبعة النجاح الجديدة الرباط ب.ط، ص 25.

[2] عمر لمغيبشي، علاقة المسلمين باليهود في مغرب القرنين 18 و19، الجمعية المغربية للبحث التاريخي ضمن أعمال الأيام الوطنية الثالثة والعشرون، تدبير المغاربة للاختلاف، مطابع الرباط نت ط 2018 ص 2014.

### 3.أسباب اختيار السلك الثانوي الاعدادي

لقد وقع الاختيار على هذا السلك دون غيره- وحسب تقديري- نظرا لخصوصية الفئة العمرية المدروسة حيث تنضح بدايات المراهقة بتمظهراتها المُتنوِّعة، كما أن الانتقال من السلك الأساسي، يُكسب المتعلِّم طفرات تغييرية ملموسة بدءاً من تغيير السلك الابتدائي وانتهاءً بتنوع الموارد التعليمية والتعلمية، أضف إلى ذلك، ما باتت تعرفه هذه الفئة من يفاعة مبكرة جراء التطور التكنولوجي والمعلوماتي.

وتبعا للأهداف والمهارات الأساسية لمنهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي الإعدادي فقد حددت مواصفات للمتعلمين المتخرجين من السلك الاعدادي يُتوخَّى تحقيقها وإقرارُها في عقول المتمدرسين، ومن بين ما حُدِّد في هذا الشأن، التَّنشِئة على قيم التَّعايش والتَّسامح عبر المدخل الخامس من المداخل الرئيسة لبناء منهاج مادة التربية الإسلامية، وهو مدخل: الحكمة، و يرجى من خلاله، ملامسة عدد من القيم و الفضائل، مصداقا لقوله تعالى:" ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[1]، وكذلك قد عولجت هذه القيم ضمن مدخل الاقتداء .

وقد اشتملت أيضا مادة "التربية على المواطنة" على أقضية التسامح وحوار الأديان والسلم العالمي، حيث تكاملت هذه المادة في طرحها مع مضامين مادة التربية الإسلامية وتعتبر التفاتة معتبرة من حيث نظرتها للقيم العقدية والإنسانية.

### 4.موقعة حوار الأديان في المنهاج الدراسي: [الثانوي الاعدادي أنموذجا].

يُبنى المنهاج الدراسي المغربي عبر قناعات وطنية وبمقومات محلية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين) وكذا منطلقات معرفية وحضارية مضبوطة، بمواثيق وحقوق دولية مجمع عليها (الندوات والمؤتمرات الدولية)، مما يؤطر مدخلاته ومخرجاته، و جُلّ ذلك يُفضي إلى تكامل معرفي ومفاهيمي بين جميع مكونات هذا المنهاج، غير أن المُتصفِّح للمقررات الدراسية للسنة الأولى إعدادي، يجد أنَّ مكّون التربية على المواطنة - ضمن مادة الاجتماعيات - قد بسط قيمة التَّسامح بأنشطة تعليمية مخصُوصة، بيد أنَّها لم تعالج البتَّة في مقرر التربية الإسلامية للسَّنة الأولى، إلا في الأسدس الثاني من السنة الثانية

[1] سورة البقرة الآية 269.

إعدادي، ضمن حصَّة الأُخوة الإنسانية: حقُّ غير المسلم على المسلم[1]، مما أبان عن خلل في ترتيب الأولويات في انسجامها مع حاجيات المتعلم النفسية والمعرفية.

وما أريد من هذا الملحظ و البيان، إلا موقعة هذا الخُلق بما يستحقه والتوصيات الشَّرعية وكذا المواثيق الدولية، ونظرا لانعكاساتها على سلوك النَّاشئة خاصة وحالُ الأمَّة الذي نعيشه من حروب وتنافر مشهود، أتى على الأخضر واليابس، كما جاء في الميثاق التأسيسي لليونيسكو: (لما كانت الحروب تولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام)[2]، وقد استقرأت كل ما ذكر فيما قرر في مادة التربية الإسلامية خلال السنوات الثلاثة من هذا السلك، ولا أكاد أجد مصطلح الحوار إلا في خطاطة وحيدة تتكلم عن أنواع التَّسامح بلفظ " أدب الحوار والتخاطب"[3] دون التذليل لها والخوض فيها، مع العلم أن الحوار، مهارة وآلية تحتاج إلى الدربة، خاصة في هذا السن من عمر الإنسان، كما قال النَّاظم:

إنَّ الغُصُون إذا قَوَّمْتها اعتدلت ولا يُقوَّم إن قَوَّمتَه الخشب

كما ذكر لفظ الحوار في آخر سطر مرتب ضمن المهارات الأساسية عند شرح المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي[4].

بينما في مادة التربية على المواطنة فقد ذُكر حوار الأديان بصيغة مباشرة وصريحة على شكل عنوان. وعادة لا يحصل الاتفاق والوئام إلا بعد التجاذب والتخاطب، كما أن حصول التسامح من عدمه يأتي بعد تجادل وحوار، يتقابل فيه "الأنا" ب"الآخر" فمبدأ الغيرية حاصل ومثبت في هذا الأمر، والتعايش الذي وقع في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم، لم يحصل إلا بالتخاطب، ووثيقة المدينة التي أنشأها رسول الله صلى الله عليه وسلم دليل على ذلك، وكيف دبر المغاربة الاختلاف العقدي والثقافي والحضاري إلا بالحوار والجدال، قال تعالى : ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡۖ وَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا بِٱلَّذِيٓ أُنزِلَ إِلَيۡنَا وَأُنزِلَ إِلَيۡكُمۡ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمۡ وَٰحِدٞ وَنَحۡنُ لَهُۥ مُسۡلِمُونَ﴾[5]،

---

[1] إحياء التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، دار إحياء العلوم، طبعة 2022 ص 86.

[2] دستور اليونسكو، موقع اليونسكو على شبكة الأنترنت https://www.unesco.org/ar/brief

[3] في رحاب الاجتماعيات، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الأولى من التعليم الثانوي الاعدادي، مكتبة السلام الجديدة، طبعة 2023 ص 174.

[4] منار التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، مطبعة طوب اديسون ط2022 ص 5.

[5] سورة العنكبوت الآية 46.

وتدبير الاختلاف لا يتم إلا بالحوار، فلا تعايش دون حوار ولا توافق وتسامح بدون حوار. وقد استوقفني هذا الأمر، محاولا إدراك أو معاودة طرح تساؤلات، أريد الإجابة عنها: متى يتعلم أبناؤنا التسامح والتعايش، إن لم يتمكنوا من الحوار وآلياته؟ كيف يتخاطب من لا يملك مهارة الحوار؟ كيف يدبر الفرد المغربي اختلافه مع الأقليات المتواجدة ببلده ووطنه؟

فإذا كان الحوار عِلما - وهو كذلك - فإن التسامح ثمرته، والتربية وسيلته، ومتى استصغرنا شأنه، استعصى علينا أمره، والإجابة عن هذه الأسئلة مقرونة بوعي المشرع والمربي بأهمية وعظم حجم الاختلاف والخلاف الذي تعرفه الأمة عقائديا وثقافيا وحضاريا.

كنا في الصغر نردد مثلا صينيا مفاده:" لا تعطني سمكة ولكن علمني كيف أصطادها" وحفظناه من كثرة ما زينت به حيطان فصولنا الدراسية وممراتنا المدرسية، وهو مثل جميل المبنى، بليغ المعنى، نتذكره كلما عسر علينا فهم أو ألَمَّ بنا صعب، والعمل به يعتبر من أسباب نهضة الشعب الصيني اقتصاديا واجتماعيا، حيث حوربت به الاتكالية و عدم النفعية، مثل بحق، له دلالة عميقة فإن حاولنا إسقاطه فيما نشتغل عليه، نقول "لا تُلقِّني فضيلة بل علمني كيف أنالها "، وإن صحَّ القياس فلا ينعم بخلق السماحة والتسامح من لا يتمرس على الحوار والمخاطبة ، فالحوار صنعة ومهارة مكتسبة، لزم إمعان النظر في شأنها وحظوتها ضمن الكفايات الدراسية في مناهجنا التعليمية، خاصة والسبق الذي عُني به بلد المغرب في حوار الأديان، سَبْقٌ بناه الأجداد قبل الآباء وذاقوا خراجه والخبير بهذا العلم يدرك تمام الإدراك أن المملكة المغربية قد خُصَّت- خلال فترة الاستقلال وقبله- وانفردت بعقد ندوات ومؤتمرات حوارية بين الأديان السماوية التوحيدية بمنطقة آزرو في دير توملیلين وشكلت بذلك، مظهرا حضاريا فريدا، جمع رجال الدين بمختلف معتقداتهم ورجال السياسة بمختلف مراتبهم، وهذا ما جاء في نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك محمد السادس إلى المشاركين في مؤتمر حول "حقوق الأقليات الدينية في الديار الإسلامية" والذي انعقدت مراسيمه، بمدينة مراكش سنة 2016، قال فيه: " لقد كان المغرب سباقا إلى الحوار بين الأديان، فغداة استقلاله سنة 1956، كان ينظم كل صيف بدير تيوملیلين، وهو في جبل بجهة مدينة فاس كان به رهبان بنديكتيون، تجمع للمثقفين والمفكرين ولاسيما من المسلمين والمسيحيين،..."[1].

[1]إعلان مراكش، لحقوق الأقليات الدينية في العالم الإسلامين الإطار الشرعي والدعوة إلى المبادرة، منتدى أبو ظبي للسلم، مسار للطبع والنشر- دبي -الطبعة بدون، ص 19.

فصفة الشح في تناول فضيلة الحوار بذكر مفهومه وتفريع أنواعه وذكرأهميته وأدواره عبر تاريخ المغرب في تدبير الاختلاف ونفي الخلاف، تظهر بجلاء خلال تسطير الأسئلة المتضمنة في أنشطة الكتاب المدرسي.

**5.الاستثناء الملحوظ:**

في الدرس العاشر ضمن مادة التربية على المواطنة، أُدرج موضوع عنون ب "حوار الأديان والسلم العالمي"، ويعتبر استثناء من حيث وضوح المطلب الذي نحن بصدده كما أن الجميل في هذه المعالجة هو، إدراج موضوع، حوار الأديان في مادة التربية على المواطنة، وهذا تكامل علمي مرغوب فيه بين جميع العلوم الإنسانية وغيرها من العلوم الحقة وقد اعتبر فيه كقيمة من القيم المواطنة التعاقدية، تعضدها - بالإضافة إلى الشريعة الإسلامية – المواثيق الدولية وحقوق الإنسان، غير أن المعالجة التي نروم ابتحاثها، توقظ نور البحث في حيثياتها المعرفية التعليمية ودلالاتها المنهجية.

كما هو معلوم، فكل خبر قيمي و خلقي، ليس الغرض منه التبليغ بل الغرض منه العمل به، وحيثما عمل به بلغ مقصده وغايته، ويقول المفكر المغربي طه عبد الرحمان في هذا الموضوع: (ليس الغرض من الخبر في الدين تبليغ معلوم معين بقدر ما هو الحث على الاعتبار بهذا المعلوم، أي ليس هو الدلالة على الشيء في ذاته بقدر ما هو الاستدلال بهذا الشيء على ما سواه )[1]، فكذاك القول في خُلق الحوار( حوار الأديان)، لا ينبغي التقيد بالإخبار والإعلام عنه بصُور مختارة ووثائق قانونية، بل تذلل بأنشطة تعليمية دقيقة تمس الجانب العملي في المسألة وهذا ما لم نلحظه في معظم الأنشطة المقدمة.

**- التربية على المواطنة:**

ومثال ذلك، في الدرس العاشر من مادة التربية على المواطنة تم تقديم وثيقة وهي عبارة عن آية من القرآن الكريم، مضمونها الجدال بالتي هي أحسن، قال تعالى ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ﴾ غير أن الأنشطة المقدمة للمتمدرسين لم تُذكي فيهم روح الحوار و حُسن الجدال، فالتعلم تمرس - وكما تقدم معناه - "إن الخبر الديني خبر عملي" لابد للناشئة من محاكاته، عبر أسئلة مباشرة وهذا ما وفق فيه المؤلف في الدرس السادس من مادة التربية على المواطنة الخاص بالسنة الأولى من الثانوي الإعدادي، في نشاط : أتدرب على أساسيات الحوار والمناقشة:

- أتقبل النقد والاختلاف.

[1] عبد الرحمان طه، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000، ص49

o أناقش الآراء، أدافع عن آرائي دون تعصب.

oأنتقد الآخرين دون حرج.

o أنصت للآخر، أحسن الاستماع .... إلخ.

وأدرجت هذه الأنشطة في خضم درس التسامح، فطرحها عين العقل و لُبّ الأمر وكأن المُقَرِّر أراد من ذلك، تبليغ معنى جملة واضحة مفادها: " لا تسامح إلا بالحوار" وهذا ما يُزكي طرحنا الأول، بأنّ الحوار آلية للتسامح والتعايش، فلو استعملت المنهجية نفسها في بسط الأنشطة الداعمة للكفايات المرجوة في درس "حوار الأديان "المذكور آنفا، لكان أنفع وأفيد للمرغوب، ويحصل أن طرح موضوع حوار الأديان في مادة التربية على المواطنة لم يكن له امتداد وتناسق بين مقررات السنوات الثلاث، فالمعالجة للموضوع تعرف بعض التردد، و يستشف ذلك بجلاء من الانقطاع الذي حصل في السنة الثانية، حيث لم يذكر ويقرر الموضوع، رغم أهميته القيمية والمجتمعية، مقايسة مع قِدم تواجد الديانة المسيحية واليهودية بالمغرب.

**- التربية الإسلامية:**

يعتبر موضوع " الرسول يُرسي قيم السلم والتعايش من خلال وثيقة المدينة" من المواضيع المهمة في موضوع حوار الأديان، وكان من الأولى - وحسب تقديري الخاص- إدراجُها في السنة الأولى من التعليم الثانوي الاعدادي كمقدمة لباقي الدروس المتوخى فيها التتالي والتتابع على مرِّ السنوات الثلاث، لأنه حدث عظيم يُوصل ويَبني العلاقة الغيرية، المتعاقد عليها بين الديانات السماوية الأخرى. وإن سلّمنا باستبطان غاية انقطاعه في هذه السنة، فلماذا تمَّ إدراجه ضمن مواد السلك الابتدائي؟

**6.اختيار الصور وانتقاء الوثائق:**

إن اعتبرنا حوار الأديان كقيمة من القيم الحضارية التي تستمد صبغتها من الرسائل السماوية، فهو أيضا، مُوَجِّهٌ سُلوكيّ من المُوجِّهات السلوكية المُضمرة في النفس البشرية، و الطَّافية بين الحين والآخر، حيث يبرز مُقوّمه وشكله التطبيقي كلما استشكل حَوْلٌ من الأحوال الحياتيّة (وما أكثرها في زماننا) من تضاد وتطاحن ، فهذا ما تصبو إليه المناهج التعليمية، من الاعتماد على هذا الموّجه السلوكي، في تقويم وإذكاء روح التسامح والتعايش بين الأضداد، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالاقتداء بالنماذج الحيّة، عبر تمرير صور فوتوغرافية، ومشاهد من سبقونا بالإيمان والعمل، وتساعد هذه الصور على غرس تلك القيم في مخيال الناشئة، غير أن اختيار الصورة وحيثياتها و مناسبتها يظل قيدا لنفعيتها واستيفائها للمطلوب،

ومثال ذلك صور المغفور له الملك الحسن الثاني صحبة البابا يوحنا بولس الثاني، خلال زيارته للمغرب في سنة 1985م، فتَكرارها على انفراد، يوحي بأن الصور المتعلقة بالحوار في بلدنا نادرة، خاصة وأن زيارة أخرى قد وقعت في زمن عاهل المملكة، الملك محمد السادس خلال زيارة البابا فرنسيس للمغرب في مارس 2019 م، كما أن عملية الاستشهاد بصور حديثة لشخصيات معلومة و معاشة يكون لها الأثرالبليغ، أكثر من غيرها، فالصورة الإخبارية، تعطي معنى وهذا المعنى له اسقاطات نبتغي تحقيق كفاياتها ، وحتى الصور المدرجة للملك محمد السادس، كانت تخص لقاءه بأحد القساوس المغمورين عند المسلمين المغاربة، على الرّغم من توفر صوره مع بابا الفاتيكان، التي سبق الترويج لها إعلاميا لأهميتها في التسامح والتعايش بين الأديان.

هناك مثل آخر لصورة جندي إسرائيلي يُشْهر سلاحه على أسرة فلسطينية[1] وأدرجت في درس "التسامح"، فكيف تُلقن للمتعلمين موضوع التسامح وتُوظف صورة نمطية للعداء الطويل بين الإسرائيليين والفلسطينيين، فكان من الأحوط، ضرب المثال بمشهد وصورة معبرة عن تسامح، لا تتدخل فيه التمثلات السلبية والمشوشة على المبتغى المأمول.

ودقة اختيار الصور، تغير من الأهداف والغايات من الدرس نفسه، فأن تنشر صورة مسلم، لاعب لكرة القدم، صحبة لاعب برازيلي[2] لا ندري بما يدين، وتجعلها وثيقة معضضة لدرس "الأخوة الإنسانية : حق غير المسلم على المسلم"، فهذا يطرح عددا من علامات الاستفهام المعرفية عن أهمية اختيار الصورة المناسبة مع الأخذ بحظ الاعتبار، توافق الادراك البصري بالإدراك الثقافي المتمثل في أذهان المسلمين ، فالتطابق بين الصورة وموضوع الدرس، تطابق بعيد المنال والهدف من تحقيق الكفايات المعرفية والعملية للدرس، كيفما كان نوعها، مرتبط ارتباطا تناسقيا بين مكوناته المعرفية والإشارية مبنى ومعنى، وهذا ما نروم تحقيقه جميعا.

ما نود الإشارة إليه، أن اختيار الصورة الثابتة للعبرة والاقتداء في الدرس التعليمي لابد وأن تخضع لضوابط سميائية، سيكولوجية، تراعى فيها نفسية المتلقن المشاهد، وكذا أثر ذلك عليه.

---

[1] أنظر كتاب التلميذ والتلميذة، في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة جديدة منقحة، مكتبة السلام الجديدة، ط 2023، ص 173.

[2] أنظر كتاب التلميذ والتلميذة " إحياء التربية الإسلامية" من التعليم الثانوي الإعدادي، السنة الثانية، دار إحياء العلوم الدار البيضاء، ط 2022، ص 88.

## خاتمة:

أصبح حوار الأديان ضرورة حضارية وثقافية تتنعم به البشرية ومعه، نحو غد أفضل، تتحاشى فيه الأمم تحمل أعباء هوس الحروب والاصطدامات المكدِّرة لصفوة العيش الهنيء، وكان للمغاربة بكل أطيافهم الدينية، قَدم سَبق وعَلَم انفراد في هذا الشأن، فواجب المُعلِّم تلقين ذلك للناشئة، اقتداء بعمل الأسلاف واهتداء بما يصلح للبلاد والعباد وذلك بما يناسب جيلهم وعالمهم المتسارع، وهذا ماحاولت الدراسة إمساسه، ورغم كل ماتم تحليله ونقده، فهذه المراجعة التي عرفتها المناهج الدراسية المغربية، خاصة في موضوع حوار الأديان، تمتاز بالجدّية والقصد النبيل وما انخراط المغرب لتنزيل مضامين المؤتمرات الدولية والمواثيق الحقوقية، إلاَّ دليل على جدِّيتها، وصِدق نِيَّتها وإسهامها في ترسيم ملامح الناشئة، باختيار مُوجِّه الحوار واعتماده لتغيير المشهد العالمي القاتم، وكذا لحسن تدبير الخلاف الناتج عن اختلاف العقائد والثقافات.

## بيبليوغرافيا


- القرآن الكريم.
- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة م. س.: مادة حور.
- ابن منظور، لسان العرب، م.س. مج:4.
- اكرير عبد العزيز، تدبير المغاربة للاختلاف – استلهام لاساليب التعايش وقبول الآخر- مطابع الرباط نت، ط 2018م.
- الحسن يوسف، الحوار الإسلامي المسيحي، الفرص والتحديات، م.س.
- الزعفراني حاييم، يهود الأندلس 1 ترجمة أحمد شحران مطبعة النجاح الجديدة الرباط الطبعة بدون.
- طه عبد الرحمان، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، بيروت المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000.
- العزاوي أبو بكر، الحوار، الحجاج، تدبير الاختلاف، والتربية على حقوق الانسان، مقال بمجلة عالم التربية، م.س.
- الفاسي أحمد، الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات، الطبعة 2، 2017م.
- طه عبد الرحمان، الحوار والاختلاف، خصائص وضوابط، مقال بمجلة عالم التربية، العدد :15/2004، بعنوان التربية على المواطنة وحقوق الانسان مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 2، 2008 م.
- لمغيبشي عمر، علاقة المسلمين باليهود في مغرب القرنين 18و19، مقال نشرته الجمعية المغربية للبحث التاريخي ضمن أعمال الأيام الوطنية الثالثة والعشرون تدبير المغاربة للاختلاف، مطابع الرباط نت، ط 2018 م.
- الناصري أبو العباس "كتاب الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى" تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب الدار البيضاء 1954م.
- النقاري حمو، منطق الاختلاف من خلال أعمال طه عبد الرحمان، الشبكة العربية للأبحاث، الطبعة الأولى، بيروت، 2014م.
- مجموعة من المؤلفين، في رحاب الاجتماعيات، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة جديدة منقحة، مكتبة السلام الجديدة، (د.ط) 2023م.
- مجموعة من المؤلفين، إحياء التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، دار إحياء العلوم الدار البيضاء، ط 2022م.
- مجموعة من المؤلفين، منار التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، مطبعة طوب اديسون ط2022م.
- دستور اليونسكو، موقع اليونسكو على شبكة الأنترنت https://www.unesco.org/ar/brief

# عندما يتمرد التلميذ على المؤسسات التربوية من خلال الجدران
# مقاربة سوسيولوجية للكتابة على جدران المعاهد

☜ د. لمياء هريشي
علم اجتماع
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

**مقدمة:**

يعود تاريخ الكتابة على الجدران إلى عصور ما قبل الميلاد حيث كان الإنسان يدون كل ما يتعلق بحياته على جدران الكهوف والصخور، يسرد بها حكاية المكان والزمان، من أجل ترك آثار مروره وإثبات وجوده. ففن الغرافيتي إذا ظهر منذ القدم، حسب ما أثبتته الدراسات التاريخية من علم الأثار والحفريات، وما وجد من كتابات قديمة تعود لحقب زمنية بعيدة، مثل الشعارات السياسية في اليونان وكتابات المايا في حضارة الازتيك، وما دلّنا على وجود هذه الحضارات، هو ما تركه الإنسان في تلك الفترة من كتابات ونقوش. وما يميّز هذه الأشكال أنّها تتطور وتتغير، لتواكب تطورات كل حقبة زمنية، لتكشف لنا كلّ ما مرّ به الإنسان، واستخدمت الحيطان أكثر لتخليد القبائل والشعوب. فغدت وسيلة للتأريخ والتعريف بالحضارات القديمة والحياة البدائية.

أمّا عن التاريخ المعاصر فالغرافيتي الحديث اتخذ أشكالاً جديدة تطورت بتطور الزمان والمكان. وتعدّدت استخداماته وأهدافه، فكانت الانطلاقة الفعلية للممارسة الغرافيتية في الولايات المتحدة الأمريكية في المناطق المهمشة في نيويورك تحديدا سنة 1961[1] برزت ضمن ثقافة الهيب هوب بالإضافة إلى موسيقى الراب، فكانت وسيلة الشباب لترجمة معاناتهم من الفقر، والعنصرية، ومحنهم الاجتماعية، والاقصاء، إذ اتخذوا من جدران المدينة والقطارات والخرابات والمراحيض محامل لمحن اجتماعية، عانى منها الأفارقة خاصة سنة 1970.

وقد فرض هذا المبحث نفسه على عديد الحقول البحثيّة، خاصّة منها الإنسانية والاجتماعية، لارتباطها بإشكالات سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية أيضا، كالإقصاء الاجتماعى،، اللاّمساواة الاجتماعية والتّعليمية، وأضحت شكل من أشكال مقاومة مظاهر الهَشاشة الاجتماعية والتعبير الهويّاتى والثّقافي، وهو ما أكدّه عديد الباحثين مثل : ألان فيلبو (Alain Vulbeau,1992)، ألان ميلو ( Alain

(1)Felonneau (Marie-line) et Busquets (Stephanie), Tags et grafs les jeunes à la conquete de la ville, France, l'Harmattan, 2001, p.19.

Milon,1999)،وغيرهم ممن فكّك أوليات نشوء الظاهرة ومنطق فاعليها، ودوافعها المنفتحة على النّفسى، الاجتماعي، الثّقافي، السّياسي، الفني ، اللّغوي والتربوي.

هذه الدراسات المتعددة جعلت من الغرافيتى موضوع بحثى مهم وأصلى، باعتبارها ممارسة اجتماعيّة تكشف الوجه الخَفِيّ والـمُضمَر لِاعتلالات الواقع المجتمعى عامّة، والتعليمى خاصّة. وبالنظر أيضا لمخرجات المؤسّسات التّعليمية منها. يعتقد ألان فيلبو[1]، أنّ من بين أسباب انتشارها بالمجتمعات المعاصرة إشكالية التّنشئة الشّبابية الممارَسَة من قبل مؤسسات التّنشئة الرّسمية (خاصة المدرسة)، التّى تفرض على الشّباب أدواراً ومواضع مُسبَقَة التَّشكّيل دون إعطاء أهمية للأنا الفردي وخصوصياته، ما يدفعهم إلى البحث عن أساليب خاصّة للتّعبير عن ذَواتهم ومشاكلهم وتصوراتهم، في محاولة لتشكيل هويات متعدّدة تساعدهم على التّكيف مع الوضعيات الاجتماعية وفق نموذج يتماشى مع عالم متغيّر لا تكون فيه الأدوار محدّدة سلفاً. وتظهر اليوم ممارسة الغرافيتى في فضاءات مختلفة من بينها الفضاء المدرسى الذي تكثّفت فيه كتابات ورسومات تلمذية، داخل القسم وخارجه، تعددت بتعدد المحامل، خاصة الجدار الذي يظهر كحامل موضوعى لرسائل معبرّة، افترضنا أنها مُؤشّر على اختلالات النّظام التربوي، فما هو مضمون ودلالات هذه الكتابات الغرافيتيّة؟ وما علاقتها باختلالات المؤسّسات التربوية؟

## الإطار المنهجي للبحث:

سننطلق في هذا البحث ضمن تمش منهجى، من الاشتغال على فهم منطق فعل الغرافيتى التلمذي من أجل إدراك الوجه الآخر للمؤسّسات التّعليميّة، خاصة المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية، باعتبارها فضاء استقبال المراهقين. بالاعتماد على منطلق آخر وهو أنّ الغرافيتى مقياسا نقيس به حَرارة الحياة الاجتماعيّة، وكلّما ارتفعت هذه الحرارة كلّما زاد انتشارها وتكثّفها على الجدران[2] . هذه الانطلاقة بدورها تجعلنا نعتبر من الغرافيتى التلمذي مقياسا حراري خفى، يمكّننا من كشف تغيرات مناخ المؤسسة التعليمية. من خلال الغوص في دهاليز المؤسسة التعليمية والتمعّن في هامشها وما خطّ عليه من رموز ورسومات وكتابات. فهذه الكتابات تشكّل ـمقياسا لتَحَسُّس مشاكل التلميذ والمؤسّسة ضمن فضاءها الداخلي والخارجي

[1] ibid

[2]Brassai, Graffiti, Paris, ed Flammarion, 1993,p.20

اندرج هذا البحث ضمن بحث ميداني في مجال جغرافي " تونس العاصمة"، محاولين في ذلك التركيز على الفضاء التعليمي وما يتضمنه من خصوصية. وهو ما جعلنا في علاقة مباشرة مع المبحوثين. باعتمادنا على تقنية المقابلة شبه الموجهة وغير الموجهة مع 12 مبحوث مارس للغرافيتي. كان اتصالنا في بداية البحث مع الميدان "غير شكلي" من خلال التعرف على المبحوثين عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، ثم مقابلتهم ميدانيا والتحدث معهم بصفة عامة، وهو ما مكننا في مرحلة ثانية من اعداد دليل المقابلة شبة الموجهة بناء على المعطيات التي جمعناها خلال المرحلة الاستكشافية. باللهجة التونسية المحلية، وأجرينا 12 مقابلة شبه موجهة مع شبان تتراوح أعمارهم بين 15 و20 سنة يشتركون في نفس الميدان، كما اعتمدنا على الملاحظة من خلال زياراتنا المتكررة لمجموعة من المعاهد الثانوية والمدارس الإعدادية في تونس العاصمة. امتدت هذه التجربة البحثية الميدانية لمدة ثلاث أشهر بين ملاحظة ومقابلات بمراحلها المختلفة، امتدت من جانفي، فيفري ومارس 2023.

## I. الغرافيـــتـي وعلاقته بالمؤسسة

### 1-1. المؤسسة التعليمية التأديبية:

تختلف تعريفات المؤسسة باختلاف المدارس الفكرية لذلك يعتبر هذا المفهوم شائك وغامض. حاولنا في هذا أن ننطلق في هذا من"أنّ المؤسسة مفهوم مجرد، مشفر، يعبر عن المنظومة الأيديولوجية والاجتماعية والأخلاقية ...، هذا المفهوم الذي لابد له من تجل مادي، من تنظيم أو أشكال مرئية عينية، عبارة عن تجمعات بشرية داخل بنايات وفق علاقات معينة، ينتقل فيه المجرد إلى مشخص، إلى قناة للترويج، إلى تنظيم، إلى فضاء للتنفيذ والتثبيت، وفضاء للتشفير بواسطة البرامج والقرارات والمذكرات وجهاز منفذ للسياسة التعليمية أو كحارس للسياسة"[1].

هكذا تتحول المدرسة التعليمية التربوية إلى مجموعة من القواعد والقوانين التى تفرض الانضباط والاحترام والخضوع وفي هذا يوضح راشال. جاسبارينى العلاقة التربوية في الفضاء المدرسى هى علاقة تعليمية أخلاقية، حيث يجب وضع التلميذ فى فضاء خاص ومناسب لتعليمه وتأديبه حتى يخرج من حالة "النقص" الأخلاقية ويصبح انسانا "متحضرا"[2]. إن الطاعة والخضوع القائمين على تمارين

[1] شراك (أحمد)، الغرافيتيا أو الخربشات العربية على الحيطان مقدمات في سوسيولوجيا الهامش والثورة، روافد للنشر، القاهرة، ط2، 2015، ص17.

[2] Brasdefer (François), Graffitis à l'école et gestion différentielle de l'indiscipline: mauvais canards et gentils vandales? in, champ pénal, traiter l'indiscipline: les pratiques disciplinaires et leurs reconfigurations contem-

وقواعد متكررة تهدف إلى أن تكون عقلانية وغير شخصية هى شروط للتعليم بقدر ما هى أهداف، اذ يهدف الخضوع للانضباط إلى تعلم "كيفية اتباع المبادئ وقواعد العمل "[1]. وأن تطورت طرق التأديب مع مرور الوقت، ولا سيما الابتعاد عن العقاب الجسدي، ولكن حتى عندما يكون التلميذ "مرتبطًا" بالقواعد، فإننا نستمر في تأديب التلاميذ لاستيعاب القيود وجعلهم مستقلين في عملهم. وبالتالى فإن المدرسة هى مؤسسة تأديبية بالمعنى الذي ذهب إليه فوكو، فالسلطة التأديبية لا تزال، في المدارس الاعدادية والثانوية، هى التى يُمارس من خلالها شكل المدرسة لدعم أو مراقبة التلاميذ خاصة منهم "الرافضين للقواعد". وهذا يحيلنا إلى طرح ايميل دوركايم حول المؤسسة التى عبّر عنها بالضبط الاجتماعى الذي يسحب من الفرد كل محاولاته للمقاومة والرفض. حيث يتماثل في هذا مفهوم الضبط مع مفهوم الاكراه والسلطة التى تعتبر أساس المؤسسة ويتخذ هنا مفهوم السلطة حسب ايميل دوركايم الطابع الأخلاقي و" يتخذ الطابع الأخلاقي ملمحان أساسيان وهما الاحترام والاستقلال"[2] اذ يصبح نجاح المؤسسة مرتبط بالخضوع إلى قوانينها واحترام ضوابطها وبذلك تصبح المؤسسة المدرسية ضبط اجتماعى من خلال ما تفرضه من قوانين وأنظمة، ونجاح المؤسسة التعليمية بمدى فرضها لسلطة.

إذا كان التعليم الوطنى في تونس قد شهد تطورا في النظر إلى جودة الحياة المدرسية منذ الاستقلال إلى اليوم، اذ لم ترد عبارة الحياة المدرسية في القانون التربوي لسنة 1958[3] فقد تم استعمالها في مناسبتين في قانون 1991[4] بينما تم تداولها خمس مرات في نصّ القانون التوجيهى للتربية والتعليم المدرسى لسنة 2002، بل تمّ، ولأول مرة في النظام التربوي التونسى تخصيص فصل لتحديد مفهوم الحياة المدرسية وأهدافها[5]. كما تضمّنت العديد من فصوله عبارات ذات صلة، من ذلك الحديث عن المؤسسة باعتبارها احدى آليات الحياة المدرسية التى تهدف إلى تحسين مناخها وتطوير خدماتها التربوية، كما ينص على أن التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وهو ما يعبر على تصورا آخر للحياة المدرسية مختلف عنها وعن الأدوار داخلها ومكانة التلميذ. كما خصص القانون التوجيهي بابا يخص

---

poraines. N° 29 , 2023, en ligne, https://journals.openedition.org/champpenal/14788?lang=fr , consulté le :23/01/2024

[1] Ibid,

[2] شراك (أحمد)، مرجع سابق، ص 36.

[3] قانون رقم 118 لسنة 1958، مؤرخ في 4 نوفمبر 1958، يتعلق بالتعليم، وزارة التربية، الجمهورية التونسية.

[4] قاون عدد 65 لسنة 1991، مؤرخ في 29 جويلية 1991، يتعلق بالنظام التربوي، الفصلان 16 و18، وزارة التربية، الجمهورية التونسية.

[5] بالحبيب (سامي)، جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء، كراسات المنتدى، عددى، الدولة، 2022 ، ص 29.

حقوق التلميذ وواجباته. نصّ فيه على "بناء علاقة مع التلاميذ عمادها النزاهة والموضوعية واحترام شخصية الطفل وحقوقه"[1] كما بيّن القانون التوجيهي الوظيفة التربوية للمدرسة خاصة في جانب تنمية الحس المدني والتربية على قيم المواطنة وتنمية شخصية الفرد واستعداده لبناء شخصيته و"تنشئة التلميذ على احترام القيم الجماعية وقواعد العيش معا". ما نلاحظه انتماء كل هذه المفردات إلى سجل ضمان حياة مدرسية ناجعة ومحفزة أكثر على التعلم. هذا بالإضافة إلى ما تنشره وزارة التربية من مناشير ومذكرات تدعو فيها إلى الاهتمام بجودة الحياة المدرسية وتطويرها ودعم العلاقة التربوية بين التلميذ وباقي الأطراف بالإضافة إلى التأكيد على اندماجهم داخل الفضاء التربوي والحرص على تأطيرهم ومرافقتهم.

بالإضافة إلى هذه القوانين والإجراءات التي دعت إلى ارتقاء مكانة الحياة المدرسية في المنظومة التربوية، وهذا ما يجعلنا في سجل لغوي وزاري يؤكد على مفهوم التواصل والمرافقة والاحاطة والحوار وقواعد العيش المشترك والاندماج ...هذا السجل الذي بدوره يهتم بجودة الحياة المدرسية من ناحية ومن ناحية أخرى يطرح أمامنا مسألة الانتماء في النظام المدرسي.

رغم إقرارنا بأهمية المقاربة التشريعية والتنظيمية والمحاولات المتكررة لتجويد الحياة المدرسية وادماج التلاميذ داخل الفضاء المدرسي، إلاّ أنه ميدانيا بقينا على مستوى رسم التوجهات ووضع المبادئ العامة، اذ نلاحظ أن تنزيلها في الواقع المدرسي محدود جدّا. وتبقى المؤسسة التعليمية مؤسسة تأديبية وبعيدًا عن النطاق العام للعقوبات المطبقة، وبعيدًا عن المبررات، فإن الطبيعة التأديبية للمؤسسة التعليمية موجودة حتى في أهداف التدريس في هذا السياق يقول التلميذ أ.س" نحن دائما ناقصين تربية وأخلاق وعلى المعهد تأديبنا في الساحة أو في القسم وأحيانا حتى خارج المعهد"[2]. هذه العلاقة التأديبية ستجعلنا في علاقة بين المؤسسة والهامش.

### 2-1 البحث عن البديل

إنّ ما يمكن ملاحظته من تطور في المقاربة التشريعية والتنظيمية ومن حضور لهاجس تطوير الحياة المدرسية وتجويدها بهدف ادماج التلاميذ في فضائهم المدرسي داخل أدبيات الوزارة وبرامج تكوينها يدفعنا إلى التساؤل عن مدى أثر النصوص في تغيير الواقع المعيش للتلاميذ في ظل محدودية

[1] المرجع نفسه، ص 32.

[2] أ.س: تلميذ بالمعهد الثانوي بباب الخضراء، بتاريخ01-02-2023.

التنزيل وتعطل الآليات. فهل تم تحويل المدرسة إلى فضاء جاذب أم أن المدرسة، شأنها شأن المجتمع، لا تغيرها القوانين على حد تعبير ميشال كروزيي؟[1].

في دراسة قام بها الباحث سامى بالحبيب حول جودة الحياة المدرسية ونشرها المنتدى التونسى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية[2] حول علاقة التلميذ بالفضاء المدرسى حيث ارتكزت على مدى شعورهم بالراحة أو الضجر في المدرسة عبروا عن احساسهم بعدم الاهتمام في ظل مدرسة تخلت عن دورها في الإحاطة بهم، مما يفسر عدم شعور فئة من التلاميذ بالانتماء إلى مؤسستهم ونفورهم منها، فيجدون أنفسهم خارج أسوارها مؤقتا (تأخيرات وغيابات متكررة[3]أو نهائيا (الانقطاع) مختارين المغادرة التلقائية أو مضطرين من خلال الرفت. وتؤكد هذه الدراسة على أن المدرسة فضاء يغيب فيه احترام التلميذ لذاته وهو الشرط الأساسى للاندماج وتحقق الانتماء مما يجعل من هذه المدرسة منفرة غير جاذبة لهم، عكس الشارع والفضاءات المفتوحة. في نفس السياق يواصل أ.س حديثه حول علاقته بالمعهد فيقول:" أنا شخصيا أحضر يوميا من أجل أمى، لا أريد أن تغضب عنى، لا شيء يغريني في المعهد غير التجمع مع أصدقائي أمام المعهد أو في الحديقة المجاورة. لا نجد من يفهمنا ، فقط من يسب ويشتم ونعتنا أننا لا نصلح لشيء (تو يجيب منكم ربى)"[4]، وهذا يحيلنا أن المدرسة لا توفر حاجيات هذا المراهق وأهمها الاصغاء وفتح باب الحوار خاصة مع غياب مكاتب الاصغاء وفي هذا السياق أقرت تقارير الوزارة أن من أسباب انتشار المظاهر المنافية لقواعد العيش معا وتردي الحياة المدرسية هو ما نشهده من "ضعف كبير لأداء آليات الحوار والاصغاء وإجراءات المرافقة النفسية والاجتماعية والتربوية[5] اذ لم تعد المدرسة مجالا للعيش والتفاعل وهنا يؤكد **denis meurt** على تأثير المناخ المدرسى السائد في المؤسسة على جودة الحياة المدرسية "نوعية العلاقات التى تنعقد بين الفاعلين الذين يعيشون نفس التجربة المدرسية. وتحديدا بين التلاميذ أو بين التلاميذ والكهول الذين ينتمون إلى نفس الفصل أو نفس المؤسسة التربوية[6]. هذا المناخ الذي وجب أن تتوفر فيه شروط اكتشاف الذات بداية والتفاعل مع الاخر والتدرب على التموقع داخل المجموعة ثم التوافق بين المشروع الشخصى وقواعد المؤسسة التربوية .هذه الشروط تجعل من الحياة المدرسية فضاء الانتماء داخل المجموعة أي "أن

[1]**Crozier (Michel), on ne change pas la société par décret, paris, Grasset, 1979.**

[2]بالحبيب (سامي)، مرجع سابق.

[3]المرجع نفسه، ص **30.**

[4]أ.س: ذكر سابقا.

[5]المرجع نفسه.

[6]**Meurt (Denis), pour une école qui aime le monde, Rennes, presses Universitaires de rennes, 2013.**

يشعر التلميذ بنوع من الانسجام والتآزر وحتى بنوع من التجانس مع أعضاء المجموعة التى ينتمى إليها"[1] ومن الضروري هنا التأكيد على أهمية الإحساس بالانتماء بالنسبة للفرد فإذا ما عدنا الى هرم " ماسلو" لترتيب الحاجات فبعد حاجات الفرد الفيزيولوجية للعيش والتى تمثل المرتبة الأولى تأتى الاحتياجات الاجتماعية في المرتبة الثانية وخاصة حاجة الفرد للتواصل وبناء العلاقات والانتماء. هذا وتعتبر المدرسة أهم فضاءات الانتماء التى يرتبط بها التلميذ بعد العائلة " ويعتبر الإحساس بالانتماء أهم احتياجات الطفل والمراهق لبناء شخصيته وتحقيق توازنه النفسى والاجتماعى وهى حاجات تلعب الحياة المدرسية دورا حاسما في توفير شروطها أو في انعدام تحققها

إلاّ أنه في كل مرة تؤكد المدرسة التعليمية التونسية فشلها في توفير ظروف الحياة المدرسية وشروط العيش المشترك مما يفسر ويتأكد لنا ضعف شعور التلاميذ بالانتماء لمؤسستهم ونفورهم منها وفي هذا الصدد يقول عزيز " هذا المعهد وكل المؤسسات هى أنظمة بالية تجاوزها الزمن، العالم تقدم وتطور تكنولوجيا وذكاء اصطناعى ونحن الى اليوم نكتب على الورقة، لا نملك حتى مساحة خضراء للعب الكرة أو أنشطة لتأطير مواهبنا كلنا لدينا مواهب وقدرات عالية لكن ممنوع حتى أن نعبر عنها خاصة وان كانت لا تتماشى مع نظام الإدارة" [2]. هذا ما يجعلهم في بحث دائم على البديل وفي صيغ أشكال جديدة للانتماء. وقد أكد فرنسوان ديبى ومارتوشيلى على أهمية الطريقة التى يبنى بها التلاميذ تجربتهم المدرسية، كيف ينتجون العلاقات والاستراتيجيات والدلالات والتى من خلالها يبنون ذواتهم"[3] وفي هذا سنركز على الكتابة على الجدران كاستراتيجية للانتماء داخل المجموعة في الفضاء المدرسي.

## II. الهامش والمؤسسة

### 1-2 الغرافيتي داخل الفضاء التربوي:

إنّ طرح العلاقة بين المؤسسة التعليمية والغرافيتى هو فى الحقيقة طرح لعلاقة المدرسة وثقافتها وما ينتج على هامشها. ونقصد بالهامش هنا كما المساحة البيضاء في محيط النص المخطوط. ما خطّ على هامش حدود وفضاء المدرسة وما خطّ أيضا على هامش الثقافة المدرسية. فى إطار خطة بحثية تعطى الأولوية للهامش بما هو كتابة ورسومات على جدار المؤسسة التعليمية. أي الخطاب الذي أنتج على هامش الفضاء المدرسي. فهل أن هذا الهامش يمارس الرفض والتمرد عن قوانين المؤسسة المدرسية أم

[1] بالحبيب (سامي): مرجع سابق، ص33.

[2] البحث الميداني: مقابلة مع عزيز بتاريخ 02 /2023/03، أمام معهد باب الخضراء، تونس العاصمة.

[3] بالحبيب (سامي): مرجع سابق.

أنه إعادة انتاج للخطاب المدرسى والمؤسسى حيث ما يفتأ أن ينزاح عن المأسسة المدرسية إلاّ ويعيد انتاجها في خطابه الهامشي ويخضع مرة أخرى لفعل التأسس.

هذه الكتابات تشمل في طياتها جوانب كثيرة من اجتماعى نفسى، معرفي تربوي وهى كتابة مخصوصة بالنظر إلى هامشيتها وبما تتميز به من خصائص وما تفصح به من أسرار وخبايا. ما يوحدها إلى حدّ كبير معطى الانتماء إلى الفضاء المدرسى، الأمر الذي ينعكس على خطاب الغرافيتى. من خلال احتلال الفضاء المدرسى من أجل نقدها وشتمها ومقاومتها أيضا، فيما يلى سنحاول قراءة مختلف أبعاد هى الغرافيتي التلمذية:

**كتابة ذات أبعاد عاطفية:** ما نقصد به هنا هو المتون التي ترتكز على تيمة الحب والعشق، ويستعمل هنا التلميذ مختلف وسائل الخطاب من كتابات ورسومات، خاصة من خلال رسم القلب وقطرات الدم والسهم، إضافة الى استعارة الأبيات الشعرية بمختلف اللغات خاصة الفرنسية والانقليزية من ذلك الوحدات الغرافيتية التي جمعناها. نذكر على سبيل المثال:

"ايمان + احمد = حب" / **love / ilove ahmed**، وغيرها من الكتابات التي عبرت عن جانب عاطفي مهم عند التلميذ.

يتجلى شكل ثان في عبارات ذات تعبير صارخ عن الجنس، خاصّة بالمراحيض، مع تغييبٍ لاسم الفاعل وانتحال صفة المجهولية، من خلال الأسماء المستعارة، وهو ما يعبر عن حضوره بالغياب المباشر والحضور غير المباشر للانا الفردية ، أمام هويته الاسمية، أين يصبح الغرافيتي في هذه الحالة إستراتيجيّة إعلان حضور مُتميّز، وفي ذات اللّحظة غياب مقصود، ذلك لأنّ الفاعل يَعِي جيّدًا أنّ ما يعبر عنه يقع ضمن الممنوع والمرفوض من قِبل سلطة الرّقيب الجمعي، فَيَرْكَن لخيار تغييب اسمه، أو الحضور بجزءٍ من هويته الأسميّة من خلال العلامة التي تميزه. وذلك لأن المضامين الجِنسية في عديد المتون تكثّف خطاب مباشر لا يلتزم بالحدود الاجتماعية والقوانين الأخلاقية وسلطة المجتمع الأخلاقيّة الرّسمية.

**كتابة ذات أبعاد رياضية:** تعتبر الرياضة بأنواعها وخاصة كرة القدم، تنشئة ثقافيّة قويّة الحضور، اذ تمثل شكل جديد من الجماعات، تساهم في تقوية الروابط الاجتماعية والتضامنية بين المجموعة الرياضية الواحدة، حيث تفرز أشكالا متميّزة من التّفاعل الاجتماعي، كـالتّضامن والتعاون أو التّناحُر الذي لا يقوم على رابطة الدّم (العِرق)، وإنّما على علاقة جديدة نابعة من قيم الثّقافة الرّياضيّة أو حول

لعبة ما، ومنه حول فرد أو جماعة ما. وهذا يحيلنا الى ما أسماه مافيزولي في نهاية الثمانينات مافيزولي[1] بمفهوم "القبيلة" حيث نقل هذا المفهوم إلى المجموعات الشبابية الحضرية، بحيث يلجأ الشباب إلى التجمع في شكل بنى ميكرو -اجتماعية حول تمثيلات مشتركة وذات معنى، تثير فيهم عاطفة، يتعاملون بدورهم كيفية نقلها وتمريرها. إنها آليات مرئية للتأكيد الذات. توزعت المضامين المعبّرة عن" كرة القدم" بكتابة أسماء وألقاب وكُنى اللاّعبين النُّجوم، الذين شغلوا الشباب، وتَذييلِها بكلمات الاِعتزاز والتّقدير، وكذا أسماء وشعارات الفِرق الرّياضيّة العالميّة والمحليّة. وفيما يلي مثال على ذلك:

**مجموعة عدد 1: التعابير الرياضية**[2]

كشفت عديد الوحدات ذات المَتن الرّياضي عن مدى تأثر التلاميذ المغرَفِتين بكرة القدم، فلم تعد لعبة جماعيّة للتّسليّة فقط، بل وِجهة نظر متميزة للحياة. وبالعودة إلى ما أسماه مافيزولي القبيلة فإننا نتحقق من ذلك، إذ يرى أن الأشخاص تتجمع في إطار قبلي حول ذوق مشترك، إذ يتطابق أبناء المجموعة الواحدة، وهي تقوم على الرغبة في العيش مع من يشبهها، يحكمها نظام تواصلي رمزي، هو الذي يحكم المجموعة، إذ يبحث الفرد عن بناء هوية جماعية رغبة في التماهي مع المجموعة، وتصريف الإحساس بالإقصاء والتهميش.

**كتابات ذات أبعاد معرفية:** إنّ السياق الذي يعيشه المتعلم داخل المؤسسة التعليمية يطغى عليه الجانب المعرفي، فتعدد المواد الدراسية، مما يخلق لديه هاجس " النجاح"، وما نلاحظه في السنوات الأخيرة انتشار ظاهرة الغش التي يستعمل فيها المتعلم شتى الطرق والوسائل، فلا يسلم منهم، ورق ولا طاولة ولا جدار فالغاية تبرر الوسيلة وما رصدناه في هذه الدراسة هو امتلاء الطاولات بمحتويات دراسية مختلفة، تخص جميع المواد التعليمية، فكأن الدروس لم تعد تدون على الكراس بقدر ما تدون على الطاولات وعلى بعض الجدران. وفي هذه الصور أمثلة لذلك:

---

([1])**Maffesoli (Michel), Le Temps des tribus: Le Déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes, Paris, Le Livre de poche, 1988.**

[2]البحث الميداني.

**مجموعة عدد2: طاولات القسم**[1]

تعبر هذه الكتابات أيضا على ظاهرة الغش التي تعاقب عليه قوانين المؤسّسة التعليمية وتمنعه بشدّة. يتموقع فعل "الغشّ كِاستراتيجيّة تلمذية فعّالة للتّعامل مع إكراهات الثّقافة التّنظيميّة التّعليمية، التي تُلزِم وتُوصي التلميذ بضرورة التّقيّد بطقوس التعلم والامتحان، وتُحَذِّرُه وتهدده، من الإلتجاء لهكذا وسائل وسُبل غير قانونيّة للنجاح.

**ذات أبعاد صراعية:** وإن كانت مختلف الفصول والأوامر المنظمة للحياة المدرسية لا تتوارى على التأكيد على ضرورة بناء علاقة تربوية تقوم على مبادئ الاحترام والانصاف والاعتماد على الحوار بين كل أطراف الأسرة التربوية وتوفير فرص التعبير والمشاركة الفعالة وارساء آليات العيش المشترك. رغم كل هذه المحاولات الحثيثة والأهداف المُعلَنَة للحدّ والتّخفيف من علاقات الصّراع بين الأفراد والجماعات، وتعويضها بقيم العيش المشترك والاحترام، إلاّ أنّ عديد المضامين كشفت عن نمط من العلاقات القائم على الصراع، وخاصة الصراع مع السلطة كذلك الصراع الجيلي حيث عكست المضامين عن مدى الاختلال العَلائقي بين الأجيال، خاصّة تجاه الأب رمز السلطة بأشكالها الرسمية وغير الرسمية وما يمثله في مؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل الأستاذ والمدير وعون الأمن وفيما يلي مثال لذلك:

**الصورة عدد 3: رفض السلطة**[2]

فالأب بالنسبة للمراهق هو رمز السلطة التي تمثل بدورها الاكراه الاجتماعي بما تفرضه من قواعد وقوانين تحدّ من حريته.

---

[1]-البحث الميداني.

[2]البحث الميداني.

أدى هذا بدوره إلى حدوث فجوة جيليّة، بين جيل محافظ في سمته العامة، ومتمسّك -إلى حدٍّ ما- بالموروث والتّقاليد والقوالب التي نشأ عليها، وجيل تَرَعرَع في ظل اِنفتاح اجتماعيّ وثقافيّ مُعَولَمَ ومُرَقمَن. وضعيّة علائقية مضطّربة جعلت التلميذ ينحو لنسج علاقات خاصّة، وتشكّيل هوية جماعية مؤقّتة ومتغيّرة حسب توصيف ألان فيلبو، قصد إعادة الاعتبار للأنا الفردي المُهمش أمام تسلّط الخطاب المُهَيمِن الذي يتجاهل خصوصيّات هذه الأنا. وهذا بدوره يحيلنا الى جون بيار ألبار بقوله "إنّ أيّة ممارسة للتّشهير أو الإعلام عن فكرةٍ ما لأشياء محددّة، أواني، ألبسة، سيّارات، تهدف لتذكير الآخرين بوجوده وبهويته، معبّرًا أو محاولاً التّعبير عن اختياراته الأخلاقيّة أو الجماليّة[1].

لقد كشف كل ما سبق على النقائص على مستوى ظروف الحياة والعيش المشترك وضعف الشعور الانتماء تجاه المدرسة ونفورهم من ضغوطاتها ورتابتها وهو ما يؤدي بدوره الى البحث عن البديل حيث يلتجأ البعض الى نسج صيغ بديلة من اشكال التواصل وعلاقات الانتماء.

## 2-2 - الغرافيتي شكل آخر للانتماء داخل الفضاء المدرسي:

إنّ الانخراط في الحياة المدرسية يفرض عادة الانتماء، ويعبر هذا الانتماء عن الشعور بالارتباط بالفضاء والأشخاص الذي ينتج عنه مجموعة من التفاعلات داخل المجموعة التي تشترك في الأفكار والمواقف التي تشكل بدورها الهوية الجماعية وتفرض نوعا من الالتزام الذي يحقق التماسك والتضامن بين أفراد المجموعة" حيث يتوقف التماسك على مدى شعور الفرد بالانتماء للجماعة، اذ بدون هذا الشعور لن يتحقق التماسك[2] أي الشعور بـ "النحن". يظهر هذا الانتماء في اقبال التلاميذ على مدارسهم بقبول وانشراح إلاّ أنه في الواقع نراهم يغادرونها مسرعين نحو الشارع والفضاءات المجاورة الحاضنة للعلاقات الجديدة التي صاغها هؤلاء التلاميذ من أجل الشعور بالانتماء.

بالعودة إلى ميشال مافيزولي الذي يرى أنه يتم تطبيع الأنشطة داخل القبيلة، وكل من لا يمتثل لأخلاقيات المجموعة يعدُّ مرفوضا، إذ يرى في هذا الصدد مافيزولي أن الأشكال القبلية التي يلاحظها، لها دور في "تراجع النزعة الفردية "[(3)] فإنّه وفي نفس السياق ومن خلال ما لاحظناه في البحث الميداني تعد المجموعة مرجعية بالنسبة للمنخريطين فيها وفي هذه الأمثلة الميدانية تسمّى هذه المجموعات نفسها خاصة تلاميذ مجموعات الالتراس التي تنتمي إلى الفرق الكروية هذه المجموعات عادة تطلق على نفسها

[1]Albert(jean-pierre: Etre soi : Ecriture ordinaire de l'identité. CHADRON M. & F. DE SINGLY (dir.), Identité, lecture, écriture. Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou.ed: BPI, 1993, p259.

[2]سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، بيروت، منشورات جامعة فار يونس، 1984، ص 202.

([3])Maffesoli (Michel), Le Temps des tribus, op.cit, p .137

اسم "عصابة" "فلاقة" "كتيبة" وهي مستمدة من المعجم النضالي، إذ يتثملون أنفسهم بأنهم ذوات مضطهدة مقموعة ومهمشة، تناضل في السياسات القمعية من أجل افتكاك فضائها تستمد قيمها وقوانينها من المجموعة وفي هذا السياق يقول جهاد وهو تلميذ منتمي الى مجموعة الالتراس "حرمنا من حقنا الشرعي في الفضاء الخاص بنا لذلك نحن كمجموعة في صراع دائم مع هذه السلطة القمعية"[1].

فإن التماسك الداخلي للمجموعة التي ينتمي إليها الفرد، تضفي عليه الشعور بالانتماء وبالحصانة شعوراً بالأمان فالتجارب الجماعية تضفي إحساساً بالانتماء إلى كيان اجتماعي محدد ومميز في هذا يعتبر بعض الباحثين أنه " يحتاج الفاعلون في الحياة الاجتماعية إلى بناء فئات بسيطة ومتماسكة قدر الإمكان لتنظيم رؤيتهم للعالم وتحديد أساليب العمل "[(2)]. حيث توفر هذه السلوكيات مساحة للانتقال والتفاوض، تسمح بإقامة علاقات جديدة مع الذات، ومع الآخرين، وفي هذا نتفق مع غوفمان الذي يعتبر أن "تبدو العلاقات التي تحتفظ بها مجموعة من الاشخاص مع بعضهم البعض ومع فئات محددة خاضعة كونيا للقواعد الأساسية ذات الطبيعة التقيدية. الانحرافات والجرائم المبررة والانتهاكات الصارخة... هذه النماذج ذات الدوافع المختلفة والأداء المتنوع للسلوك الحقيقي وهذه الاجراءات الروتينية المرتبطة بالقواعد الأساسية، كل هذا يشكل ما يمكن أن يطلق عليه نظاما اجتماعي."[(3)]

لذلك اختار المراهقون أن يخترعوا لأنفسهم رموزاً جديدة في اللغة والمظهر، ورموزاً ثقافية واجتماعية، يتم إضفاء الطابع الرسمي عليها بطريقتهم من خلال انتمائهم إلى ثقافة الهيب هوب، واستنادهم إلى مراجعها وطقوسها، يضفون الطابع الرسمي على هذا الانتقال أو العبور من خلال خلق هذا البديل، في هذا عدَّ كل من ماريلين فيلونو وستيفاني بيسكي أنّ " الاعتراف الاجتماعي هو موضوع تقليدي لعلم النفس الاجتماعي، نعترف بأن البحث عن الاعتراف يتم التعبير عنه على عدة مستويات، تشير إلى احتياجات الوجود والتمييز والادماج والتقييم " [(4)]

يمكن أن نستخلص في هذا العنصر أن الغرافيتي ممارسة تتطلب نظاماً تحفيزياً يلزم التلميذ بالمشاركة في نشاط اجتماعي بصفة فردية أو داخل المجموعة، وعادة ما تنطوي رغبة هؤلاء التلاميذ في المخاطرة رغبة في الحصول على مكانة مميزة داخل المجموعة، وإثارة إعجاب أصدقائه والسعي إلى العظمة داخل

---

[1] مقابلة مع جهاد تلميذ ينتمي الى مجموعة الالترا، بتاريخ 10-01-2023، في شارع الحبيب الثامر بتونس العاصمة.

([2])**Felonneau (Marie-line) et Busquets (Stephanie), Tags et grafs les jeunes à la conquete de la ville, op.cit, p.33.**

([3])**Goffman (Erving), La mise en scéne de la vie quotidienne, Paris, Minuit, 1973, p.12.**

([4])**Felonneau (Marie-line) et Busquets (Stephanie), Tags et grafs les jeunes à la conquete de la ville, op.cit, p.132.**

المجموعة، من خلال تحدي الممنوع، واللعب بالمخاطرة، ليعبر من خلالها عن رفضه لقواعد وقوانين المؤسسة التأديبية التعليمية ويرفض بدوره الانتماء الى المؤسسة الرسمية فتصبح مجموعة الغرافيتي في الداخل أو الخارج البديل لذلك.

**الخاتمة:**

تصل بنا هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي يمكن صياغتها كالتالي:

أن المنظومة التشريعية التي تنظم الفضاء المدرسي لم تحقق الأثر المطلوب منها ولم تنتج مدرسة الانتماء والعيش المشترك وهو ما يجعل من المدرسة فضاء متوتر علائقيا ما يؤدي إلى ظهور عديد الممارسات التي تعبر عن هذا التوتر من ذلك الغرافيتي.

يمكن اعتبار الغرافيتى التلمذية ظاهرة سوسيوثقافية حُبْلَى بالدّلالات المتعدّدة المستويات، تُوحى بقدرة التلميذ باعتباره فاعل اجتماعى يُهَندِس بأسلوبه الخاص مخرجات المؤسّسة التّعليميّة ومن وراءها باقى المؤسّسات، بالتّعبير عن خصوصيّاته الثّقافيّة من خلال مضامين تعكس قيم وأفكار ومعايير مختلفة، ومؤشّرَة فى أغلبها على اعتلالات وظيفية لفلسفات وسياسات مؤسّسات التّربية القائمة. فرغم تواجد التلميذ ضمن إكراهات فضاء تعليمى تأديبى، إلاّ أنّهُ استطاعُ أن يطوع الغرافيتى للتّعبير عن هذه الاكراهات وعن آرائه وأفكاره وآماله، وأكثر من ذلك عن ثقافته المهمشة من طرف الثّقافة السّائدة. مضامينٌ مناقضة ومتمردة على الثقافة السائدة، لتعكس اختلالات وظيفيّة فى الفضاء التعليمي.

يعيد التلميذ من خلال الغرافيتي إنتاج روابط اجتماعية بديلة تعبّر بدورها عن الرغبة في القطع مع الفضاء المؤسساتي المراقب من قبل السلطة الأبوية والتعبير عن رفضه للإكراهات الاجتماعية التي تفرضها المؤسسة. يبحث عن التشابه من خلال الانتماء الى المجموعة خارج المجموعة الرسمية، وإثبات أنه جزء منها، والحصول على الاعتراف الاجتماعي، وذلك من خلال نسج شبكة علائقية عن طريق ممارسة الغرافيتي. حيث تتحول المؤسسة التعليمية بذلك بالنسبة إلى هؤلاء الفاعلين فضاء رافض لهم لا يعبر عن رغباتهم وهواجسهم وهويتهم المتفردة.

## بيبليوغرافيا

- بالحبيب (سامي)، جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء، كراسات المنتدى، عدد5، 2022
- باي(بوعلاّم)، واقع الغرافيتيا بالفضاء الجامعي الجزائري: تعدّد المضامين وتباين الغايات. غرافيتيا طلبة جامعة تلمسان نموذجاً، مجلة انسانيات، عدد85-86، 2019.
- سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، بيروت، منشورات جامعة فار يونس.

*Albert(jean-pierre) : Etre soi : Ecriture ordinaire de l'identité. CHADRON M. & F. DE SINGLY (dir.), Identité, lecture, écriture. Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou.ed : BPI, 1993.

*Maffesoli (Michel), Le Temps des tribus: Le Déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes, Paris, Le Livre de poche, 1988.

*Felonneau (Marie-line) et Busquets (Stephanie), Tags et grafs les jeunes à la conquete de la ville,

*Goffman (Erving), La mise en scéne de la vie quotidienne, Paris, Minuit, 1973.

*Meurt (Denis), pour une école qui aime le monde, Rennes, presses Universitaires de rennes, 2013

*Vulbeau, (Alain) : Les tags, spectre de la jeunesse: Histoire d'une nouvelle pratique urbaine. Les Annales de la recherche, 1992.

*Milon(Alain: L'étranger dans la ville - Du rap au graff mural. Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris: PUF.,1999.

# المعاجم التراثية واستخداماتها التعليمية للناطقين بالعربية -عبر برامج رقمية-

☜ الأستاذة إلهام الغذاني
الثانوية التأهيلية ابن عباد بالقنيطرة-المغرب

**مقدمة:**

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، بعثت الحياة في الكون والوجود، لذلك تمت حمايتها وتحصينها من فساد النطق، والمعنى، فعولجا بالنحو والمعجم. وقد تطورت فكرة المعاجم وأصبحت علما مستقلا له قوانينه وضوابطه، فمرت بأربع مراحل: مرحلة أولى في تفسير ألفاظ القرآن الكريم والحديث النبوي، مرحلة ثانية في جمع المفردات وشرحها والاستدلال عليها من خلال الرجوع إلى كلام العرب، مرحلة ثالثة في ظهور كتب تجمع الألفاظ تحت موضوع واحد، أو كتب تجمع الألفاظ في مختلف الموضوعات، مرحلة رابعة في إخراج المؤلفات وشرحها شرحا دقيقا وهو ما أطلق عليه اسم "المعجم".

لقد تنوعت المعاجم العربية التراثية، فنجد المعاجم اللغوية، ومعاجم المعاني، ومعاجم الترجمة. فأصبحت هذه المعاجم التراثية هي الأصل والمورد الذي يرجع إليه الباحثون والطلبة لجمع الألفاظ وشرحها وتصنيفها واستخدامها لأغراض تعليمية بالأساس.

لكن مع التطور التكنولوجي الرقمي، وهيمنة البرامج الرقمية على العملية التعليمية التعلمية في كل أنحاء العالم، أصبحنا نفكر في وسائل حديثة لتقريب المعاجم التراثية من المتعلمين، الذين يستثقلون البحث فيها لأنها تحتاج وقتا وجهدا وخبرة. لذلك تم التفكير في استخراج الألفاظ وتصنيفها حسب الموضوعات مع استخدام برامج رقمية لتقديم هذه المادة المعجمية بكل سهولة، وبشكل مشوق ومثير، يجعل المتعلمين يُقبلون عليها رغبة وحبا في التعلم.

وفي هذا السياق ارتأينا أن نقدم في هذا المقال تجربة رقمية متواضعة لنحفز المتعلمين الناطقين بالعربية، للإقبال على المعاجم التراثية، من خلال عرض بعض الألفاظ المستخرجة من "لسان العرب لابن منظور"، محددة الحقل الدلالي، مستعملة برنامج المايكروسوفت أكسيس **ACCESS**.

وسيتم الاعتماد على مجموعة من المحاور لبناء هذا المقال، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وهي:

-مفهوم المعجم لغة واصطلاحا.

-المعاجم التراثية عند العرب.

-الرسائل اللغوية.

-نظرية الحقول الدلالية.

-الحقل الدلالي لألفاظ صوت الأسد.

-عرض المادة التعليمية في برنامج رقمي (Access).

## 1. مفهوم المعجم Lexique

### 1-1-المعجم لغة:

جاء في لسان العرب: "العَجْمُ والعَجَمُ: خلاف العُرْبِ والعَرَب...والعُجْمُ: جمع الأعْجَم الذي لا يُفْصِح، ويجوز أن يكون العُجْمُ جمع العَجَم، فكأنه جمع الجمع،... ورجل أعجمي وأعْجَم إذا كان في لسانه عُجْمَة، وإن أفصح بالعجمية، وكلام أعجم وأعجمي بين العُجْمة"[1]. وفي المعجم الوسيط: "عَجَمَ الحرف والكتاب عَجْمَ عَجْماً: أزال إبهامه بالنقط والشكل. وعَجُمَ فلان عُجْمةً: كان في لسانه لُكْنةٌ. ويقال كذلك: عَجُم الكلام: إذا لم يكن فصيحا. فهو أعجم، وهي عجماء. جمع عُجْمٌ. أعْجَم الكلام: أبهمه وذهب به إلى العُجْمة: خلاف أعربه. وعجَم الكتاب: عَجَمَه. وعَجَّمَ الكتاب: عَجَمَه.... والمُعْجَم: ديوان لمفردات اللغة مرتب على حروف المعجم: حروف الهجاء"[2]. كما جاء في المنجد في اللغة العربية المعاصرة: "عَجَم وعَجُم عَجْماً: نقَّط وشكَّلَ: "عجَم حرفا"، "عجم كتابا". عَجْماً وعُجوماً: اختبر الصلابة: "عجم عودا". عَجُمَ عُجْمةً: أساء التكلم بلغة، رطن، كان في لسانه لُكْنة: "عَجُم الفرنسية": تكلم الأعجمي بلغة غريبة"[3]. فمعاني العَجْم تدور كلها في الإبهام والإخفاء والغموض.

### 1-2-المعجم اصطلاحا:

"المعجم: كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا، إما على حروف الهجاء أو الموضوع، والمعجم الكامل هو الذي يضم كل كلمة

---

[1]-ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار الحديث القاهرة، 2013، جزء6، مادة [عجم]، ص 107.

[2]-إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله أحمد، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، سنة 2004، مادة [عجم]، ص 586.

[3]-صبحي حموي (المشرف على العمل) وأنطوان نعمة وعصام مدور ولويس عجيل ومتري شماس(التحرير)، المُنْجِد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق بيروت-لبنان، ط1، 2000، مادة [عجم]، ص 950.

في اللغة مصحوبة بشرح معناها واشتقاقها وطريقة نطقها وشواهد تبين مواضع استعمالها. ولا يطلق المعجم على غير هذا، فإذا جمعنا كل ألفاظ اللغة في كتاب ولم نُصْحِبها فإنه لا يسمى معجما، وكذلك لا يسمى معجما إذا وضعنا فيه كلمات معدودة مشروحة، بل لا بد أن يكون المعجم كما عرفناه ووصفناه"[1]. والمعجم "في علم اللغة العام مخزون مفرداتي مودع في ذهن المتكلمين داخل عشيرة ما. ويقابل المعجم في هذا التصور ما يدعى بالمفردات مثلما تقابل اللغة الكلام أو القدرة على الإنجاز. كما يقرأ أصحاب هذا المذهب بضرورة تعلم مفردات اللغة من أجل تكوين معجم وبالتالي تعلم اللغة. فالمعجم مؤلف يضم لائحة من مفردات لغتين فأكثر، مرتبة عامة حسب الترتيب الألفبائي وتكون غير مصحوبة بالتعريف"[2]. وسنجد مصطلح القاموس الذي أصبح يرادف المعجم اللغوي بعد ظهور معجم "القاموس المحيط"، وهو العنوان المختصر ل "القاموس المحيط، القاموس الوسيط، الجامع لما ذهب من كلام العرب شماطيط"، للإمام اللغوي مجد الدين أبي طاهر محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيرازي الفيروز آبادي المتوفى سنة 817 ه، ومن خصائصه أنه يقوم على نظام التقفية، فقد اشتهر هذا القاموس لكثرة تداوله بين علماء اللغة لثقتهم في ضبطه ودقته وتوسعه، لذلك عده العلماء والأدباء مرجعا لهم.

## 2-المعاجم التراثية عند العرب:

تطور تاريخ التأليف المعجمي حسب العصور الأدبية[3]، ففي العصر الأموي ألف نصر بن عاصم الليثي (89ه) كتاب "ترتيب حروف الهجاء"، وفي العصر العباسي الأول ظهر أصحاب الرسائل اللغوية، وهم: ابن الأعرابي (231ه) في (خلق الإنسان، الخيل، النوادر)، وأبو عمرو بن العلاء (154ه) في (النوادر)، ويونس بن حبيب (183ه) في (معاني القرآن، اللغات)، وعلي بن حمزة الكسائي (189ه) في (معاني القرآن، ما تلحن فيه العامة)، كما نجد الخليل بن أحمد الفراهيدي (170ه) في (معجم العين، معاني الحروف).

وبعدها ستتطور صناعة المعاجم في العصر العباسي الثاني ، وسنجد النضر بن شميل (303ه) في (الصفات، السلاح، غريب الحديث)، وفي العصر العباسي الثالث، أبو عبيد بن سلام (334ه) في

---

[1]-أحمد عبد الغفور عطار، مقدمة الصحاح، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، طبعة 3، سنة 1979م، صفحة 46.

[2]-المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي-فرنسي-عربي)، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط-المغرب، سلسة رقم 1، 2002، ص 86.

[3]-بوشتى العطار، المعاجم العربية رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة-المغرب، ط1، 1990، ص 27... 32 بتصرف.

(الغريب المصنف، غريب القرآن، غريب الحديث)، وفي العصر العباسي الرابع، علي بن إسماعيل بن سيده (458ه) في (المحكم، المحيط الأعظم، المخصص)، وفي العصر المغولي، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (711ه) في (لسان العرب)، وفي العصر العثماني، مرتضى الزبيدي (1205ه) في (تاج العروس، التكملة والصلة والذيل للقاموس)، وفي عصر النهضة، بطرس البستاني (1883م) في (محيط المحيط، قطر المحيط)، وغيرها من التصنيفات الكثيرة للمعاجم التراثية من عصر الأمويين إلى عصر النهضة للعديد من اللغويين العرب.

وقد تنوعت هذه المعاجم، وانقسمت إلى ثلاثة أقسام[1]: معاجم لغوية، ترتب ترتيبا هجائيا، وتكون الكلمة هي مادتها الرئيسة، ومعاجم المعاني، وترتب ألفاظ اللغة بحسب معناها لا بحسب لفظها، أي أن الترتيب فيها موضوعي لا هجائي، ومعاجم الترجمة، أو ثنائية اللغة أو متعددة اللغات، فهي معاجم مداخلها بلغة وشروحها بلغة أخرى، أي أنها تحدد المفاهيم بين ألفاظ اللغة القومية ولغة أجنبية.

لقد تنوعت المعاجم التراثية في تصنيفاتها وترتيب مداخلها، وهذا راجع لأمرين مهمين، هما: الموضوع والهدف. وكما قال بوشتى العطار "إن تنوع منهجية تصنيف المعاجم التراثية نابع من نظرة المعجمي إلى ألفاظ اللغة، موضوع الوصف، وإلى الهدف الذي يرمي إليه من وراء تصنيف المعجم"[2].

## 3-استخراج حقول دلالية من معاجم تراثية واستخداماتها التعليمية للناطقين بالعربية

للاشتغال على هذا المحور، لا بد أولا من الحديث عن الرسائل اللغوية التي تعد اللبنة الأولى للمعاجم التراثية، فقد كانت تهتم بالموضوع الواحد، ثم الحديث عن نظرية الحقول الدلالية المتعلقة بالدراسات الغربية والتي ظهرت في عشرينيات القرن العشرين، هذه النظرية التي أكدت لنا أهمية الرسائل اللغوية في زمانها، لتأسيس ما يسمى "معاجم الموضوعات".

### 3-1-الرسائل اللغوية

كان للعرب دور الريادة في مجال التأليف في الرسائل اللغوية التي تعد أساس معاجم الموضوعات، والسبب راجع إلى كونهم:

---

[1]-بوشتى العطار، الصفحات (33...39) بتصرف.

[2]- بوشتى العطار، ص 40.

-" يحتكم إلى الأعراب في الحياة اللغوية للفصل فيما ينشأ بين العلماء من خصومات تتصل بالأداء اللغوي لبعض التراكيب النحوية، فكانوا يسألونهم للتعرف على نطقهم لبعض الكلمات من حيث ضبط أواخرها.

- يحتكم إلى الأعراب لضبط بعض الخصائص اللغوية للهجات التي كانت سائدة في شبه الجزيرة العربية.

-اعتماد الرواة على جهود الأعراب في الحياة اللغوية، خاصة في مجال ضبط الكلمات.

-العرب مصدر أساسي يعتمد عليه اللغويون في التعرف على دلالة الألفاظ.

- يلجأ اللغويون لسؤال الأعراب عن اشتقاق الكلمات."[1]

إن أقدم موضوع دارت حوله الرسائل اللغوية هو: الحشرات، وينسب إلى أبي خيرة الأعرابي الذي روى عنه أبو عمرو بن العلاء (ت 154ه)، وفي بداية القرن الثالث الهجري بدأ التأليف في موضوع الصفات، وأهم من كتب فيه النضر بن شميل (ت 203ه)، وقطرب، والأصمعي(ت 216ه).

وتعد مؤلفات الرسائل اللغوية كثيرة ومتنوعة حتى نهاية القرن الثالث الهجري، لأنها شملت كثيرا من مظاهر الحياة داخل شبه الجزيرة العربية.

### 3-2-نظرية الحقول الدلالية:La théorie des champs sémantiques

ظهرت نظرية الحقول الدلالية في عشرينيات القرن العشرين، وتأسست مع مطلع الثلاثينيات عن علماء اللغة السويسريين والألمان، ومن روادها نجد: العالم جاسبين Jespen سنة 1924، والعالم جولز Jolles، وبروزيج Prozeg ، و تريير Trier، سنة 1934.

قدم العالم تريير Trier دراسات تنظيمية لحقل الذكاء (الفكر) في اللغة الألمانية، واستطاع بلورة الأفكار الموجودة في فترته بطريقة أسست منهجا عرف بنظرية الحقول الدلالية، ويمكن تلخيص فرضيته الأساسية في الآتي:

"-إن معجم لغة ما مكون من مجموع الكلمات المتدرجة (أو حقول معجمية).

-كل مجموعة من الكلمات تغطي مجالا محددا في مستوى المفاهيم (حقول مفهومية).

[1]-ياقوت، محمود سليمان، معاجم الموضوعات في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة لسان العرب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، سنة 2002م، الصفحات (45...57) بتصرف.

-كل حقل من هذه الحقول (معجمية كانت أو مفهومية) مكونة من وحدات متقاربة مثل حجارات غير منتظمة من الفسيفساء."[1]

وقد تمت دراسة مجموعة من الحقول: الطبيعية، والاصطناعية، وشبه الاصطناعية، وتحديد أسمائها والمصطلحات التي تنتمي إليها. أما في أمريكا فتم التركيز على دراسة الحقول الدلالية التي تجمع مصطلحات القرابة والنبات والحيوان والألوان والأمراض. أما في فرنسا فتم التركيز على دراسة الحقول الدلالية التي تتغير ألفاظها إلى دلالات أخرى، أو التي تتعرض إلى الامتداد السريع من خلال التطور السياسي والاقتصادي داخل المجتمع.

سنجد مجموعة من التعريفات التي قدمها علماء نظرية الحقول الدلالية، ومن بين هذه التعريفات نجد:

-"الحقل الدلالي هو قطاع من المادة اللغوية، ويعبر عن مجال صغير من الخبرة"[2].

- "الحقل الدلالي مجموعة من الألفاظ mots المرتبطة فيما بينها ارتباطا ضيقا، ويحكمها غالبا لفظ أوحد عام Terme"[3].

-"علم المعجم يبحث في تحديد الحقول اللسانية؛ المصطلح يبقى غامضا، مادام يمكن النظر في الحقل الدلالي للكلمة، الحقل المعجمي للقرابة، مثال: الحقل الدلالي لكلمة أب، الحقل المعجمي للكلمات أب، أم، أخ، أخت".[4]

وبالتالي فكل التعريفات تدل على أن الحقل الدلالي هو عبارة عن مجموعة من الكلمات التي لها دلالات متقاربة، ويمكن أن تجمع تحت لفظ واحد. ومثاله حقل القرابة، الذي يجمع كلمات مثل: أب، أم، أخ، أخت. أو حقل الألوان، الذي يجمع كلمات مثل: أحمر، أخضر، أصفر..

### 3-3- حقل ألفاظ أصوات الحيوانات المتوحشة في معجم لسان العرب لابن منظور

- ✓ استخراج جميع الألفاظ الدالة على الصوت الخاصة بالحيوانات المتوحشة، مع تحديد جذورها وصيغ ألفاظها ومعانيها كما جاء في لسان العرب.
- ✓ سنقتصر في هذا المقال على ألفاظ صوت الأسد، وسنقدمها من خلال تطبيق رقمي يسهل عملية التواصل مع المتعلمين واكتساب المادة التعليمية.

---

[1]-أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية -دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق-سوريا، 2002، ص 11-12

[2]-البهنساوي حسام، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2006م، ص 74.

[3]-أزابيط، بنعيسى عسو، الوجيز في علم الدلالة، دار الأمان، الرباط-المغرب، ط1، 2016، ص 4.

[4]Jean Dubois,Mathée Giacomo,Louis Guepin, Christane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi,Jean-Pierre Mével, Dictiooaire de Linguistique, Larousse- Bordas ; VUEF 2002, P 81.

**-ألفاظ أصوات الأسد:**

(حَفِيف)[1]: (حفف-فَعيل)، صوت جلد أنثى الأسود إذا دلكت بعضه ببعض.

(رَزِيم)[2]: (رزم-فَعيل)، قال ابن الأعرابي: الرَّزْمَة: الصوت الشديد. ورَزْمَةُ السباع: أصواتها. والرَّزِيم: الزَّئير.

(زَئِير)[3]: (زأر-فَعيل)، الزَّئير من زأر الأسد زَأْراً وزَئِيراً: ردد صوته في جوفه ثم مدَّه. زَأَر الأسد زئيرا: صاح وغضب.

(زَمْجَرَة)[4]: (زمجر-فَعْلَلة)، زمجرة الأسد: زئير يسمع في نحره، ولا يُفْصِح.

(زَمْزَمة)[5]: (زمم- فَعْلَلة)، زَمْزَم الأسد صوّت.

(قَبِيب)[6]: (قبب-فَعيل)، من قَبَّ الأسد يقِبُّ قَبّا وقبيبا إذا سمعت قعقعة أنيابه وقَبَّ نابُ الأسد قبّا وقبيبا كذلك يضيفونه إلى النَّاب.

(كَهْكَهة)[7]: (كهكه-فَعْلَلة)، كهكه الأسد في زئيره، وفي التهذيب: كأنه حكاية صوته، والأسد يُكَهْكِه في زئيره.

(نَهِيت)[8]: (نهت-فَعيل)، صوت الأسد دون الزئير.

(هَمْهَمَة)[9]: (همم- فَعْلَلة)، تردد الزئير في الصدر من الهم والحزن، وهَمْهَمَ الأسد، والهِمْهِيم هو الأسد، وقد هَمْهَم.

(وَهْوَهَة)[10]: (وهوه-فَعْلَلة)، وهْوَه الأسد في زئيره فهو وهْوَاهٌ.

---

[1]- لسان العرب: مادة [حفف]، ج 2، ص 516.

[2]- لسان العرب: مادة [رزم]، ج 4، ص 133.

[3]- لسان العرب: مادة [زأر]، ج 4، ص 327.

[4]- لسان العرب: مادة [زمجر]، ج 4، ص 400.

[5]- لسان العرب: مادة [زمم]، ج 4، ص 407.

[6]- لسان العرب: مادة [قبب]، ج 7، ص 215.

[7]- لسان العرب: مادة [كهكه]، ج 7، ص 751 .

[8]- لسان العرب: مادة [نهت]، ج 8، ص 713.

[9]- لسان العرب: مادة [همم]، ج 9، ص 141.

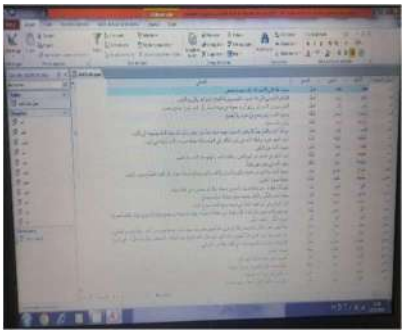
[10]- لسان العرب: مادة [وهوه]، ج 9، ص 425.

**4-اعتماد برامج رقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها:**

**-استعمال برنامج المايكروسوفت أكسيس ACCESS[1]: تسمية الملف ب "ألفاظ أصوات الحيوانات المتوحشة".**

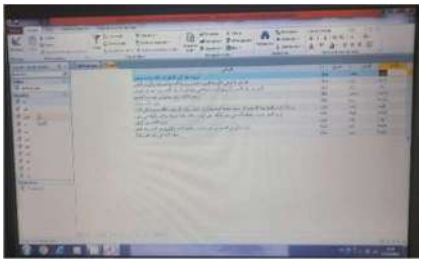
-المرحلة الأولى: إنشاء جدول Table يتضمن حقلا يتكون من: الألفاظ-الجذور-الصيغ-المعاني، إغلاقه مع وضع المفتاح، ثم فتحه من جديده لملئه.

**صورة1: جدول عام لألفاظ الصوت المتعلقة بالحيوانات المتوحشة:**



-المرحلة الثانية: تحديد الطلبات Requêtes الخاصة بألفاظ أصوات الحيوانات المتوحشة، هذه العملية تمكننا من اختيار ألفاظ أصوات حيوان محدد من بين مختلف أسماء الحيوانات الموجودة في الجدول.

**صورة2: نموذج1: طلب جدول خاص بألفاظ صوت الأسد**



-المرحلة الثالثة: إنشاء استبانة Formulaire لكل طلب مع وضع صورة الحيوان على اليمين، هذه العملية تمكننا من التعرف على ألفاظ صوت الأسد، بشكل واضح، مع تحديد جذورها وصيغها ومعانيها، كما تمكننا من اختيار الطريقة التي نعين فيها اللفظة عبر الزر الرقمي "اللفظة الأولى أو الأخيرة، السابقة أو اللاحقة".

[1]-يتميز برنامج المايكروسوفت أكسيس ACCESS بمجموعة من الخصائص، فهو برنامج مثالي للمستخدمين الفرديين والفرق الصغيرة، سهل في الاستخدام والفهم والتعامل، ومهم في التصدير والاستيراد، كما تستخدم فيه القوالب الجاهزة للمبتدئين، ويمكن من بناء ونشر قواعد البيانات دون عناء، وفيه مرونة في عرض التقارير، وتصديرها بصيغة PDF.

**صورة3: استبانة لألفاظ صوت الأسد، مع وجود صورة له، وأزرار للتحكم في الطلب(اللفظ السابق/اللاحق-اللفظ الأول/الأخير-إغلاق النافذة)**

ويمكن أن نكرر نفس العملية السابقة مع باقي أسماء الحيوانات الموجودة في الجدول الأول. (انظر صورة 1: ثعلب-خنزير-دب-ذئب-سنّور-ضبع-ظبي-فيل-قرد-نمر). إن هذه الطريقة الحديثة في تعليم اللغة العربية من خلال اكتساب معجمي تراثي لألفاظ صوت الحيوانات المتوحشة، ميسر ومشوق بوجود نوافذ رقمية تظهر ألفاظ كل حيوان، وما يلزمها من جذور وصيغ ومعان، لتكون معرفة المتعلم بالمادة التعليمية شاملة ومتكاملة. وهنا نستطيع القول إن المعاجم التراثية رغم صعوبة البحث فيها وتناول مادتها، إلا أن الطريقة المختارة والمناسبة للغة العصر جعلت من المادة التعليمية (المعجم) مادة مشوقة ومحفزة للبحث أكثر في موضوعات أخرى في المعاجم التراثية.

وقد سبق أن قدمت معاجم موضوعات مختلفة من المعجم التراثي لسان العرب لابن منظور، اعتمدت فيها الاستخراج والجمع والتصنيف، باحثةً عن موضوعات مختلفة، في الصرف "معجم الجذور المعتلة في لسان العرب لابن منظور"، والإملاء "معجم الهمزة في لسان العرب لابن منظور"، والدلالة "معجم الألفاظ الدالة على الصوت في لسان العرب" و"معجم الألفاظ الدالة على النكاح في لسان العرب لابن منظور". ويمكننا تقديم هذه المعاجم المصنفة في برامج رقمية كموضوعات لمتعلمي اللغة العربية المهتمين بالمعاجم التراثية.

خلاصة القول، يمكن أن تقدم المعاجم التراثية خدمة لمتعلمي العربية الناطقين بها، من خلال استعمال برامج رقمية -مجهزة من قبل الباحثين والمتخصصين- تسهل عليهم البحث في المادة المطلوبة، بطريقة مثيرة ومحفزة. لأنه عندما يصعب على المتعلم البحث في هذه المعاجم، ويستثقل هذه العملية، يطلب البديل الممثل في السرعة والتنظيم والشمولية، سنجد مثل هذه البرامج الرقمية تقدم المادة اللغوية للمتعلم بشكل أسرع وأشمل، فبمجرد لمسة زر نستطيع الحصول على المادة التعليمية بشكل دقيق مصنف وممنهج، وهذه من منافع التكنولوجيا في عصرنا الحديث، التي تساهم في تقريب المعاجم التراثية للمتعلمين، واستخداماتها، عبر برامج رقمية.

## بيبليوغرافيا


-ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار الحديث القاهرة-مصر، 2013.

-إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله أحمد، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة-مصر، ط4، 2004.

-صبحي حموي (المشرف على العمل) وأنطوان نعمة وعصام مدور ولويس عجيل ومتري شماس(التحرير)، المُنْجِد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق بيروت-لبنان، ط1، 2000.

-أحمد عبد الغفور عطار، مقدمة الصحاح، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط3، 1979.

-المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي-فرنسي-عربي)، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط-المغرب، سلسة رقم 1، 2002.

-بوشتى العطار، المعاجم العربية رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة-المغرب، ط1، 1990.

-ياقوت، محمود سليمان ،معاجم الموضوعات في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة لسان العرب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، سنة 2002.

-أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية –دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق-سوريا، 2002.

-البهنساوي حسام، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة-مصر، ط1، 2006.

-أزاييط، بنعيسى عسو، الوجيز في علم الدلالة، دار الأمان، الرباط-المغرب، ط1، 2016.

**-Jean Dubois, Mathée Giacomo,Louis Guepin, Christane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi,Jean-Pierre Mével, Dictiooaire de Linguistique, Larousse- Bordas ; VUEF 2002.**

# التقويم التربوي المغربي بين الواقع والطموح

☜ د. اسماعيل الشقف
تخصص اللسانيات وقضايا اللغة العربية،
جامعة محمد الخامس بالرباط

## مقدمة

تقوم كل منظومة تربوية بوضع منهاج دراسي يخول لها تلبية حاجيات مجتمعها، وفي سبيل ذلك تستعين بوسائل بيداغوجية متنوعة -الغايات، البرامج والمقررات، الطرائق، الأساليب، الوسائل الديدكتيكية- تأتي العملية التقويمية في خاتمتها لتحكم على نجاحها، أو فشلها قصد اتخاذ قرار يصب نحو الاستمرار على نفس النهج في الحالة الأولى، أو التعديل في الحالة الثانية اعتمادا على عناصر متواترة كالقياس، والتقييم، والمعالجة، ثم إعادة الإنتاج.

لكن الناظر إلى واقع التقويم المغربي يلاحظ أنه يتخبط في عدة مشاكل تجعله لا يؤدي دوره بالشكل الأمثل، وتقود إلى نتائج مزيفة تنعكس آثارها سلبا على المجتمع، وتباعد الهوة بين ما نطمح إليه، وما نعيشه إذ تنجح في بعض الأحيان من يستحق الرسوب، وترسب من يستحق النجاح، كما تمنع من معرفة مستويات المتعلمين الحقيقية، وهو ما أكدته النسب المتناقضة التي تقدمها الوزارة الوصية على قطاع التعليم بإعلانها عن قلة المتمكنين من المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، وفي الوقت نفسه تشيد بارتفاع نسب النجاح في كل المستويات الإشهادية، وغير الإشهادية وكأن شيئا لم يكن؛ ما يدفعنا إلى التساؤل عن مكمن الخلل، وأسبابه. ولفك رموز هذه الإشكالية، وتجاوزها نطرح عدة أسئلة تعيننا على ذلك من قبيل، ما مفهوم التقويم؟ وما أبرز الاختلالات التي تشوبه؟ وما نتائجها؟ وكيف يمكن الحد منها؟

إن الهدف من إنجاز هذه الدراسة يكمن في إبراز المشاكل التي تتخلل التقويم المغربي بمختلف مراحله، والكشف عن أسبابها، ثم تقديم حلول ترقى به، وتحقق مسعاه عبر تقسيمها إلى ثلاثة محاور، يعنى الأول بحد المفاهيم الأساسية المكونة للبحث، فيما يهتم الثاني برصد إشكالات التقويم، لننتقل في الثالث إلى تقديم حلول نراها كفيلة بتجاوز الإشكالية أعلاه. ولأجل ذلك استعنا بمنهج وصفي يعتمد على آليات استكشافية تمكننا من جمع البيانات اللازمة تمثلت في الملاحظة العينية أثناء الممارسة الميدانية، والمقابلة الموجهة مع الأساتذة الممارسين، إضافة إلى تحليل مضامين بعض الوثائق التربوية.

**.1مدخل مفاهيمي**: تتعدد المفاهيم المرتبطة بالموضوع، لكننا سنكتفي هنا بحد ثلاثة مصطلحات أساسية تتمثل في القياس، والتقييم، ثم التقويم.

أ. **مفهوم القياس**: يعرف القياس في البيداغوجيا المعاصرة بأنه: "عملية ترمي إلى الحصول على نتائج، أو معلومات متعلقة بقدرات، أو خصائص أو عمليات مختلفة قام بها تلميذ، أو عدة تلاميذ أثناء درس، أو جزء منه، أو عدة دروس."[1] كما حُدَّ بأنه: "القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في امتحان (اختبار) ما(...) وعليه يصبح القياس عملية تعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسوك (الأداء) أو الواقع المقيس، وبالتالي فإن القياس لا يتضمن أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته، او جدواه"[2]

يتضح من خلال التعريفين أعلاه أن القياس مفهوم قائم على وسائل اختبارية (فروض، امتحانات، وضعيات)، يمكن أن تكون كتابية أو شفهية تنتهي بوضع قيمة عددية (0-10؛0-20..) مرتبطة بصحة الجواب، أو خطئه وفق معايير، وسلم تنقيط متفق عليه دون تقديم حكم.

ب. **مفهوم التقييم**: يقصد بالتقييم: "تحديد قيمة الشيء، وعلى الرغم من أن المعنى اللغوي لكلمة تقييم أو تقدير يرادف معنى كلمة قياس، فإن هناك خلافا بين المصطلحين، فإذا كان القياس هو التعبير عن الأشياء بصورة كمية أو رقمية، فإن التقييم هو تحديد قيمة الشيء، وفي هذا الإطار يعرف التقييم في المجال التعليمي بالعملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفعالية هذا النظام، وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام، وقد يتم ذلك من خلال عمليات قياس، او يتم بدونها، والتقييم أقدم من القياس، وسابق عليه، وهو قد يعتمد على تحديد قيمة الشيء بالتخمين، أو بالظن، أو بالحدس، أو بالوهم، دون الاعتماد على مقاييس"[3].

يشير التعريف السابق إلى أن التقييم مرحلة تأتي بعد القياس لإصدار حكم (ناقص؛ متوسط؛ لا بأس به؛ مستحسن؛ حسن؛ جيد؛ ممتاز) يحدد جودة الإنجاز أو نقصه بناء على قيمة عددية (نقطة)، أو انطباعية تعكس مدى تمكن المتعلم من الغايات المستهدفة، مع تحديد مواطن الخلل.

---

[1] الواثق العلوي عبد الرحيم، تقويم الكفايات اللغوية واستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2017، ص20.

[2] شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص242.

[3] شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، المرجع السابق، ص149.

ت. **مفهوم التقويم التربوي**: تعددت تعريفات التقويم واختلفت فهناك من عرفه بأنه: "أحد مكونات المنهج الدراسي وله مكانة في العملية التعليمية لأثره في الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة التعليمية، وهو عملية منظمة يتم من خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليمية بالاعتماد على وسائل، وأساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، قصد تحديد مكامن القوة فيها لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها".[1]

كما حد في المرجع نفسه بكونه: "عملية معقدة تنطلق من ملاحظة المعطيات الفعلية (إنجازات التلاميذ، شروط ذلك الإنجاز)، وقياسها انطلاقا من شبكة من المقاييس (أهداف وإجراءات التكوين)، لكن التقويم لا يقف عند حدود نتائج القياس، وهي النقط والبيانات العددية التي يقيمها ويستخلصها، بل ينتقل إلى تأويل تلك النقط والبيانات وتقديرها، ومنحها قيمة مؤسسية وتربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن التلميذ، ومن جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس والإدارة التربوية، وبين الآباء وباقي الآخرين. مستندا على مجموعة من الإجراءات الشمولية نعرضها كالتالي: "1-تحديد موضوع التقويم وأهدافه، 2-البحث عن الأداة الملائمة وبناؤها، 3- تنفيذ الأداة وإجراء التقويم، 4-تصحيح الإنجازات والأداءات، واستخراج المعطيات، 5-معالجة المعلومات المحصل عليها، واتخاذ القرارات التصحيحية"[2].

نخلص من خلال التعريفات السالفة إلى أن التقويم ليس مرادفا للتقييم كما هو شائع، بل هو مفهوم مركب قائم على مفاهيم أخرى تشكل عناصره الأساسية كالقياس، والتقييم، والمعالجة، وإعادة الإنتاج، ويكمن دوره في قياس مدى نجاعة الوسائل البيداغوجية، والديدكتيكية المعتمدة في الحقل التربوي في تحقيق غايات متفق عليها، وتقييمها بحكم يؤكد نجاحها أو فشلها، من أجل اتخاذ قرارات معالجة تناسب المرحلة إما بالتصحيح، أو الحذف، أو الإضافة.

## 2.اختلالات التقويم التربوي المغربي

يَعرف التقويم التربوي بالمدرسة المغربية مجموعة من الاختلالات في مختلف مراحله؛ تجعله لا يقوم بدوره السالف ذكره، بل يفرز في بعض الأحيان نتائج مزيفة تؤثر سلبا على المجتمع؛ نصنفها وفق المستويات الآتية:

---

[1] الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2011، ص151.

[2] الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المرجع السابق، ص152.

أ. **المستوى المعرفي**: تبنى جميع الوسائل القياسية (فروض- امتحانات..) على مكتسبات المتعلم القبلية، لتقييمها، ومعالجة التعثرات المرصودة، لكن الامتحانات المعتمدة لا تساعد على الوصول إلى نتائج حقيقية تمكن من ذلك، نظرا لوقوعها في الكثير من الهفوات في هذا المستوى مثل:

-إغفال تقويم مجموعة من المكتسبات الأساسية في الاختبارات الإشهادية، وغير الإشهادية مثل مكون المعجم اللغوي والاصطلاحي[1] في مادة اللغة العربية -خاصة المفاهيم غير اللغوية- الذي يعد دعامة أولى لتعلم اللغة: حيث تنص الوثائق التربوية على ضرورة اكتسابه ضمن غاياتها وأهدافها[2]، لكنها في المقابل لا تعمل على تقويمه بأي وسيلة لمعرفة مدى تمكن المتعلم منه، أو التأكد من تحقق الغاية المرتبطة به.

-غياب تكافؤ الفرص في التحصيل المعرفي، حيث يُقوَّم تلاميذ السنة الثانية بكالوريا وغيرها في مواد دراسية (الإنجليزية، الإعلاميات بوصفها مادة ذات كفايات مستعرضة) بشكل وطني متساو دون الالتفات إلى التفاوت الحاصل في اكتسابها في المستويات السابقة، فبعض التلاميذ يدرسونها انطلاقا من السلك الإعدادي، وآخرون لا يبدؤون تعلم مبادئها الأساسية إلا في السلك التأهيلي، وأكيد أن هذا السبق في التحصيل يساهم في تفاوت المستوى المعرفي والمهاري الخاص بالمادة، ولا يمكن وفقا له امتحان فئتين متفاوتتين في اختبار يناسب قدرات الفئة الأولى، ناهيك عن التمييز الحاصل على مستوى التجهيزات الديدكتيكية في المؤسسات التعليمية وانعكاسه على المستوى المعرفي للتلاميذ.

"-اعتماده على اختبارات مقالية نمطية بصيغة تقليدية لا تقيس سوى العمليات العقلية بأدنى مستوياتها، بدل الاعتماد على التقويم القائم على الأداء كنوع من التقويم الواقعي الذي يتضمن مواقف طبيعية، ومشكلات واقعية مفتوحة تمكن من قياس نمو القدرات والعمليات العقلية العليا التي تعد هدفا رئيسا من أهداف أي نظام تعليمي، وإن غياب اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يضع المربين في موقف صعب، إذ لا يمكنهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم"[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لاختبار مادة اللغة العربية، الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، 2022، ص5.

[2] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999، ص28-29.

الحبشي العسري، وآخرون، الأساسي في اللغة العربية، كتاب التلميذ (ة)، السنة الثالثة إعدادي،2017، ص8؛42؛78.

[3] شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، المرجع السابق، ص131.

ب. **المستوى المجالي**: تبرمج الامتحانات الإشهادية أثناء فصل الصيف الذي يشهد حرارة مرتفعة في بعض الأوساط دون توفير وسائل الراحة الجسدية والنفسية مما يؤثر سلبا على قدرات المترشحين المنتمين إليها (العياء، العطش، فقدان التركيز، أمراض مرتبطة بالحرارة كالرعف...)، ويساهم في تشتت أفكارهم والحصول على نقاط لا تعكس مستواهم الحقيقي، في مقابل آخرين ينتمون إلى أوساط ساحلية ينعمون فيها بجو يسمح لهم باجتيازها في أحسن الأحوال، وتقديم كل ما بحوزتهم.

ج. **المستوى التحفيزي**: تكلف الوزارة الوصية على القطاع الأساتذة بقياس، وتقييم إنجازات المتعلمين في الاختبارات الإشهادية دون أي تحفيز يساعدهم على أداء المهمة بشكل جيد ومريح، فهم يتنقلون إلى مراكز تصحيح تبعد عن مقرات عملهم بساعات، ويشترون وجبات التغذية من مالهم الخاص، وفي المقابل يتقاضون تعويضا هزيلا (درهمين للورقة) خاضعا للضريبة عن تصحيح إنجاز كل مترشح، يمكن أن تتجاوز أوراقه 7صفحات، لكن التعويض يتم على أساس ورقة واحدة، مما يسبب في نفور أغلب المشاركين من هذه العملية، ويحد من مبادراتهم التطوعية، كما يؤثر على مستوى مردوديتهم في هذا المجال، لكن الوزارة لا تكتفي بهذا بل تنهج نفس النهج مع الأساتذة بشكل عام حيث تبخس عملهم ولا تجازيهم بأجر يصون كرامتهم ويليق بمهمتهم النبيلة، ويشجعهم على الانخراط في المشروع التربوي بشكل فعال ينعكس على التقويم ونتائجه، ناهيك عن تشغيلهم بطريقة تهضم حقوقهم (التعاقد).

د. **المستوى الإداري**: أشار النموذج التنموي الجديد إلى مجموعة من المشاكل التي تعتري مختلف القطاعات الأساسية بشكل عام، ومن ضمنها المجال التربوي، تحيل معظمها على ضعف الأداء الإداري، نبينها في النقاط الآتية:[1]

- ✓ تناقض القرارات السياسية-الإدارية مع الوسائل اللازمة لتنفيذها.
- ✓ فشل منظومة تدبير الموارد البشرية المعمول بها، والقائمة على الأقدمية والحرص على الامتثال أكثر منه على حسن الأداء في العمل.
- ✓ ضعف روح المبادرة لدى الموظفين المسؤولين، بسبب خوفهم من الخطأ الذي سيجر عليهم ويلات المحاسبة والعقاب، في ظل ثقافة لا تعترف بالحق في الخطأ.

[1] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، المغرب، أبريل 2021، الصفحات: 93-25-21.

✓ تقهقر جودة خدمات التربية والتكوين: فمؤشرات أداء المدرسة المغربية تظل جد متدنية، إذ إن ثلثي التلاميذ لا يحسنون القراءة عند نهاية الابتدائي، كما أن نسبة الهدر المدرسي تصل إلى مستوى جد مرتفع.

✓ أزمة جودة التعلمات، التي تتمثل في عدم إتقان أغلبية التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والحساب واللغات في نهاية مسارهم الدراسي.

✓ تراجع مكانة المدرسة التي لم تعد تلعب دورها في الارتقاء الاجتماعي وتشجيع تكافؤ الفرص.

في هذا الصدد تسعى الوزارة من خلال التقويم إلى معرفة قدرات المتعلمين الحقيقية لغربلة المتفوقين من غيرهم، وتوجيههم إلى التكوينات التي تتناسب وكفاءاتهم، لكنها لا توفر آليات ذلك، حيث أصبح الغش مستفحلا في اختبارات الثانية بكالوريا خاصة، وفي جميع الامتحانات الإشهادية عامة بسبب غياب إرادة إدارية في منعه؛ فهي تدعو إلى محاربته من جهة، لكنها من جهة أخرى لا تبدل أي جهد في ذلك تاركة المراقبين في فوهة البركان لمواجهة الغشاشين الذين يستعملون طرقا لا تخطر على بال، من وسائل تكنولوجية، وورقية متجاوزين كل الوسائل التي تتوفر عليها المؤسسات العمومية.

إن ما ينجم عن هذا الظاهرة في حالة منعها من تهديد، ووعيد يضع المراقب بين مطرقة المسطرة الإدارية العقابية التي تلزمه بمنع الغش دون تزويده بآلياته، وسندان تعرضه وعائلته لأخطار داخلية وخارجية بمجرد خروجه من المؤسسة بسبب مشكل مهني غير معوض عنه خاصة في ظل غياب وسائل وقائية أو علاجية تحميه.

إن تهاون الوزارة في توفير الآليتين السابقتين (الوقاية والعلاج) يجعل المراقب عرضة للخطر، وخائفا على نفسه، مما يؤدي إلى تحوله من مانع للغش إلى مساهم فيه ولو بقسط صغير بشكل لا إرادي، ويحد من مبادرته في الحفاظ على نزاهة هذه الاستحقاقات الوطنية ومن تم تراخي دينامية التنمية، وهو ما أكدت عليه لجنة النموذج التنموي بقولها: "من المعيقات التي تعد مصدرا لتراخي دينامية التنمية: الشعور بضعف الحماية وعدم القدرة على التنبؤ الذي يحد من المبادرات"[1]. وهذا طبعا لا يعفي بعض المراقبين من مسؤولية المساهمة في الغش، فأحيانا تتوافر كل الوسائل لأداء المهمة على أحسن وجه، لكن المراقب يأبى ذلك، لعدة أسباب مثل التعاطف أو اللامبالاة، لكن المسؤولية الأكبر منوطة بمن هم

[1] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، المرجع السابق، ص29.

قبل المراقب من ناحية السلم الإداري، وهم من يتحمل تطبيق جميع خطوات الوقاية والعلاج كل من موقعه.

إن استمرار هذا الوضع سيقود بالتأكيد إلى نجاح جل المترشحين دون وجه حق، وإعطاء نتائج مزيفة لا تخدم مصلحة البلاد، في ضرب صارخ لمبدأ تكافؤ الفرص الذي تحض عليه جميع الوثائق التربوية وغيرها، وهو ما يؤدي إلى فشل عملية التقويم التي ذكرنا هدفها الأساس سالفا، ومن تم فشل كل القطاعات الحيوية وغير الحيوية التي ستملأ بموظفين غير مؤهلين فكريا، ومعرفيا، ومهاريا؛ مما سيحد من تنمية البلاد التي يطمح إليها هذا النموذج التنموي، إن لم نقل تراجعها. هذا ولا ننسى أن أي خطة تنموية تقوم على الرفع من نسبة الناجحين دون توفرهم على شروطه في مختلف المستويات الدراسية[1]، كما هو الحال في مؤسساتنا التعليمية اليوم فهي لا تخدم مصلحة الأمة، ولا تعمل على تنميتها.

نخلص مما سبق إلى أن نجاح أي نموذج تنموي لا بد أن يبدأ من "تثمين الرأسمال البشري واستثماره بعده رافعة أولى لضمان تكافؤ الفرص"[2]، وليس تعريضه للخطر، فحماية المراقبين، وعملهم في ظروف حسنة سيعود طبعا بالمنفعة على المنظومة التربوية أولا، وعلى باقي القطاعات بشكل متواتر، وهو ما أقرته اللجنة الخاصة بهذا النموذج بقولها:[3]

- "سجلت اللجنة أن نجاح الصناعة يعزى بصفة رئيسة إلى القدرة على التعبئة والتكوين وتوفير الكفاءات المتخصصة".
- "مغرب الكفاءات، حيث يتوفر جميع المواطنين على مؤهلات ويتمتعون بمستوى من الرفاه يمكنهم من تحقيق مشاريعهم في الحياة والمساهمة في خلق القيمة المضافة: إن تحقيق هذا الطموح لا يمكن أن يتم إلا بواسطة توفير رأسمال بشري ذي قدرات ومهارات عالية، فهو محرك دينامية التنمية والإدماج وتفعيل الارتقاء الاجتماعي، كما يعتبر المحدد الرئيس لقدرة البلاد على

---

[1] أكدت هذا الوضع عدة دراسات من قبيل تقرير النموذج التنموي، وتصريح وزير التربية والوطنية الحالي (شكيب بن موسى) عبر إقرارهم بعدم امتلاك 60٪ من المتعلمين للكفايات الأساس (القراءة، الكتابة، الحساب)، في مقابل نجاح 70٪ في مستوى الثانية البكالوريا، مما يوحي بوجود تناقض بين المستوى الحقيقي الذي لا يسمح بانتقال المتعلمين من مستوى إلى آخر، ونسبة النجاح المرتفعة." على الرابط https://2u.pw/I4qHtbE بتاريخ 06 نونبر 2021، على الساعة 10 صباحا.

-اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، مرجع سابق، ص: 25-93.

[2] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، المرجع السابق، ص47.

[3] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، المرجع السابق، صص22؛ 48؛69؛71؛92.

خلق الثروات وتسريع تقاربه مع معايير الدول المتقدمة". ولكي نبين العلاقة الرابطة بين حماية المراقب والوصول لمآرب النموذج التنموي بشكل أوضح نضع الرسم البياني الآتي:

**رسم بياني رقم1: العلاقة بين حماية المراقب وتحقيق غايات النموذج التنموي**

إضافة إلى ما سبق تترتب نتائج أخرى سلبية عن التقويم الخاطئ أو إجرائه في ظروف غير مناسبة تحد من نمو المجتمع، وتؤثر على المتعلم نفسيا وقيميا نذكرها في النقاط الآتية بشكل تراتبي بدءا من العام إلى الخاص:

| | |
|---|---|
| تفشي آفة الغش واعتبارها حقا. | تراجع الحس الوطني. |
| انخفاض روح التنافسية والاجتهاد. | نجاح غير المستحقين. |
| ضعف مستوى القسم، وانعكاسه سلبا على التلاميذ النجباء. | انخفاض مستوى الطلبة الجامعيين. |
| اكتظاظ الأقسام، وتجمع متعلمين متفاوتين من الناحية العمرية والنفسية. | توظيف موظفين غير أكفاء. |
| ظهور الشغب، وتأثر الصغار بالكبار سلبيا. | تقديم خدمات سيئة، وانتشار الفساد: الرشوة، الاختلاس.. . |
| فتح المجال لتفشي ظواهر اجتماعية مدرسية: التغرير، العلاقات غير الشرعية، المخدرات.. . | انخفاض المستوى الثقافي، والمهاري والقيمي، وانعكاسه سلبا على التنمية بمختلف القطاعات. |

### 3.حلول مقترحة

بناء على ما سبق، ونظرا لما ينجم عن التقصير في العملية التقويمية أو توفير ظروف ملائمة لإجرائها من نتائج سلبية، وجب على المسؤولين اتخاذ إجرءات كثيرة نسهم بتقديم بعضها في النقاط التالية:

- ✓ تقويم كل المكتسبات الرامية إلى تحقيق الغايات الكبرى.
- ✓ الحرص على تكافؤ الفرص على مستوى تعميم المواد الدراسية، وتجهيز المؤسسات بعدة ديدكتيكية تسهم في استيعاب جيد.
- ✓ اعتماد تقويمات ومحتويات تحاكي الواقع المعيش، وتنتج كفاءات قادرة على حل مشاكل المجتمع.
- ✓ توفير جو ملائم لاجتياز الاختبارات أو التعلم مثل: مكيف الهواء.
- ✓ تحفيز الأطر التربوية بتوفير فضاء ملائم للتدريس، وتعويضات عن التقويم، وصيانة كرامتهم وحقوقهم المالية والاجتماعية، والوظيفية.
- ✓ تحلي كل المتدخلين في العملية التربوية بالنزاهة.
- ✓ تربية المتعلمين على القيم السمحة، والتعامل معهم بصرامة في المواقف التي تحتاج ذلك.
- ✓ محاربة الغش عبر توفير سبل الوقاية للأستاذ المراقب حتى يقوم بعمله على أكمل وجه، أو على الأقل وسائل العلاج، وتتمثل الأولى (سبل الوقاية) في:

- منع استيراد كل وسائل الغش الإلكترونية ((..VIP، ومنع أصحاب مراكز النسخ من تصغير الدروس.
- حرص الإدارة على ولوج المترشح إلى القسم حاملا أدواته المدرسية فقط.
- تزويد حجرات الامتحان بجهاز مراقبة يعفي المراقب من أي تراشق في الكلام مع المترشح.
- وضع جهاز تشويش في كل المؤسسات التعليمية لمنع أي اتصال للمترشح بالعالم الخارجي عبر وسائل التواصل.

أما الثانية (وسائل العلاج) فتتجلى في حماية المراقب داخل، وخارج أسوار المؤسسة عبر سن عقوبات زجرية خاضعة للتطبيق ضد كل من تعرض له بسبب أداء مهمته، وليس التحرير فقط.

## خاتمة

ختاما، نخلص إلى أن التقويم المغربي يمر بمرحلة عصيبة تشوبها مجموعة من المشاكل المرتبطة بمستويات معرفية، ومجالية، وإدارية، وأمنية..، ساهم في ظهورها متدخلون كثر بنسب متفاوتة من قبيل، الوزارة، الإدارة، المتعلم، الوسط، الأستاذ، تنعكس سلبا على أفراد المجتمع من الناحية التنموية، والوطنية، والقيمية؛ ما يثبت أهمية مرحلة التقويم وتأثيرها الإيجابي إذا أجريت بشكل صحيح، والسلبي في حالة إجرائها بطريقة خاطئة، ولذلك ندعو كل المتدخلين إلى تضافر الجهود وتطبيق الحلول المقترحة، والبحث عن حلول أخرى لم نوفق في الوصول إليها من أجل الحصول على تقويم يحقق الجودة المنشودة في تكوين كفاءات عليا تساهم في ازدرها الوطن ورفعته.

## بيبليوغرافيا


- الحبشي العسري، وآخرون، الأساسي في اللغة العربية، كتاب التلميذ (ة)، السنة الثالثة إعدادي،2017.
- الدريج محمد، وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2011.
- شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد التقرير العام، المغرب، أبريل 2021.
- مادي حسن، الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1990.
- الواثق العلوي عبد الرحيم، تقويم الكفايات اللغوية واستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2017.
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لاختبار مادة اللغة العربية، الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، 2022.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999.
  https://2u.pw/I4qHtbE

# تدبير أنشطة الدعم وتطبيقاته التربوية
# ـ السلك الابتدائي نموذجا ـ

☜ د. محمد البقالي[1] ☜ د. محمد العطار[1]

[1]باحث في الجغرافيا
[1]مختبر الدراسات والأبحاث في التنمية الترابية
[1]جامعة ابن طفيل القنيطرة، المغرب

**مدخل:**

من المعلوم أن الدعم التربوي عنصراً أساسياً لإصلاح المنظومة التربوية واضح المقاصد مضبوط التصورات، يشغل مساحة مهمة في المناهج الدراسية، كونه إجراء تربوي عملي وضعياتي يلي عملية التقويم التي تعمل على تشخيص التعثرات وتكشف جوانب النقص والقصور لدى مكتسبات المتعلمين وتعلماتهم الأساسية. منها المعرفية والمهارة والوجدانية لتجاوزها، وكذا معرفة فئة المتعثرين لتقليص الفارق بين التعلم الفعلي الحقيقي والأهداف المتوخاة.

وفي هذا السياق وأمام تصنيف بعض المدرسين(ت) فئة من المتعلمين(ت) أنها متأخرة، وغير قادرة على التعلم، لتتعدد الحلول والوصفات العلاجية لتجاوز مشكل التعثر الدراسي، فمن الحلول من قام بإقصاء الضعيف والإبقاء على المتفوق عملا بمبدأ "البقاء للأصلح"، ومنها من حاكم المدرسة ككل باعتبارها مؤسسة اجتماعية تخدم مصالح الأقلية مكرسة منطق الانتقاء والانتخاب، وهناك من أقدم للبحث عن صيغ تربوية ملائمة لدعم واستثمار مجهود المتعلم وتعزيزه وتغطية مواطن ضعفه. وفي الوقت نفسه فرصة لتكوين المتعلمين(ت) وفتح الباب أمامهم للاستقلال الفكري ويحترمون الأخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة لهم[1].

-1 **الإشكالية**: إن طبيعة الإشكالية المراد معالجة عناصرها في موضوع مقالنا، تتمحور حول تدبير الدعم التربوي وتطبيقاته أثناء العملية التعليمية، والهادفة إلى تنمية المهارات وقدرات المتعلمين والمتعلمات المتعثرين وتجاوز محطات الصعاب، اضافة لتدعيم وتعزيز التعلمات المكتسبة لدى الفئة الغير المتعثرة. بغية الرفع من المردودية والتحصيل في ظل مدرسة جديدة تسمى مدرسة الإنصاف

[1]جان بياجي. التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة محمد الحبيب بلكوس، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1998، ص: 52.

والجودة والارتقاء[1]. وعليه فإن التساؤل الذي يطرح نفسه بإلحاح، يبقى متضمن لفكرة النبش في ماهية أنجع الطرق للقيام بدعم تربوي فعال وناجع. هل الإقدام على عملية التخطيط للدعم التي تنبني بالوقوف على مكامن الخلل لدى المتعلم(ة) لتجاوز التعثرات واحتواء عناصر الخلل في الخطط التربوية المسطرة؟ أم موضع أطماع عدة متدخلين يفتقدون للمنهاج العلمي المعصرن لتدبير أنشطة الدعم والمعالجة؟

## 2- وضعية نتائج التقويمات والاختبارات تنبئ بضرورة التدخل العقلاني لتجاوز التراكمات والتعثرات.

إن قصور التأخر والتعثر أحد أهم العوامل البنيوية التي تلغم العملية التعليمية، وتهدد المسار الدراسي تجاه المتعلم(ة) واستمراره، نحن هنا ازاء قصور العقبات والمعوقات على منح المتعلم(ة) الفرصة لتخطي المعوقات لاكتساب تعلمات صحيحة مشجعة لمواصلة محطات بناء التعلم وإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية[2].

❖**التعثر الدراسي**: تتلاقى مجموعة من المفاهيم مع مفهوم التعثر الدراسي، من بين المفاهيم نجد التأخر الدراسي واللاتكيف الدراسي والفشل الدراسي. أما "التعثر الدراسي" فهو خلل على مستوى بناء التعلمات أو قصور في استيعاب المعارف والمهارات والقدرات، يترتب عنه تراكم الصعوبات. قد يضع المتعلم(ة) أمام عائق يصده من مواصلة السير العادي لترميم تعلماته السابقة والجديدة.

❖ **التأخر الدراسي:** للتأخر الدراسي ارتباط وثيق بتدني المستوى التحصيلي للمتعلم. يعود التأخر لأسباب مرضية كالتخلف العقلي الذي يسهم في النقص على مستوى الذكاء العام اللازم لحياة الفرد المستقلة، مما يؤدي إلى عجز الاستفادة من الحياة المدرسية العادية. يمكن للتأخر الدراسي أن يكون نتيجة الصعوبات التي يعرفها المتعلم في دراسته والمرتبطة بالأخطاء البيداغوجية كأساليب التعليم وطرائقه والمناهج المثقلة واكتظاظ الأقسام وغيرها.

❖ **اللا تكيف الدراسي**: يعاني المتعلم من اللاتكيف الدراسي، الذي يحول بينه وبين التعلم، كون مستواه الدراسي طبيعيا، غير أن سلوكه لا يتماشى مع جو الفصل وطبيعته، أو وجود تأخر دراسي ناتج

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.ص: 79.

[2] حمداوي جميل، من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرافات، رقم: 19، مطبعة النجاح. الدار البيضاء. المغرب، ط1، 2006، ص: 284.

عن مشاكل نفسية حادة كغياب الاهتمام والاضطرابات الوجدانية. كما يمكن للمتعلمين(ت) الذين يعانون من تعثرات وصعوبات خاصة مثل عسر الكلام والقراءة.

❖ **الفشل الدراسي**: إنه العجز التام لمتابعة الدراسة، فهذه الحالة قابلة للحل، رغم أن الفشل دراسيا بمعناها استنفاذ جميع الحلول والعلاجات الممكنة. إن الفشل الدراسي يمثل مستوى أعلى من التعثر والتأخر ثم اللاتكيف الدراسي، لذلك تشكل النتائج الأخيرة لمحطات الاختلالات والاضطرابات الدراسية. هنا يجب تصحيح المسار الدراسي للمتعلم وتعديله من طرف الجهات المختصة. (المدرسة، الأسرة، الشركاء....)

❖ **الفوارق الفردية**: الفوارق الفردية ظاهرة طبيعية. يقصد بها مجموع الخصائص والصفات والسمات التي يتميز بها المتعلم عن غيره سواء جسمانيا أو عقليا ووجدانيا وكذا أخلاقيا. مما يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي.

### 3- أبعاد ودلالات أهداف تدبير أنشطة الدعم التربوي

إن اللجوء لبيداغوجيا الدعم التربوي كاستراتيجية وإجراء تبحث عن التعثر الدراسي وتشخيص أسبابه، بغية تصحيحه والقضاء على الفوارق بين المتعلمين(ت)، لتحقيق الهدف المنشود للعملية التعليمية بواسطة علاج التعثرات بيداغوجيا وغير بيداغوجيا[1].وتتحقق هذه الغايات بفعل اجراءات وأنشطة تمكن تشخيص مواطن الخلل والقصور وكذا التأخر، لذلك ينبغي تخطيط وضعيات تربوية تتكئ على نتائج التقويمات والاختبارات بعد تحليلها وتشخيصها.

وبالموازاة مع ذلك، فالدعم التربوي له غايات وأهداف تسهم في توجيه المتعلم وتعديل سلوكه المدرسي، بالإضافة لتصحيح ودعم القصور والتعثر الناتج، كونه حاجزا أمام تحقيق الأهداف المبرمجة والمخطط لها. فأهداف أنشطة الدعم التربوي تبقى المحطات الأساسية لمساعدة المتعلم (ة) نحو علاج الخلل والتأخر والدفع به لمسايرة المسار الدراسي دون فشل[2]. وإجمالا يمكن حصر أغراض الدعم البيداغوجي ضمن العناصر الآتية:

✓جعل المتعلمين قادرين على تجاوز تعثراتهم وفي الوقت المناسب، قبل تراكم التعثرات وتحولها إلى عوائق تعليمية، مما يوسع الهوة بين المتعلمين والمتعلمات ويحدد المستويات داخل الفصل الدراسي.

---

[1] عبد الكريم غريب. معجم علوم التربية. منشورات عالم التربية. 1998ص: 86.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم التربوي، 2022، مذكرة الدعم والمعالجة في شأن تكوين أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ص: 11.

✓تجاوز معيقات أهداف التعلم، التي لا يشكل المتعلم (ة) سببا فيها.

✓السعي وراء الحصول على الاندماج بين مجموعات الفصل الواحد.

✓تسهيل وتيسير عملية الربط بين التعلمات المكتسبة السابقة تمهيدا للتعلمات الجديدة.

✓تشجيع المدرسون (ت) للبحث عن طرائق وبدائل بيداغوجية وديداكتيكية جديدة وملائمة تناسب المتعلمين (ت) لتجاوز الصعاب وتحقيق الأهداف المسطرة.

✓تمكين المتعلمين من فرص النجاح والقضاء على الرسوب والفشل الدراسي.

### 4- أنواع الدعم التربوي في العملية التعليمية التعلمية

للدعم البيداغوجي أنواع متعددة تتناسب والتعثر الحاصل في صفوف المتعلمين (ت)، فالتدخل لتنزيل وبرمجة أنشطة الدعم التربوي يهدف وقف التعثرات وتجاوزها، مع الدفع بالمتعلم (ة)، لتحقيق بناء مكتسبات (معارف، قدرات، مهارات...) تتماشى مع المنهاج الدراسي. ولتقوية آثار الدعم التربوي بين صفوف التلاميذ(ت)، ارتأت الجهات المختصة والباحثين والخبراء التربويين وضع استراتيجيات مرتبطة بأنواع الدعم التدخلي، المتمثل في تدارس وتدارك التأخر والصعاب المطروحة أمام فئة من المتعلمين(ت). وللقضاء على التأخر والتعثر، أضحى من اللازم على الهيئة المتدخلة وضع مقاربات بيداغوجية متنوعة كمنهجية ذات صلة ومواصفات بعلاج الخلل والصعاب.

-دعم وقائي: والذي يحمي المتعلم(ة) من التعثر قبل بدء عملية التعليم والتعلم، ويمتاز بارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي.

-دعم تتبعي أو مستمر وفوري: يتمثل في ترشيد المتعلم(ة) وتصحيح تعثراته، فالأخير له ارتباط بالتقويم التكويني التتبعي، وهو اكتشاف تعثر يرافق المتعلمين(ت) بمسارهم الدراسي، مما قد يدفع المدرس(ة) للتدخل تفاديا للتراكمات وتحولها إلى معيق نوعي[1].

-دعم دوري: يرتبط بنهاية المرحلة الدراسية أو بعد مجموعة من الدروس المترابطة (وحدات دراسية وغيرها)، تتجلى مهمته تقوية النقائص المرصودة بنتائج تقويم التعلمات. وما هو جدير بالتوضيح في هذا الصدد، كون الدعم التربوي قسمان، السالف الذكر ذو طابع زمني معياري، بينما الاخر يهم شخصية المتعلم(ة) من نواحي عدة (اجتماعيا، وجدانيا. روحيا).

[1] المزكلدي عبد الواحد، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات"، 1995، ص: 162.

دعم تربوي ذو آثار نفسية: يهتم بنفسية المتعلم(ة) خاصة ذوي صعوبات

نفسية تعيق تعلماتهم وتقف مانع أمام تطوير المعارف والمهارات.

- دعم تربوي اجتماعي: يتجلى بمساعدة المتعلمين(ت)، دفعهم نحو تجاوز الصعوبات والمعيقات الاجتماعية التي يعانون منها، مشكلة عائقا لتنمية معارفهم.
- الدعم المعرفي والمنهجي: ينصب على المعلومات والمعارف إضافة للمهارات ومنهجيات التفكير والعمل المطلوب، وكذلك الوعي بامتلاك اللغات والتحكم فيها عن طريق التواصل.

بناء على ما سبق، فبرمجة حصص الدعم التربوي تكون بعد التقويمات والاختبارات، ويبدو ان العمل على تفييئ المتعلمين(ت) وفق معيار العدد أفضل لمعرفة مدى النجاعة والملائمة، بالمقابل، يبقى الدعم الجماعي لكل المتعلمين(ت) للاستيعاب وتثبيت المكتسبات، يضطر المدرسة(ة) في بعض الحالات لإعادة بناء التعلمات كاملة أو جزئيا حسب دراسة بيانات نتائج الاختبارات[1]. ويمكن إجمال أنوع الدعم التربوي المقدم بين مؤسساتي داخلي وجهات آخري خارجية.

وعلاوة على مجموع أنواع الدعم الذي يندرج ضمن مسار زمني معياري وشخصي، يتضمن أشكالا متباينة حسب نتائج الاختبارات والتقويمات المنجزة، بينما تتعدد جهات التدخل للسهر على عملية تدبير الدعم التربوي، بين دعم داخلي موكول للمؤسسة المحتضنة في ظل دعم مندمج. ويضاف إلى ذلك دعم شركاء المؤسسة باعتباره جهات خارجية تتسم بالخبرة والتجارب بالحقل التربوي.

### 5- البيداغوجيات المرتبطة بأنشطة الدعم التربوي

هناك عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم. كالتثبيت والتقوية، التعويض، الضبط، الحصيلة العلاج، و المراجعة...، إنها تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي بمقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم: مقاربة بيداغوجيا التعويض: حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ؛ مقاربة بيداغوجيا العلاج: إذ تتعامل مع المتعلمين المتخلفين عقليا؛ مقاربة بيداغوجيا التصحيح، تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية والنتائج المحققة؛ مقاربة

[1] فاتحي محمد، مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، 1995، ص:104.

بيداغوجيا التحكم، تتبع مسار التعلم وترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة؛ مقاربة بيداغوجيا الدعم، والتي تهتم بالإجراءات للتغلب على صعوبات التعلم و تعثراته؛ مقاربة البيداغوجيا الخاصة: حيث يتم تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات و التعثرات في صفوف خاصة بهم. ويمكن تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في الدعم كالاتي:

التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختبارات والروائز والمقابلات وشبكات التقويم وتحليل مضمونها.

التخطيط: حيث نعمل على خطة للدعم وتحديد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، والأنشطة الداعمة.

الإنجاز: إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؛

التقويم: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات والتعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة.

ومن الضروري في فلسفة الدعم البيداغوجي تبني فكرة بيداغوجيات حيوية معاصرة فعالة، يبنى البعض منها على الفكر التعاوني وتفعيل بيداغوجية ديناميكية الجماعات التي تعتمد على التواصل الفعال المنتج.

- **بيداغوجيا التمكن:** تفترض هذه البيداغوجيا أن كثيرا من مشاكل التعلم تعود إلى الفارق بين الزمن الذي يخصص للتعليم والزمن اللازم للتعلم. ولذلك يجب ضبط زمن التعليم) الزمن الفعلي(ليوافق زمن التعلم )الزمن الضروري). كما اهتمت هذه البيداغوجيا بمشكلة وجود فروق في نتائج التعلم، تعود إلى كون التعليم موحدا بالنسبة إلى جميع المتعلمين(ات)، مما يتطلب مراعاة الفروق بينهم لتحديد نوعية التعليم اللازم لكل فئة.

- **بيداغوجيا الأهداف:** تعتمد بيداغوجيا الأهداف التحليل النسقي للتدريس، ويشمل هذا التحليل العمليات التالية:

-تخطيط الأهداف وصياغها صياغة إجرائية.

-برمجة المحتويات التعليمية وترتيبها وفقا لمنطق ييسر على المتعلم استيعابها في ضوء ما تم تخطيطه من أهداف.

-اختيار الطرائق والأنشطة والوسائل المناسبة مع الطرائق والمحتويات والأهداف.

-تحديد إجراءات التقويم والدعم الملائمة لترشيد عملية التعليم والتعلم.

❖**البيداغوجيا التعويضية**: بيداغوجيا الدعم في أبسط صورها؛ قد تقترب في مفهومها من الدروس المعتادة التي تسمى دروس التقوية أو دروس المراجعة. وهي في غالب الأمر حصص تعويضية تخصص لضعاف المتعلمين(ات) ليلتحقوا بمستوى زملائهم.

❖**البيداغوجيا العلاجية**: بيداغوجيا تتم في مؤسسات متخصصة، ولذلك يكون أساس هذه البيداغوجيا طبي بالدرجة الأولى، ويوكل التدريس إلى متخصصين لأنه لن يكون بإمكان عموم المدرسين تطبيق هذه البيداغوجية. والواضح أيضا أن الاعتماد على البيداغوجية الإبداعية باعتبارها أنشطة وعمليات منتظمة يقوم بها المتعلم لأجل ابتكار أو اكتشاف أشياء بتفردها[1].

❖ **البيداغوجيا الخاصة**

بيداغوجيا لا تدخل في عموم أصناف التعثر التي تعترض السير الدراسي للمتعلمين، وإنما تكون في مؤسسات خاصة بالمتعلمين في وضعيات صعبة؛ وتتطلب فتح أقسام خاصة وتوظيف أدوات تعليمية خاصة وإسناد التدريس إلى مربين متخصصين.

❖ **بيداغوجيا الخطأ**: وتجعل من الخطأ لحظة هامة في البناء، بيداغوجيا تعترف بحق المتعلم(ة)في التعلم بالخطأ المعرفي، بل تعتبره لحظة انطلاقه ويميل المدرس (ة) في هذا الاتجاه إلى الكشف عن أخطاء تلاميذه والتعاطي معها بإيجابية باعتبارها مؤشرا على وجود صعوبات وعوائق تحول دون الاكتساب السليم للمعارف.

❖ **البيداغوجيا الفارقية**: تعتمد على تنويع محتويات التعلم وتنويع التقنيات والوسائل، في الدرس الواحد أو من درس لآخر؛ بل تعتمد التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا[2]. تتنوع مجالات الفروق رغم القواسم المشتركة الموجودة بين المتعلمين(ات) في القسم الواحد. وهي مجالات تشمل:

-المجال الفيزيولوجي (فروق متعلقة بالبنية الجسمية والعضلية وسلامة الحواس...).

-المجال المعرفي (فروق متعلقة بالإدراك والمعارف والمهارات وأساليب التعلم وطريقة التفكير).

---

[1] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص: 722.

[2] روجيرس كزافي، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري الوضعيات، الأنشطة، ترجمة لحسن لكلاوي، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2005، ص: 97

-المجال الاجتماعي الثقافي (فروق متعلقة بالعادات والتقاليد والثقافة الأسرية والاجتماعية، والقيم والمثل الأخلاقية، والمواقف من التربية والتكوين وتقدير العمل والمجهود والنجاح...).

-المجال الوجداني (فروق متعلقة بالدوافع والاستعدادات والحاجات والاهتمامات والنظرة إلى الذات وإلى الآخرين...).

## 6- سيرورة تدبير أنشطة الدعم عن طريق استراتيجيات تسهم في تحسين المستوى الدراسي.

يمر الدعم البيداغوجي التربوي بعد عملية التقويم باعتبارها محطة أساسية يجب المرور عبرها للوصول إلى الدعم. حيث جاءت عدة تعاريف لمفهوم التقويم لغة واصطلاحا. وفضلنا الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي نظرا لطابعه الإجرائي والعملي الملموس في الممارسات التربوية. " فالتقويم خطة أو نسق أساسها الاستناد إلى معيار أو معايير، وهدفهما إعطاء حكم قيمي متعلق بحقيقة حدث أو شخص أو شيء، لا سيما أن يكون الحكم القيمي غاية في حد ذاته، ولعل مجمل عملية التقويم تحدد درجة تحقق الهدف والتعثرات والمعيقات التي تحد دون التحقق بالشكل المطلوب."[1]

يسجل في هذا الصدد. أن التقويم ليس بعملية عابرة، بينما عنصر مهم في العملية التعليمية التعلمية، له أدواته وشروطه، فالإجراءات والقرارات التي يتم اتخاذها على ضوئه، لها آثارا إيجابية وفعالة في الميدان التربوي. فهو عمل ديداكتيكي متكامل، يشمل كافة جوانب ومراحل الفعل التربوي من كفايات وأهداف ومضامين وطرائق ووسائل تعليمية وغيرها.

والجدير بالتذكير، فالتقويم يهدف إلى البحث عن عوامل التعثر وآليات القصور قصد معالجتها وتصحيحها من جهة. والبحث عن مواطن القوة بغية تعزيزها وتطويرها من جهة أخرى.

جملة القول. إن التقويم إجراء يواكب الفعل التربوي حسب مراحله وعلاقات تفاعلية مع كل العناصر المكونة للفعل التربوي. وللتقويم وظائف متعددة سنذكر فيما يلي الأساسية منها:

- ✓وظيفة المراقبة والتشخيص: أي وصف الإنجاز التعليمي التعلمي وتقديم تفسير له. وبذلك فالمقو م يبحث عن الأسباب التي تقف وراء تحقق أو عدم تحقق الأهداف المسطرة.
- ✓وظيفة التنبؤ: يتمكن المقو م من القيام بتنبؤات دقيقة عن طريق جمع المعطيات والبيانات ثم قراءتها وتأويلها ليستطيع التوقع ما سيصل إليه في تدريسه مع مجموعة معينة.

[1] المير خالد وآخرون،2000، التقويم التربوي، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء. م. س. ذ.

✓الوظيفة الوقائية: يساعد التقويم المدرس على التأني والتأمل في عمله بشكل إيجابي، بحيث يتأكد من صحة المرحلة المنجزة قبل المرور إلى الخطوة التي تليها.

✓الوظيفة التصحيحية: فالتقويم لا يقتصر دوره منح النقطة العددية للمتعلم أو اتخاذ قرار النجاح أو الرسوب، إنما يتعداه إلى اختيار الإجراءات والعمليات الملائمة لتصحيح وعلاج الأخطاء والاختلالات على صعيد مختلف مكونات الفعل التعليمي التعلمي، من محتويات ومنهجيات التدريس ووسائل تعليمية[1].

تعتبر علاقة التقويم بالدعم وظيفة أساسية للتقويم. فهو من ناحية يسعى إلى تشخيص مواطن القصور والسلوكات السلبية ومعالجتها. ويروم نحو تعزيز المواقف والعناصر الإيجابية وتعميقها لأجل بلوغ الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية من ناحية أخرى.

## 1.6- مستويات تنفيذ خطة الدعم

إن الدعم استراتيجية محكمة البناء والضبط. وهو جزء من منظومة نسقية متكاملة العناصر تبتدئ من تحديد الأهداف والكفايات وتخطيطها، وتنتهي بدعم وتصحيح المسارات البيداغوجية التي عرفت اختلالات ولم تحقق النوايا المراد بلوغها. وبذلك فعملية الدعم تتطلب بناء محطات وأنشطة ديداكتيكية متعقلة بالمتعلم(ة)، كي تتلاءم مع الأهداف منها الأولية ووسطية ونهائية[2]، ينبغي اتباعها لإنجاز الدعم الفعال. وتتمثل هذه الخطوات في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

✓**مستوى التخطيط**: يقصد بالتخطيط إعداد وتهيئ كل ما تحتاجه عملية الدعم من أهداف وكفايات واستراتيجيات ووسائل التقويم التي ستساعد على تجاوز التعثر الذي تم الكشف عنه أثناء التقويم.

✓ **تحديد كفايات وأهداف الدعم:** قبل الشروع في تنفيذ خطة الدعم، لابد من تحليل نتائج التقويم الذي سبقها. وهذه النتائج تعتبر بمثابة قاعدة المعطيات والموجه الأساس لصياغة المقاصد البيداغوجية والأهداف التي يريد المدرس أن يحدثها لدى المتعلمين" وطبيعي أن هذه الأهداف لم تأت ارتجالا أو اعتباطا وإنما جاءت نتيجة تحليل لمعطيات التقويم. ويتوقف نجاح الدعم على صدق وصحة اختيار هذه الأهداف، التي من المفروض أن يكون مصدرها هو تلك البيانات والمعلومات التي أسفر عنها التقويم."[3]

---

[1] الفاربي عبد اللطف وأيت موحى محمد،" بيداغوجيا التقييم والدعم"، دار الخطابي للدعم والنشر، 1991، ص: 141

[2] مادي لحسن، الأهداف والتقيم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 1990. ص: 158.

[3] المير خالد، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. 1999، ص: 76.

✓**اختيار استراتيجية للدعم:** يقصد بالاستراتيجية كل الطرائق والوسائل والأدوات التي ستمكن من بلوغ النوايا والأهداف المسطرة.

✓**مستوى التنفيذ:** في المرحلة هاته يتم الانتقال من مستوى التصور إلى مستوى التنفيذ استنادا إلى مجموعة من الخطوات المنتقاة بدقة. ويمكن إجمالها في المحتويات والمضامين والطرائق والأساليب التعليمية.

✓**مستوى التقويم:** إن التأكد من فعالية عملية الدعم والوقوف على نجاعتها، يتطلب إجراء عملية تقويم لاستراتيجية الدعم التي تم تبنيها لتجاوز تعثرات معينة. والتقويم جزء لا يتجزأ من الدعم. وتخضع عملية التقويم للمراحل أهمها تحديد أسلوب التقويم واختيار أدوات التقويم عبر تحليل النتائج. عموما فالتخطيط لخطة الدعم وتنفيذها مرتبط بنجاعة الإعداد الأولي للخطة. حيث يمكن أن تكون مؤشرات الدعم ونتائجه سلبية، لذا يستوجب اتخاذ طرائق وتقنيات أخرى أكثر ملاءمة وفعالية. وبمعنى آخر فالدعم يبقى أمرا قائما مادامت التعثرات قائمة.

**نموذج لخطة الدعم التربوي المؤسساتي**

اسم المدرس(ة) :

السلك: .....

التخصص: .....

المستوى الدراسي: .....

عدد المتعلمين(ت) المستفيدين من الدعم: .....

| الوحدة المدرسية | الدرس المعني بالدعم | التعثرات المرصودة (قدرات، مهارات مواقف) بعد التقويمات | أنشطة الدعم المبرمج | تاريخ ومدة التنفيذ | ملاحظات المدرس(ة) | نسبة النجاح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

ومن بين أهم أنشطة الدعم التربوي لتقوية التعلمات وتقليص الفوارق يمكن ذكرها فيما يلي:

- **أنشطة المراجعة:**

كحصص زمنية مخصصة للمراجعة اليومية للدروس قصد ضمان متابعة المتعلم المستمرة للدراسة، ومواكبة البرامج الدراسية، مما يتيح لهما إمكانية التفوق الدراسي، والمشاركة الفعالة في القسم، والتنشيط

التربوي والاستهداء بنظرية الذكاءات المتعددة والاستفادة من مبادئ مدرسة المستقبل ونظرية الملكات[1]. وتشمل هذه الأنشطة مجالات عدة، من أهمها ما يلي[2]:

-مراجعة الدروس المنجزة خلال الأسبوع لكافة المواد، مما يسمح بتشخيص الصعوبات ومعالجتها في آنها.

-تحضير الدروس المقبلة، والاستعداد لها ذهنيا وماديا قصد ضمان مشاركة فعالة في السير الدراسي.

-تحضير فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الدورية، مما يمكن من التفوق، وتحقيق النتائج الايجابية.

-تبادل الخبرات والمعلومات قصد مساعدة المتعلمين(ات) بعضهم بعضا (الدعم بواسطة الأقران، العمل في مجموعات).

**- العمل في فريق أو في مجموعة**

الفريق أو المجموعة هو عدد من الأفراد الذين يتفاعلون فيما بينهم لأجل أداء مهمة محددة عن طريق تظافر جهودهم والتعاون فيما بينهم. وهذا يعني أنك عندما تكون في مجموعة للاشتغال فيما بينها، فأنك تستحضر بالضرورة ما يلي:

-كل مجموعة تصبو إلى تحقيق هدف معين، إذ لا يمكن أن يتكون فريق دون مهمة محددة.

-العمل الجماعي ليس عبارة عن أفراد مجتمعين يعمل كل واحد بمفرده، بل لا بد من التعاون والتآزر.

-العمل الجماعي يتيح للمتعلم إمكانية اكتساب كفايات التنظيم والتفاعل الاجتماعي.

-العمل الجماعي أسلوب للتحفيز على التعلم نظرا لما يوفره المناخ العام من تنافسية ورغبة في التعلم.

**- الدعم بالأقران**

"الدعم بالأقران "شكل من أشكال" رعاية الأقران" ، يقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن اثنين من المتعلمين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب، ومساعدة بعضهم بعضا مما يوطد أواصر الصداقة والتعاون والتآزر بينهم.

---

[1] الدريج محمد، بيداغوجيا الإدماج، نموذج التدريس بالملكات، جريدة الأخبار، المغرب، العدد 62 يناير، 2013، ص: 8.

[2] اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يناير 2001، ص: 13.

**خلاصة:**

أخيرا، يمكن القول بأن الدعم التربوي من خلال العملية التعليمية التعلمية يحقق نجاح وتقدم على مستوى تقليص الفوارق بين المتعلمين(ت)، في المقابل يرتبط بحجم وطبيعة التدخلات في علاقتها مع ما راهن بالإقدام عليه من تخطيط وإعداد محكم يتكئ على نتائج واحصائيات الاختبارات والتقويمات المنجزة رفقة المتعلمين، فبناء على ما ورد في متضمن هذه الدراسة المتواضعة، والتي ابتغينا من ورائها كشف الستار عن ظاهرة لها ارتباط وثيق بالعملية التعليمية، اتضح أن تدبير الدعم البيداغوجي تجلت مظاهره في العناصر التالية:

- سيادة وعي لدى فئة واسعة من المدرسين(ت) بأهمية بيداغوجيا الدعم ودورها في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين(ت).

- اختلاف في المواقف بين بعض المدرسين(ت)، حيث يبدو اقتناعهم بأهمية وفعالية بيداغوجيا الدعم من جهة، وعدم تبنيهم للظاهرة التربوية في الممارسة التربوية وإن كانت لهم مبررات لذلك من جهة أخرى. الأمر الذي يجعل أغلبية المدرسين(ت) يتخلى عن تطبيق الدعم التربوي وفق المنهجية التربوية الصحيحة رغم اقتناعهم بفعاليته. لذلك يتم الاكتفاء بالأنشطة المقترحة في الكتاب المدرسي، مع العلم التام بكونها غير ملائمة للبيئة المحلية ولخصوصيات المتعلمين ولتعثراتهم.

- غياب الدعم النظامي داخل الفضاء المدرسي الذي يقوم به أحد الفاعلين التربويين. مع غياب التأطير والتكوين لفائدة المتدخلين(ت)، مما يجعل أنشطة الدعم عشوائية تفتقر لمنهجية العمل بالمراجع والمصادر الرسمية والاقتصار على حزمة من التمارين.

ولتعزيز فاعلية المدرس(ة) بتحسين قدراته وبناء كيان ذاتي أكثر حيوية ونشاطا، يجب وضع مخطط سنوي لتكوين مستمر حول المعارف والنظريات والتقنيات[1]، مما سيضبط الإجراءات اللازمة للتحكم في مسار التعليم والتعلم وسد مواطن النقص في مختلف التعلمات من معارف ومهارات ومواقف. ولكن ولاستكشاف خبايا عدم تفعيل بيداغوجيا الدعم يعود لمجموعة من العقبات والمعوقات، من قبيل الوسائل التعليمية الديداكتيكية، البنية التحتية، الزمن المدرسي. إلى جانب صعوبات تم تسجيلها بحدة أقل. المتمثلة في الأقسام المكتظة وطول المقررات الدراسية وكثرة موادها. بالإضافة غياب انخراط الأسرة في دعم وإرشاد المتعلمين(ت).

[1] المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقدير السنوي، ط1، 2008، ص:37.

## بيبليوغرافيا


- جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة محمد الحبيب بلكوس، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.
- حمداوي جميل، من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرافات، رقم: 19، مطبعة النجاح. الدار البيضاء. المغرب، الطبعة الأولى، 2006.
- أيت موحى محمد، التقويم والدعم في برامج التعليم الأساسي، مجلة ديدكتيكا، عدد 1، 1991.
- فاتحي محمد، مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، 1995.
- الدريج محمد، بيداغوجيا الإدماج، نموذج التدريس بالملكات، جريدة الأخبار، المغرب، العدد 62 يناير، 2013.
- المزكلدي عبد الواحد، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، دراسة نفسية تربوية حول آثار الإمتحانات، 1995.
- عبد الكريم غريب. معجم علوم التربية. منشورات عالم التربية، 1998.
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- آلمير خالد، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.
- الفاربي عبد اللطف وأيت موحى محمد، بيداغوجيا التقييم والدعم، دار الخطابي للدعم والنشر، 1991.
- مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 1990.

-روجيرس كزافي، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري الوضعيات، الأنشطة، ترجمة لحسن لكلاوي، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2005، ص: 97.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.ص: 79.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم التربوي، 2022، مذكرة الدعم والمعالجة في شأن تكوين أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ص: 11.

-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2001، ص: 13.

-المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقدير السنوي، ط1، 2008، ص:37.

**ROEGIERS. X «l'école et l'évaluation».Bruxelles. de Boeck université. 2004.**

# العمل بمشروع المؤسسة المندمج آلية حقيقية للنهوض بالمدرسة المغربية

☜ د.المصطفى المرابط
تخصص الآداب والعلوم الإنسانية)
متصرف تربوي
جامعة عبد المالك السعدي،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية- تطوان

## مقدمة

لقد مر إصلاح المنظومة التربوية الوطنية إلى حدود يومنا هذا بالعديد من المحطات الكبرى، والمراحل المهمة، والفارقة، التي وثقت لها التقارير التحليلية، التي تناولت بالدراسة السياسات الحكومية المتعاقبة على تدبير الشأن التعليمي منذ فجر الاستقلال، وقد كان لكل مرحلة من هذه المراحل سياقها الخاص وظروفها العامة، التي ميزتها. غير أن القاسم المشترك، الذي ظل يجمع بين سائر هذه المحطات، ويشكل خيطها الناظم وبوصلتها الموجهة، هو الأهداف والغايات المنشودة، التي تروم تحقيقها، والمتمثلة أساسا في بناء إنسان الغد، مواطن مغربي صالح، متشبث بهويته الثقافية، وقادر على الاندماج في المجتمع والمحيط، ومؤهل للانخراط في مشاريع التنمية الاقتصادية.

ومنذ وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومرورا بالمخطط الاستعجالي،[1] والرؤية الاستراتيجية للإصلاح،[2] والقانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ووصولا اليوم، إلى محطة خارطة الطريق 2022-2026، أصبح المتعلم محور اشتغال المنظومة التربوية بأكملها. وباتت المدرسة هي الأخرى، وحدة مركزية مستقلة قائمة الذات، تؤدي دورا مركزيا ورائدا في عملية تدبير الإصلاح، وتضطلع بمهمة تنزيل السياسات التعليمية العامة، متمتعة في ذلك بقدر وفير من الاستقلالية المالية واللامركزية التدبيرية.

وفي هذا الصدد، ظهرت الحاجة الملحة إلى ضرورة تمكين المؤسسة التعليمية من أدوات منهجية، وآليات عملية، تخول لها تحويل تصوراتها وأولوياتها وأهدافها الاستراتيجية، إلى واقع ملموس.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، البرنامج الاستعجالي 2009 - 2012 الصادر بتاريخ 07 دجنبر2007.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030.

## 1.السياق العام التاريخي والمرجعي المؤطر للعمل بمشروع المؤسسة المندمج

### 1.1 .مشروع المؤسسة المندمج مظهر من مظاهر نهج اللامركزية واللاتمركز في التدبير

لقد قرر المغرب تحت وطأة النمو المتسارع، الذي يعرفه في جميع المجالات، الديموغرافية، الاقتصادية، الاجتماعية، التشريعية، السياسية، العلمية والثقافية، وبعد عقود من العمل الدؤوب من أجل التأسيس لبناء دولة الحق والقانون اعتماد نهج اللامركزية واللاتمركز في التدبير في جميع القطاعات، كآلية وأداة لتخفيف الضغط ورفع شيء من العبء عن المركز، أو العاصمة، وذلك بمنح قدر مهم من الاستقلالية في التسيير الإداري والمالي لفائدة الوحدات الترابية، والمؤسسات العمومية. ولعل ورش الجهوية الموسعة الضخم، المفتوح منذ أزيد من عقدين من الزمن، والذي تتجند كل مكونات الدولة، ويتوافق جميع الفرقاء لتنزيله على أرض الواقع من خلال سياسات عامة، وأوراش وبرامج كبرى وطموحة في غاياتها ورهاناتها، ينهض دليلا صارخا على الإرادة الحقيقة في المضي قدما نحو بناء مغرب ديموقراطي حديث وموحد، وقائم على المبادئ الدستورية الأربعة: الدين الإسلامي السمح، الوحدة الوطنية متعددة الروافد، الملكية الدستورية، والاختيار الديموقراطي.[1] مغرب يشارك الجميع في بنائه، كل من موقعه.

### 2.1. اللامركزية واللاتمركز في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

في الدعامة الخامسة عشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، التي جاءت تحت عنوان "إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين" تم الإعلان صراحة على تبني هذا النهج في تدبير الشأن التعليمي، وذلك باعتباره خيارا استراتيجيا، وركيزة أساسية للارتقاء بخدمات التربية والتكوين، حيث تم التنصيص على العديد من الإجراءات لتمكين الوحدات الجهوية والإقليمية والمحلية من الاستقلالية المالية والتدبيرية بتفويضها مجموعة من الاختصاصات[2].

هذا، وعلاوة على اعتماد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كمؤسسات عمومية ذات استقلالية إدارية ومالية، يمكن اعتبار إرساء المجالس الإدارية للأكاديميات، ومجالس تدبير مؤسسات التربية والتعليم التابعة لها، والمجلس التربوي والمجالس الأخرى لكل مؤسسة، وكذا تبني هيكلة جديدة للمصالح المركزية بهدف تكييف اختصاصات الإدارة المركزية مع أدوارها الجديدة، من المظاهر الجلية لنهج اللامركزية واللاتمركز في تدبير شؤون التربية والتكوين.[3]

---

[1] دستور المملكة المغربية، الفصل الأول، 2011

[2] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الخامس، الدعامة الخامسة عشرة، الصفحات: 46 -47-48-49.

[3] المجلس الأعلى للتربية والتعليم، اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية الوطنية، تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، يوليوز 2007.

### 3.1. مشروع المؤسسة ترجمة حقيقية لنهج اللامركزية واللاتمركز

تناغما مع نفس السياق المشار إليه في الفقرة السابقة، وإعمالا لنفس النهج، نهج اللامركزية واللاتمركز في التدبير، الذي بات يشكل بحق إطارا عاما للنموذج التنموي المزمع تنزيله ليس في مجال التعليم فقط، وإنما على مستوى جميع القطاعات، وبعد تبني العديد من البرامج والمخططات الإصلاحية عبر فترات زمنية مختلفة، لم تؤت ما كان منتظرا منها من نتائج، وعلى اعتبار أن المؤسسة التعليمية نقطة الارتكاز الأساسية، ومركز التحول المحتمل والممكن في المنظومة، وحجر الزاوية، الذي لا محيد عنه، ولا يمكن تجاوزه في أية محاولة إصلاحية، اهتدت السلطات المختصة، والجهات الوصية على قطاع التربية والتكوين بجميع مكوناتها إلى اعتماد مشروع المؤسسة، كأداة إجرائية للعمل ولتنزيل الإصلاحات المقررة، وكآلية منهجية للتغيير والنهوض بمستوى التعلمات، وكإطار للتأسيس للمدرسة المغربية الحديثة، التي ترفع شعار تكافؤ الفرص وتحدي تحقيق تعليم ذي جودة للجميع. ووفاء لنفس المنطق وعملا بنفس النهج يقوم مشروع المؤسسة أساسا على تبني المقاربة التشاركية، وذلك بانفتاحه على كافة الفاعلين والشركاء الداخليين والخارجيين وتواصله مع جميع عناصر المجتمع المدرسي الموسع بغاية الانخراط الكلي والشامل في تحسين جودة خدمات التربية والتكوين.

### 2.المرجعيات المؤسساتية لمشروع المؤسسة المندمج

يتكئ مشروع المؤسسة المندمج على مرجعيات مؤسساتية، وأطر تشريعية وتنظيمية نذكرمنها:

❖دستور 2011: من خلال الفصول التي تحدثت عن الحكامة والإنصاف وتكافؤ الفرص والحق في التعليم، كتصدير الدستور الذي نص على "إرساء دعائم مجتمع متضامن يتمتع الجميع فيه بالأمن والحرية والكرامة والمساواة وتكافؤ الفرص". والفصلين 19 و32.

❖الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: من خلال المادة 90 التي تحدثت عن مأسسة مشروع المؤسسة في إطار فرق عمل تربوية وتدبيرية يشترك فيها المتعلمون والمدرسون ومديرو المؤسسات بتعاون مع الأولياء والمحيط.

❖القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي: من خلال المادة 40 من الباب السابع بعنوان "مبادئ وقواعد حكامة منظومة التربية والتكوين" والتي تحدثت عن إرساء استقلالية مؤسسات التربية والتعليم باعتماد مشروع المؤسسة أساسا لتنميتها المستمرة وتدبيرها الناجع.

❖النموذج التنموي الجديد: من خلال التوجهات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، التي تهدف إلى جعل هذه المؤسسات تتحمل مسؤوليتها لكي تصبح محركا للتغيير وتعبئة للفاعلين.

❖مشاريع تنزيل القانون الإطار 51.17: منها المشروع رقم 10 المتعلق بالارتقاء بالحياة المدرسية، والمشروع 16 المتعلق بتطوير الحكامة ومأسسة الإطار التعاقدي.

❖المراسيم والمذكرات الوزارية التي أصدرتها الوزارة ومنها:

❖المرسوم 2.02.376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

❖المذكرة رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009 في شأن إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

❖المذكرة رقم 125 بتاريخ 1 شتنبر 2011 المتعلقة بالاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة

❖المذكرة 36 بتاريخ 21 مارس 2011 بشأن إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين

❖المذكرة رقم 14/159 بتاريخ 25 نونبر 2014 بشأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة

❖المذكرة 047/20 بتاريخ 18 شتنبر 2020 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

❖المذكرة 21 /087 بتاريخ 06 أكتوبر 2021 بشأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج.[1]

### 3.كرونولوجيا مراحل إرساء العمل بمشروع المؤسسة المندمج

قبل إقرار تعميم العمل به، مر مشروع المؤسسة المندمج بالعديد من المحطات نرصدها فيما يلي:

### 1.3.مرحلة تبني مشروع المؤسسة للرفع من جودة التعليم بين 1994 – 2007

يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الاستئناس، حيث تم خلالها تجريب منهجية المشروع في إطار التعاون الدولي وتحت إشراف مديرية المناهج في بعض الأكاديميات الجهوية، وفق توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وتميزت هذه المرحلة بإصدار مذكرات توجيهية منها المذكرة رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994 في موضوع التجديد التربوي في المؤسسات التعليمية، والمذكرة رقم 27 بتاريخ 24 فبراير 1995.[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، حقيبة مشروع المؤسسة المندمج، الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة المندمج، المغرب، 2022، ص 7.
[2] وزارة التربية الوطنية، حقيبة مشروع المؤسسة المندمج، المرجع السابق، ص 8 -9.

### 2.3. مرحلة الإغناء والتطوير 2008 – 2012

خلال هذه المرحلة أصبح مشروع المؤسسة، هو الإطار المنهجي الموجه لمجهودات جميع الفاعلين التربويين والشركاء، والآلية العملية الضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات، وأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية، حيث تم تطوير استراتيجية لتعميم العمل بمشروع المؤسسة، وإرساء مفهوم معتمد للمشروع تبنته كل النصوص والمذكرات التنظيمية، التي صدرت لاحقا. كما تميزت هذه المرحلة المهمة في مسار إرساء العمل بمشروع المؤسسة بصدور مجموعة من المذكرات المهمة، كالمذكرة 73 بتاريخ 20 ماي 2009 في موضوع إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، بهدف تيسير تمويل مشاريع المؤسسات التعليمية، والمذكرة 36 بتاريخ 31 مارس 2011 في موضوع إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين. والمذكرة 125 بتاريخ فاتح شتنبر 2011 في موضوع الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة.[1]

### 3.3.مرحلة تعميم منهجية العمل بمشروع المؤسسة 2013 – 2015

خلال هذه المرحلة تقرر تعميم منهجية العمل بمشروع المؤسسة، وذلك عبر اعتماد المفهوم الوارد في مذكرة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة، مع التركيز على مكانة المؤسسة التعليمية باعتبارها نقطة ارتكاز المنظومة التربوية والمنطلق والنهاية. وقد تميزت هذه المرحلة بصدور المذكرة رقم 159 بتاريخ 25 نونبر 2014 في موضوع أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.[2]

### 4.3.مرحلة توسيع مفهوم مشروع المؤسسة ليشمل الجوانب التربوية والحكامة 2015 – 2022

بهدف تحسين جودة التعلمات وملاءمة برامج التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لمتطلبات الحياة مع تحقيق مبادئ الإنصاف والدمج الاجتماعي، عرفت هذه المرحلة الهامة من توسيع مفهوم مشروع المؤسسة تنزيل مشروعين هامين في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015 – 2030، مشروع التعليم الثانوي المرتكز على مشروع المؤسسة المندمج في سياق بلورة نموذج ثانوية التحدي 2016 - 2022، ومشروع تحسين التربية مع الجودة والإنصاف 2014 – 2018.[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 8 – 9.

[2] وزارة التربية الوطنية، حقيبة مشروع المؤسسة المندمج، نفسه، ص 8 – 9.

[3] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 8 – 9.

## 4.قراءة في المذكرة 087.21 المتعلقة بتعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج

لقد شكلت المذكرة الوزارية رقم 21.087 الصادرة بتاريخ 06 أكتوبر 2021 في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج علامة فارقة في مسار تفعيل وأجرأة هذا الأخير، حيث نجدها تدعو بصريح التعبير كافة الفاعلين والمتدخلين المباشرين إلى اعتماده كآلية وحيدة وملزمة لتدبير وحكامة المؤسسات التعليمية، مشيرة إلى منهجيته ومقارباته الكفيلة بتنزيله التنزيل السليم، ومحددة مسار المصادقة عليه، الذي ينطلق من مصادقة مجلس التدبير.[1]

### 1.4. مشروع المؤسسة المندمج آلية وحيدة وملزمة لتدبير وحكامة المؤسسات التعليمية

تقر المادة 02 من القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، على أن مشروع المؤسسة المندمج هو الإطار المنهجي الموجه لمجهودات جميع الفاعلين التربويين والشركاء، والآلية الضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لجميع المتعلمات والمتعلمين، والارتقاء بأنشطة الحياة المدرسية، والأداة الأساسية لأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة للتربية والتعليم والتكوين.[2]. لهذا واعتبارا لكل ما سبق اعتبرته المذكرة 21.087 الإطار الوحيد والملزم لتدبير وحكامة المؤسسات التعليمية، وأداة للتعاقد معها.

### 2.4.جودة التعليم والتعلم غاية مشروع المؤسسة المندمج

عبر برنامج عمل على مدى ثلاث سنوات، ومن خلال استهداف المداخل الرئيسية للجودة (الحياة المدرسية، الدعم المدرسي، التوجيه المدرسي والمهني، الدعم التربوي والاجتماعي والنفسي، التجهيزات البيداغوجية) يتغيا مشروع المؤسسة المندمج في الأساس حسب المذكرة 21.087 تحسين جودة التعلمات، وذلك من خلال تمكين المتعلمات والمتعلمين من تعليم جيد يفتح أمامهم آفاقا واعدة واختيارات متعددة.[3]

### 3.4. الالتزام بمنهجية DEPART في إعداد وبلورة مشروع المؤسسة المندمج

أهم المراحل والخطوات المتبعة في بناء مشروع المؤسسة المندمج طبقا لمنهجية :DEPART

---

[1] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص 8 – 9.

[2] وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 2، المغرب، 2019.

[3] وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 21.087، في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج، الصادرة بتاريخ 06 أكتوبر 2021، المغرب.

| اسم المرحلة | الأنشطة المرتبطة بها |
|---|---|
| مرحلة انطلاق عمليات إعداد المشروع<br>Démarrage | - عقد اجتماع تمهيدي لانطلاق عمليات إعداد مشروع المؤسسة المندمج.<br>- تحيين وتفعيل هيئات تدبير المؤسسة وجمعياتها.<br>- تحديد لائحة الشركاء والمتدخلين المعنيين بمشروع المؤسسة المندمج.<br>- عقد اجتماع لتداول الرأي في عمليات إعداد مشروع المؤسسة المندمج.<br>- إرساء فريق قيادة مشروع المؤسسة المندمج.<br>- تجميع المعطيات الإحصائية حول مشروع المؤسسة المندمج. |
| مرحلة التشخيص<br>Etat des lieux | - استثمار المعطيات الإحصائية والمؤشرات الخاصة بالمؤسسة.<br>- تحديد نقط القوة ونقط الضعف.<br>- تحديد الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة باعتماد منهجية SWOT.<br>- عقد لقاءات تشاورية مع مختلف المتدخلين لتحديد الحاجيات. |
| مرحلة التوافق على الرؤية المشتركة وتحديد الأولويات<br>Priorisation | - التوافق حول رؤية مشتركة للمؤسسة ما بعد تنفيذ المشروع المندمج.<br>- تحديد الأولويات وترتيبها.<br>- ترجمة الأولويات إلى عمليات وأنشطة.<br>- تصنيف العمليات حسب الرافعات. |
| مرحلة الأجرأة<br>Actions | - تحديد مصادر التمويل.<br>- ميزنة العمليات المقترحة.<br>- تصميم مفصل لخطة العمل السنوية.<br>- مراجعة خطة العمل السنوية لمشروع المؤسسة المندمج.<br>- تحديد مؤشرات التتبع والتقييم. |
| مرحلة الضبط والتصويب (التتبع والتقييم)<br>Réajustement | - تتبع تنزيل خطة العمل السنوية وتصويبها.<br>- تقويم التقدم الحاصل من سنة لأخرى |
| مرحلة الانتقال<br>Transtion | - تحديد حصيلة المشروع المنتهي بعد ثلاث سنوات.<br>- إرساء نتائجه الجيدة لاستدامتها.<br>- استثماره في تخطيط مشروع جديد |

## 4.4.مقاربات مشروع المؤسسة المندمج من خلال المذكرة 21.087

لقد أشارت المذكرة 21.087 إلى ضرورة اعتماد مقاربتين تدبيريتين في أثناء إعداد وبلورة مشروع المؤسسة المندمج.

أ - المقاربة المندمجة: وذلك باستحضار أهداف القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في كل مراحل الإعداد والتنزيل والتقويم.

ب- المقاربة التشاركية: وذلك بالعمل على ضمان انخراط مختلف المتدخلين بالمؤسسات التعليمية، من أطر هيئة التدريس، وأطر الإدارة التربوية، وهيئة التفتيش، والمستشارين في التوجيه التربوي وأطر الدعم الاجتماعي، وممثلي التلميذات والتلاميذ، وجمعية آباء وأمهات وأولياء أمورهم، وممثلي السلطات المحلية وباقي الشركاء.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، المذكر الوزارية 21.087، في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج، الصادرة بتاريخ 06 أكتوبر 2021، المغرب.

## 5.4. مسار المصادقة على مشروع المؤسسة المندمج

بعد إنجاز كافة مراحل إعداد مشروع المؤسسة المندمج، من الانطلاقة إلى الانتقال، مرورا بالتشخيص والأولويات والعمليات والضبط، تشير المذكرة 21.087 إلى مسار المصادقة على المشروع ليصبح وثيقة رسمية معتمدة، حيث تعد مصادقة مجلس تدبير المؤسسة أولى المراحل في هذا الإطار، بعد ذلك يتم إرسال وثيقة مشروع المؤسسة المندمج مرفقة بمحضر المصادقة الأولية لمجلس التدبير إلى المديرية الإقليمية قبل منتصف شهر أكتوبر، لتعمل المديريات الإقليمية على إخضاع وثيقة مشروع المؤسسة المندمج لمسطرة المصادقة من طرف لجنة القيادة الإقليمية. وتعتمد هذه الأخيرة معيارين أساسيين للمصادقة هما:

- انسجام الرؤية المشتركة مع التوجهات والاختيارات الوطنية في مجال التربية والتكوين، ومع الاختيارات الاستراتيجية للوزارة وللأكاديمية الجهوية.

- مراعاة مبدأ النوع والدمج الاجتماعي للمتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة أو وضعية خاصة مهددة بالانقطاع أو التكرار.

تراسل المديرية الإقليمية المؤسسة المعنية برسالة في شأن قبول أو رفض المشروع، ما بين منتصف أكتوبر ومنتصف نونبر، ويتم التعاقد بين المؤسسة والمديرية في حالة المصادقة النهائية على المشروع.[1]

## 6.4. رافعات مشروع المؤسسة المندمج ومجالاتها

| الرافعات | المجالات | مبادئ عابرة للمجالات |
|---|---|---|
| الحياة المدرسية | - النوادي والتظاهرات الرياضية.<br>- الدعم التربوي.<br>- الدعم النفسي والاجتماعي.<br>- التوجيه المدرسي | تطبيق مبادئ الدمج والنوع الاجتماعي |
| البنية التحتية والتجهيزات | - البناءت<br>- التجهيزات<br>- الصيانة | تطبيق مبادئ النوع والدمج الاجتماعي |
| التدبير والشراكة | - التدبير والتواصل<br>- الشراكة<br>- التكوين | تطبيق مبادئ النوع والدمج الاجتماعي |
| البيداغوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصال | - الابتكار وتكنولوجيا المعلومات<br>- تشجيع التميز | تطبيق مبادئ النوع والدمج الاجتماعي |

[1] وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية 21.087 المرجع السابق.

### 5.تحديات تفعيل العمل بمشروع المؤسسة المندمج

رغم كل الجهود المبذولة من أجل إرساء العمل بمشروع المؤسسة المندمج، فإن المتتبع لتنزيل هذا الورش الإصلاحي المهم، يسجل غياب التفعيل الحقيقي، وانعدام الانخراط الفعلي، لكافة الفاعلين التربويين، في مقدمتهم الأطر الإدارية والتربوية، والجمعيات الداعمة والشريكة للمؤسسات التعليمية، ما يفيد أن هناك عملا ثقيلا ينبغي القيام به على مستوى إرساء آليات منهجية وعملية، تضطلع بدور المواكبة والتأطير والتنسيق على مستوى المؤسسات التعليمية والأحواض المدرسية، بهدف تقديم المزيد من الدعم، خاصة على مستوى التكوين في مجال التفاوض، وعقد الشراكات، وامتلاك أدوات المبادرة والتواصل والانفتاح على المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي...

### خاتمة

إن مشروع المؤسسة المندمج يبقى آلية حقيقية وفعالة وأداة منهجية وعملية مثلى للنهوض بالممارسة التربوية الرامية في عمقها إلى إرساء مدرسة مغربية حديثة، تسعى إلى تقديم منتوج تعليمي ذي جودة للجميع، وعرض تربوي هدفه الرقي بالفرد والمجتمع، وقائم على مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وعدم التمييز، ويحقق إمكانيات الوصول للفئات الموجودة في وضعيات خاصة. وذلك من خلال ما يوفره من شروط الاستقلالية في التخطيط وتحديد الحاجيات والتدبير والتقييم، ومن خلال أيضا ما يسمح به من إمكانيات الإبداع والابتكار، وعبر ما يفتحه من آفاق عقد الشراكات مع الفاعلين التربويين المحليين والخارجيين الراغبين في الانخراط والتعاون.

غير أنه، وبالنظر إلى الواقع الميداني لتدبير المؤسسات التعليمية على مستوى معظم المديريات الإقليمية، وفي سائر الأسلاك التربوية، يسجل المتتبع للشأن التربوي غيابا ملحوظا وواضحا للعمل بمشروع المؤسسة المندمج، حيث تفتقر العديد من المدارس لمشاريعها، وحتى إن وجدت هذه المشاريع في بعضها، فإنها تبقى على الرفوف حبرا على ورق، بعيدة عن أي تنزيل أو أجرأة عملية، رغم التنصيص الملح على ذلك في كثير من الأطر القانونية والمذكرات التنظيمية. الأمر الذي يطرح من جديد إشكالية تنزيل البرامج والخطط والسياسات التعليمية المتبناة، حيث أكدت جل الدراسات التحليلية والتقييمية، التي أنجزتها المؤسسات والمراكز البحثية المعنية بتتبع الشأن التعليمي في مقدمتها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وجود اختلالات كبرى على مستوى تنزيل البرامج الإصلاحية منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين

## بيبليوغرافيا


- القانون الإطار رقم 51.17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتعليم، اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والوطنية: تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، يوليوز2007.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، المغرب.
- دستور المملكة المغربية، 2011.
- وزارة التربية الوطنية، البرنامج الاستعجالي 2009-2011، الصادر بتاريخ 07 دجنبر 2007، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة 73 الصادرة بتاريخ 20 ماي 2009 بشأن إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية 121 الصادرة بتاريخ 31 غشت 2009 حول مشروع المؤسسة، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 125 الصادرة بتاريخ 01 شتنبر 2011 حول الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 14/159 الصادرة بتاريخ 25 نونبر 2014، حول أجرأة الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 36 بتاريخ 11 مارس 2011 حول إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، المذكرة رقم 21. 087 الصادرة بتاريخ 06 أكتوبر 2021، في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- وزارة التربية الوطنية، حافظة مشاريع تنزيل القانون الإطار 51.17، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، حقيبة مشروع المؤسسة المندمج، الدليل العملي، المغرب، 2022.
- وزارة التربية الوطنية، وثيقة خارطة طريق 2022-2026، المغرب.

# التعلم التكيفي الذكي لتعليم فعال ورائد

☜ **أسماء البقالي العيساوي**
تخصص البيولوجيا
كلية العلوم والتقنيات، طنجة، المغرب

## مقدمة

يعرف العالم تطورات تكنولوجية وثورة معلوماتية جعلت من هذا العصر عصرا رقميا بامتياز. هذا الوضع يفرض إعادة النظر في الأنظمة التعليمية القائمة وتجاوزها، وتوفير بيئات تعلمية قادرة على إعداد أفراد متمكنين من كفايات تعليمية وتكنولوجية تؤهلهم لرفع التحديات المستقبلية. وخلال العقود الأخيرة تم تزويد المؤسسات التعليمية بتقنيات مختلفة لكنها لم تنجح في تطوير تعليمنا، إذ كان معظمها يرتكز على المعلم، ومصممة للعمل بمصاحبة طرائق التدريس التقليدية التي لم تعد متوافقة مع الأجيال الجديدة من المتعلمين الذين يتمتعون بقدرة عالية على التكيف الرقمي. من جهة أخرى، تتعامل الممارسات الصفية مع محتوى التعلم وأنشطته باعتباره قالبا مناسبا وثابتا للجميع بغض النظر عن احتياجاتهم ومواهبهم واستعداداتهم وتفضيلاتهم ومستوى أدائهم[1].

أبانت تجربة التعليم عن بعد في زمن كورونا في منظومتنا التربوية، والتي اعتمدت أساسا على بيئات تعلم تقليدية قائمة على الويب، عن محدودية نتائجها وقصورها في الاستجابة لحاجيات المتعلم المغربي الذي لم يكن مستعدا سلفا، ولم يكن متمرسا قبلا على هذا النمط من التعلم، كما أن أساليب التعلم المتوفرة من خلاله، كانت تضع المتعلمين على قدم المساواة، فهي لا تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية والخبرات السابقة وقدرات المتعلمين ودوافعهم ومعدلات إنجازهم، لذلك عجز الكثير منهم عن تلبية متطلبات المقررات المقدمة لهم عبر الإنترنت[2]، مما زاد من تدني المستوى التعليمي ورفع من منسوب الهدر المدرسي. هذا الوضع غير المتكافئ، وسعيا لتحقيق تكافؤ الفرص ما أمكن، أثار النقاش

(1) Sivakumar, S., Venkataraman, S., & Gombiro, C. A userintelligent adaptive learning model for learning management system using data mining and artificial intelligence. International Journal for Innovative Research in Science & Technology, 1(10), 78-81, (2015), Date of access: 2/12/2023 at 10h 34min, Retrieved from https://2u.pw/pvVMsvR.

(2)Özyurt, Ö., Özyurt, H., Baki, A., & Güven, B. Integration into mathematics classrooms of an adaptive and intelligent individualized e-learning environment: Implementation and evaluation of UZWEBMAT. Computers in Human Behavior, 29(3), 726-738, (2013), Date of access: 4/12/2023 at 11h 45min, Retrieved from https://2u.pw/M0o38WM.

من جديد حول ضرورة تكييف بيئة التعلم وتوفير الشروط الملائمة التي تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين، فيما يتعلق بحاجاتهم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلاتهم من خلال تعبئة الموارد الرقمية بشكل أفضل.

إن التعلم التكيفي هو تعلم مرن وقادر على التأقلم مع الاختلافات بين الأفراد سواء منها الظاهرية أو الجوهرية، وهذا يستوجب بالضرورة تكيف المحتوى التعليمي، حيث يتم إعداده بطرق مختلفة تتناسب مع اختلاف تمثلات ومكتسبات واستعدادات المتعلم، واختلاف أنماط وأساليب تعلم كل فرد[3]. مع التقدم المتسارع للتكنولوجيا وتطور أنظمة الذكاء الاصطناعي، أصبح من السهل تحقيق بيئة تعلمية تكيفية ذكية كفيلة بتقليص الفوارق الفردية والفوارق المجالية مما سيحقق الى حد كبير تكافؤ الفرص بين المتعلمين. من جهة أخرى، سيمكن التعلم التكيفي الذكي من تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة بشكل سريع وسلس وبتوازن بين جميع أفراد مجموعة الفصل الدراسي، ولعل في أجرأة استخدامه ما سيساهم في تحسين التعلم لأجل إرساء تعليم فعال ورائد.

## 1. التعلم التكيفي الذكي

### 1.1. مفهوم التعلم التكيفي

يعرف التعلم التكيفي بأنه عملية توليد خبرة تعليمية فريدة من نوعها لكل متعلم، بناء على شخصيته، واهتماماته، وأدائه، من أجل تحقيق أهداف مثل تطوير التحصيل المعرفي له، رضى المتعلم، وبالتالي تحقيق التعلم الفعال[4]. من جهته، اعتبر المغاوري الملاح التعلم التكيفي بأنه أحد أساليب التعلم التي يُقدم فيها التعلم وفقا لأنماط وأساليب وخصائص المتعلمين المختلفة، وفقا لطريقة تعلم كل متعلم، سواء أكانت طريقة تقليدية أو إلكترونية، وذلك بمراعاة الفروق الفردية، ويحدث هذا التكيف للبيئة التعليمية والمحتوى وطريقة عرضه والمتعلم والمعلم بشكل كمي وكيفي[5].

سنركز في هذه الورقة البحثية على التعلم التكيفي الذكي الذي يرتكز على جهاز الحاسوب أو عبر الشبكات العنكبوتية وخصوصا باستثمار نظم الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية، والذي يسمح بتعديل عرض المواد استجابة لأداء المتعلم، وباستخدام تحليلات التعلم لتمكين تفصيل

(3)عطية خميس محمد، مصادر التعلم الالكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015، ص 291.

(4)جاد عزمي نبيل، موسوعه تكنولوجيا التعليم بيئات التعلم التكيفية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2017، ص 6.

(5)المغاوري الملاح تامر، التعلم التكيفي، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2017، ص 149.

استجابات المتعلم، كما توفر هذه الأنظمة إدارة شاملة وموثقة تسمح بتتبع التقدم وتقييم عملية التعلم بشكل مستمر وتقويمها عن طريق التغذية الراجعة وإعداد التقارير[6] مما سيمكن من إنشاء مسارات التعلم الفردية ديناميكيًا لتوجيه المتعلم للتقدم خلال البرنامج الدراسي.

## 2.1. أهداف ومزايا التعلم التكيفي الذكي

إن نجاح أي نظام كيفما كان نوعه، تقليديا أو إلكترونيا، يتأتى من خلال توافق وانسجام عناصره ومكوناته مع بعضها البعض، حيث أن تروس النظام تعمل بحركة فردية وفي نفس الوقت تتوافق مع الحركة الجماعية للنظام ككل، مما يضمن جودة المنتج النهائي، وإنتاجه بسرعه نظراً لقلة الهدر من حيث الوقت وطبيعة العمل داخل النظام. وهكذا فإن التعلم التكيفي الذكي سيكون قادرا على ضمان جودة التعلمات وتحقيق الأهداف المسطرة دون هدر للوقت والمجهود، مما سيمكن من تسريع التعلم أو ما يسمى "التعلم السريع" مادامت عناصر النظام التعليمي تحقق الانسجام بين الفرد وجماعة الفصل.

من جهة أخرى، ولتحقيق هذه الأهداف، يجب أن يتسم البرنامج التعليمي التكيفي بالقدرة على استهداف نقطة انطلاق المتعلم بناءً على المعرفة السابقة، ومساعدته على تحقيق تقدم أكاديمي ثابت نحو أهداف التعلم المسطرة، كما ينبغي على أي برنامج تعليمي تكيفي أن ينسجم مع وتيرة تعلم المتعلمين، أي التعلم وفق السرعة المثلى الخاصة بهم، حيث يتقدم المتعلم من خلال النظام فقط، بعد أن يثبت إتقان المفهوم الذي يتعلمه حاليًا. تعتبر هذه الاستراتيجية التعلمية فعالة لجميع أفراد المجموعة، حيث ستمنع الشعور بالإحباط لدى المتعلمين متوسطي وضعيفي الأداء، كما تمنع الشعور بالملل لدى الموهوبين منهم. وفيما يلي أبرز مزايا التعلم التكيفي [7][8]:

-التعامل مع نوعيات كثيرة من المتعلمين باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم واحتياجاتهم مما يحقق مفهوم تخصيص التعليم "التعلم الشخصي أو الذاتي"؛

-مسايرة احتياجات المتعلمين المتفوقين والموهوبين وكذلك ذوي صعوبات التعلم؛

---

(6)Wang, T. I., Wang, K. T., & Huang, Y. M. Using a style-based ant colony system for adaptive learning. Expe Systems with Applications, 34(4), 2449-2464. (2008).

(8)Izumi, L., Fathers, F., & Clemens, J. Technology and education: A primer. Barbara Mitchell Centre for Improvement in Education, 5(11), (2013), Date of access: 13/12/2023 at 14h 20min, Retrieved from https://2u.pw/2wxj8Es

(7)عطية خميس محمد، بيئات التعلم الإلكتروني - الجزء الأول، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 2018، ص 467.

-تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف والحكامة في تدبير عملية التعلم؛

-تقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريس ذكية؛

-أكثر قدرة على التأقلم بشكل سريع مع البيئات التعليمية المحيطة والمختلفة؛

-توفير الكثير من الوقت سواء في تحديد هوية نمط تعلم المتعلم، أو في عملية استيعاب المتعلم للمحتوى بمعنى تسريع التعلم؛

-التقليل من معدلات الرسوب ومن ظاهرة الهدر المدرسي؛

-القدرة على تحقيق أفضل النتائج بمقارنته مع النظم التعليمية الأخرى؛

-أكثر قدرة على تقديم المساعدات للمتعلمين وبالتالي إرساء خطط دعم فعالة؛

-يجعل المتعلم مركزاً ومحوراً للعملية التعليمية؛

-ينمي ثقة المتعلمين بأنفسهم وقدراتهم، وذلك بتقديم المحتوى بالطريقة التي تناسب كل واحد منهم على حدة؛

-يجعل عملية التوجيه والإرشاد من قبل المعلم أكثر نجاعة، حيث سيقدم الإرشاد لكل متعلم على حدة وفقاً لما يحتاج إليه، وليس مجرد تقديم توجيه ودعم لجميع المتعلمين كأنهم فرد واحد؛

-يساعد على جعل المحتوى العلمي ديناميكيا وتفاعليا، تستخدم فيه جميع الوسائط لتحقيق كافة احتياجات المتعلمين؛

-يجعل بيئات التعلم الإلكترونية أكثر ذكاء، لأنها ستصبح قادرة على فهم أساليب وأنماط المتعلمين.

### 3.1. نواقص التعلم التكيفي الذكي

إذا كان التعلم التكيفي الذكي يركز على المتعلم وعلى المحتوى التعليمي في محاولة لتكييف وتخصيص التعليم بالنسبة لكل فرد داخل مجموعة الفصل الدراسي، فإنه في نفس الوقت سيحد من مزايا تكيف الفرد مع أقرانه من جهة ومع معلمه من جهة أخرى. ففي بيئة التعلم التكيفية الذكية التي تعتمد على الوسائل التكنولوجية تغيب التفاعلات الإنسانية التي تميز النظم التعليمية التقليدية، فنجد بالتالي غيابا للتفاعل الصفي سواء بين المتعلم ومعلمه أو المتعلم وباقي أقرانه. يساعد التفاعل الصفي على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين أفراد الصف الدراسي، مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها.

ويتم ذلك أيضاً من خلال ما يحدث من تواصل بين المعلم والمتعلم، وتحت سيطرته وضبطه، فتتهيأ الفرص للمتعلمين للتدرب أكثر على تطوير أفكارهم واستعراضها تحت إشراف المعلم ورعايته. كما يساعد التفاعل الصفي المتعلمين على تطوير اتجاهات نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم، فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه، ويساعدهم أيضاً على تطوير مفهوم إيجابي نحو ذواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وتقبل ذواتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية. وهكذا فإن غياب التفاعل الصفي سيؤدي الى ضمور مجموعة من المهارات الحياتية الضرورية للمتعلم لاندماج سلس في حياته اليومية وفي مجتمعه ككل، كمهارة التواصل والتعاون والتفكير النقدي وتقبل الآخر...

من جهة أخرى، مما قد يعاب على التعلم التكيفي الذكي أنه قد يحد من مهارة الإبداع، حيث أنه لا يتيح مساحات كافية لإبراز الجوانب الإبداعية والمتفردة لكل متعلم. فمن المؤكد أن التعلم الذي لا يساهم في استكشاف واستخراج وتدفق الجوانب الإبداعية للفرد تعلم قاصر سيستحيل الى عقبة في التطور النمائي للفرد والتطور الإنساني إجمالا. لعل هذا الجانب سيكون من التحديات التي ستواجه عملية تصميم بيئات التعلم التي يجب أن تستند الى منهجية متكاملة لتوظيف التكنولوجيا المتطورة المحفّزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة التفاعلية وتنمية الثقافة الرقمية والتواصل الفعّال بين عناصر العملية التعليمية من المعلمين والإدارة وأولياء الأمور وبين المتعلمين أنفسهم، بما يمكّنهم من الاندماج بفعالية ضمن العالم الرقمي[9]. كما ينبغي تجاوز النواقص المحتملة لهذا النمط من التعلم بانخراط المتعلمين في أنشطة الحياة المدرسية التي تساهم بشكل فعال في تنمية المهارات الحياتية، لضمان سيرورة نمائية متوازنة للمتعلم.

## 2. بيئة التعلم التكيفية الذكية

### 1.2. طبيعة بيئات التعلم التكيفية الذكية

بيئات التعلم التكيفية هي منصات أو بيئات ذكية تقدم المحتوى التعليمي المناسب للحاجات التعليمية، في ضوء المعارف السابقة للمتعلمين وعلى أساس النظريات والمداخل التعليمية، لتسهيل إعداد المحتوى الإلكتروني، ومساعدة المعلمين والمصممين على البحث والوصول الى المحتوى التعليمي المناسب، وإعادة تصميمه واستخدامه، بما يناسب الحاجات التعليمية المحددة، لتوفير الجهد والوقت، وتجمع هذه البيئات معلومات عن المصادر التي استخدمها المتعلمون، وتتبع تعلمهم، وتقدم تقارير عن

(9)مصطفى السيد يسري، كفايات معلم التعليم التكيفي (الذكي (، المجلد 1، العدد 55، الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني، سوهاج، مصر،2021، ص7.

أدائهم وتقدمهم، وتقدم لهم المحتوى المناسب لهم، كما يعرفها بانها أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تهدف تفريد الخبرات التعليمية لحاجات المتعلمين الحقيقة[10].

إن بيئات التعلم التكيفية الذكية قادرة على تغيير نفسها وشكلها وفقاً لما يقدمه المتعلم لها من بيانات وما تستنتجه تلك البيئات من معرفة سابقة حول المتعلم وطريقة تعلمه، مما يجعلها قادرة على تحقيق أفضل النتائج. فالتكيف يحدث في طريقة تقديم المحتوى للمتعلم، فإذا قام عشر متعلمين بالدراسة من خلال بيئة تعلم تكيفية لمحتوى واحد ولكل متعلم منهم نمط مختلف، سوف تقوم بيئة التعلم التكيفية بتقديم نفس المحتوى ولكن بعشر طرق مختلفة لعرضه.

## .2.2هيكل تصميم بيئة التعلم التكيفية الذكية

يتكون هيكل تصميم بيئة التعلم التكيفية الذكية من أربع مكونات أساسية[11]:

-**نموذج المجال (المحتوى)**: ويشير هذا النموذج إلى الطريقة التي يتم فيها تنظيم المحتوى، حيث يحدد نموذج المحتوى أهداف التعلم وتسلسله ومهامه التي يجب القيام بها وعادة ما يتم هيكلة محتوى التعلم وتصنيفه بشكل هرمي بداية من وحدات عامة رئيسة، ثم تقسيم كل وحدة إلى عدة فصول فرعية، وكل فصل يتألف من مجموعة من الموضوعات، وكل موضوع له أهداف تعلم خاصة، وكل هدف له مجموعة من المصادر والموارد المتنوعة الخاصة به، وكل مصدر يتكون من عدد مختلف من البيانات والعلامات المرتبطة به.

-**نموذج المستخدم (المتعلم)**: يستند الى الاستدلالات الإحصائية حول المعرفة المسبقة للمتعلم بناء على أدائه. يقوم نموذج المتعلم بالتقدير الكمي للمستوى المعرفي القبلي والبعدي وقد يضع استنتاجات حول أسلوب التعلم المعرفي لدى المتعلم من أجل تطوير آليات ذكية جديدة لتجويد بيئة التعلم.

-**نموذج آلية التكيف:** هو المسؤول عن عملية التكيف داخل البيئة، حيث يتم تحديد استراتيجيات التعلم المستخدمة، والخطوات الإجرائية التي ستتبع أثناء التعلم، وهي التي تمكن النظام من اختيار المحتوى المناسب للمتعلم، واختيار وتنفيذ أنشطة التعلم، كما يتم تحديد ما يمكن تكيفه في بيئة التعلم، ومتى وكيف يكون التكيف، كما يتم اختيار كائنات التعلم وكيفية تقديمها للمتعلمين بطريقة

(10)عطية خميس محمد، مصادر التعلم الالكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط، مرجع سابق، ص 120.

(11)عيسى الشيراوي مريم وجوده عبد العزيز، تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على اختلاف أساليب تقديم المحتوى لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب مقرر الإرشاد الأسري بجامعة الخليج العربي، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 52، المنصورة، مصر، 2018، صص 123-153، ص 12.

تكيفية ومتنوعة، ويتم كل هذا في ضوء تفضيلات المتعلمين، وخبراتهم السابقة، وأساليب تعلمهم. يتم هذا الانتقاء والترتيب والتقديم بدعم من خوارزميات وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

**-نموذج واجهة التفاعل:** وهو يمثل ويحدد التفاعل بين المستخدم والتطبيق وتمثل واجهة التفاعل ذلك الجزء الذي يدركه المستخدم ويتعامل معه مباشرة كما تعتبر تلك الواجهة بمثابة نافذة التحاور والترابط بين المستخدم والنظام وتتيح للمستخدم التفاعل مع النماذج الأخرى للنظام التعليمي التكيفي.

### 3. بيئة تعلم تكيفية ذكية لتعليم فعال ورائد

إن التعلم هي صيرورة وعملية متغيرة ومتغايرة يحكمها متغير الزمان والمكان، ومختلف التفاعلات المحتملة بينهما، وبالتالي يجعل من المنظومة التعليمية كمثل فسيفساء غير ثابتة وفي حركية دائمة عليها أن تسعى بشكل متواصل الى تحقيق الانسجام والتناغم والانسيابية بين مكوناتها.

إن عدم مراعاة هذه الحركية المستمرة والمتسارعة بسبب تسارع التطور التكنولوجي والتغيرات التي تحدث في البنية الذهنية والمعرفية، وكذا في البنية النفسية للمتعلم على وجه الخصوص باعتباره قطب الرحى في العملية التعلمية، تجعل كل الجهود المبذولة للارتقاء بمنظومتنا التعليمية تذهب أدراج الرياح.

صار المتعلم المغربي بين مطرقة تكنولوجيا متسارعة وماتعة وسندان منظومة تعليمية عاجزة ومملة، والحقيقة أن فشل المتعلم المغربي ما هو الا انعكاس لفشل منظومتنا التعليمية، فلا يوجد متعلم فاشل بل يوجد نظام تعليمي فاشل ومتقادم وعاجز عن مسايرة ومواكبة التغيرات. ولا زلنا للأسف نصر على الاستمرار بذات النمط والتزود بنفس الوسائل لنلحق ركب التقدم كمثل قول الشاعر" تسألني أم الخيار جملا♦ يمشي رويدا ويكون أولا ". في الجهة الأخرى، نجد المتعلم المغربي، في الداخل وفي الخارج، يبدع ويتفوق وتبرز قدراته عندما تتوفر له البيئة المحفزة والمعدة بأجدد التقنيات وشروط العمل التي تتماشى مع وتيرته وتفضيلاته واختياراته والمناخ التعلمي الذي يراعي خصوصيته وفردانيته. وبالتالي إذا كانت الوسائل التكنولوجية حسب وجهة نظرنا سببا في شتات ذهن المتعلم لأنها تقذف به هنا وهناك، ولأنه يكون غالبا مستلبا وعاجزا عن تمحيص ما ينفعه وما يضره، فإن هذه الوسائل التكنولوجية قد تكون هي الدواء في جمع شتاته وتصويب أهدافه ... وكأن حال لسان المتعلم ينبهنا "وداوني بالتي كانت هي الداء".

السؤال إذن، كيف نستطيع أن نحل هذه المعادلة المستعصية؟ كيف نستطيع أن نجند التكنولوجيا ونظم الذكاء الاصطناعي بطريقة سليمة وفعالة تستجيب لانتظارات المتعلمين وتسهم في تحقيق تعلم

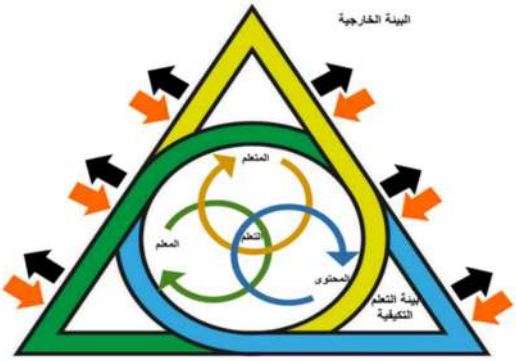
ناجع ورائد بحيث يكون فيها المتعلم فاعلا لا مفعولا به، ومُسيرا لا مُسيرا، وقائدا لا تابعا، ومنفردا متفردا لا ناسخا منسوخا؟

### 1.3.كيف يتحقق التعلم داخل بيئة تعلمية تكيفية؟

يتحقق التعلم عندما يتحقق الانسجام والتناغم في حركية وديناميةالمكونات الثلاث للمنظومة التعليمية نسبة لذاتها من جهة، ونسبة لباقي عناصر المنظومة التعليمية من جهة أخرى. وبالمثل تتقدم المنظومة التعليمية عندما يتحقق الانسجام والتناغم بين حركيتها ككل وحركية البيئة الخارجية وطنيا ودوليا.

إذا سار هذا التغير وهاته الدينامية بوتيرة غير متكافئة بين العناصر الثلاثة لهذا الثالوث (المتعلم والمعلم والمحتوى)، فلن يتحقق التعلم. لأجل ذلك يعتبر ضبط سرعة حركية العناصر الثلاثة للمنظومة التعلمية هو المفتاح لتحقيق التعلم وهي مسألة من الصعوبة بمكان. ولعل توفير بيئة تعلمية تكيفية كفيلة بضبط هذه السرعة يجعلها ضرورة لتحقيق أهداف التعلم الفعال والرائد.

يقدم الأخطوط أسفله توضيحا لما سبق ذكره: يمثل المثلث النظام التعليمي الذي يوفر بيئة تعلم تكيفية تتفاعل من خلالها العناصر الثلاثة لهذا النظام: المتعلم والمعلم والمحتوى. كل دائرة فرعية هي في حركية مستمرة بالنسبة لذاتها وبالنسبة لباقي الدوائر في تناغم وانسجام مما يحقق التعلم (تقاطع الدوائر الفرعية الثلاثة). الحركية الانسيابية للدوائر الفرعية الثلاثة تضمن بالمقابل دينامية داخل بيئة التعلم التكيفية لأجل تحقيق أهداف التعلم، ودينامية هذه الأخيرة تضمن تقدم النظام التعليمي الذي يضمن بدوره تقدم الفرد والمجتمع. إن حركية العناصر الثلاثة المتناغمة للنظام التعليمي التي تخلق دينامية منسجمة داخل بيئة التعلم التكيفية كمثل عجلات مركبة (النظام التعليمي) تسير بها نحو الأمام. وفي الأخير، فإن النظام التعليمي هو في حالة تأثير وتأثر بالبيئة الخارجية التي لا يجب أن نغفل عنها.



يبقى السؤال الأهم: ما هو المحرك الذي يضمن هذه الحركية؟

يعتبرالانخراط الواعي والجدي للعنصر البشري (المعلم والمتعلم) في العمليات التعليمية التعلمية التي توفرها بيئة التعلم التكيفية هو الضامن لتعلم فعال. هذا الانخراط سيعكس حركية وديناميةفعالة نحو تحقيق الأهداف. تنبع دينامية كل من المعلم والمتعلم من الحافزية الذاتية لكل منهما. إن الحافزية الذاتية لكل فرد هي نتاج تفاعلات بين عوامل داخلية (الجانبية المعرفية والنفسية والوجدانية) وعوامل خارجية (اجتماعية واقتصادية)، لذا من الأهمية بمكان السعي نحو زيادة مستوى الحافزية لكل من المتعلم والمعلم من خلال الاهتمام بكل العوامل السابق ذكرها. من جهة أخرى، يجب تنمية كفايات المعلم أي القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية والشخصية اللازمة للمعلم في بيئة التعلم التكيفي الذكي كي يتمكن من أداء الوظائف والأدوار المطلوبة منه بنجاح[12]، وهذا يستوجب استفادة المعلمين في مراكز التكوين من تدريب يؤهلهم لذلك وكذا استفادتهم من تكوين مستمر يواكب المستجدات ويصقل مهاراتهم باستمرار.

### 2.3.صعوبات التطبيق

تقدم البيئة التعلمية التكيفية الذكية الوضعيات المناسبة لإرساء تعليم سريع ونوعي وفعال. إلا أن الأمر لا يخلو من صعوبات إذ يتطلب توفير هذا النمط من التعليم إعداد الشروط اللوجيستيكية والبنيات التحتية للمؤسسات التعليمية، وتوفير التجهيزات والتطبيقات اللازمة، وتأهيل المعلمين سلفا عن طريق التكوين الأساس والتكوين المستمر، والانخراط الواعي للآباء وأولياء الأمور، وإعداد المتعلمين منذ المراحل الدراسية الأولى لهذا النوع من التعلم.

## خاتمة

يفتح التعلم التكيفي الذكي مجالات وآفاقا لتحقيق التميز والريادة، فهذا النمط الجديد من التعلم يتعامل مع المتعلم كفرد متفرد وكينونة خاصة له قدرات وتفضيلات وميولات تميزه عن الآخرين، فليس عليه أن ينصهر في المجموعة التي قد تلغي تقدمه وتمسخ هويته وتعدم وجوده. من جهة أخرى سيمكننا التعلم التكيفي من خفض نسبة التسرب والرسوب في صفوف المتعلمين.

لا جرم إذن أن توفير بيئة تعلمية تكيفية سيمكن من تطوير وتسريع عملية التعلم (التعلم السريع) وزيادة فعاليتها (التعلم الفعال)، وجعلها عملية ديناميكية ومرنة وجذابة (التعلم الممتع) من خلال توفير

(12)مصطفى السيد يسري، كفايات معلم التعليم التكيفي (الذكي (، مرجع سابق، ص5.

التنوع والتفاعل وتخصيص المحتوى التعليمي وفق كل فرد في مجموعة الفصل الدراسي، فيصعد المتعلم ضعيف الأداء الى مصاف متوسطي الأداء ويرتقي متوسط الأداء الى مراتب سريعي الأداء. وهكذا سنكون أمام منظومة تعليمية متقدمة تقود الفرد نحو الارتقاء للوصول الى تعليم جيد ورائد.

وختاما، فالتعلم التكيفي هو مفهوم في تطور مستمر بتطور الوسائل التكنولوجية، لذلك وجب علينا ان نواكب دائما المستجدات وأن نشجع الاستثمار في اقتناء برمجيات التعلم التكيفي الذكي ونسعى وراء شراكات فاعلة في ميدان التربية والتكوين ونحث الباحثين التربويين على تكثيف أبحاثهم ودراساتهم الميدانية في مجال التعلم التكيفي لدراسة آثاره وتحسين مردوديته.

## بيبليوغرافيا


-المغاورى الملاح تامر، التعلم التكيفي، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2017.

-جاد عزمى نبيل، موسوعة تكنولوجيا التعليم بيئات التعلم التكيفية، دار الفكر العربى، القاهرة، مصر،2017.

-عطية خميس محمد، مصادر التعلم الالكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015.

-عطية خميس محمد، بيئات التعلم الإلكتروني - الجزء الأول، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 2018.

-عيسى الشيراوي مريم وجوده عبد العزيز، تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على اختلاف أساليب تقديم المحتوى لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب مقرر الإرشاد الأسري بجامعة الخليج العربي، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 52، المنصورة، مصر، 2018.

-مصطفى السيد يسري، كفايات معلم التعليم التكيفي (الذكي)، المجلد 1، العدد 55، الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني، سوهاج، مصر، 2021.

- **Izumi, L., Fathers, F., & Clemens, J. Technology and education: A primer. Barbara Mitchell Centre for Improvement in Education, 5(11), (2013), Date of access: 13/12/2023 at 14h 20min, Retrieved from https://2u.pw/2wxj8Es**

- **Özyurt, Ö., Özyurt, H., Baki, A., & Güven, B. Integration into mathematics classrooms of an adaptive and intelligent individualized e-learning environment: Implementation and evaluation of UZWEBMAT. Computers in Human Behavior, 29(3), 726-738, (2013), Date of access: 4/12/2023 at 11h 45min, Retrieved from https://2u.pw/M0o38WM**

- **Sivakumar, S., Venkataraman, S., & Gombiro, C. A user intelligent adaptive learning model for learning management system using data mining and artificial intelligence. International Journal for Innovative Research in Science & Technology, 1(10), 78-81, (2015), Date of access: 2/12/2023 at 10h 34min, Retrieved from https://2u.pw/pvVMsvR**

- **Wang, T. I., Wang, K. T., & Huang, Y. M. Using a style-based ant colony system for adaptive learning, Expe Systems with Applications, 34(4), 2449-2464, (2008).**

# مكانة اللغة العربية في منظومتنا التعليمية

☜ **طارق الولقاضي**
**دكتوراه في الأدب العربي**
**مركز التفتح الفني والأدبي، تطوان، المغرب**

## مقدمة

تنبع أهمية طرائق التدريس من الدور الذي تؤديه في تمرير ما ينبغي للمدرس إكسابه للمتعلم من خبرات، ومعلومات، ومفاهيم محددة في الزمكان. فكلما كان اختيار المدرس لطريقة التدريس مناسبا، انعكس ذاك التعلم إيجابا على المتعلمين رغم الفروقات النفسية والاجتماعية والسوسيوثقافية الحاصلة بينهم. فكما يستخدم المهني المعدات المناسبة حسب الوضعية التي يرغب في إنجازها، ويعمل على تكيفيها أو تغيرها حسب مستجدات الموقف المنجز، أو أثناء التطورات الحاصلة عبر مراحل التحقق. كذلك ينتقي المدرس الطريقة التعليمي التعلمية المناسبة لتقييم احتياجات التلاميذ وأهداف المادة التعليمية. ويمكنه أن يستخدم مزيجا من الطرق لتلبية احتياجات التلاميذ، وتحقيق أهداف التعلم.

إذا توقفنا عند التعلم باعتباره نقلا للمعارف الذي يقوم فيه المدرس بالدور الرئيس في نقل المعرفة وتوجيه التلاميذ، عن طريق تفسير المفاهيم وإجراء العروض التوجيهية، وتقديم التجارب والمشروعات التطبيقية، مركزا في الأساس على الحفظ، والمذاكرة المكررة، وعدم إشراك التلاميذ بشكل كاف في تفكير نقدي أو تطبيق الأفكار على الواقع المعاش، فإن التلقين يكون فعالا في نقل المعرفة الأساسية وتقديم المفاهيم دون أن يتعداه للمشاركة البناءة والفعالة. فكما أن النص يبقى "آلة كسولة تتطلب من القارئ القيام بعمل مشترك دؤوب لملء البيضات غير المقولة أو الأشياء التي قيلت لكنها ظلت بيضاء".[1] كذلك التلميذ في حاجة لوسائل التنشيط والتحفيز والتفاعل لتعزيز تعلمه وتطوير مهاراته، فعندما يشارك التلاميذ بشكل نشط في عملية التعلم، يصبحون أكثر تحفيزا، وإقبالا على المادة المدرسة، ولديهم قابلية لطرح الأسئلة، والاستكشاف، والتعاون، وحل المشكلات.

وهذا ما يساعدهم على تطوير مهاراتي التفكير النقدي والابداعي، بمعنى آخر ينبغي أن ينسجم التلميذ مع المادة المدرسة، أو المعطى المعرفي لا بوصفه متعلما ساكنا، بل مستندا إلى خبرات توجه فهمه ونشاطه، على أن يتم التخلي عن المعلومة التي تحفظ الارتباط بالمتن العلمي الذي درس من منجزه، مع ما تقتضيه عملية التفاعل بين المدرس والتلميذ، من زيغ عن ثبات المثلث الديداكتيكي، لا من حيث

[1] Umberto eco, Lector in fibula, tra. Myriem bouzaher. le livre de poche, bibloi, essais édition, 3éd, 1989, p: 5.

المكونات، ولكن من حيث تفعيل كل وظيفة. بناء على تفعيل نظرية تلقي أثر القارئ في إنجاز الوظائف الجمالية والدلالية للنص، فخطاطة (المرسل، والرسالة، والمرسل إليه التي صار فيها المرسل إليه (القارئ) شريكا في أصل إنجاز النص، لا شريكا في اتخاذ موقع الملقى إليه، وعليه الاستجابة بحفظ ما وصل إليه ميسرا أو مفصلا، ومن ثم عليه استرجاعه في عملية القويم الإجمالي.

لا يمكن أن تنقل الفهم الذي انتجه تلق المدرس للمادة العلمية (الخام)، وبذلك يحرم التلميذ من الاستفادة من الخبرة، التي تجعله بموازة (المرسل) وهو المدرس، بدرجة ما؛ لأنه يستقبل المادة العلمية ويستقبل خبرة المدرس ويترسم امكاناته في تمثيل المعرفة، ونقل تجاربها إلى التلميذ. فيكون المدرس متلقيا للمعطى المدروس، منتجا لمعرفة موازية إلى أصل ما تلقاه، ومن ثم يكون التلميذ متلقيا ينتج خبرة في التعاطي مع المادة وما تقتضيه من وسائل إجراء ومهارة تطبيق، وعدم حرمان المتعلم من إعطاء بعد غير متفق عليه في أصل المقرر مادام يحافظ على الأسس التي يستند إليها فيما قدمه من معطى جديد، يمكن أن يجري المدرس قدرا من التعديل بفعل فارق الخبرة، ليكون ما يقدمه التلميذ بموازة ما فتح آفاقه الاستاذ خبرة مضافة إلى التعدد في طريق الوصول إلى الامتلاء المعرفي والخبرة العملية والابداع في رهافة الادراك والتطبيق. فإلى أي حد تلعب اللغة دورا فعالا في إنجاح هذا التفاعل؟

### 1.موازنة مختصرة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية في بناء التعلمات

النظريات اللغوية التي كتبتها عقول جديرة بالانحناء لها من الخليل، وسيبويه (مفاهيم علم اللغة والتطبيقات اللغوية)، وعبد القادر الجرجاني (نظرية النظم)، والسكاكي (أفعال الكلام)، وسوسير في (انعطاف اللسانيات من التأريخ إلى البنية)، وتشومسكي في (النظرية التوليدية التحويلية)، والفلسفة الوضعية (في تحويل النظر الفلسفي من الأفكار إلى اللغة التي تعبر عن هذه الأفكار)، وغيرها، من المدارس التي لها شأن في اكتشاف القارة اللغوية، وضبط جهازها النظري (المفاهيم)، وتحديد هياكلها، وإرساء قوانينها.

غير أن هذه النظريات الفريدة من نوعها جرت خلف أبواب مغلقة، حتى صرنا نتكلم قواعد لا كلاما، شيء شبيه بالقوقعة. ولم نلتفت في مغادرة القوقعة إلى الفضاء المفتوح حيث يتبادل البشر رسائلهم؛ وقد انبثقت عنها نظريات الفضاء المفتوح، مثل نظرية أفعال الكلام (الأفعال الإنجازية) إلى السيميولوجيا بأفرعها، إلى الاعلاميات في سيمياء التواصل، حيث تتقاطع الأفعال الاقتصادية والتعليمية والسياسية واللغوية، والأدبية، والفنية؛ مستندة إلى الجهود الأولى في اللسانيات الاجتماعية

علم اللغة الاجتماعي (فيرث) ونظريات السياق... ولعل المقولة التراثية "لكل مقام مقال" إشارة تحمل مغزى الانعطاف من الداخل إلى الخارج، كما فعل علم الأدب، حين خرج، عبر حقب طويلة من المؤلف، إلى النص، إلى القارئ.

مما لاشك فيه أن تعليم التلاميذ باللغة العربية يعد مطلبا مهما لتأصيل الثقافة العربية ومنظومة القيم الأخلاقية في نفوس المتمدرسين، إلا أن وجود توجهات عالمية للتعليم باللغات الأجنبية في المدارس، قد أصبح واقعا يفرض نفسه على المدارس في جميع مراحل التعليم، بمختلف الدول العربية، ومنها المغرب. فشاعت ظاهرة الثنائية اللغوية واختلفت صورها باختلاف الهدف من تعليم اللغة الأجنبية بها. أضف إلى ذلك مسألة اللغة الأم التي يحملها معه المتعلم التي قد تشكل عائقا أمام مدرس اللغة العربية في تثبيت قواعد اللغة " إذ تبقى أكبر العقبات التي تواجه مدرس اللغة العربية هي تلك التداخلات التي يقع فيها المتعلم الذي يستضمر قواعد لغته الأم بطريقة ضمنية وغير واعية "[1]. ويتحتم عليه أن يبذل مجهودا لتعلم اللغة الفصحى وقواعدها باستضمار لغتها الواصفة. لكن بين هذا وذاك يلاحظ المتتبع للشأن التعليمي أنه بدأت تأخذ اللغة الانجليزية مكانا مهما داخل المنظومة التعليمية المغربية مزيحة اللغة الفرنسية عن عرشها بثبات.

## 2.اللغة العربية واللغة الإنجليزية أيهما لغة العلوم؟

إن الحقيقة اللسانية العلمية التي تستحق الاحترام المعرفي (الابستمولوجي) هي أنه لا توجد لغة متخصصة بالعلم، كما لا توجد لغة متخصصة بالأدب، فقد "كانت الإنجليزية مجدبة من المصطلحات العلمية حتى القرن السادس عشر، وكان يقال في الفرنسية إبان القرن السادس عشر إنها لغة فظة فجة إذا قورنت باليونانية"[2]. وهما الآن لغتان علميتان.

يرجع وهم اقتصار لغة ما على مجال واحد من النشاط البشري إلى ظن الناس خطأ بأن اللغة قادرة على حمل فكر الأمر الواقع فيها فقط، فإذا وجدوا ـ العربية ـ مثلا تذخر رصيدا شعريا ضخما، وتختلف عن حمل الفكر العلمي الحديث، عدوها لغة عواطف، لا تصلح للتعبير العلمي[3]. وعلى العكس من

[1] خليلي عبد العزيز، الخيارات اللغوية بالمغرب، العربية نموذجا، مجلة آفاق العدد 70ـ 71، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، مارس 2006 م. ص 147.

[2] نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، ط1، 1978، ص 184.

[3] نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 184.

ذلك كان النظر إلى اللغة الألمانية، التي لم تكن حتى القرن الثامن عشر لغة أدبية، فظن أهلها أنها لا تصلح للنهوض بهذه الوظيفة، لكنها اليوم إحدى اللغات الأدبية المتفوقة في العالم.[1]

إن الاندفاع المجاني نحو إشاعة مصطلح (الإنجليزية لغة المستقبل والعلوم)عائد إلى أن المنجز العلمي في الوقت الحاضر منجز مصدر إلى العالم العربي باللغة الانجليزية وهذه حقيقة، لا يستطيع أحد نكرانها، لكن معضلة (الهوية) تبقى حاضرة بشدة في حال بقاء الشعور بها شعورا علميا، وليس شعورا دعائيا بائسا، كما يحصل في حال الاحتفال بالمناسبات الدينية، التي يتذكر فيها الناس أنهم عرب، وأنهم مسلمون، وما يتعلق بذلك من (هتافات) حضارية، ذات طبيعة شعرية تختفي بانتهاء المناسبة، وهو ما يعني ضرورة طرح الإشكالية بالصيغة الآتية:

إذا كانت البلاد العربية مستهلكة للعلوم المنجزة باللغة الإنجليزية، ولا وجود للمنتج العلمي العربي، فكيف يمكن للشعوب العربية الجمع بين ضرورة التمسك بالهوية من جهة، والحصول على المنجزات العلمية الحديثة الإنجليزية من جهة أخرى؟ فهل هذا ممكن؟ بعبارة أخرى: هل العربية صالحة للعلوم والمعارف الحديثة؟ أم غير صالحة؟

لا تستطيع أية أمة معاصرة التخلي عن العلوم الحديثة، ولا تستطيع كذلك آية أمة تحترم نفسها، ولا تعاني من عقدة الشعور بالدونية، والانحطاط النفسي التخلي عن الهوية، واللغة هي الوجه الكثر وضوحا للهوية. قد تبدو المعادلة صعبة التحقق، لكن الأمر ليس كذلك في حال وجود إرادة حقيقية صلبة، تمتلك الحس العالي. تعد اللغة العبرية من الأمثلة الحية على ما نحن بصدد قوله، فمن بين (1147) عنوانا تأليفيا طبع في (دولة إسرائيل)، في العام (1986، 1987) ظهر 84 ٪ من تلك المؤلفات بالعربية، وظهر 16٪ منها مترجما إلى العبرية، دون إصدار شيء آخر بلغة أخرى. ولم تحقق اللغة العبرية ما حققته من مكانة عن طريق القهر، أو الضغط، أو الإكراه من إفراد، أو مؤسسات، وإنما قامت من رقدتها الطويلة عبر الأزمنة، ودب فيها النشاط العلني في القرن العشرين، لتكون اللغة الوطنية ل (دولة إسرائيل) نتيجة لتنامي الشعور القومي، وتصاعد إظهار الإحساس بالهوية اليهودية.[2]

إن ما يلفت النظر في تلك التجربة الناجحة السرعة المذهلة في تنفيذها، وشمولها، بدرجة جعلت هذه اللغة شبه الميتة ـ في وقت لا يزيد عن مئة عام ـ لغة الحياة، ووسيلة الاتصال داخل الدولة الحديثة، ووافية بالمراد لكل الأفراد من الجنسيات كافة، ولجميع الأغراض الاجتماعية، والتقنية في

[1] نهاد موسى، المرجع السابق، ص 184 ـ 185.

[2] عادل مصطفى، مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، دار رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2016 م، ص 189.

مجتمع متقدم. وقد حدث عند إنشاء (معهد التكنولوجيا) في حيفا جدال بشأن استخدام اللغة الألمانية في البحث والتدريس بدلا من اللغة العبرية، لكن العبرية انتصرت، ليس بتشريع، ولا بقوة قانون، بل بضغط جماهيري، ومن (اتحاد المعلمين) بشكل خاص.[1]

تعتبر هذه التجربة الحية دليلا على أن المسألة تتعلق بقضية إيديولوجية مرتبطة بالإنسان الذي يحترم نفسه، ويحترم هويته التي تشكل وجوده في هذا العالم، وليست قضية لسانية علمية، فاللغة العبرية لم تمت موتا كليا، مع أنها ظلت ـ في واقع الحال ـ بعيدة عن التداول الوظيفي، في كيان سياسي واحد، لآلاف السنين، أي طيلة عمر الشتات اليهودي، ويعود الفضل في ذلك إلى قوة الشعور بالهوية الدينية لدى اليهود.

كانت تجربة اللغة اليابانية مثالا فذا آخر، يحكي قدرة اللغات البشرية على الوفاء بمتطلبات العلوم الحديثة في حال وجود الرغبة الوطنية، فقد تمكنت اليابانية ـ وبجدارة يعترف بها العالم ـ من أن تكون لغة العلوم التقنية الحديثة.[2]

إن ادعاء ضعف قسم من اللغات البشرية كالعربية مثلا عن أن تكون لغات علمية إنما هو جهل بحقائق اللغات، وطبيعة العلاقة بينها وبين الناس، فثمة ـ على وفق النظرية التوليدية التحويلية لنعوم تشومسكي ـ مبدأ لساني، يدعى (النحو الكلي)[3] ويعرف بأنه القواعد النحوية الشاملة في اللغات كافة. ويمكن أن يكون هذا المبدأ كاشفا لسانيا ـ على مستوى التأصيل المعرفي ـ عن خفايا هذه قضية، أي قضية حصر صفة العلمية بلغة دون أخرى.

فمن المعروف في الدرس اللساني أن اللغة تدرس على مستويات أربعة وهي: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي. ومن منظور المدرسة التوليدية، ومبدأ (النحو الكلي)، فإن اللغات البشرية كافة تتشابه في البنيات التركيبية الأساسية، التي هي النتيجة الأولى لاتحاد المستويات الثلاثة الأولى؛ الصوتي، والصرفي، والنحوي. والتركيب الأساس، والمنتج المشترك في نحو اللغات الكلي هو الموضوع والمحمول، وهذا هو التركيب المستعمل الرئيس في عمليات التواصل والإيصال، وإنتاج العلوم والمعارف، فلا كلام بشري بلا موضوع ومحمول، والصيغة الاصطلاحية النحوية

---

[1] عادل مصطفى، المرجع السابق، ص 189.

[2] نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 184.

[3] لمعرفة المزيد عن النحو الكلي، والكليات اللغوية لتشومسكي ينظر: اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، جين إتشن، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، القاهرة، ط1، 2016، ص ص 77ـ 88.

له هي ما نطلق عليه "المسند والمسند إليه"، وتتنوع هذه الصيغة في العربية إلى جملتي المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل.

لاشك أن ثمة تراكيب ثانوية أخرى تتمايز على وفقها لغات البشر في تشكيل الكلام، ولا يمكننا إغفال الخصوصيات النحوية والصرفية والصوتية لأية لغة بشرية، كذلك لا يمكننا غض النظر عن التفاوت في تركيب الكلام تقديما وتأخيرا، بحسب تقسيم اللغات إلى موقعية، وغير موقعية، ولا يمكننا غض النظر كذلك عن التفاوت بين اللغات من حيث تسلسل التراكيب النحوية الثانوية، أو الفضلات، ولكن هذا كله لا يلحق أي ضرر بالمبنى النحوي الأساس الذي تقيم عليه لغات البشر كافة عمليات الايصال والتواصل، والتفكير المنطقي، والعلمي بأقوى صوره الممكنة، فعماد لغات البشر يبقى ـ على وفق النحو التوليدي ـ هو الموضوع والمحمول، أو المسند والمسند إليه.

تأسيسا على ما سبق، يتضح أن اللغة العربية لا تشكو من قصور حتى لا يتم اعتبارها لغة العلم والأدب، ولغة للتدريس في جميع المراحل التعليمية. بيد أن الخلل يكمن في حسن استخدامها من متكلميها. أو من دارسيها الذين يتعللون "بالضعف اللغوي إلى مادة النحو"[1]، مسوغين ذلك بجفاف هذه المادة واعتمادها على المنطق والتعليل، وهذا بطبيعة الحال لا يشكل إلا جزءا يسيرا من جوانب مشكلة واسعة أطرافها متعددة، ولم تكن الطريقة الاستقرائية أيضا سبب الضعف اللغوي؛ لأن الاستقرار كما يرون هو وسيلة العلوم، واللغة ليست علما تجريبا[2].

### 3.اقتراحات لتجاوز الأزمة

تعيش اللغة العربية الفصحى اليوم في خضم متلاطم من أصناف من العامية، وتخوض حرب البقاء المشروع على الرغم مما تواجه من صور التحدي، لا سيما عندما يتشبع الناس بالثقافة الغربية ويتمثلونها بإعجاب، ويكثر استعمال العامية بحجة أنها ميسرة وسهلة لديهم، فيميل إليها ويستعملها ويتفاعل معها، ويظن أنه يستطيع أن يستغني بها عن الفصحى، فيعيش حالة من الانفصام الثقافي، ويعيش حالة من الازدواج اللغوي، ويخدع نفسه أحيانا بشيء من التبرير لاستعمال العامية، وقد تكون لمبرراته أسباب كثيرة بعضها خارج عن مدى تصوره وإدراكه لوظيفة اللغة الفصحى التي يجب أن يقوم بها، وضرورة العامية التي يستعملها، كما أن بيان وظيفة كل منهما يخفى في بعض الأحيان على الخاصة من الناس فما

[1] عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها الفنية وطرق تدريسها، ج1، دار المعارف، القاهرة، د.ت ص 54.

[2] عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة العالمية، بغداد، 1972، ص 199.

بالك بأمر العامة الذين لا يعرفون في حياتهم أسهل من العامية، إن الواقع يشهد خللا بينا في فهمنا لوظيفة اللغة الفصحى وفي فهمنا لاستعمال ضرورات العامية.

تعد سبل النهوض باللغة العربية في التعليم مسألة هامة لتعزيز واستخدام اللغة العربية بفعالية في المجال التربوي، نذكر من بينها:

ـ توفير موارد تعليمية غنية ومتنوعة باللغة العربية. يمكن تطوير كتب مدرسية وموارد تعليمية إلكترونية ومواقع وتطبيقات تعليمية تساهم في تعزيز مفردات التلاميذ وقدراتهم على استخدام اللغة العربية بطلاقة.

ـ تشجيع القراءة: ينبغي تشجيع التلاميذ على القراءة النشطة باللغة العربية الفصحى من خلال توفير مجموعة متنوعة من الكتب والمواد المطبوعة والإلكترونية. يمكن أيضا تنظيم نشاطات قراءة ومناقشة الكتب لتعزيز فهم النصوص وتطوير مهارات الفهم والتحليل.

ـ تعزيز الثقافة اللغوية من خلال تشجيع التلاميذ على الاهتمام بالثقافة العربية واللغة العربية من خلال تنظيم فعاليات ثقافية مثل المسابقات والمعارض والندوات. يمكن أيضا تشجيع التلاميذ على استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية وفي وسائل التواصل الاجتماعي. فالمدرسة وحدها لا تستطيع النهوض بقصية اللغة دون تكاثف جهود المجتمع بمكوناته الفاعلة ( أجهزته، مؤسساته، أنظمته، قرارته ... ).

ـ دعم المشاريع البحثية التي يقوم بها الباحثون في حقل معالجة اللغة وحوسبتها.

ـ توضيح وسائل الاعلام برفض النظرة المجتمعية إلى الهوية الثقافية بأنها خصوصية راكدة لا تاريخية أو كينونة اكتملت وتحققت تسري عبر الأجيال. فيتحقق للغة مجال تداولي أوسع، ينتشر بين مختلف الشرائح الاجتماعية.

ـ دعم الاتجاهات والصيغ الحديثة في التعليم، خاصة التي تدعم استخدام اللغة العربية في التعليم الجامعي، عن طريق دعم عمليات العلوم والترجمة.

ـ تكوين لغوي فعلي ومنهجي بيداغوجي لمدرس اللغة العربية المعاصرة وعدم الاكتفاء بالشهادة معيارا وحيدا، عبر تكوينات مستمرة تهدف إلى إتقان تعليم اللغة العربية بوسائل تحبيبها للتلاميذ.

ـ إعادة النظر في المناهج ومفرداتها إلى إعادة نظر شاملة بنظرة حديثة تكون مرتبطة بمرجعياتها التراثية في الوقت نفسه تواكب ما تستجد من مناهج لغوية ونظريات أدبية ونقدية في العالم وفي الوطن

العربي، فليس يعيب أن يقدم المنهج أنموذجا من الشعر القديم ـ على السبيل المثال لا الحصر ـ بنقد وتحليل على وفق إحدى المدارس أو النظريات الحديثة، من دون المساس بتقنيات القصيدة البنائية والشكلية والمضمونية. ويعيش التلميذ محيطه الحديث أو المعاصر الذي يعرفه ويسايره مع نص قد قيل قديما، ولعلي لا أجانب الصواب إذا قلت بأن مثل هذه التقنيات ليست بعيدة عن تدريس النحو والمواد اللغوية والبلاغية برفع هذه المواد إلى مستوى التلميذ الفكري والعقلي والإنساني من دون تعقيد أو تعمية.

ـ تكثيف الدراسات والأبحاث التي تعنى بوضع مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها. فهناك مليار مسلم ينتشرون في قارات الدنيا السبع يتطلع كل منهم لتعلم قسط ولو يسير من اللغة العربية.

## بيبليوغرافيا


ـ جين إتشن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، ط1، القاهرة، 2016.

ـ خليلي عبد العزيز، الخيارات اللغوية بالمغرب، العربية نموذجا، مجلة آفاق، العدد 70ـ71، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، مارس 2006.

ـ عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة العالمية، بغداد، 1972.

ـ عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها الفنية وطرق تدريسها، ج1، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

ـ عادل مصطفى، مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، دار رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2016.

ـ نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، ط1، 1978 م.

**-Umberto eco lector in fabula, tra. Myriem bouzaher, le livre de poche, bibloi,essais édition, 3éd, 1989.**

# الملامح الإيقاعية والفنولوجية التطريزية
# مقاربة جديدة في تدريس العروض

☜ دة: كريمة جادي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس

**مقدمة:**

تدريس العروض نهجا مبتكرا وجديدا يثري تعلمات المتعلمين، ويزودهم بفهم عميق وشامل لهذا المجال، وبذلك فاستخدام الملامح الإيقاعية والفنولوجية التطريزية[1] تمثل مدخلا لمقاربة جديدة وفعّالة في هذا السياق، وتمكن من فهم وتحليل العروض بشكل عميق مما يعزز لديهم مهارات لغوية وفنية، ويوسع آفاق تعبيرهم الإبداعي.

**1.ملمح المقطع**

## 1-1 .وضعية المقطع في التراث اللساني العربي القديم

المقطع هو وحدة صوتية تبدأ بصامت يتبعها صائت[2]، فالباحث في معطيات الدرس المقطعي من دون الالتفات للمصطلح يجد أن نظام العروض فيه قائم على مبدأ الحركة والسكون، وهذا ما يشكل تطابقا بينه وبين نظام المقطع في الدرس الحديث. حيث تم تقطيع أوزان الشعر إلى تفعيلات مبنية على الساكن والمتحرك أو الأسباب والأوتاد وعلى هذا الأساس، فإن الدراسة تمثل إحساسا برؤية المقطع الذي يعتمد أيضا على الساكن والمتحرك، وقد قام بهذه الدراسة الخليل بن أحمد الفراهيدي حيث درس أوزان الشعر العربي، وصنفها إلى بحور، ووضع لكل بحر تفعيلاته التي تعتبر المقياس الذي تقاس به أبعاد البيت.

من هنا يتضح أن المقطع كان معروفا عند علمائنا من أطباء وفلاسفة وعلماء كلام، إلا أنهم لم يقدموا دراسة علمية منهجية حول المقطع بمفهومه الاصطلاحي المعاصر، وربما كانت الدراسة العروضية في روحها هي أقرب دراسة تماثل المقاطع في اللغة العربية مع الفارق البسيط بينهما: كون الدراسة

---

[1] اشتق مصطلح التطريز من المصطلح الإغريقي ((Prosida، وهو مصطلح موسيقي يدل أحيانا على ترنيم أغنية في الموسيقى، والدور الغنائي المصاحب لها، ويطلق أيضا على النبر والإيقاع والتنغيم، ينظر

FOX. A, Prosodic Features and Prosodic Structure, 2000, p:2.

[2] الفارابي أبو نصر محمد، الموسيقى الكبير، دار الكتب العربي القاهرة، ط (1967)، ص ص: 1072-1075.

المقطعية تتكون من صامت، وحركة قصيرة أو طويلة، عكس الدراسة العروضية التي تعدها حركات وسكنات والتي تشكل بذلك أسباب وأوتادا.

## 2-1.أنواع المقاطع في اللغة العربية والتناظر بين الدراسة المقطعية والتقطيع العروضي.

قبل ذكر أنواع المقاطع لابد من الوقوف عند بعض القواعد الناظمة، لبيان حدود مقاطع الكلمات والفصل بينها:

-معرفة النظام المقطعي للغة المدروسة.

-معرفة حدود النبضات الصدرية لمقاطع الكلمة، فكل نبضة تمثل مقطعا.

-معرفة المفصل لمقاطع الكلمة فهو الذي يبين مكان انتهاء المقطع وبداية آخره، فيحدده بذلك السياق والمعنى وطبيعة البنية[1].

فالقدماء أمثال ابن الدهان وابن جني والأخفش قد ربطوا المقاطع بنظام العروض وحصروها في الساكن والمتحرك؛ أي الأسباب والأوتاد، أما في الدرس اللساني الحديث فقد تم تحديده في الصوت الساكن، والصوت اللين القصير، والصوت اللين الطويل وتصنف هذه الأنواع إلى مقاطعة مفتوحة وأخرى مقفولة إلا أن اللغة العربية تُوثر استعمال المقاطع الساكنة المقفولة، بما أنها لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك، وهذا ما يضفي صبغة التمايز بين المقاطع اللغوية والتقطيع العروضي.

فالتقطيع العروضي غير التقطيع اللغوي باعتبار هذا الأخير يعتمد على الصوامت والصوائت، أما العروض الشعري فيعتمد على كل مايظهر على اللسان عند النطق كل ما ينطق يكتب وكل ما لا ينطق لايكتب، رغم أن كليهما يتخذ من الحركات والسكنات أساسا للدراسة. من هذا كله يتبين أن التقطيع العروضي الأسباب والأوتاد والفواصل يتناسب مع التقطيع اللغوي، ويتضح ذلك من خلال مايلي:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنـــــزل[2]

ب ع: / ## ق ـِ ف ـَ ا ن ـَ ب ك ـِ م ـِ ن ذ ـِ ك رـَ ى ح ـَ ب ـِ ي ب ـِ ن و ـَ م ـَ ن زـِ ل ـِ ي## /

[1]أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي"، عالم الكتب ط( 1986)، ص: 313.

[2]الشيباني عمرو، "شرح المعلقات التسع"، تح عبد المجيد همو، الناشر مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت - لبنان، ج1، ط(2001)، ص:120.

ه ت: س ح/س ح س/س ح س/س ح/ س ح س/ س ح س/س ح س/س ح / س ح س/ س ح س/ س ح / س ح س/س ح /س ح س.

مقطع: خ. ث. ث.خ . ث. ث . ث .خ . ث. ث.خ. ث.خ. ث

وزن: فعولن / مفاعيلن / فعولن / مفاعلن (زحاف اقبض). نلاحظ أن التقطيع العروضي وفق المقاطع الصوتية يسهل على المتعلمين كيفية تحديد الإيقاع الأمثل وفق بنية عروضية تحدد فيها الصوامت والصوائت دون الخلط بينها مما يسهل عليهم تحديد الوزن والقافية وكذا الزحافات والعلل. من هنا يتضح أن المتعلم يمكنه تقطيع الأبيات الشعرية على هذا المنوال، وذلك بتحديد البناء العروضي الذي يفكك أجزاء الكلمات إلى مقاطع خفيفة (س ح)، وثقيلة (س ح س)، ليحقق الإيقاع ويحدد الوزن، وييسر عملية استيعاب الزحافات والعلل الموجودة في البحر كما هو واضح أعلاه في زحاف القبض تفعيلتي فعولن ومفاعلن.

### 2.ملمح النبر

يعد النبرمن أهم عناصر الوحدات الصوتية المكونة للدرس الفونولوجي، لأن النبر يقع على المقطع أي الحرف، فهو يعرف بدرجة الضغط على الصوت أو على مقطع معين من مقاطع الكلمة، ليجعله أكثر بروزا وأوضح في السمع[1].

مثلا في كلمة حجابٌ، نجد ثلاثة مقاطع وهي: ح -جا- بن، والمقطع المنبور من بينها وهو الأوسط جا. ويمكن ملاحظة بعد التلفظ بهذه الكلمات لعدة مرات أنه أقوى المقاطع في الكلمة وأكثرها طولا وأعلاها صوتا، والغاية من وراء هذا الضغط هو الحصول على وضوح مميز للمقطع المنبور من غيره.

### 2-1 .موضع النبر اللغوي وقواعده.

كل اللهجات ولغات العالم لا تخلو من النبر واللغة العربية إحدى هذه اللغات التي عرفت النبر، وخاصة عند الاستماع لقراءة القرآن الكريم، فبعض اللغات يكون فيها النبر ثابتا مثل العربية والفرنسية والمجرية والتشيكية[2]، وبعض اللغات التي يكون فيها النبر متحركا وغير ثابت مثل: الإنجليزية، بحيث

[1] أنيس إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار وهدان للطباعة والنشر، ط (1979)، ص: 169.

[2] أنيس إبراهيم، الأصوات اللغوية، المرجع السابق ص: 170.

لا تخضع فيها لقاعدة معينة مثل: كلمة Subject تصلح أن تكون اسما أو فعلا، فتكون اسما عندما يقع النبر بصوت بارز على Sub، وتكون فعلا عندما يتم تركيز النبر على .ject[1]

## 2-2. قواعد النبر

نبر الكلمة التي تتألف من مقطع واحد سواء أكانت فعلا أم حرفا أم اسما، فإن النبر يقع عليها[2].

مثال:

قُـمْ

ب ع:/# **قُ ـــُ م** #/

هـ ت : / # **س ح س** #/

إق: /**ث**/

نبر الكلمة التي تتألف من مقطعين، النبر الرئيس أو القوي يقع على المقطع الأول، النبر الثانوي يقع على المقطع الثاني.

مثال: عالمْ

ب ع:/# **ع ـــَ ا** ل ـــِ م #/

هـ ت : / # **س ح س** . س ح س#/

إق: /ث. ث /

نبر الكلمة التي تتركب من ثلاثة مقاطع مفتوحة.

نزلَ

ب ع:/# **ن ـَ** ز ـَ ل ـَ #/

هـ ت : / # **س ح** . س ح. س ح#/

[1]Bohas, G et Kouloughi, Processus accentuels en Arabes, parlers du Caire, de Damas et arabes classique, Analys / Théorie 1, 1981, p :23.

[2]عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية والفنولوجيا، دار الفكر اللبناني- بيروت، 1992، ص:111.

إق: /**خ** . خ .خ/

نبر الكلمة التي تقع على المقطع ماقبل الأخير.

مثال: التَزمَ

ب ع: /# **ل ت** ـــَ ز ـــَ م ـــَ #/

ه ت : / # **س ح** . س ح. س ح#/

إق: /**خ** .خ. خ/

نبر الكلمة التي تقع على المقطع الأخير:

مثال: مستحيلْ

ب ع : /# م ـــُ س ت ـــَ **ح ـــِ ي لْ** #/

ه ت : / # س ح س. س ح. **س ح س+س**#/

إق : /ث.خ.**ث [+ س]** /

من هنا فالنبر يسهم في فهم العروض لدى المتعلمين وخاصة في تعزيز التفاعل مع القصائد الشعرية، بحيث يتفاعل المتعلم مع مشاعر الشاعر المعبر عنها وبالتالي تفهم القصيدة بشكل أعمق. ويشد انتباه المتعلمين للدرس بحيث أن التغيرات النبرية قد توجه المتعلمين إلى أجزاء معينة من القصيدة بحيث تعزز التركيز والانخراط العميق في الشعر بحيث يسهم في فهمهم للمعاني والأفكار الرئيسة. ويحسن مهارات الاستماع بحيث يُتمكن من التغيرات النبرية التي تعزز لديهم الاستماع الجيد وتشد انتباههم للاصوات والتغيرات الصوتية في الشعر والنثر.

### 3.ملمح التنغيم

التنغيم مصطلح لساني يقابل لفظ ((Intonation ويعرفه روبنز بأنه " تتابعات مطردة من الدرجات الصوتية المختلفة"[1]. ويعرف أيضا بأنه الارتفاع أو الانخفاض في طبقة الصوت ( (pitchأثناء الكلام، وهذا الاختلاف ناتج عن اختلاف عدد من ذبذبات الوترين الصوتيين ( (Vocal foldsبحيث أنه لا يجري على طبيعة صوتية واحدة. وتبرز أهمية التنغيم في تحديد المعنى والدلالة عليه، وذلك لأن للنغمة

[1]Robins, R.H, General Linguistics Longman,1967, p: 111.

دلالة وظيفية على معاني الجمل، ويتضح ذلك من خلال الجمل التأثيرية المختصرة مثل: لا؟ نعم؟ ياسلام؟ الله؟ لأنها تقال بنغمات متعددة وبذلك يتغير معناها الدلالي.

من هنا فالارتباط بين النبروالتنغيم شديد يصعب غالبا تحديد بعض تأثيراتهما أو تفاعلهما، فالتنغيم يحيل على الرنات والنبر.

### 1-3.أنماط التنغيم في اللغة العربية.

تختلف أنماط التنغيم ما بين النغمات الصاعدة والمستوية والنازلة، تتحكم فيها الحالات النفسية للمتكلم، والدلالة، وإرادة التأثير، أما وظيفتها فتكمن في إكساب الكلام إيقاعا موسيقيا من جهة، وإضفاء دلالة خاصة عليه من جهة ثانية، والتأثير في المتلقي في نهاية المطاف، وذلك من خلال الأساليب والتراكيب اللغوية المنطوقة المتمثلة في أساليب الاستفهام والتعجب والمدح والذم والحالات النفسية الشعورية مثل الفرح والسعادة والحزن، عن طريق التلوين في الدرجات التنغيمية.

### 4-الملمح الأخير الوقف وأثره على النظام المقطعي.

الوقف عبارة عن سكتة خفيفة أو محطة يقف عندها المتكلم، وذلك عند إتمامه المعنى سواء أكان جزئيا أو كليا[1]، فالذين يولون أهمية كبرى للوقف هم أصحاب القراءات القرآنية أثناء تجويدهم للقرآن الكريم. ويمكن أن نمثل لذلك على مستوى (الصوامت والصوائت)، إما انتقالا مفتوحا، أو انتقالا ضيقا[2]. ومن خلال البيت التالي للشاعر نوح إبراهيم:

ضربتُ الباب حتى كلمتني ولما كلمتني كلمتني

نلاحظ في البيت الأول تشابها بين كلّمتني وكلّمتني من حيث الاستماع، ذلك أن اللفظتين متشابهتان في الأصوات وكذلك في ترتيبها، وما يميز بين ذلك التشابه هو طريقة الانتقال بين الأصوات (الصوامت والصوائت) في الكلمات، حيث إن ما يفرق بين كل من كلّمتني بمعنى ضعفت قوتي، وبين كلّمتني، بمعنى حدّثتني وهو الوقفة الصوتية القصيرة التي نسمعها بين كلّ و متني، والتي نرمز إليها بعلامة الوقف، وهذه الوقفة تسمى بالانتقال المفتوح( .(Open transition وفي مقابل الانتقال المفتوح بين الأصوات نجد الانتقال الضيق ((Close transition، وهو الانتقال المتصل غير المنقطع بين الأصوات عند التلفظ

[1] ماريوباي أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1983، ص: 95.

[2] كمال إبراهيم بدري، علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي مطبقا على اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك آل سعود، الرياض، 1988، ص ص: 153-158.

بكلمة "كلّمتني" الثانية. من هنا فالوقف يسهم في فهم البنية اللغوية والصوتية للنص، ويبرز الإيقاع والتوازن اللفظي للنص، بحيث يعطيه إيقاعا ونغمة مميزة.

- قد يستخدم لتوفير تأثيرات معينة مثل الحماس والإيقاع السريع والبطيء لإبراز أهميته في جملة معينة.

- يساعد في تقديم النص بشكل لغوي واضح ومنظم مما يسهل فهم النص وتركيبه.

- يعد عنصرا هاما في العروض العربي لتحديد حدود الكلمات والجمل ولإيصال تأثيرات معينة أثناء القراءة الصوتية.

- يعتبر إشارة للتوقف ولحظة للتأمل في المعنى أو التنفس قبل الاستمرار في القراءة ويساعد في تفسير المعنى بشكل أفضل.

**خاتمة:**

وهكذا يمكن الاستنتاج أن الملامح التطريزية ملامح متكاملة يسند بعضها البعض الآخر، فبينها جسور وعلائق وتفاعلات تطريزية متبادلة وهي تعد أدوات قوية لفهم القصائد الشعرية وتحليلها ومن ثم يسهل تقطيعها تقطيعا فنولوجيا محضا يجمع بين المقطع والنبر والتنغيم والوقف لينتج بذلك إيقاعا أمثل يجمع بين المقاطع الخفيفة والثقيلة، وهي:

- تُيسر تدريس العروض للمتعلمين: فتساعد على استكشاف الهياكل الصوتية واللغوية داخل القصائد مما يعزز فهمهم وتقديرهم للشعر.

- تُمكن من تحليل أعمق للملامح الصوتية واللغوية للمتعلمين ومن تحليل العروض والأوزان والقوافي بشكل أكبر مما يطور لديهم مهارات التحليل اللغوي والصوتي.

الملامح الايقاعية والفنولوجية التطريزية تعد أدوات قوية في عملية التدريس، إذ تمكن المتعلمين من تقديم محتوى غني ومثير يحفز على استكشاف عالم الشعر والأدب بشكل ممتع ومفيد.

وأخيرا ينبغي أنْ لا نُفّوتَ على القارئ الحصيف أن يعرف أنَّ الإيقاع لا ينشأُ فقط عن الظواهر الموسيقية في اللغة، بل تتظافر لأجل ذلك: السماتُ الموسيقية (النبر، التنغيم...إلخ) والمصاحبات اللغوية (سرعة الأداء وارتفاع الصوت...إلخ)، إلى جانب ظواهر غير منطوقة متنوعة (حركات العين، وإيماءات الرأس، وتعبيرات الوجه، واللفتات، وحركات الجسم ...إلخ)، كما ينبغي أن يتَبَيَّنَ الناظر في هذا الفصل أنّ المقطع ظاهرة فونولوجية منطوقة، وقابلة للتحديد في لغتنا العربية، وهي حزمة من

الفونيمات، وأنَّ النبر والتنغيم ظاهرتان صوتيتان تَعْلُوان الأجزاء المنطوقة في اللغة، وتندرجان ضمن السمات الموسيقية للكلام، مما يعطي للغة عناصرها التطريزية المساهمة في خلق الإيقاع.

## توصيات

- ضرورة عمل المدرس على تنويع طرائق قراءة اللغة نثرا وشعرا وذلك بإدماج معطيات الدارسة الفنولوجية التطريزية في التعامل مع اللغة.

- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة: وذلك باستخدام البرامج والتطبيقات التكنولوجية المخصصة لدراسة العروض، مما يعزز تجربة المتعلمين على التفاعل مع الملامح الصوتية بشكل أكبر.

- القيام بدراسة فنولوجية لشواهد الغوية في الكتب المدرسية.

## بيبليوغرافيا


- أحمد مختارعمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1986.
- أنيس إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار وهدان للطباعة والنشر، 1979.
- الشيباني عمرو، شرح المعلقات التسع، تح عبد المجيد همو، ج1، الناشر مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، 2001.
- الفارابي أبو نصر محمد، الموسيقى الكبير، دار الكتب العربي، القاهرة، 1967.
- عصام نورالدين، علم وظائف الأصوات اللغوية والفنولوجيا، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1992.
- عبد القادر عبد الجليل، الصوت اللغوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1998.
- كال إبراهيم بدري، علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي مطبقا على اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك آل سعود، الرياض، 1988.
- ماريوباي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1983.
- دالوادي محمد، البناء المقطعي للبحور في الدجوائر العروضية، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد1، المغرب، 2015.
- **Bohas, G et Kouloughi, Processus accentuels en Arabes, parlers du Caire, de Damas et arabes Classique, Analys/Théorie 1, 1981.**
- **Fox, A, Prosodic Features and Prosodic Structure, 2000.**
- **Robins, R.H, General Linguistics Longman, 1967.**

# أثر الصواتة التطريزية في بناء الخطاب الإعلامي

☜ **مسعود طارق**
باحث في سلك الدكتوراه
جامعة القاضي عياض مراكش

## مقدمة

ينهض الخطاب الإعلامي بأدوار بارزة في الوقت الراهن، حيث يساهم في توجيه الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بما يتناسب والخط التحريري، وبما يخدم الجهة الراعية للهيئة الإعلامية. وإن الخطاب الإعلامي شأنه شأن باقي الخطابات الأخرى، يتطور بتطور الحياة العامة، وبتطور العلوم الإنسانية كافة، فالخطاب الإعلامي لا يمكن النظر إليه معزولا عن علوم الخطاب وعن علوم اللغة. وتشكل اللغة أساس الخطاب الإعلامي فلا يمكن الحديث عن خطاب إعلامي سواء كان إذاعيا أو تلفزيا دون لغة؛ فاللغة هي الوسيلة التي ينبني عليها الخطاب الإعلامي لإيصال رسالته إلى المخاطب بهدف إقناعه بأطروحة معينة أو توجيه رأيه إلى فكرة مقصودة.

وفي هذا المقال، نسعى إلى الكشف عن أهمية الملامح التطريزية وأثرها، ولاسيما النبر والتنغيم، في بناء الخطاب الإعلامي وتوجيه دلالته، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

-ما الخطاب الإعلامي؟ وما النبر والتنغيم؟ وما دورهما في تشكيل لغة الخطاب الإعلامي وبنائه وفهمه؟

ونعتمد في محاولتنا للكشف عن أثر ملمحي النبر والتنغيم في تشكيل لغة الخطاب الإعلامي وبنائه بما يخدم مقصدية المخاطِب على أبحاث ودراسات ثلة من اللغويين والباحثين نذكر منهم **Tunmer, Ghough, However**، ابن جني وكال بشر وأحمد العاقد ورضوان نحال... وغيرهم.

### 1.الخطاب الإعلامي

يلعب الخطاب الإعلامي دورا أساسيا في حياة الإنسان، ويعد بذلك عنصرا مهما ضمن يومياته فلا يمكنه التخلي عنه، إنه خطاب سمعي بصري يستجيب لحاجيات الإنسان مهما اختلف مستواه العلمي وثقافته ولغته. وتتجلى الوظيفة الأهم للخطاب الإعلامي السمعي البصري في الإبلاغ والإقناع. يعد الخطاب الإعلامي خطابا توجيهيا، يسهم في بناء مجتمع مثقف وعلى اطلاع بالأحداث المحيطة به، عبر

الانتقال بوسائل الإعلام من ثقافة الفرجة البسيطة والمشاهدة السطحية، إلى ثقافة إعلامية حقيقية، تساهم في تقدم الفرد والمجتمع.

والخطاب الإعلامي لا يخرج من حيث عناصره على الخطابات الأخرى؛ إذ يتشكل من مرسل ومرسل إليه ورسالة، ويعالج خطابات متنوعة: ثقافية دينية سياسية إشهارية اقتصادية...، فهو عند أحمد العاقد:" مجموع الأنشطة التواصلية الجماهيرية: التقارير الإخبارية، الافتتاحيات، البرامج التلفزية، المواد الإذاعية وغيرها من الخطابات النوعية[1]. ويقوم الخطاب الإعلامي باعتباره خطابا توجيهيا يروم إقناع المخاطب بأطروحة معينة، -في جزء كبير منه- على الملامح التطريزية لإبلاغ مقصديته إلى المتلقي.

## 2.الملامح التطريزية في الخطاب الإعلامي

تشكل الملامح التطريزية جوهر الخطاب الإعلامي؛ حيث إن وظيفته الأساس هي الإقناع والإبلاغ وهذه الوظيفة لن تتأتى دون إيلاء الملامح التطريزية ولاسيما النبر والتنغيم المكانة التي يستحقانها باعتبارهما ملمحين أساسيين في تمييز لغة الخطاب وتغيير دلالته. وفي هذا السياق، يقول خالد أبو عمشة: "لا تكاد لغة في العالم تخلو من النبر والتنغيم، ولكن الفرق بين لغة وأخرى يكون في استخدامها ملمحاً تمييزيّاً أو غير تميزي. وعلى الرغم من عدم ظهور هذين الموضوعين بشكل جلي في الدراسات اللغوية العربية القديمة فإن تطبيقاتهما موجودة وخاصة في الصورة المنطوقة من اللغة"[2] وسنقف عند مفهومي النبر والتنغيم قبل مناقشة وظيفتهما وأهميتهما في تغيير دلالة الخطاب وتمييزه.

### 1.2 .النبر

جاء في لسان العرب أن النبر بالكلام: الهمز وكل شيء رفع شيئا، فقد نبرة. النبر: مصدر نبر الحرف الحرف بنبره نبرا، أي همزة،... والمنبور: المهموز: والنبرة الهمزة"[3]. يشير هذا التعريف إلى أن النبر يتضمن معاني الارتفاع والضغط والعلو، فعندما تنبر مقطعا من كلمة أو كلمة من جملة فأنت تضغط على المقطع أو الكلمة حتى ينتبه المتلقي إليهما. وأما بخصوص علاقة النبر بالهمز، يقول عبد القادر الجليل:" إن النبر هو المكافئ الاصطلاحي للهمز كما جاء عند العرب قديما، وإن كليهما يتطلب نشاطا متحدا من

[1] العاقد أحمد، تحليل الخطاب الصحافي من اللغة إلى السلطة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص110.

[2] أبو عمشة خالد حسين، النبر والتنغيم ذانك المجهولان في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، 2017.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج5، مادة ن ب ر، ط3، دار صادر، بيروت، 1994، ص 189/

أعضاء النطق (الرئتان، عضلات الصدر، أقصى الحنك، الشفتان، اللسان، الحجاب الحاجز) مما يؤدي إلى تعاظم مساحة السعة في الذبذبات الصوتية"[1].

يعد النبر ملمحا تطريزيا غير تمييزي؛ أي أنه لا يغير من دلالة الجملة في اللغة العربية، لكنه ملمح توجيهي ينبه المتلقي إلى أمر معين، وإن عدم إسهام النبر في تغيير دلالة الجملة هو ما يفسر عدم اهتمام اللغويين العرب القدماء به؛ حيث إننا لا نجد إشارة واضحة للنبر في كتب العرب القدماء. وفي هذا السياق، يقول المستشرق الألماني برجشتراسر:" ينبغي أن نوجه نظرنا إلى اللغة العربية خاصة، فنعجب من أن النحويين والمقرئين القدماء لم يذكروا النغمة ولا الضغط أصلا، غير أن أهل الأداء والتجويد خاصة رمزوا إلى ما يشبه النغمة ولا يفيدنا ما قالوه شيئا، فلا نص نستند إليه في إجابة مسألة كيف كان حال العربية الفصيحة في هذا الشأن"[2]

إن عدم اهتمام اللغويين العرب القدماء بالنبر لا يعني أنهم لم يكونوا على علم به، فقد ذكره ابن جني في حديثه عن الإطالة، وسيبويه إذ قال: " الهمزة نبرة تخرج من الصدر باجتهاد "[3]. أي أن النبر يتم بفعل تلاحم أعضاء النطق للضغط على مقطع معين. ويشكل النبر أهمية في بناء الخطاب الإعلامي، حيث إن منتج الخطاب يضع استراتيجية تخاطبية مدروسة لتبليغ فكرة إلى المتلقي وإقناعه برأي ما. وهو يحاول ذلك، يستعمل النبر لتوجيه المتلقي في المواضع التي يرى منتج الخطاب أنها ذات أهمية على اعتبار أن النبر" كيان لساني فوق مقطعي ذو وظيفة أساسية، وهي إظهار المقطع، والذي تتكون ماهية من أكبر جهد زفيري ونطقي. هذا الجهد ينعكس على المستوى الأكستيكي بتغيرات متميزة في السلسلة النغمية للتردد الأساسي، وسلسلة الضغط، وكذلك في الأحزمة الصوتية، وفي تمديد المدة الزمنية للمقطع المنبور"[4].

يرى الدارسون أن اللغة العربية لغة غير نبرية، وأن النبر ملمح غير تمييزي، إلا أن العربي يميل إلى توضيح أغراضه بدقة، وهو شديد الحرص على إيصال مقاصده؛ وهذا لا يتحقق دون استخدام هذا الملمح. إن طبيعة الخطاب عموما والخطاب الإعلامي خصوصا، تتطلب استعمال هذا الملمح بضغط مواضع وتخفيف مواضع أخرى، حتى يسهل على المتلقي فهم مقاصد المخاطِب.

---

[1] نحال رضوان، أهمية النبر في توجيه الدلالة، حولسات الأدب واللغات، الجزائر،2020

[2] براجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، ص72.

[3] سبيويه، الكتاب، ج3، ص549.

[4] بشر كال، علم الأصوات، ص 49.

## 2.2.وظائف النبر في توجيه الخطاب الاعلامي

للنبر في اللغات النبرية مثل الفرنسية والإنجليزية... وظائف تمييزية وتحديدية. وبالتالي، فإنه يساهم في تغير دلالة الخطاب الإعلامي الموجه بهذه اللغات، لكنه في اللغة العربية باعتبارها لغة غير نبرية لا يطلع بهذه الوظائف، وتقتصر أهميته على توجيه المتلقي بفعل نبر مقطع من كلمة أو كلمة من جملة. إن النبر سمة صوتية ذات قيمة توجيهية، من خلالها نستطيع إيصال المقصود، ويستقيم الفهم، وتتضح مقاصد الكلام. وسنأتي في هذا المقام ببعض الجمل لنرى الوظيفة التوجيهية للنبر.

### أ: فاز المغرب بكأس إفريقيا

إن نبر كلمة من كلمات هذه الجملة يرتبط بمقصدية المتحدث فيقوم بنبر(فاز) للتأكيد على أن المغرب فاز فعلا، وينبر(المغرب) ليؤكد على أن المغرب هو المنتخب الذي فاز وليس منتخبا آخر، كما يمكن أن ينبر(كأس إفريقيا) لتوجيه المتلقي أن المغرب فاز بكأس إفريقيا وليس كأسا أخرى أو أن المتلقي سيشك في أن المغرب فعلا فاز بكأس إفريقيا.

يتضح مما سبق، أن النبر إما أن يكون تقريريا أو تأكيديا، والتأكيد يعتمد على قوة الضغط وهو أقوى في التوجيه والتنبيه من التقريري. ويؤدي النبر وظيفة مهمة في اللغة العربية، ترتبط أساسا بعملية النطق؛ فنطق اللغة لا يكون سليما إلا إذا تم احترام مواضع النبر، فكما أشرنا سابقا، أن نبر الكلمة الأولى يكون من أجل غرض معين ونبر الثانية أو الثالثة يكون من أجل غرض اخر، والأمر نفسه، ينطبق على مقاطع الكلمة. وتختلف أهمية النبر ووظائفه من لغة إلى أخرى. فالنبر في اللغات النبرية كالفرنسية والإنجليزية ليس هو النبر غير التمييزي في اللغة العربية.

## 3.مفهوم التنغيم وأثره في بناء الخطاب

ورد في لسان العرب لابن منظور أن: "النغمة جرس الكلمة وحسن الصوت في القراءة وغيرها، النغم الكلام الخفي والنغمة الكلام الحسن، وسكت فلان فما نغم بحرف وما تنغم بمثله"[1]. ويشير التنغيم إلى التكوين والتنويع الموسيقي في الكلام بهدف تحديد المعنى وتحقيق الإفهام، وهو أيضا "التنويع في أداء الكلام بحسب المقام المقول فيه، فكما لكل مقام مقال، فكذلك لكل مقال طريقة في أدائه تناسب المقام الذي اقتضاه، فالتهنئة غير الرثاء، والأمر غير النهي والتساؤل والاستفهام غير النفي وهكذا"[2]

[1]ابن منظور، لسان العرب، ج 12، ص 590.

[2]حسن جبل محمد، المختصر في أصوات اللغة العربية، ص 177، 2016

إن التنغيم مصطلح لساني وهو ظاهرة صواتية فوق مقطعية تتم بارتفاع الصوت أو انخفاضه بحسب مقام الكلام أاستفهام أم تعجب أم تهديد أم تنبيه وهكذا فجملة (جاء والدك) لا يمكن تمييزها الاستفهام هي أم إخبار دون تنغيم. وفي في هذا السياق يورد روبنزا عن التنغيم قائلا هو: "تتابعات مطرودة ومن كل أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل وليس للكلمات المختلفة المنعزلة"[1]. وبهذا اتضح أن التنغيم هو تكوين موسيقي ينسحب على الجملة لا على الكلمات المعزولة عن سياقها.

لقد اهتم اللغويون العرب القدماء ولاسيما علماء التجويد والقراءات بظاهرة التنغيم، لأهميتها ودورها البارز في تغيير معاني الجمل، ففي القرآن الكريم تتغير معاني الآيات الكريمات تغيرا تاما إن لم يتم احترام قواعد التنغيم فمثلا قول الله سبحانه: "هل أتى على الانسان حين من الدهر لم يكن شيئا مذكورا"[2]

فهل هنا بمعنى قد؛ وهي جملة تقريرية إخبارية تأكيدية وليست جملة استفهامية، فإذا عمد القارئ إلى تنغيمها بارتفاع الصوت فسيتحول معنى الآية من الإخبار والتأكيد إلى التساؤل. وبالتالي الخروج عن معنى الآية.

وكما اهتم علماء اللغة والتجويد بالتنغيم، اهتم به كذلك النحاة، بعد إدراكهم أهميته في بيان الإعراب وتوضيحه، وهذا ابن جني يورد قائلا: "وقد حذفت الصفة ودلت الحال عليها وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب من قولهم سير عليه ليل وهم يريدون ليل طويل، وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة لما دل على الحال على موضعها وذلك إنك تحس في كلام القائل لذلك من التطريح والتطويل والتفخيم والتنغيم ما يقوم مقام قوله طويل ومانحو ذلك"[3]. وتقول: كان في الحقيقة رجلا بتنغيم(رجلا) وإطالة اللام فيها للدلالة على أنه كان رجلا فاضلا، فالتنغيم هنا حل محل الصفة ودل عليها وهنا تكمن أهمية التنغيم النحوية.

يعتبر التنغيم ظاهرة فونولوجية فوق قطعية ترافق الظواهر الصوتية الخطية لتمييز المعاني وتوجيه الدلالة، وهو وإن حظي بدراسات وأبحاث عديدة فإنه في حاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث.

---

[1] عن روبنز، مختار عمر أحمد، دراسة الصوت اللغوي، ص 194.

[2] سورة الإنسان، الاية1.

[3] عثمان ابن أبو الفتح، الخصائص، ص 370 -371.

## 1.3.ملمح التنغيم الخطاب الإعلامي

يقوم الخطاب الإعلامي باعتباره خطابا تواصليا بين مخاطِب ومخاطَب بهدف الإقناع والاقتناع بفكرة الأول والإذعان لها على السياق ونوعية الجمل المشكلة للخطاب. وفي هذا السياق، يؤدي التنغيم دورا محوريا في تحديد أنواع الجمل من تأكيد ونفي وتقرير ونهي واستفهام وتعجب... وفي تحديد الانفعالات الإنسانية كالغضب والفرح واليأس والشدة... وذلك عن طريق ارتفاع الصوت أو انخفاضه، وكذلك التلوين الموسيقي الذي يصاحب نطق الجمل بالإضافة إلى إطالة الحروف ومدها أو حدها وتقصيرها.

والخطاب الإعلامي باعتباره خطابا يروم الإقناع وتوجيه المتلقي فإنه يقوم على هذا الملمح التطريزي لإيصال المعنى الصحيح إلى المتلقي، ونورد بعض الأمثلة لبيان أنماط التنغيم وأثرها في بنائه:

**أ: النهي**

"لا تهتم بأقوال العدو"، في هذه الجملة يبدأ التنغيم متوسطا في المقطع الأول ليرتفع في المقطع الثاني (بأقوال) ثم يبدأ في الانخفاض مع نطق المقطع الأخير(العدو) ومن ثم، فتنغيم النهي" يبدأ متوسطا ثم يقوى ليصل إلى الضعف في الأخير"[1]

وتنغيم النهي يحدد دلالة الجملة، فإن لم يرتفع الصوت عند نطق المقطع الثاني من الجملة، قد يفهم أن الغرض من النهي هنا هو النصح والإرشاد لا النهي عن القيام بفعل ما.

**ب: الاستفهام**

للاستفهام أغراض مباشرة وأغراض غير مباشرة تفهم من سياق الكلام، ومنتج الخطاب عن طريق تنغيم الجمل وما يرافق ذلك من ارتفاع للصوت أو انخفاضه، يجعل المتلقي يدرك معنى الجملة. وتنغيم

[1] زلافي رضا، التنغيم في اللغة العربية، ص 77.

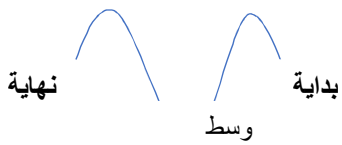
الاستفهام يبدأ مرتفعا ثم يبدأ في الانخفاض ثم يعود إلى الصعود في المقاطع الأخيرة من الجملة. ولنأخذ المثال الآتي: ماهي الإجراءات المتخذة للحد من ظاهرة الغش؟

فالسائل يبدأ بنغمة مرتفعة ثم يخفضها قليلا في وسط الجملة ليعود بعد ذلك إلى رفعها في نهاية الجملة. وبالتالي، فتنغيم الاستفهام يبد مرتفعا ثم ينخفض قليلا ليعاود الارتفاع من جديد.

**ج: تنغيم التعجب**

يتسم أسلوب التعجب بسمات صوتية مميزة. ولنأخذ على سبيل المثال جملة (ما أروعَ المطرَ!) فهي جملة تعجبية. وفيها يأخذ التنغيم مجرى تصاعديا في بداية الجملة ثم ينخفض ثم يرتفع لينخفض مجددا "إذ أن أسلوب التنغيم يبدأ بنغمة صاعدة في المقطع الصوتي الأول من الجملة، ثم يبدأ في الانخفاض حتى يبلغ مستويات متدنية ثم يرتفع فجأة في آخر الجملة ليعود للانخفاض الفجائي تارة أخرى. وعليه، يمكن الحكم على تنغيم التعجب على أنه متذبذب بين ارتفاع وانخفاض، حيث يكون الارتفاع في البداية وما قبل الآخر ويكون الانخفاض في الوسط والنهاية"[1].

ويمكن توضيح هذه الحركة التذبذبية للتعجب كما يلي:




فعدم تنغيم الجملة أعلاه بحسب درجة علو الصوت وانخفاضه، قد لا يخلق أي أثر في نفس المتلقي. وبالتالي، لا يتحقق الغرض المقصود منها.

يتضح مما سبق، أن هذه الأنماط تؤدي دورا بارزا في بناء الخطاب الإعلامي: حيث إنه خطاب مبني على أساس الاقناع، وبالتالي فهذه الأنماط تساهم في تحقيق هذه الغايات؛ فالمتلقي يحتاج في بعض الأحيان، إلى أن تبادره بالسؤال أو أن تتعجب في أمر ما، أو أن تتوجه إليه بالنهي أو تناديه أحيانا أخرى ليقتنع بالخطاب الموجه إليه.

[1] زلافي رضا، التنغيم في اللغة العربية، ص77، 2008.

## 2.3.وظائف التنغيم

يؤدي التنغيم وظائف عديدة، تسهم في تغيير دلالة الخطاب بحسب التنغيم الذي تنطق به الجمل، ولعل أهم وظائف التنغيم في الخطاب الإعلامي هي الوظيفة الدلالية والوظيفة التواصلية، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

### أ: وظيفة التنغيم الدلالية

يعتبر التنغيم تلوينا صواتيا يرافق الكلمة أو الجملة من حيث ارتفاع نغمة نطقها أو انخفاضها، وهذا التلوين الصواتي المرافق لنطق اللغة العربية يغير دلالتها، فنطق جملة بنغمة وسطية يعطيها دلالة معينة، لكن نطقها بنغمة مرتفعة يعطيها دلالة أخرى مغايرة للأولى. وفي هذا الصدد، يورد لادفوجيد (1975) Ladefoged قائلا: "وتساهم الوظيفة الدلالية لهذا الملمح في التفريق بين دلالات السلسلة الكلامية الواحدة وهذا ملحوظ في لغات متعددة من قبيل اللغة الإنجليزية حيث إن الكلمة الواحدة تتمايز معانيها بحسب ما يرافقها من نطاقات تنغيمية إذ الكلمة (الجملة)الإنجليزية ( (Yesعلى سبيل المثال: تتعدد دلالاتها بتعدد تنغيماتها، فتعني: الجملة التقريرية "أوافق"، أو السؤال: "هل قلت نعم" أو طلب الاستمرار: "أنا منصت، استمر"، أو الاحتمال: "من الممكن أن يكون " أو التوكيد:" أنا متأكد"[1]

فجملة (فاز المنتخب المغربي) إن نطقت بصوت منخفض تفيد الإخبار بفوز المنتخب المغربي، لكنها إن نطقت بنغمة التعجب أو الاستفهام فإنها تؤدي معنى آخر. "ولا يقتصر الأمر على ذلك وحسب بل يتعداه إلى كون التنغيم فيصلا مهما، يقف إلى جانب عناصر السياق والمقام، ليميز الأغراض المختلفة للجمل. ومن الجدير بالذكر هنا، أن البلاغين قد تتبعوا الأغراض المجازية أيضا التي تحول إليها الجمل"[2].

### ب: وظيفة التنغيم التواصلية

يؤدي احترام قواعد التنغيم من حيث هو علو الصوت أو انخفاضه إلى تيسير عملية التواصل بين المتحدث والمستمع، فيفهم المستمع مقصود المتحدث من خلال ما يرافق كلامه من تلوين موسيقي ومن نغمات صاعدة وأخرى هابطة. يضمن إذن، احترام الأداء المناسب الذي يتطلبه التنغيم لمقطع صوتي أو تركيب ما من لدن القارئ أو المتحدث نجاح عملية التواصل، وذلك من خلال استجابة المستمع لما هو مطلوب منه.

---

[1] Ladefoget, P(1975) a course of Phonetics. P.103

[2] المرجع نفسه، ص .34

إن طبيعة اللغة العربية ومستوياتها لا يمكن فهمها مكتوبة ولا قصد قائلها شفهيا دون علم بالملامح التطريزية وأهمها التنغيم ف" أبواب النحو العربي ومنها التعجب والإغراء والندبة وغيرها، لا يمكن فهمها فهما دقيقا إلا باستحضار مقاماتها الاجتماعية وتلويناتها الموسيقية المناسبة"[1].

## خاتمة

عرضنا في هذا البحث أهمية الصواتة التطريزية من خلال ملمحي النبر والتنغيم في بناء الخطاب الإعلامي. وتوقفنا عند مفهوم الخطاب الإعلامي من حيث وظائفه الإقناعية، وعند مفهومي النبر والتنغيم باعتبارهما ملمحين صواتيين؛ يسهم الأول منهما في توجيه دلالة الخطاب، ويسهم الثاني في تغيير دلالته. وقد استحضرنا في هذا المبحث، وظائف النبر والتنغيم في الخطاب الإعلامي من خلال أمثلة توضيحية. وبينا كيف أن التنغيم يختلف من جملة إلى جملة بحسب نوعيتها؛ أهي جمل استفهامية أم تعجبية... وأن عدم الالتزام بقواعد النبر والتنغيم سيسهم في بناء خطاب غامض لا يحقق مراميه الإقناعية والتوجيهية.

[1] حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص308.

## بيبليوغرافيا


- القران الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب، ج5، مادة ن ب ر، ط3، دار صادر، بيروت، 1994.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008.
- بشر كال، علم الأصوات، دار غريب2000.
- حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ط5، عالم الكتب، 2006.
- حسن جبل محمد، المختصر في أصوات اللغة العربية، 2006.
- سيبويه، الكتاب، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2017.
- العاقد أحمد، تحليل الخطاب الصحافي من اللغة إلى السلطة، ص110، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2002.
- مختار عمر أحمد، دراسة الصوت اللغوي، ط1، عالم الكتب، القاهرة 1997.
- زلاقي رضا، التنغيم في اللغة العربية، مخبر الممارسات اللغوية، 2021.
- نحال رضوان، أهمية النبر في توجيه الدلالة، حوليات الآداب واللغات، الجزائر 2000.
- أبو عمشة خالد حسين، النبر والتنغيم ذانك المجهولان في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، 2017.
- **Hoover and Tunmer, The cognitive foundations of reading and its acquisition, springer, 2020.**
- **Anthony, Fox, Prosodic features and prosodic structure, oxford university press, 2000.**

# القراءة المنهجية ودورها في خلق مسافة جمالية بين المتعلم والنص بالسلك الإعدادي

☜ **اسماعيل العماري**

**طالب باحث في سلك الدكتوراه،**
**كلية الادب والعلوم الإنسانية، مكناس**

**مقدمة:**

ينال موضوع القراءة حُظوة كبيرة لدى الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، لعل هذا الاهتمام مرده إلى الدور الذي تضطلع به القراءة في العملية التعليمية برمتها، إذ عبرها يتم تمرير مجموعة من القيم والمبادئ التي يجب أن يتحلى بها المتعلم باعتباره مواطن الغد، بالإضافة إلى كون الفعل القرائي له تأثير على المتعلم في تنمية ذوقه و توسيع مداركه وإغناء رصيده اللغوي الذي يجعله قادرا على التفاعل مع محيطه الاجتماعي والتعبير عنه بما لديه من مهارات مختلفة، لهذا سعت كل الأدبيات التربوية إلى التفكير في طرق فعالة و قادرة على التعامل مع النص الأدبي بما يضمنه من حمولات فكرية و ثقافية وإنسانية وحضارية و ما يخفيه من خصائص فنية و جمالية، لتجاوز تلك النظرة الضيقة للنص الأدبي التي تتركز على القراءة السطحية التي يتوقف مداها في حدود الشرح و التفسير، دون النفاذ إلى أعماق النص و سبر أغواره.

ولعّل السيرورة المتواصلة التي تعرفها المناهج النقدية التي عملت على تخطي المناهج التفسيرية، والتي ترتكز على شرح المضامين المشكّلة للنص، وصولا إلى نظريات نقدية تستنطقُ النص وتضع القارئ في صلب هذه العملية، فالقراءة لم تعد فعلا ارتجاليا فاقدا للمعنى والهدف، بل أضحت نشاطا خاضعا لقواعد وضوابط ديداكتيكية تنبني على مدخلات للوصول إل مخرجات ويرتكز على أسس بيداغوجية تقود إلى استكناه خبايا النص عبر الاتكاء على الرصيد النقدي الذي لدى المدرس في اعتماد على خبرته الأكاديمية والمهنية.

إن الأدبيات التربوية سعت هي الأخرى إلى مسايرة الدينامية الحاصلة على صعيد العلوم الإنسانية، إذ وضعت المتعلم في قلب العملية التربوية وجعلته عنصرا فاعلا وليس ثانويا، وبحيث أضحى عنصرا فعالا بعدما كان مجرد متلق سلبي.

لهذا دعت مختلف التوجيهات والبرامج الخاصة باللغة العربية إلى إيلاء أهمية كبرى للمتعلم أثناء الأنشطة القرائية، ولن يتحقق ذلك إلا عبر الحد من دور المدرس التقليدي الذي يدعي المعرفة المطلقة

و إلى منشط يسهم في التوجيه والتصحيح والمواكبة الدقيقة لكل الأنشطة الصفية، لهذا فالمتعلم أصبح ذاتا متفاعلة مع النصوص المقررة في الكتب المدرسية بمختلف أنواعها، في تناغم مع التراكم المعرفي الحاصل في مجال النقد الذي انتقل من سلطة النص إلى سلطة القارئ "يستند درس الأدب في اختيار النصوص وأدوات قراءتها إلى النظرية الأدبية، باتجاهاتها المختلفة ومجالاتها) تاريخ الأدب، المناهج الاجتماعية والنفسية واللسانية، نظرية الأجناس، نظرية التلقي...".[1]

من اللازم الوقوف عند بعض المفاهيم التي تشكلُ العمود المركزي الذي تقف عليه هذه المداخلة، من أجل "انتزاع " نوع من التفاهم حولَ المنطلقات النظرية. والمفاهيم المقصودة بالتحديد (التدريسية، النص الأدبي، المسافة الجمالية).

**التدريس:** كغيره من المفاهيم التي تنتمي إلى حقل العلوم الإنسانية، فإنه من الصعب الإمساك بمفهوم جامع ومانع للتدريس، نظرا للتغيرات المتسارعة التي تعرفها فلسفات التدريس وتطور الأدبيات التربوية والنفسية والمعرفية والاجتماعية واللسانيات ذات الاهتمام بالشق التعليمي وتحديدا اللسانيات التعليمية، بالإضافة إلى تنوع المشارب الفكرية التي تتناولُ تيمة التدريس، فكل يراه من زاوية تخصصه ومجال اشتغاله، ضف إلى ذلكَ التحولات الحاصلة على صعيد طرق وأساليب التدريس، لعل المعاجم العربية توحي بأن عملية التدريس تسعى إلى إحداث تغيير في الفئة التي تستهدفها هذه العملية، ذلكَ ما يوحي إليه التعريف اللغوي الذي قدمّه المعجم الوسيط " دَرَّسَ [د ر س]. (ف: ربا. متعد). دَرَّسْتُ، أُدَرِّسُ، دَرِّسْ، مص. تَدْرِيسٌ. "يُدَرِّسُ مَادَّةَ كَذَا": يُعَلِّمُها، يُلَقِّنُها. "دَرَّسَهُ لُغَةً أَجْنَبِيَّةً": جَعَلَهُ يَدْرُسُهَا، لَقَّنَهُ إِيَّاهَا. "دَرَّسَهُ الكِتَابَ بِكُلِّ فُصُولِهِ". "دَرَّسَ البَعِيرَ": رَاضَهُ، ذَلَّلَهُ. "بَعِيرٌ لَمْ يُدَرَّسْ": أَيْ لَمْ يُرْكَبْ. "دَرَّسَتِ الحَوَادِثُ الرَّجُلَ": جَرَّبَتْهُ، دَرَّبَتْهُ.

دَرَسَ - [د ر س]. (ف: ثلا. متعد) دَرَسْتُ، أَدْرُسُ، اُدْرُسْ، مص. دَرْسٌ، دِرَاسَةٌ. "دَرَسَ الكِتَابَ أَوِ الدَّرْسَ": أَحَاطَ بِمَا فِيهِ مِنْ عُلُومٍ أو مَعَارِفَ لِيَفْهَمَهَا وَيَتَعَرَّفَهَا. "دَرَسَ الْمَوْضُوعَ" : تَقَصَّاهُ وَبَحَثَ فِيهِ.[2]

ينسجم التعريف أعلاه مع التعريف الذي قدمه المعجم الفلسفي لالاند الفلسفية **Education** لمفهوم التدريس "مسار يقوم على تطور وظيفة أو عدة وظائف، تطورا تدريجيا بالدّربة، وعلى تجويدها

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، المغرب، ماي 2010، ص 9.

[2] نخبة من اللغويين، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، 1972، صص 280-279.

وإتقانها. تهذيب الشبان، أو التربية (باختصار) سلسلة عملية إجرائية يدرب بها الراشدون (الأهل عموما) الصغار من جنسهم يشجعون لديهم نمو بعض النّزعات وبعض العادات.[1]

وعليه فإن التدريس عملية إنسانية قصدية يكون طرفاها جماعة من المتعلمين ذوي خلفيات اجتماعية وثقافية ولغوية.. متعددة، ومدرسا يمتلكُ إرثا أكاديميا ومعرفيا؛ ويتكئ على خبرته في إيصال المعلومة، هذه الأخيرة تشكل أساس العلاقة القائمة في الممارسة الصفية؛ لو ضربنا مثلا بمدرس اللغة العربيّة الذي يمتلك تراكما معرفيا ومتمثلا في اطلاعه على مناهج نقدية عميقة (نفسية واجتماعية وتاريخية وشكلانية وبنيوية وسيميائية وجمالية وثقافية..) لكان مطلوبا منه امتلاك قدرات بيداغوجية ديداكتيكية يستطيع بها مقاربة النصوص القرائية بما يساير مستوى التلاميذ، ولن يتأتى ذلك إلا بإعادة النظر في الجهاز المفاهيمي الموظف (النقل الديداكتيكي) " إن المدرس الذي لا يمتلك أدنى قسط من الكفايات الثقافية والاستراتيجية والتواصلية لا يستطيع أن يجعل تلاميذه ينخرطون ويتماهون في الدرس، ونفس الشيء بالنسبة للتلاميذ"[2]

توحي التعريفات اللغوية والاصطلاحية أن التدريس هو عملية محكمة ومضبوطة وفق مقاربات تبتغي تحقيق مجموعة من الأهداف في الفئة التي تستهدفها عملية التدريس

**النص**: لم تتفق المعاجم العربية على تعريف لغوي موحد لكلمة نص، ففي معجم مقاييس اللغة: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء... ونصصت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. وهو القياس، لأنك تبتغي بلوغ النهاية"[3] ، أما في لسان العرب فقد ورد في مادة نصص " بمعنى الرفع والظهور. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نصَّ، يقال نص الحديث ينصه نصا أي رفعه وكل ما أظهر فقط نص والمنصة ما تظهر عليه العروس لتُرى... ومنه نصت الدابة السير أي أظهرت أقصى ما عندها"[4].

بناء على التعريفات اللغوية للمعاجم العربية فإن مفهوم النص يدل على الإظهار والرفع والاكتمال لبلوغ الهدف، مما يعني أن النص هو نتاج مجهود يقوم به الكاتب حتى يقدم للقارئ منتوجا يستطيع أن

---

[1] أندريه لالاند، الموسوعة الفلسفية، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت/ باريس، ط2، المجلد 01، ط2، س 2001، ص 323.

[2] الدريج محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد 47، المغرب، مارس 2011، ص 8.

[3] ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، ج 5، دار الفكر، 1979، ص 357

[4] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج7، ط 1، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، السنة (بدون)، ص98.

يستشف منه معنى أو عدة معانٍ. ويحضر مفهوم النص في مجالات معرفية مختلفة، ولكن بمدلولات مختلفة، إذ يحضر في علم الحديث بمقابل "التوثيق"، أما عند علماء التفسير والفقهاء فالنص يقابله النص القرآني، في حين يحضر في مجال القانون والتشريع بمعنى المسند والمرجع. وعليه فإن النص هو نتاج لحصيلة تفكير إبداعي لكاتب النص، ويكون هذا النص خاضعا لشروط الجنس الذي اختاره صاحبه أن يكتب فيه، فالنصوص المدرسة أو المقترحة في المدرسة تخضع لمعايير محددة حتى تكون مناسب للمستوى التعليمي للمتعلمين، فليست كل النصوص قابلة لأن تكون موضوعا للتدريس.

**المسافة الجمالية**: دعت مختلف الأدبيات التربوية إلى جعل المتعلم في قلب الممارسة الصفية، وتجاوز الطرق التقليدية في عملية التدريس التي تتمركز حولَ الأستاذ، مما جعل المتعلم مجرد متلقٍ سلبي ينحصر دوره في حفظ المعلومات وترديدها في مختلف الوضعيات التقويمية، لهذا انفتحت مختلف البرامج و المخططات على حقول المعرفية المهتمة بالتربية من أجل استثمار ما توصلت إليه من نتائج لتوظيفها في عملية التدريس، لعل مادة اللغة العربية وكغيرها من سائر المواد مستها التغيرات الحاصلة على صعيد طرق التدريس، علاوة على التحولات التي حصلت في مسار الدراسات الأدبية و النقدية التي عملت على الاعلاء من شأن القارئ بعد ما كانت نظريات نقدية سابقة تولي اهتمامها بالنص و لا شيء غير النص.

وضعت نظرية التلقي القارئ في صلب العملية القرائية إذ تعتمد عليه في كشف معنى النص والنفاذ إلى أعماقه، بناء على ما لديه من خبرة وثقافته ومعتمدا على ما اكتسبه في احتكاكه بنصوص أخرى، وهو ما نلمسه في مختلف الأدبيات التربوية التي تنطلقُ من قناعة مفادها أن المتعلم يمتلكُ من الخلفيات الاجتماعية وما توفر لديه من مكتسبات سابقة وذخائر معرفية تمكنه من التفاعل مع النصوص المقررة مهما كانت أصنافها؛ فَهمًا وتَذَوُّقًا. فالمسافة الجمالية إذن هي نتاج التفاعل بين القارئ والنص؛ فالقارئ قبل أن يتفاعل مع النص يمتلكُ مجموعة من التصورات والتمثلات التي تتحكم فيها ثلاث محددات أساسية وهي:

- التجربة القبلية التي يملكها القارئ عن الجنس الأدبي الذي ينضوي تحته النص.
- شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها أي التداخل الممكن بين النص الذي يقع بين يدي القارئ ونصوص أخرى سبقَ أن قرأها.
- التعارض الحاصل بين اللغة الشعرية واللغة العمليّة، بين العالم التخييلي والعالم الواقعي.

وعليه فإن نظرية التلقي تمنح للقارئ مكانة كبرى، بعدَ أن همشته المناهج النقدية السياقية، إذ لم يعد القارئ مستهلكا للنص ومستقبلا لمقصدية المؤلف، وإنما أضحى عنصرا فعالا في عملية إنتاج المعنى عبر التعامل مع الأثر الأدبي، رغم الاختلافات الحاصلة بين القراء الذين تتحكم فيهم مجموعة من الاعتبارات التي لها دور في قراءة النص وفهمه وتأويله، "القارئ الأعلى لـريفاتير، والقارئ المخبر لـفيش والقارئ المقصود لـوولف، لأن هؤلاء القراء لهم وجود فعلي وحقيقي. فالنص الفني بحسب ريفاتير مثلا عبارة عن مجموعة من الوقائع الأسلوبية الموسومة وغير الموسومة، والتمييز بين هذه الوقائع لا يتم إلا من خلال ذات متبصرة، أما بالنسبة إلى إيزر فإنه يقترح نمطا آخر من القراء سماه القارئ الضمني ويعني به دور مكتوب في النص ومجسد للمقاصد التي يحتوي عليها بشكل افتراضي، إنه بنية نصية وليس شخصا خياليا"[1].

إن المتأمل في الأسس التي تقف عليها نظرية التلقي التي تجعلُ القارئ عنصرا فعالا في عملية القراءة، سيجد لذلكَ صدى في مختلفِ الأدبيات التربوية الحديثة التي تعلي بدورها من شأن المتعلم الذي له من إمكانات التفاعل مع المحتوى التعليمي المدرس ولما يتوفر عليه من حد أدنى الخبرات التي تعنيه على الفهم والتأويل والإنتاج.

وعليه فإن الممارسة الصفية لتدريس مادة اللغة العربية، وتحديدا تدريسية النصوص الأدبية مدعوة إلى استحضار مختلف المفاهيم التي أتت بها نظرية التلقي من أجل تدريس أمثل للنصوص القرائية واضعة المتعلم في صلب العملية برمتها، عبر القراءة المنهجية التي تمنحُ للتلميذ مساحة شاسعة وحيزا هاما للتفاعل وتفكيك شفراتها، مستحضرا ما توفر لديه من مكتسبات وقدرات.

### 1. تدريس الأدب من مركزية المدرس إلى سلطة القارئ.

في انسجام مع التغيرات الحاصلة على صعيد العلوم بشكل عام والعلوم الإنسانية التي تضع أمام أعينها الاهتمام بالإنسان بما يمتلكُ من طاقات وإمكانات يمكن استثمارها في تحقيق التطور المنشود، على هذا الأساس سعت المستجدات التربوية إلى الإعلاء من شأن المتعلم في العملية التعليمية، وعليه فإن المدرس أضحى وفقَ ما تمليه التوجيهات التربوية موجها وميسرا و"وسيطا بين المتعلمين وعالم المعرفة والمحيط المدرسي، لأجل ذلكَ دُعيَ المدرس أن يكون مدبرا للعلاقات بين المتعلمين ولسبل اكتسابهم

[1] فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، ط1، المغرب فاس السنة (بدون)، ص30.

المعرفة"[1]. بعدما كان في السابق له السلطة الكاملة (المقصود سلطة المعرفة) في الفصل، بالتالي فإن الحيز المتاح للمتعلمين في التفكير والنقد يبقى محدودا.

إن تدريسية اللغة العربية بمختلف مكوناتها تخضعُ لكل هذه المتغيرات التي تدعو إليها التوجيهات التربوية التي ترتكز على المتعلم بالدرجة الأولى لتنمية مهاراته و كفاياته التي تمكنه من التفاعل مع محيطه الاجتماعي، زد على ذلكَ امتلاكه لمجموعة من القيم الأساس التي تتناغم مع انتمائه الثقافي و الاجتماعي والديني و اللغوي "اعتبارا للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين والمتعلمات من جهة أخرى"[2]، مع توفره على الأسس والأدوات التي تسعفه في التفاعل مع الآخر و تقبله و احترام مرجعيات أخرى مختلفة والقدرة على التكيف مع متغيرات العصر الحديث الموسوم بعصر التكنولوجيا.

لم تعد القراءة نشاطا تحكمه الارتجالية والعفوية التي لا يستند إلى محددات بيداغوجية وديداكتيكية، بل أضحى فعلا خاضعا لمنهجية محكمة ومضبوطة تتكئ على المكتسبات و تمتحُ من المجهودات التي تحقق على صعيد اللسانيات و المناهج النقدية، من أجل تجاوزِ المقاربة السطحية المستندة على الشرح والتفسير في التعامل مع النص الأدبي إلى مقاربة تنفذ إلى أعماق النص وتحاول جاهدة استقراءه بناء على فعالية المتعلم وما توفر لديه من تراكمات معرفية و مكتسبات سابقة و خلفيات تسعفه في الكشف عن المناطق الخفيّة داخل النص، إذْ "لا يستقبل النص "بذهن فارغ" بل إنه مزود بشبكة للقراءة تمكنه من وضع فرضياته الخاصة التي هي نتاج خبراته وتجاربه ومكتسبات"[3].

لهذا فإن وظيفة المدرس تنحصر في حدود إمداد المتعلمين بآليات التعامل مع النصوص المختلفة، بدءا بمرحلة الملاحظة و التأطير و مرورا بمرحلة الفهم ووصولا إلى التحليل و التذوق، مما يجعله متمكنا من سبل التفاعل مع النصوص التي يصادفها في اللاحق من مراحل دراسته، علاوة على زرعِ روح التفكير النقدي لديه في تعاطيه مع جل الوضعيات التي يلاقيها في حياته اليوميّة، أضف إلى ذلكَ خلق حوار بين المتعلم و بين تراثه الأدبي و الثقافي و الاتصال بالموروث الحضاري الذي ينتمي إليها، مع

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، المغرب، 2009، ص 13

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المرجع السابق، ص 4.

[3] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المغرب، 2007، ص 21.

ضرورة الانفتاح على الثقافات الأخرى بما توفر لديها من رصيد فكري و أدبي، و مع إغناء الرصيد اللغوي من عبارات و مفردات تلجأ إليها للتعبير كتابيا أو شفاهيا... تعد النصوص الأدبية هي البوابة التي يمكن الاعتماد عليها لمد جسور الحوار و التواصل مع المجتمعات الأخرى في خضم تحولات فرضتها التغيرات الحاصلة نتيجة التقدم التكنولوجي الذي كسر الحدود الفاصلة بين الحضارات وأدى إلى تفشي قيم مشتركة، لهذا تضطلع النصوص الأدبية بدور تمكين المتعلم من الوسائل الكفيلة بتحصينه من المد الجارف الذي فرضته العولمة.

فعلى المتعلم أن يكون واعيا بأنه يتعامل مع النص الأدبي الذي يحتمل عددا لا حصرَ له من القراءات و التأويلات والدلالات المختلفة، مما يدفعه إلى طرح تساؤلات حوله تعينه على استكناه ما يخفيه من خبايا و أسرار، هذا رهين بما توفر لديه من وسائل و أدوات تمكنه من رسم الحدود الفاصلة بين كل نمط على حدة من أنماط النصوص، إذ عليه أن يكون واعيا بالخصائص البنيوية و الدلالية الثاوية داخل النص السردي، بالإضافة إلى معرفته للعناصر المشكلة للنصوص التفسيرية و الحجاجية، علاوة على معرفته لبنية النص الشعري و شكل الخارجي والداخلي.

لا تقتصر غاية تدريس النص الإبداعي على التفاعل مع النص عبر مختلف العمليات الإجرائية والمنهجية فقط، وإنما تمكين المتعلم من طرق إنتاج نصوص مختلفة النمط والأسلوب يستطيع من خلالها أن يعبر عن أفكاره وهواجسه وعواطفه، ومُصدِرا أحكامه النقدية إزاء ما تطرحه من قضايا معبرا عن مواقفه داعما إياها بحجج وبراهين، ومتمكنا من النسج على المنوال أي محاكاة نص ما.

### 2. القراءة المنهجية للنصوص في ضوء نظرية التلقي

فالقراءة المنهجية هي مجموعة من الخطوات المتبعة للتعامل مع النصوص المقررة، بعيدا عن الارتجالية والعفوية، فإن "أي تفكير منظم في طرائق اشتغال النص وطرق إنتاجه للدلالة، يضعنا في قلب الممارسة المنهجية، كما أن أيَّ تفكير منظم في طرائق اشتغال المنهج وطرائق إنتاجه للمعرفة، يحيلنا مباشرة على الممارسة النصية، كمنطلق"[1].

الأمر يتعلق بأنشطة صفية يشرفُ عليها مدرس ذو تجربة أكاديمية مع متعلمين لهم مكتسبات و خلفيات معرفية و اجتماعية و لغوية..ينطلقون منها للتفاعل مع النصوص بمختلف أنماطها و خصائصها عبر " خطوات وعمليات يوظفها الأستاذ لإثارة أنشطة التلاميذ التعليمية من أجل فهم النص وتحليله، وتنطلق الخطوات من الإدراك العام الكلي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها

[1] العوفي نجيب، أسئلة النص وأسئلة المنهج، الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 378.

التلميذ لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما، ودلالة، وتركيبا، وأسلوبا، و من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخ [1]"، في انسجام مع التحولات الحاصلة على صعيد طرق التدريس التي تدعو إلى تفاعل المتعلم مع المعرفة المدرّسة بعيدا عن التلقين و الشحن.

اقتضت الإصلاحات التي عرفها حقل التعليم في المغرب هذه التغيرات في نمط التدريس الذي يعتمد على بيداغوجيا الأهداف إلى التدريس الذي يسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفايات، وذلكَ انسجاما مع السيرورة المتواصلة التي تحققت على صعيد العلوم الاجتماعية والإنسانية التي تضع الإنسان في صلب اهتماماتها. فالقراءة المنهجية هي نتاج هذه الإرهاصات الحاصلة على صعيد العلوم ذات الاهتمام بالتربية والتعليم، التي يحظى المتعلم فيها بأهمية كبيرة في الممارسة الصفية في علاقته المعرفة المدرّسة، وتحفيزه على تفجير طاقته الإبداعية الخلاقة بحيث يتحول من متلق إلى منتج للمعرفة بينما يضطلع المدرس فيها بدور الموجه والمرشد والمتدخل إذا اقتضت الوضعية ذلكَ.

الاهتمام بالمتعلم باعتباره قارئا أملته التحولات التي فرضتها المقاربات النقدية التي تمنحُ للقارئ مساحة كبيرة في التعاطي مع النصوص الإبداعية بخلاف المناهج السياقية التي همشت المتلقي، "فالنص مفتوح ينجزه القارئ في عملية مشاركة. لا مجرد استهلاكٍ. هذه المشاركة لا تتضمن القطيعة بين البنية والقراءة. إنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة. فممارسة القراءة إسهام في التأليف"[2]، إن ملامسة هذا الهدف رهين بالتمكن من الخطوات المنهجية لتحقيق نوع من التواصل مع النص الذي يقع بين يدي المتعلم، فيصير بذلك قادرا على رصد العناصر الأساسية التي تقودُ إلى اكتشاف المعاني الذي يخفيها النص، معتمدا على كل القرائن والمؤشرات النصية الخارجية والداخلية.

إجمالا يمكن رصد مجموعة من القناعات التي تنبني عليها القراءة التوجيهية:

- النص يستمد وجوده بالفعل عبر التفاعل بينه وبين القارئ.
- النص يحتمل عدة قراءات وتأويلات بتعدد القراء وخلفياتهم المعرفية والفكرية.
- القارئ يمنح للنص معنى ويسد الفجوات والبياضات الواردة فيه.

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، المغرب، ص 29.

[2] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، العدد164، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، غشت 1992، ص 214.

- كل نص له خصوصيته التي تستدعي منهجية معينة في فهمه وتحليله وتأويله.

### 3. خطوات القراءة المنهجية من أجل خلق تفاعل بين المتعلم والنص.

تم اعتماد القراءة المنهجية في التعليم المغربي في إطار تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية التكوين، من خلال بلورة طريقة جديدة في تدريس النصوص القرائية، في تناغم مع التحولات الحاصلة على صعيد المناهج النقدية واللسانية وطرق التدريس، و"المتعلم باعتباره متلقيا تؤدي خبرته السابقة في التعامل مع النصوص ومعرفته وتمثلاته دور الموجه لعملية القراءة وتشيد معنى النص. وظهرت بيداغوجيا للتلقي تهتم بقضايا تلقي النصوص واقرائها في المجال المدرسي"[1].

تتلخص الخطوات المنهجية لقراءة النصوص فيما يلي:

- **التأطير**: حيث يضع المتعلم النص في سياقه، عبر تحديد صاحب النص ومصدره ونوعه والمجال الذي ينتمي إليه، خصوصا إذا تعلق الأمر بالسلك الإعدادي الذي تتوزعُ فيه النصوص وفقَ مجالات معينة حصرت في ستة.

وتجدر الإشارة إلى أن في بعض الأحايين يصعب على المتعلمين تحديد نوع النص، وبالتالي تتركُ هذه الخطوة إلى حين قراءته، آنذاك يستطيع المدرسُ أن يعين متعلميه على تحديده.

- **الملاحظة**: تعد هذه الخطوة ذات أهمية وعلى إثرها يبني فرضياته، إذ يحدد المتعلم المؤشرات النصية المرافقة، منها العنوان من خلال قراءته تركيبيا و دلاليا، بالإضافة إلى بداية النص و نهايته، علاوة على الصورة المصاحبة للنص؛ حيث يفتح المجال للمتعلمين بمحاولة التعبير شفويا عما تتضمنه، يتدخل بعد ذلكَ المدرسُ لتجميع مختلف الأفكار التي أدلى بها المتعلمون حيال الصورة، غير أن الملاحظة التي يمكن تسجيلها من خلال التعامل مع النصوص المقررة في مختلف الكتب المدرسية، يلاحظ في بعض الأحيان غياب أي علاقة بين ما تقوله الصورة و ما يقوله النص، وهو ما يوحي بنوع من عدم الاهتمام بالخطاب البصري في العملية التعلمية برمتها، رغم ما تعج به وسائل الاتصال الحديثة من توظيف الصورة في التخاطب بين الناس، مما يستدعي ضرورة التوفر على أدنى أبجديات التعامل مع الصور بكل أنواعها و أشكالها.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ديداكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، مرجع سابق، ص 16.

- **الفهم:** يستهل المدرس هذه الخطوة بقراءة اقتدائية للنص أو مقاطع منتقاة يبتغي من ورائها أن يحذوَ المتعلمون حذوه في طريقة القراءة ونبرة الصوت واحترام علامات الترقيم، ثم بعدَ ذلك يتناوبون على قراءة النص، يقف بين الحين والاخر على بعض المفردات والعبارات التي قد تبدو صعبة، كما يحفز المتعلمين على اختيار بعض الكلمات التي تبدو لهم غير سهلة ويحاولُ تقريب المعنى من المتعلمين. تجدرُ الإشارة إلى على أنهم هذه خطوة الشرح لا تقتصر فقط على الإيضاح بالمرادف، بل يمكن التنويع في أنماطه من خلال اللجوء إلى الشرح بالضد، بعدَ ذلكَ ينتقل المدرس إلى طرح أسئلة متعلقة بالنص تستفز المتعلمين إلى إبراز مواقفهم من أجل إذكاء جذوة النقاش فيما بينهم، ويختم المدرس هذه الحصة الأولى باستخلاص أبرز المضامين التي يتضمنها النص الذي يشكل موضوعا للدرس.

- **التحليل:** خلال هذه المرحلة على المتعلم أن يكون واعيا بأن مرحلة التحليل لها ارتباط وثيق بنمط النص، وأن طريقة تحليل النص السردي مختلفة عن طريقة تحليل النص الشعري فلكل نص بنيته وخصوصيته التي تستدعي طريقة معينة في التحليل.

- **التركيب:** في هذه المرحلة يجد المتعلم حيزا من الحرية في التعبير عن مواقفه تجاه مضمون النص، إلى أي حد استطاعَ أن يكون موافقا لتطلعاتك وأفقه أم كانَ مخيبا لافتراضاته التي بناها قبل التفاعل مع النص.

**خاتمة:**

إن القراءة المنهجية تصور منهجي محكمٌ، ظهر بالنظام الفرنسي سنة 1987م، يهدف إلى تدريس النص القرائي وفقَ المناهج النقدية الحديثة، والاستفادة من تراكماتها، بغية إضفاء حيوية على النشاط القرائي في المدرسة العمومية بعيدا عن الطرق التقليدية في التدريس، لهذا تتأسس منهجية القراءة على مبادئ ثلاثة:

مبدأ الكلية: من خلال الإحاطة بالعناصر الخارجية للنص القرائي.

مبدأ التدرج: عبر التدرج في تدريس النص القرائي وفقَ مستوى المتعلمين.

مبدأ الخصوصية: أي أن كل نص قرائي يخضعُ لمنهجية معينة لدراسته وفقَ نمطه وطبيعته.

## بيبليوغرافيا


- ابن فارس، مقاييس اللغة، ج 5، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979.
- أندريه لالاند، الموسوعة الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الأول، منشورات عويدات، بيروت/ باريس ط 2، 2001.
- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج4، ط1، دار صادر، بيروت
- الدريج محمد، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011.
- العوفي نجيب، أسئلة النص وأسئلة المنهج الملحق الثقافي، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 378. الأحد 8 دجنبر 1991.
- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد 164، غشت 1992.
- فؤاد المرعي في العلاقة بين المبدع والنص والمتلقي، عالم الفكر، المجلد الثالث والعشرون، العددان الأول والثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1994.
- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، السنة (بدون)
- كالينوفسكي إيزابيل، ترجمة وتقديم: سعيد بن الهاني، هانس روبرت ياوس وجمالية التلقي، مجلة نزوى العدد 85، يناير 2016.
- المرعي فؤاد، في العلاقة بين المبدع والنص والمتلقي، عالم الفكر، المجلد الثالث والعشرون، العددان الأول والثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1994.
- معجم الوسيط، نخبة من اللغويين، مجمع اللغة العربية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1972.
- هانس روبرت ياوس، جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تقديم وترجمة، د. رشيد بنحدو، منشورات الاختلاف، 2004.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط المغرب،1996.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، وحدة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، المغرب 2009.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، 2007.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ديداكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط المغرب، ماي 2010.

# مشروع التربية الفنية والثقافية في المدرسة بين القوة التربوية والطموح الرقمي

☜ رجاء قيباش
طالبة باحثة في سلك الدكتوراه
جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

## مقدمة

إذا دخل الفن إلى المدرسة، فهو يحمل على عاتقه حملا ثقيلا من آمال تربوية بنيناها عليه. فمنذ فترة، تدور حول مشاريع التربية الفنية والثقافية بالمنظومة التربوية أشكال من الشك فيما يخص فوائدها التربوية ومدى مساهمتها في تحقيق "المواطنة المبدعة ". التربية الفنية والثقافية اليوم، بمعية المواد المدرسة الأخرى- وفق سيرورة تربوية متناغمة- تسعى إلى تأهيل الفرد للاندماج في بيئته، ومن هنا، فهي تتوخى تكامل نمو الفرد، لا من الناحية الفنية والجمالية فحسب، بل أيضا من الناحيتين الوجدانية والعقلية، إلى جانب ذلك، فهي نشاط عقلي ووجداني يساهم في النمو الإبداعي، اكتساب الذكاء الفني والارتقاء بالذوق الجمالي لدى المتعلم، بواسطة صيغ خلاقة تعكس الطابع المتفرد لشخصيته، "فهي ليست مجرد أنشطة ترفيهية ثانوية، بل هي علم من العلوم الإنسانية تعنى بالتربية عن طريق الفن في مختلف النواحي العقلية والحسية والوجدانية، كما تشمل عمليات إجرائية مشتقة تجمع بين المعرفة الإنسانية والثقافية والفنية، والأنشطة والممارسة الفنية"[1].

إن هذا الثراء الابستمولوجي يعطينا الحق في القول بأن "لقاء عالمي الفن والمدرسة سيعيد تأسيس نظام تربوي في أزمة، وكل هذا يتغيى بالأساس إنقاذ الأطفال من الهدر المدرسي ومعالجة الفشل الدراسي بفضل الممارسات الفنية، والتي تعتبر فرصا تربوية جديرة بالتشجيع"[2]، مبتغاها الأساسي هو القضاء على الأمية الفنية، و"إقدار المتعلم على قراءة لغة الأشكال والأحجام والألوان، والابتعاد عن عجز العين عن الإدراك الفني"[3]. في مقابل ذلك تجد التربية الفنية والثقافية نفسها اليوم، وبشكل استعجالي، أمام تحديات القرن الحادي والعشرين، الموسوم بنهضة رائدة في كل المجالات الحياتية وعلى رأسها الثورة

[1] البياتي حسين عبيد جبر، مهارات تدريس الفنون بين النظرية والتطبيق، دار الأيام للنشر والتوزيع، دار الرياحين للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2016.، ص. 11.

[2] Kerlan Alain, Langa Samia, Cet art qui éduque, Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, 2015, p. 25.

[3] البسيوني محمد، الفن والتربية الأسس السيكولوجية لفهم الفن وأصول تدريسه، دار المعارف، ط2، 1984، ص. 20.

التكنولوجية والرقمية والذكاء الاصطناعي وما نتج عنها من مجتمعات شبكية بإيجابياتها وسلبياتها ورهاناتها المستقبلية.

## 1.مسار التربية الفنية والثقافية: آمال وفرص تربوية طموحة

"في عام 1968، أثناء فعاليات ندوة تم إنجازها بفرنسا تحت عنوان: "من أجل مدرسة جديدة"، بدأ إبراز أهمية البعد الفني في التعليم العام، ووضع التربويون والمثقفون والناشطون في المجال ركائز منهج تربوي مبتكر، يتم من خلاله التدريب الثقافي والتعليم الفني والانفتاح على العالم الحديث، والذي سيمثل جزءا من التحضير للحياة المشتركة وسينبثق عنه ما يسمى فن العيش ."[1] L'art de vivreوفي سياق متصل، ينص القانون المرتبط بحرية الإبداع، بالهندسة، وبالتراث الصادر بتاريخ 7 يوليوز 2016 عن وزارة التربية الوطنية الفرنسية والتعليم العالي والبحث، في الفصل الأول، على أن "مسار التربية الفنية والثقافية يلتمس تشجيع ولوج متساو للفن وللثقافة لفائدة جميع الشباب، وهو يتأسس على ثلاث مجالات عمل لا يمكن فصلها عن بعضها: لقاءات مع الفنانين والأعمال الفنية، ممارسات فنية فردية وجماعية في مجالات فنية متعددة ومتنوعة، ومعارف تمكنهم من اكتساب المرجع الثقافي بالإضافة إلى اكتساب القدرة على الحكم والفكر النقدي"[2].

لهذا الغرض، حينما نتأمل تصور هنري فوسيون Henri Focillon[3] والذي يعتبر "مشروع التربية الفنية والثقافية في المدرسة هو القوة الخالقة أو المولدة للفن، وحيث أن المشروع في مجال التربية هو نشاط دال، عملي، له قيمة، يؤطره هدف يُفترض فيه أنه يتناغم مع أهداف التعلم لأنه يندرج ضمن سيرورة تربوية، يقتضي تبني مقاربة حل المشكلات، ويعتمد في الغالب على تعبئة الموارد المادية والبشرية بالتنسيق مع خصوصيات وضعيات حياتية معينة، نبع التفكير في مشروع التربية الفنية والثقافية بهدف تجاوز الإشكالات التنظيمية والتعليمية والبيداغوجية التي يواجهها حضور الفن في المدرسة، مع منح حرية أكثر للفاعلين التربويين والشركاء باعتبار الإبداع، الابتكار، حرية التعبير وتقبل الاختلاف من دعائمه الأساسية، والذي يخضع إنفاذه للمرتكزات الآتية: انخراط كل من الفنان

---

[1] Artis, Guide sur l'éducation artistique et culturelle, sous la conduite de Stephan Hernandez, en Bourgogne-Franche-Comté, 2018-2020, p.7

[2] Loi relative à la liberté de la création et au patrimoine du 7 juillet 2016, décret d'application du 29 mars 2017, p. 14.

[3] الحسين ابراهيم، الفن والتكنولوجيا، مستقبل الفن التشكيلي في عصر الميلتي ميديا، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص. 21.

داخل المدرسة، المدرس، جميع الفاعلين التربويين والإداريين داخل المؤسسة، حامل المشروع، إضافة إلى توفير التوازن الاقتصادي لمشروع التربية الفنية والثقافية بالنظر إلى الموارد البشرية المتوفرة وخصوصيات البيئة التربوية الحاضنة له"[1]...

بالنظر إلى المعطيات التي أدرجنا في هذا المحور، تتبين لنا أهم خصوصية لمشروع التربية الفنية والثقافية من حيث تبنيه مقاربة تشاركية، حقوقية، منفتحة على المحيط السوسيوثقافي للمؤسسة التعليمية، واعتماده على استراتيجيات عمل تحفز المتعلم على " التعلم الذاتي" وفق براديغم بيداغوجي متجدد، لضمان انتقاله من منطق "استهلاك المعرفة" إلى "الإنتاج التربوي".

## 2.القوة التربوية للفن: آثار وانتظارات

يؤكد هربرت ريد Herbert Read أن "قيمة الفن تتجسد كوسيلة تربوية، شأنه شأن التنفس من حيث امتلاكه لعناصر إيقاعية، والكلام من حيث استثماره لعناصر تعبيرية، فهو ينخرط بعمق في عملية الإدراك والفكر والعمل الجسمي، لأنه لغة عالمية تصل المتلقي بكل تنوعاته اللغوية والثقافية ليعكس حضارة وفكر لمجتمعات وأمم"[2]، من هنا، يمكن أن نطرح سؤالا يمس جوهر هذا البحث: إلى أي حد يمكننا الحديث عن آثار التربية الفنية والثقافية على المتعلم؟

"لابأس أن نستحضر هنا نتائج الدراسات التي تم إجراؤها منذ سنة 2007، والتي أوضحت أن الممارسات الفنية لها:

- آثار خارجية على المتعلم تظهر من خلال الارتقاء بمستوى نتائجه الدراسية، فهي تمكنه من اكتساب كفايات ومهارات شخصية مهمة منها: القدرة على التعبير، التركيز، حل المشكلات المعقدة، تطوير المهارات الحركية...

- آثار جوهرية على المتعلم إذ تبلور لديه فكرا مختلفا، تؤسس قواعد الفكر النقدي، وعليه، يمكن الجزم بأنها تكون الشخصية وتعزز تقدير الذات، تنمي قدرات التوقع، التخطيط، تبلور الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية...

[1] Artis, Guide sur l'éducation artistique et culturelle, p40.43.

[2] الياسري صبا قيس، الفن ودوره الاجتماعي والتربوي وإمكانية التفعيل في المجتمعات العربية،2011، ص. 18.

لتحقيق ذلك، قد يكون من المفيد ربط علاقة بين القاعدة المشتركة والبرامج الدراسية ومشروع التربية الفنية والثقافية المقترح"[1]، كما هو موضح في الجدول أسفله:

**وثيقة رقم1: القاعدة المشتركة للمعارف، الكفايات والثقافة:**

**Source: Artis, Guide sur l'éducation artistique et culturelle, 2018-2020, p.35.**

## 3.التربية الفنية والوساطة في عصر الرقمنة: فرص ومسؤوليات

في ضوء ما ذكرناه، تتماشى التربية الفنية مع منطق الوساطة، ويمكن أن نتحدث هنا عن ثلاثة أنماط من الوساطة:

- الوساطة عن طريق الفن نفسه: دعا إليها أندريه مالرو Andre Malraux الذي يعتبر أن التجربة الجمالية ليست فقط تجربة مشاعر وأحاسيس، ولا ترتكز فقط على التخيل، ولكنها أيضا تجربة معرفية.

- الوساطة عن طريق المعارف والممارسات الفنية: انتصر إليها رواد التربية الشعبية والبيداغوجيات النشيطة لأن المعرفة تمر عبر التجربة الملموسة، ولها بعدين: ربط علاقة بين الأعمال والثقافات وتكوين عقل نقدي، والتدريب على النهج التأملي والنقدي، وليس على نهج معرفي وممارسة التعليق فقط، بدلا من ممارسة الحرية والتملك.

وقد أكد بينديتو كروس Benedetto Groce الفكرة القائلة أن "المواهب الخلاقة لدى الفنان لا يمكن أن تنفصل عن الوسيط الذي يعمل فيه، فهو يتخذ من كلمة مايكل أنجلو Michel-Ange

[1] ARTIS, Guide sur l'éducation artistique et culturelle, p.32.36.

المشهورة " المرء لا يرسم بيده بل بمخه" شعارا لكل خلق فني، فهو يرى أن الوسيط المادي يعطي العملية الخلاقة اتجاها، فهو يوحي للفنان بأفكار لم تخطر عليه من قبل"[1].

من خلال هذا الوصف، "وتناغما مع رأي دولاند بيل **Donald Bell**، والذي يصرح بأن التكنولوجيا تطبيق للمعرفة العلمية في شتى مجالات الحياة والإنتاج"[2]، وحيث أن عالم الفن الرقمي والتكنولوجيا الحديثة ملئ بالفرص والمسؤوليات، يتضح لنا أن للوساطة الرقمية أهمية محورية في تدريس الفن، باعتبار الفن والتكنولوجيا حقلين معرفيين فاعلين، تربطهما علاقة مبنية على درجة كبيرة من التكامل والتوافق .أمام هذه التفاصيل، "استطاع كل من الفنان والجامعي إدمون كوشو **Edmond Couchot** أحد رواد الفن الرقمي، والناقد نوربير هيلير**Norbert Heller** في كتابهما القيم "الفن الرقمي – كيف تأتي التكنولوجيا إلى عالم الفن"، البرهنة على أن توسل الفن بالرقمي بات أمرا ضروريا لمواصلة التطور تماشيا مع تحولات العالم الذي نعيش فيه "[3]. إن ما يغرينا أكثر في المعطيات السابقة، هو ما قدمته لنا من دلالات يمكن اعتبارها امتدادا لما عرضناه في المحورين السابقين، نستخلص منها إلزامية ابتكار براديغمات معاصرة لتفعيل مشاريع التربية الفنية والثقافية في الوسط التربوي، وتسريع التقدم نحو البحث عن أفضل السبل للاستفادة من الفرص والتصدي للمخاطر التي قد يقدمها الارتباط المتفاقم بين التطور التكنولوجي والفن.

## خاتمة

إذا كان الأساس الذي ينبغي الوصول إليه من خلال هذه الدراسة هو توفير فرصة لتنفيذ الممارسات البيداغوجية المبتكرة والنشيطة التي تنظر إلى الفن كناقل للمعرفة، لضمان "توفير تربية حديثة وعالمية، ذات جودة، والتي لا يمكن أن تتحقق مطالبها إلا بفضل تربية فنية وثقافية تروج لوجهات نظر مختلفة، التوقع، المبادرة، الإبداع والفكر النقدي"[4]، فإن الوصول إلى تربية فنية وثقافية ذات جودة عالية رهين بإدماج الوساطة الرقمية في التربية الفنية والثقافية، وتعبئة مجموع القوى الاجتماعية لتمكين الأجيال الجديدة من اكتساب المعارف والكفايات وأيضا التشبع بمنظومة قيم متينة، تصنع منهم مواطنين مبدعين ومساهمين في ضمان التنمية المستدامة.

---

[1] البياتي حسين عبيد جبر، مرجع سابق، ص. 16.

[2] الحسين ابراهيم، مرجع سابق، ص. 151.

[3] سيف النصر على محمد، مرجع سابق، ص. 68.

[4] **Feuille de route pour l'éducation artistique, conférence mondiale sur l'éducation artistique, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Lisbonne, 6-9 mars 2006, p. 25.**

## بيبليوغرافيا


- البسيوني محمد، الفن والتربية الأسس السيكولوجية لفهم الفن وأصول تدريسه، دار المعارف، ط3، 1984.
- البياتي حسين عبيد جبر، مهارات تدريس الفنون بين النظرية والتطبيق، دار الأيام للنشر والتوزيع، دار الرياحين للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2016.
- الحسين ابراهيم، الفن والتكنولوجيا، مستقبل الفن التشكيلي في عصر الميلتي ميديا، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.
- الياسري صبا قيس، الفن ودوره الاجتماعي والتربوي وإمكانية التفعيل في المجتمعات العربية، 2011.
- سيف النصر على محمد هبة، أثر التقنيات الرقمية على الفنون التشكيلية،
- **International Journal of Artificial Intelligence and Emerging Technologie, 2020.**
- **Artis, Guide sur l'éducation artistique et culturelle, sous la conduite de Stephan Hernandez, en Bourgogne-Franche-Comté, 2018-2020.**
- **Feuille de route pour l'éducation artistique, conférence mondiale sur l'éducation artistique, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Lisbonne, 6-9 mars 2006.**
- **Kerlan Alain, Langa Samia, Cet art qui éduque, Féderation Wallonie-Bruxelles de Belgique, 2015.**
- **Loi relative à la liberté de la création et au patrimoine du 7 juillet 2016, Décret d'application du 29 mars 2017.**

# واقع تدريس التربية الفنية بالمرحلة الأولى من السلك الابتدائي
## - مديرية بولمان نموذجا-

☜ دمراوي فوزية[1] ☜ الغفياني سومية[2]
☜ رشيدة كوجيل[3] ☜ عبد القادر المحمدي[4]
تخصص علم الاجتماع

**مقدمة:**

يعتبر الفن آلية لتهذيب الذوق والإحساس، وإبداعا فكريا يسمو بالإنسان عقليا ووجدانيا، كما يمتلك وظيفة تعليمية تربوية، حيث يساهم في تطور المجتمع، وتربية الإنسان، وصقل مشاعره وذوقه"[5]. فالتربية الفنية تعمل على تعديل وتنمية سلوكات المتعلم من خلال مختلف الأنشطة الفنية التي يمارسها، مما يساعد على إنتاج فرد متكامل ومتوازن قادر على الاندماج بسلاسة في المجتمع. ونظرا لأهمية الفن على المستوى التربوي فإن معظم الدول أولته اهتماما متزايدا، خاصة مع تطور المجتمع وما صاحبه من ضغوطات نفسية واجتماعية تفرض وجود آلية للتعبير عن مكنونات نفسية من أجل عيش حياة متكاملة ومتوازنة، كما أن الاتفاقيات العالمية بدورها "كفلت حق الفرد في ممارسة التربية الفنية وذلك من خلال جعلها مادة يجب توفرها على مستوى المناهج على أساس أن الفن والثقافة يلتقيان ويتجهان نحو هدف واحد هو تنمية شخصية الفرد".[6] والرفع من قدراته الفكرية والإنتاجية.

وفي المغرب، ووعيا بأهمية الفن ودوره في الرفع من المردودية التربوية تم إدراجه في المؤسسات التعليمية؛ فعلى مستوى التعليم العالي تم تخصيص كل من كلية الفنون بالدار البيضاء والمعهد الوطني للفنون الجميلة بتطوان، والمعهد العالي للفن المسرحي والتنشيط الثقافي... لهذا الغرض. وبالسلك

---

[1] طالبة باحثة بسلك الدكتوراه بجامعة سيدي محمد بن عبد الله - كلية الآداب ظهر المهراز- فاس

[2] طالبة باحثة بسلك الدكتوراه بجامعة سيدي محمد بن عبد الله – المدرسة العليا للأساتذة - فاس

[3] أستاذة جامعية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله - المدرسة العليا للأساتذة - فاس

[4] أستاذ جامعي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله - كلية الآداب سايس - فاس

[5] عدنان رشيد، دراسات في علم الجمال، دار النهضة والنشر/ بيروت، ص: 1996

[6] **Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 1ème siècle, Lisbonne, 2006. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146577_fre**

الثانوي يتم تدريس مجموعة من المواد غير المعممة كالتربية الموسيقية والتربية التشكيلية، كما تدرس مادة التربية الفنية بالسلك الابتدائي بجميع مستوياته.

وتستمر محاولات الوزارة الوصية في تجويد تدريس المواد الفنية بشتى السبل، حيث عرف السلك الابتدائي عددا من المستجدات من بينها التغيير الذي طال منهاج تدريس التربية الفنية بالمستويات الثلاث الأولى في محاولة لبلوغ الأهداف الكبرى من تدريس هذه المادة، إذ تم الانتقال من تدريس مادة التربية التشكيلية إلى مادة التربية الفنية بمكونات ثلاث المسرح ،الموسيقى والتشكيل "لتتظافر هذه المكونات الدراسية الثلاث، بشكل مركب ومتكامل ومندمج، من أجل بناء كفايات المتعلم وصقل مهاراته في التعبير الفني، وإغناء ثقافته بالمفاهيم والأدوات والتقنيات الفنية، والتي تسمح بتفتح مداركه وذوقه الفني والجمالي على مجالات تتسع لتستوعب مختلف الاتجاهات الفنية والفكرية والاختيارات الجمالية في أبعادها الكونية وقيمها الإنسانية".[1]

لكن رغم تبني الوزارة لمقاربة تربوية تسعى إلى دعم انفتاح المؤسسة التعليمية المغربية على الإبداع الفني والجمالي، لتعزيز البناء المتوازن والشامل لشخصية المتعلم، فإن تدريس مادة التربية الفنية بالسلك الابتدائي لم يرقى لمستوى طموحات المدرسة ومرتاديها؛ فالممارس في الحقل التربوي سيتنبه لمجموعة من الإكراهات من قبيل نوع التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرسون بمراكز التكوين وهل تدرج فيه مادة التربية الفنية، الحيز الزمني المخصص للمادة ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنتظرة، بالإضافة إلى مدى توفر الوسائل والفضاءات الخاصة لممارسة الأنشطة المرتبطة بهذه المادة. الأمر الذي يضعنا أمام إشكالية أساسية يمكن التعبير عنها بالسؤال المركزي التالي: هل واقع تدريس مادة التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية سيمكن من تحقيق الأهداف العامة من تدريس هذه المادة بمجال الدراسة؟

إن المسعى من خلال طرح هذا السؤال العام هو التقرب أكثر من واقع تدريس مادة التربية الفنية بالمؤسسات التعليمية بإقليم بولمان، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

ـ ما مدى كفاية التكوين الأساس الذي يقدم للأطر التربوية بمراكز التكوين لتقديم ممارسة صفية تضمن تحقق الكفايات الأساس لمتعلم المرحلة الأولى ابتدائي في هذه المادة؟

ـ هل التغيير الذي عرفه منهاج مادة التربية الفنية يؤثر على تحقيق الأهداف الأساسية لتدريس هذه المادة؟

[1] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، الصيغة النهائية الكاملة، يوليوز 2021، ص 472.

ـ إلى أي حد يمكن اعتبار الحيز الزمني المخصص للمادة كافيا لتنمية القدرات الفنية لمتعلم المرحلة الأولى من السلك الابتدائي؟

ـ كيف يساهم وجود الوسائل والفضاءات اللازمة في تحقيق أهداف تدريس هذه المادة؟

**فرضيات الدراسة:** للإجابة عن الأسئلة أعلاه سننطلق من الفرضيات التالية:

ـ غياب التكوين الأساس في مادة التربية الفنية يجعل من الصعب تحقق الكفايات الأساس للمتعلم في هذه المادة.

ـ التغيير الذي طال مادة التربية الفنية سيسهم في تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس هذه المادة.

ـ تزداد إمكانية تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس مادة التربية الفنية كلما كان الحيز الزمني كافيا لذلك.

ـ كلما توفرت الوسائل والتجهيزات والفضاءات الخاصة لممارسة الأنشطة الفنية بالمؤسسات التعليمية يصبح تدريس مادة التربية الفنية ناجحا.

**عينة البحث:** تكونت عينة البحث من 66 مدرس ومدرسة بالمرحلة الأولى من السلك الابتدائي، موزعة كما يلي:

<table>
<tr><td colspan="2">توزيع المؤسسات حسب الوسط</td><td rowspan="2">ملاحظات</td></tr>
<tr><td>حضري</td><td>قروي</td></tr>
<tr><td>8</td><td>24</td><td rowspan="7">تم أخذ عينة من جميع الجماعات الترابية بالإقليم وعددها 21 جماعة</td></tr>
<tr><td colspan="2">عدد المؤسسات التعليمية حسب نوع المؤسسة</td></tr>
<tr><td>مدرسة</td><td>مجموعة مدرسية</td></tr>
<tr><td>8</td><td>20</td></tr>
<tr><td>عدد المدارس الجماعاتية المستهدفة</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="2">عدد الأطر التعليمية المستهدفة</td></tr>
<tr><td>حضري</td><td>قروي</td><td rowspan="2">تم استهداف جميع أساتذة المستويين الأول والثاني ابتدائي بالمؤسسات التعليمية المستهدفة.</td></tr>
<tr><td>8</td><td>58</td></tr>
</table>

**منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعتماد الاستمارة كتقنية رئيسية لجمع المعطيات الميدانية، توزعت على محاور أربع.

## تحليل المعطيات الميدانية:

### خصائص عينة البحث

**توزيع عينة الدراسة حسب النوع:** شملت عينة الدراسة 66 مدرس ومدرسة، مثلت الإناث 41%، وهي مقاربة ل"نسبة الأستاذات العاملات بالمديرية الإقليمية والتي بلغت 44.62% برسم الموسم 2021-2022%"[1].

**توزيع العينة حسب مجال الدراسة:** شكلت نسبة المبحوثين بالمجال القروي في هذه الدراسة 89,39% مقابل 10,61% بالمجال الحضري، وما يفسر هذه النسب هو كون "78.57%من المؤسسات بإقليم بولمان توجد بالمجال القروي"[2]، كما أننا حاولنا توزيع العينة بشكل يحيط ما أمكن بجميع المجالات الجغرافية – حضري – قروي – سهل - جبلي ...

### سنوات الخبرة في مجال التدريس

69% من المبحوثين لا تتجاوز سنوات خبرتهم 5 سنوات، في مقابل 10,60% تجاوزت خبرتهم 16 سنة. وما يفسر هذه المعطيات هو كون أكثر من 56.38% من الأساتذة بالسلك الابتدائي هم أطر أكاديمية لا تتجاوز سنوات عملهم الست سنوات[3].

### المحور الأول: التكوين الأساس الذي يقدم للأطر التربوية بمراكز التكوين ومدى كفايته لتقديم ممارسة صفية تضمن تحقق الكفايات الأساس للمتعلم في هذه المادة

من المعلوم أن أساتذة التعليم الابتدائي يتلقون تكوينا أساسا يهيئهم لممارسة مهنتهم بالشكل المطلوب، لكن هل يشمل هذا التكوين مادة التربية الفنية؟ لمعرفة ذلك طرحنا سؤالا على عينة الدراسة حيث جاءت إجاباتهم كالتالي 66.66% منهم لم يتلقوا أي تكوين بينما صرح 33.33% بتلقيهم تكوينا في هذه المادة، ما يفسر هذا التباين وبالعودة إلى نوعية العينة هو كون 31% منهم سنوات عملهم تتراوح ما بين 6 و16 السنة فما فوق، و69% منها تقل سنوات عملهم عن خمس سنوات، فمنذ 2013

[1] معطيات إحصائية من المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة المدرسية ببولمان.

[2] نفس المرجع.

[3] نفس المرجع.

عرف نظام التكوين الأساس الخاص بأساتذة التعليم الابتدائي اعتماد المجزوءات، حيث لم تعد مادة التربية الفنية موضوعا للتكوين.

إن سؤال التكوين أساسيا كان أو مستمرا ظل محور تقارير عدة من بينها "التقرير السنوي للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي لسنة 2019 الذي تم التأكيد فيه على ضرورة وضع منظومة رقمية للتكوين تكمل وتدعم منظومة التكوين الحضوري، مع العمل على معالجة أوجه التفاوت من حيث التجهيزات الرقمية والولوج إلى الربط بشبكة الأنترنيت [1]، خاصة بعد ما عاشته المنظومة خلال فترة الحجر الصحي ومرحلة ما بعد الحجر حيث تم اعتماد الأنماط التربوية التي أطرتها المذكرة 20/39 في شأن تنظيم الموسم الدراسي 2020-2021 في ظل انتشار كوفيد 19، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية المواد والأسلاك التعليمية.

وبالنظر إلى طبيعة مادة التربية الفنية يظل التكوين النظري قاصرا على تمكين المدرسين من امتلاك الكفايات المهنية التي تضمن نجاح الممارسة الصفية وبلوغ الأهداف الأساسية لهذه المادة، وهذا ما تؤكده النتائج الميدانية حيث أن جميع أفراد العينة لم يتلقوا أي تكوين تطبيقي في هذه المادة، بينما 59.09% تلقوا تكوينا نظريا فقط.

بماذا يقوم الأساتذة في حالة عدم كفاية التكوين الذي تلقوه؟ سؤال مفتوح كان الغرض منه الوصول إلى أهم الممارسات التي يقوم بها المدرسون لإنجاح ممارستهم الصفية وبلوغ الأهداف الأساس من مادة التربية الفنية، حيث 66% من العينة يعتمدون على التكوين الذاتي، وحتى الذين اختاروا خيار الاستعانة بالأساتذة المتخصصين بالسلك الإعدادي والجمعيات الفاعلة يرفقونها بخيار التكوين الذاتي. ومن هنا فإنه وحتى في حالة تلقى التكوين "فإن عدم انتظام التكوينات التأهيلية لمزاولة المهنة وضعف بعضها خاصة بالنسبة لأساتذة التعليم المدرسي الجدد، والمدة التي يتم فيها تلقي هذا التكوين، تحول دون التمكن من الكفايات المهنية المطلوبة"[2]، هذا بالإضافة إلى كون الأستاذ الممارس المتقادم في المهنة في حاجة إلى مراجعة تكوينه وتحسين قدراته على اعتبار أن التكوين الذي تلقاه منذ سنوات قد تصل إلى أكثر من 16 سنة -حسب عينة الدراسة - قد لا يناسب ما تعرفه المنظومة التربوية من مستجدات شملت منهاج مادة التربية الفنية كغيرها من مواد السلك الابتدائي.

كيف يقدم إذن، درس مادة التربية الفنية وحال 66.66% من العينة بدون تكوين، من خلال نتائج البحث نخلص إلى أنه من الصعب الجزم بنجاح درس التربية الفنية مادام الاعتماد بالدرجة

[1] المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2019 المرفوع إلى جلالة الملك، ص22.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير2018/3، ص 36.

الأولى على اجتهادات شخصية قد تخطأ وتصيب، الأمر الذي يحتم على المسؤولين إعادة التفكير في صيغة التكوين الأساس المعتمدة، والتي تُغيب مادة التربية الفنية خاصة بعد التغييرات التي عرفها منهاج هذه المادة والتي أفردنا لها محورا خاصا للوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه تنزيلها بالشكل الذي يضمن بلوغ الأهداف المنشودة.

## المحور الثاني: التغيير الذي عرفه منهاج مادة التربية الفنية وتأثيره على تحقيق الأهداف الأساسية لتدريس مادة التربية الفنية.

من خلال نتائج سؤال طرحناه على عينة البحث حول تقييمهم للتغييرات التي طالت هذا المنهاج، فثلاثة عشر مدرسا يرون أنه لا يتناسب مع الفئة العمرية ومستوى المتعلمين، خاصة في المجال القروي، في المقابل عشرة منهم يرون أنها جيدة ومناسبة، وست آخرون يؤكدون أنها تظل صعبة التنفيذ في غياب التخصص والوسائل والفضاءات المناسبة، فيما يرى خمس مدرسين أنه قد تمت إضافة مادتي المسرح والموسيقى دون تخصيص تكوين للأساتذة. عموما فإن تنزيل المنهاج الجديد يتطلب فعلا مرحلة تقييمية دقيقة تحت إشراف هيئة التأطير والمراقبة التربوية لرفع تقارير معتمدة إلى مديرية المناهج من أجل تدارك أوجه القصور في هذا المنهاج بغرض تسهيل بلوغ الأهداف التي تطمح إليها الوزارة.

وفيما يتعلق برأي العينة حول إضافة مادتي المسرح والموسيقى ومدى مساهمة ذلك في تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس مادة التربية الفنية فقد اتضح ميدانيا أن نصف العينة يوافق على أن إضافة مادتي المسرح والموسيقى سيسهم في تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس مادة التربية الفنية وهو الأمر الذي يبدو طبيعيا، إذ أن المسرح والموسيقى مادتان أساسيتان ستسهمان بشكل كبير في تطوير مهارات المتعلمين وجعلهم أكثر انفتاحا، و سيمكنان المدرسات والمدرسين من الالتزام بوصية **روسو** "تجنب كل شيء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقا إذ أننا لا نهتم مطلقا بكمية المعلومات التي يتعلمها بقدر ما نهتم بأن الطفل لا يعمل شيئا ضد رغبته"[1]، فالمسرح والموسيقى كمجالين من مجالات الفن من الأكيد سيشكلان إضافة جميلة من شأنها أن تتيح لأطفال المدارس الابتدائية فرصة لتنبثق مواهبهم وتذكي فيهم حس الذوق الفني وتزرع الحياة في المؤسسات التعليمية وفصولها. هذا بالإضافة إلى ضرورة استغلالهما كوعاء حامل للتعلمات الأساس يسهل تمكن المتعلمين منها بسهولة وبمتعة.

وقد كان من الضروري أن نتساءل حول مدى مواجهة المدرسين لصعوبات خلال تدريسهم لمادة التربية الفنية مع وجود هذه التغييرات، حيث أن 15% فقط من العينة لا تواجههم صعوبات في

[1] صالح عيد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، الطبعة الرابعة، 1961، ص 20.

تدريس هذه المادة، بينما البقية جميعهم يواجهون صعوبات إن دائما أو أحيانا. وليس من الغريب أن يواجه المدرس مجموعة من الصعوبات في تدريسه لمادة من المواد الدراسية خاصة مع غياب التكوين والوسائل والمعينات الديداكتيكية.

## المحور الثالث: الحيز الزمني المخصص لمادة التربية الفنية ومدى كفايته لتنمية القدرات الفنية للمتعلم

من الملاحظ أن أجوبة المبحوثين حول الحيز الزمني المخصص للمادة قد اختلفت من فئة إلى أخرى، لكن بالرجوع إلى المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي فقد خصص لهذه المادة حيز زمني أسبوعي موزع على الشكل التالي: نصف ساعة للتشكيل، ونصف ساعة للموسيقى، ونصف ساعة للمسرح"[1]، وهو الأمر الذي اتفق عليه 81% من العينة، بينما اختلفت أجوبة البقية ما بين ساعة (12%) وساعتين(0,40%) وثلاث ساعات( 0,20%)، ويمكن إرجاع تباين الإجابات إلى ضعف اطلاع بعض مدرسي المادة على مستجدات المنهاج، أو لتدني مستوى تكوينهم الذي في الغالب يكون تكوينا ذاتيا غير مؤطر.

من خلال المعطيات الميدانية تبين أن الحيز الزمني المخصص للمادة والذي لا يتجاوز ساعة ونصف يجعل من مهمة مدرسي هذه المادة في ترسيخ ثقافة فنية داخل الوسط المدرسي، مهمة صعبة.

يتخلى المدرسون أحيانا عن الحصص الأسبوعية المخصصة للمادة، فبالعودة إلى إجابات المبحوثين نجد 15% لا تستنفذ الحيز الزمني كاملا، و16,9% تستنفذه نسبيا. وغالبا ما يتم استغلال الحيز الزمني المخصص للمادة لتدريس مواد أخرى حسب تصريحات المبحوثين، بحيث أكدت 46% من عينة البحث أنها تستبدل الحصة الخاصة بتدريس مادة التربية الفنية بمواد أخرى و33,8% تستبدلها أحيانا. وقد يُفَسَّر عدم استنفاذ الحيز الزمني الأسبوعي لهذه المادة كاملا بكون معاملها متدنيا، مما يجعلها حسب تقدير البعض مادة ثانوية لا تحظى بالاهتمام اللازم، بالإضافة إلى عدم إدراجها في الامتحانات الإشهادية مما يزيد من تهميشها، ناهيك عن عدم اهتمام أولياء الأمور بها كباقي المواد الأخرى. وهذه الأسباب تجعل بلوغ تحقيق التوازن الذهني والنفسي الوجداني عصيا، خاصة أنه في مرحلة يحتاج فيها إلى تنمية مداركه العقلية والنفسية الوجدانية... "نظرا لكون الفن هو التوازن الضروري لعقلية الطفل وعواطفه وانفعالاته وقد يصبح الصديق الذي يتوجه إليه حتى بطريقة لا شعورية كلما صادفه ما يتعبه"[2].

---

[1] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 480.

[2] فيكتور لونفيلد، طفلك وفنه، ترجمة سامي علي جمال، مكتبة الآداب، القاهرة، ص: 28.

## المحور الرابع: توفر المؤسسات على الوسائل والفضاءات المناسبة لممارسة الأنشطة الفنية المبرمجة في المنهاج وتحقيق أهداف تدريس المادة

إن تدريس مادة التربية الفنية ،حسب مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يفترض توفير فضاءات "لممارسة أنشطة التفتح الفني من خلال التفاعل مع المواد والأشكال والأدوات، لإنجاز أعمال ومشاريع فردية وجماعية مع الأقران"[1]، فهي مادة إبداعية ابتكارية تفاعلية بين المتعلمين، تحتاج إلى فضاء ووسائل ومعينات ديداكتيكية خاصة لممارسة أنشطتها، وليست مادة تلقينية تعتمد الحفظ والسرد، لهذا كان لابد من البحث أكثر في هذا الجانب من خلال مساءلة المبحوثين عما إذا كانت المؤسسة التي يشتغلون فيها تتوفر على فضاء خاص لممارسة الأنشطة الفنية وفي حالة توفرها هل يتم استغلاله؟ وقد كانت إجاباتهم على الشكل التالي: حيث 93% من المؤسسات التعليمية بمجال الدراسة لا تتوفر على فضاءات خاصة لممارسة الأنشطة الفنية في مقابل 0.60%. مما يجعل تنزيل ما جاء به المنهاج صعبا. فإذا كان النشاط التربوي الفني نشاطا منفتحا على فضاءات متعددة، فإن غياب هذه الفضاءات يحتمل عدم تحقق الأهداف المسطرة.

أما فيما يخص استغلال الفضاءات في تدريس مادة التربية الفنية، فالظاهر أن جميع المؤسسات التي تتوفر على فضاءات لممارسة أنشطة الحياة المدرسية تستغلها في تدريس مادة التربية الفنية، وهو أمر يؤكد ضرورة توفر هذه الفضاءات بالمؤسسات التعليمية لما يمكن أن تلعبه من أدوار في تفعيل مستجدات المنهاج. ويعاني تدريس مادة التربية الفنية بمجال الدراسة من إشكالات متعددة في مقدمتها غياب التجهيزات والوسائل التعليمية، حيث 93% من المؤسسات لا تتوفر عليها، ورغم توفر 0،60 %من العينة على بعض التجهيزات والمعينات الديداكتيكية إلا أنها تبقى غير متوافرة بالكميات الكافية.

يتضح إذن، أن إنجاح الدرس الفني وتحقيق أهدافه وكفاياته الأساس يفترض توفير أستاذ متخصص في المادة وفضاءات ووسائل ضرورية لممارسة الأنشطة المرتبطة بها، خاصة وأن "النشاط التربوي الفني، في الوسط المدرسي، يتسم بأنه تعلم في سياقات مفتوحة: ورشات عمل، وقاعات العروض، والساحات..."[2]، فغياب الفضاءات المجهزة سيجعل من المتعلم مجرد متلق سلبي لا يرقى لمستوى الابداع والابتكار.

كما يتضح أن خيار التخصص مطلب أساسي لأساتذة التعليم الابتدائي وأن الوزارة تفكر بشكل جدي في الأمر خاصة بعد صدور المذكرة الوزارية رقم 22/642 في شأن تجريب مقاربة الأستاذ المتخصص بسلك التعليم الابتدائي بتاريخ 7 يوليوز 2022، وهذا تأكيد على أن هذا الطرح يحتاج إلى

[1] مستجدات المنهاج الدراسي، للتعليم الابتدائي: مكون "التربية الفنية"، مديرية المناهج، يناير 2021، ص2.

[2] مستجدات المنهاج المدرسي، مرجع سابق، ص2.

تجريب ميداني وهو قرار "ينبني على خلاصات الدراسة التشخيصية التي قامت بها الوزارة في شأن اعتماد هذه المقاربة ببعض المديريات على المستوى الوطني"[1]. لكن الملاحظ أن مواد التنشئة الاجتماعية والتفتح حسب هذه المذكرة ستظل مسندة لأساتذة اللغة العربية وهو الأمر الذي يتطلب إعادة النظر حيث يجب خلق تخصص جديد هو تخصص أستاذ التفتح الذي يتكلف بتدريس مادة التربية فنية وبقية مواد التفتح.

## تفنيد فرضيات الدراسة:

يبدو جليا أن تحقق الأهداف الكبرى من تدريس مادة التربية الفنية بالمرحلة الأولى من السلك الابتدائي كما وردت بمختلف الوثائق التربوية وعلى رأسها المنهاج، يبقى صعبا في غياب التكوين الأساس، والذي توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى غيابه لدى فئة واسعة من المدرسين، الأمر الذي يجعل تجويد الممارسة الصفية وتحقيق أهدافها الأساسية رهين بمدى رغبة المدرسين والمدرسات في العمل على تطوير ذواتهم وتكوينها باعتماد مجهود شخصي غير مؤطر، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى لهذه الدراسة.

أما بخصوص الفرضية الثانية فقد اتضح أن هناك تباينا بين المدرسين والمدرسات في تقييمهم للتغيير الذي طال مادة التربية الفنية، فهناك من يراه جيدا ومناسبا، ومن يعتبره بدون جدوى وصعب التنفيذ، لكن نصف العينة أجمعوا على كون إضافة مكوني المسرح والموسيقى سيسهم في تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس هذه المادة، في الوقت الذي اقترح فيه البعض الاستغناء عن هذين المكونين. ومن هنا فإنه لا يمكن الجزم بصحة هذه الفرضية إلا بتوفر شروط أساسية تمكن المدرسات والمدرسين من تجاوز الصعوبات التي عبر عنها 85% من العينة وأهمها شرط التكوين الذي بدونه يظل هذا التغيير بدون جدوى.

فيما يتعلق بالفرضية الثالثة فإن اعتماد ساعة ونصف أسبوعيا لتدريس هذه المادة يبقى غير كاف لتحقيق أهدافها، والأخذ بيد المتعلمين إلى بر النجاح الدراسي بأساليب ممتعة، تجمع بين استغلال الآليات والتقنيات الجميلة للمكونات الفنية والأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة التي من شأنها تكوين شخصية متزنة ومنفتحة. وقد يظل إنجاح ما سبق مستحيلا مع وجود مدرسين ومدرسات يستغلون الفترة المخصصة لتدريس هذه المادة في تدريس مواد أخرى لكون الكثيرين يعتبرونها مادة ثانوية، لذلك وجب إدراجها في الامتحانات الإشهادية ورفع معاملها.

---

[1] المذكرة الوزارية رقم 22/642 في شأن تجريب التدريس وفق مقاربة الأستاذ المتخصص بسلك التعليم الابتدائي بتاريخ 7 يوليوز 2022.

إن المتصفح للمنهاج الجديد وخاصة في شقه المتعلق بالمادة موضوع الدراسة، سيبدو له جليا تكرار عبارة الفضاءات الخاصة، وسيوقن أننا أمام مادة ذات خصوصيات تستوجب توفير وسائل وفضاءات ملاءمة بدونها يستحيل إكساب المتعلمات والمتعلمين الكفايات الأساسية، وهو الأمر الذي حاولنا التقرب منه وتشخيصه، فهل تتوفر فضاءات فنية بالمؤسسات التعليمية ببولمان وهل يتم استغلالها في حالة توفرها؟ وماذا عن الوسائل التعليمية ووجودها بالأعداد والكميات الكافية؟ لنتوصل إلى تفنيد الفرضية الرابعة أيضا، إذ تأكدنا أن غالبية المؤسسات التعليمية لا فضاءات بها، وإن توفرت الوسائل في بعضها فإنها تظل دون مستوى الاستجابة لحاجات المدرسين والمتعلمين معا.

من خلال هذه الدراسة يبدو أن مطلب الأستاذ المتخصص لتدريس هذه المادة مطلب له ما يبرره حسب عينة هذا البحث، بالإضافة إلى مطلب التكوين الأساس والمستمر وتوفير فضاءات خاصة ووسائل ومعينات ديداكتيكية لتسهيل تقديم ممارسة صفية ناجحة تبلغ بالمتعلمين حد الكفايات المنتظر اكتسابها.

## خاتمة:

يمكن القول أن تدريس الفنون بصفة عامة والتربية الفنية بصفة خاصة ليس أمرا تكميليا أو ثانويا يؤثث المشهد التربوي كما قد يراه البعض، بل هو أمر أساسي أكدته العديد من الدراسات والأبحاث، حيث "أن المتعلم أثناء دراسته لأي مكون من المكونات الفنية سواء كان ممارسا أو مستمعا يكون في مرحلة تتكون فيها هويته وشخصيته خاصة مع توفر الوسائل الكفيلة بذلك" [1]، لذا لابد أن نمتلك كتربويين وممارسين ومهتمين بالحقل التربوي نظرة جديدة نحو تدريس الفنون بالسلك الابتدائي، نظرة يحدوها الأمل في تحقيق شخصية تجمع مواصفات تزاوج بين الطفل الفنان المبدع والحساس والطفل المفكر العبقري، ليحقق بذلك كمالا لطالما حلم به كل فرد يمكنه من الحد الأدنى من القدرة على التعامل مع مختلف الوضعيات الحياتية التي تواجهه مستحضرا كل كفاياته أو بعضها.

[1] **Cécile Vendramin, André Scherb et Sandra Safourcade, Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue .Revue des sciences de l'éducation. P17.**

## بيبليوغرافيا


- صالح عيد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، الطبعة الرابعة، 1961.
- عدنان رشيد، دراسات في علم الجمال، دار النهضة والنشر/ بيروت.
- فيكتور لونفيلد، طفلك وفنه، ترجمة سامي علي جمال، مكتبة الآداب، القاهرة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير3/2018.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2017.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2019.
- المذكرة الوزارية رقم 22/642 في شأن تجريب التدريس وفق مقاربة الأستاذ المتخصص بسلك التعليم الابتدائي بتاريخ 7 يوليوز 2022.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليوز 2021.
- مستجدات المنهاج الدراسي، للتعليم الابتدائي: مكون "التربية الفنية"، مديرية المناهج، يناير 2021.
- **Cécile Vendramin, André Scherb et Sandra Safourcade, Éducation artistique à l'école primaire: questionner les points de vue .Revue des sciences de l'éducation.**
- **Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 1ème siècle, Lisbonne, 2006. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146577_fre**

# دور المسرح المدرسي في اكتساب اللغة لدى الطفل

☜ **فاطمة الزهراء سليم**

طالبة بسلك الدكتوراه،
جامعة محمد الخامس الرباط
الأستاذ المشرف: عبد الله بن عتو

## تقديم:

تمثل الطفولة مرحلة مهمة من مراحل حياة الإنسان لها مميزاتها وخصوصياتها حيث تعرف هذه المرحلة بناء ذات الطفل إن على المستوى السيكولوجي أو على المستوى المعرفي، وأيضا اكتساب المهارات واكتشاف العوالم المحيطة به من خلال الاندماج والتفاعل مع المنظومات التربوية والاجتماعية التي يفرضها المجتمع سواء عن طريق التعلم، المدرسة أو عن طريق أنماط العيش من سلوك، وتقاليد وعادات، الأسرة والمجتمع (منظومة المجتمع) الشيء الذي يجعله يكتسب شيئا فشيئا القدرة على المشاركة الفعلية مستعينا في ذلك على الوسائل المتاحة والتي اكتسبها عن طريق التربية والتعلم وأهمها الأساليب التعبيرية سواء كانت كتابة أو شفاهية، عن طريق الرسم أو حركات تعبيرية كالرقص والمسرح، محاولا التعبير من خلالها عن حاجاته الفكرية والنفسية والعاطفية، والتي تعد عنصرا فاعلا ومتفاعلا مع القيم داخل المجتمع بكل تجلياتها المتعددة والمتباينة.

عطفا على ما سبق، يعتبر المسرح المدرسي باعتباره وسيلة تربوية تعليمية تساهم بقدر كبير في تنمية القدرات وتهذيب السلوك وتقوية المدارك بما فيها المدارك اللغوية بالإضافة إلى ما له من جوانب مرتبطة بالترفيه، فهو بمثابة موجه للمتعلم (الطفل)، إذ يخاطب مداركه الذهنية ومشاعره الوجدانية، ويقوي فيه الجوانب الحسية والحركية.

فالمسرح المدرسي يرتكز بالأساس على إشباع هوايات الطفل المختلفة واستثمارها (كالتمثيل الموسيقى الرسم، الرقص...)،إذ يسعى إلى تنمية ثقافته من خلال الأدوار والرسائل التي يقترحها المسرح باعتباره فضاء للمتعة والتعلم، وترتبط هذه الأدوار مباشرة بتنمية شخصية الطفل وتطوير قدراته المادية والحسية، مع تقوية ملكة التذوق الفني باعتبار أن المسرح هو أيضا فضاء له فاعليته في تلقين التربية الجمالية للمتلقي، كما تساهم في تقوية عنصر الإبداع وتنمية ملكة الخيال من خلال ما يعرضه من مشاهد لها، لا محالة تأثير في تنمية شخصية المتعلم، وبناء مواقفه وسلوكه تجاه الحياة والمجتمع فضلا عن أهميته في تطوير قدراته على التعبير وهذا كله يساهم بالضرورة في تشكيل الشخصية الإبداعية للطفل وفي تجاوز كل

أشكال النمطية التي قد يكتسبها. فماهو المسرح المدرسي؟ وكيف يساهم في تبسيط اكتساب اللغة لدى الطفل؟ وكيف للمدرسة أن تساهم من موقعها التربوي في توفير بيئة حاضنة للممارسة الفنية المسرحية؟

**1.المسرح المدرسي**

لقي مفهوم المسرح المدرسي، كغيره من المفاهيم المرتبطة بالجانب التعليمي، اهتماما بالغا من لدن الباحثين في هذا المجال، ولتقريب هذا المفهوم للقراء ارتأينا أن نسوق له تعريفين: الأول للكاتب جمال النواصرة في كتابه: "أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل". والثاني للجنة الوطنية للمسرح المدرسي. يعرفه الباحث الأردني جمال النواصرة بأنه "المسرح الذي يقتصر وجوده مكانيا في المدرسة حيث أن فريق العمل فيه يتألف من المعلم والمتعلمين الذين يعملون كفريق واحد لإنتاج المسرحية ومواضيعه عادة تكون مأخوذة من المناهج الدراسية أو من مواضيع تربوية وتاريخية ودينية تهم المتعلمين"[1].

وتعرفه اللجنة الوطنية للمسرح المدرسي بأنه «مسرح تربوي تعليمي تعلمي يأخذ معناه من الملحقة (المدرسة)، باعتباره من بين مكونات التربية الفنية والتفتح التكنولوجي؛ حيث لا يغفل هذا المعنى البعد التنشيطي للمسرح. كما أن هذه اللجنة ترى أن مفهوم المسرح المدرسي لا يستقيم إلا بما يتممه من أنشطة مسرحية أخرى تمارس سواء على المستوى التعليمي أو في أنشطة التعاون المدرسي وبشكل متدرج حسب المستويات والمداخل العمرية للمتعلمين"[2].

يظهر لنا من خلال هذين التعريفين للمسرح المدرسي أنهما يتفقان على شيء واحد هو أن الحاضن الوحيد لهذا النوع من المسرح هو المدرسة، لكونها أولا وقبل كل شيء، فضاءً تربوياً وتعليمياً كما أنها ومن خلال أدوارها المركزية تساهم بشكل مباشر في تنمية ثقافة الطفل واكسابه مهارة التذوق الفني باعتبارها أي -المدرسة-، الوسط المميز والكفيل بالإسهام في استكمال تكوين شخصية الطفل/المتعلم، لتجعل منه كائنا يحسن استخدام العقل بالشكل الذي يجعله قادرا على الإبداع والابتكار ومواجهة تحدياته في التعلم والحياة. وإذا كان الذكاء هو حسن استعمال العقل، فإن التفكير في مشاهد المسرح وتأويلها واجتهاد المتعلم في إعطائها معنى يغني ملكة التفكير عند المتعلم وينمي ذكاءه.

---

[1] النواصرة جمال محمد، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، الطبعة الثانية،2010، ص43.

[2] اللجنة الوطنية للمسرح المدرسي، الدليل المرجعي في المسرح المدرسي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب،2002، ص99.

## 2.الفرق بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي

كثيرا ما نخلط بين المسرح المدرسي ومسرح الطفل، بحيث يعتبرهما الكثيرون مسرحا واحدا لهما الأهداف والمرامي نفسها، لكن، وبالنظر إلى تحديد المفاهيم وفق غايات هذا النشاط أو ذلك سوف نجد اختلافا كبيرا في المبنى والمعنى، على الرغم من أن المستفيد الوحيد هو الطفل، فمسرح الطفل هو أعم وأشمل من المسرح المدرسي، فالأول يكون خارج أسوار المدرسة ويقدمه أطفال إلى جانب كبار تحت اشراف متخصصين في هذا المجال ويقترحون ويطرحون فيه مواضيع تهم جميع جوانب حياة الطفل. أما الثاني، أي المسرح المدرسي فيعرض داخل أسوار المدرسة، أي أنه مرتبط بفضاء المدرسة، ويكون الممثلون والمشاهدون غالبا من المتعلمين، وأغلب القائمين عليه من الأطر التربوية أو من شركاء المدرسة، كما أننا نجد أن المواضيع المتناولة مرتبطة بشكل قريب بالمنهاج التربوي والمقررات المدرسية؛ فالهدف منها إيصال المادة المتعلمة إلى المتعلمين وتيسير فهمها واستيعابها من خلال اتخاذ المسرح المدرسي وسيلة لهذه العملية"[1].

من خلال ما تم بسطه يتضح لنا أن المسرح المدرسي له دور أساسي في التأطير والتكوين والتقويم أيضا، يبتغي طرح قضايا ذات ارتباط وثيق بالتربية والتكوين وبالمؤسسة التعليمية كوعاء للعلم والمعرفة والتربية على القيم في شموليتها، ويقدم عروضه بوصفها نتاجا لمختبرات اشتغال مدرسية فضلا عن ذلك الانسجام الجميل الذي يحققه بين الأطر التربوية من جهة والتلاميذ من جهة أخرى بينما مسرح الطفل يشتغل على نطاق واسع من خلال طرحه قضايا متعددة ومرتبطة بالواقع المعيش للطفل في تناغم أو تنافر مع بيئته، مع إضفاء عنصر الخيال والتخيل، وتمرير رسائل تربوية معينة قد لا تكون لها علاقة مباشرة بأولويات المدرسة.

## 3.خصائص المسرح المدرسي

للمسرح المدرسي خصائص عديدة باعتباره فنا من الفنون التي تدور في فلك منظومة التربية والتكوين، بل يعتبر من بين أكثر الوسائط قدرة على التأثير في المتلقين لكونه يجمع العديد من الفنون والمهارات. ومن الخصائص المميزة للمسرح المدرسي نذكر:

[1] كنعان أحمد علي، أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل، مجلة جامعة دمشق للعلوم، المجلد 27، العدد الاول والثاني، سوريا،2011، ص 115.

-قدرته الواسعة على الجمع بين عدة فنون (الرسم النحت، التصوير، الرقص...) الشيء الذي يمنحه إمكانية تقديم فنون وثقافات متعددة، من شأنها أن تساهم في توسيع المدارك المعرفية والحسية عند المتلقي.

-اكساب التلميذ المشارك فرصة التعرف على معارف مختلفة وبأسلوب يضمن المتعة والإفادة، هذا إلى جانب إمكانية منح التلميذ المشارك كما المتلقي/ المتفرج فرصة الاطلاع على ثقافات مجردة إلى صورة مشهدية كتحويل نصوص تاريخية إلى مشاهد مشخصة، أو الاشتغال على قواعد اللغة العربية ضمن عمل مسرحي يوضح ويبين الصيغ والتراكيب، هذا علاوة على إمكانية السفر المعرفي والإمتاعي في أعمال متخيلة قد تكون من وحي الثقافة والتراث والواقع.

إذا كان العديد من رجالات النقد والتربية يعتبرون المسرح أقوى معلم للأخلاق والذي اهتدت إليه عبقرية الإنسان، فلأنهم يعتقدون "أن دروسه لا تلقن بالكتب وبطريقة مرهقة ولا تنحصر داخل جدران الفصل والبيت والتي تتم، عادة بأسلوب ممل"، كما عبر عن ذلك وبصريح العبارة الناقد الأمريكي مارك توين"[1]. فإن كل هذه الخصائص التي تم عرض بعض منها تبين أن المسرح المدرسي هو مجال للتربية والتعلم بامتياز، وهو فضاء للتلقين والتقوية على مهارات ومعارف وقيم. قد يصعب على التعليم والمناهج الكلاسيكية تحقيق نتائج كتلك التي حققها ويحققها المسرح المدرسي، فهو يلجأ إلى أساليب أساسية تستفز خيال الطفل ومداركه وذاكرته بغية تفجير مواهبه وصقلها، وما اعتماده على اللعب الدرامي إلا من أجل تحقيق هذه الأهداف والغايات التي تصب كلها في تنمية قدرات التلميذ. وهنا لابد من التوقف عند مصطلح اللعب الدرامي لتبيان خصائصه وأهدافه:

### 4.اللعب الدرامي

قام المربي (روجيه كوزنيه (Roger Cousinetفي مطلع القرن 20، بتطوير نشاط اللعب الدرامي مركزا في ذلك على نظريات التربية الحديثة بالأخص العمل الحر عبر مجموعات( Une méthode de travail libre par groupe)، وعلى الأبحاث حول لعب الممثل انطلاقا من الاشتغالات التي قام بها سلفا العديد من المنظرين مثل:

إدوارد كوردن كريك/Edward Gordon Craig

قسطنطين ستانيسلافسكي/Constantin Stanislavski

[1] شواهين خير سليمان وآخرون، المسرح المدرسي في العلوم ومهارات التفكير، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الاربد، الأردن،2009، ص9.

يعتبر اللعب الدرامي عملا مساعدا على التوفيق بين مختلف الأهداف، بما فيها الأهداف التربوية، وفي تحقيق الالتقائية بين التربية الحديثة واللعب الدرامي. وهنا يمكننا استخلاص بعض المبادئ التي أسست انطلاقا من افتراض حرية الطفل، والتي يعرفها روجيه كوزينيه؛ بكونها لا تتم بحذف القيود، وإنما في البحث عن حالات ممكنة لتطور الطفل في ارتباط بمتطلباته ورغباته وحاجاته، لأن التعلم؛ مثله مثل الإبداع، يؤكد الحقَ في الحرية وفي التعبير عند الطفل؛ فالطفل/ التلميذ، حين ينخرط في تجربة جمالية، فهو يشتغل بإمكانات اللعب الدرامي لمنح شكل لما يراه ضروريا، ولتبليغ ما يريد قوله أو التعبير عما يريد القيام به، إذ إنه بهذا ينخرط ويغامر ويصبح مسؤولا على ما قد نسميه مشروعه التربوي وهو مشروع يتطور لحظة بلحظة وخطوة بخطوة"[1].

إن مفهوم اللعب الدرامي، قد يبدو مفهوما بسيطا متضمنا تعريفه في ذاته، لكنه، في الأصل ومنذ زمن بعيد، كان مثيرا للعديد من النقاشات، إنه مصطلح يجمع بين تطبيقات مختلفة، فاللعب الدرامي والمسرح، كأي ممارسة إنسانية، يرتكزان على تصورات فلسفية أحيانا تكون متعارضة وأحيانا أخرى متقابلة.

### 5.أنواع المسرح المدرسي

في المسرح المدرسي نجد أنواعا متعددة بتعدد الأغراض والأساليب المتبعة في بنائه وتبليغ غاياته، والتي تستهدف بالدرجة الأولى التلميذ المتعلم والتلميذ المتلقي، وسنعتدّ هنا بثلاثة أنواع منها وهي كالآتي:

-**المسرح التربوي:** الذي يتكون بالأساس من عناصر أساسية أهمها: (الحكاية -الشخصيات- الحوار- الصراع -الحبكة- الزمان-المكان)، ويتم التعامل مع هذه العناصر وفق خطاطة ينتج عنها بناء نص درامي، تحت إشراف متخصصين في مجال المسرح والتربية، قصد تحقيق هدف تبليغ الرسالة التربوية وتحقيق أهدافها التعليمية التعلمية.

-**المسرح التعليمي**: نوع من المسرح يعتمد المنهج التلقيني عبر نصوص درامية أعدت لهذه الغاية والتي تكون لها أهداف بيداغوجية صرف يحاول مستعملها التغلب على بعض الصعوبات التعليمية، أو نهج أسلوب تبسيط مناهج دراسية وتقديمها بطريقة سلسلة.

-**مسرح العرائس:** قد يعتمد مسرح العرائس أو مسرح الدمى، باعتباره الفن الأقرب إلى الطفل من حيث الأسلوبُ والصيغُ المستعملةُ، على حضور الكركوزة كمادة قد تأخذ أبعادا درامية ما بين

[1]Christiane Page, Le jeu dramatique: Une rencontre entre théâtre et éducation, Cairn. Info Matières à Réflexion, 2005, p79.

الشخصية الواقعية والخيالية والغرائبية، مما يدفع بالمتلقي/ التلميذ إلى الانخراط في تعاقد مع الفعل الدرامي والانصهار في متخيله بتتبع الأحداث والوقائع كأنها بالفعل تقدم من ممثلين حقيقيين، وقد اعتمد المسرح المدرسي في أغلب الأحيان مسرح العرائس للبساطة التي يتمتع بها، وأيضا، لعدم تطلبه لإمكانات تقنية كبيرة: كالإنارة والسينوغرافيا والملابس مثلا، كما أنه يستطيع تحقيق المتعة والإبهار بالقدر نفسه الذي يحققه العرض المسرحي بممثلين آدميين...

### 6.أهمية المسرح المدرسي

لم يعد ينظر إلى الطفولة اليوم على أنها مرحلة عابرة في حياة الأفراد، بل تأكد للجميع أنها مرحلة مؤسِّسة لما بعدها سيكولوجيا وفيزيولوجيا، مرحلة لها أهميتها في تحديد موقع الشخص في علاقاته بمحيطه السوسيولوجي، بل أصبحت مؤشراتها معيارا لقياس مستوى التنمية البشرية عند البلدان، لما لها من أثر في التنمية. لهذا أصبحت المجتمعات اليوم تحرص على الاهتمام بالطفولة لأنها في العمق اهتمام بالمستقبل، كما بات العمل على إعدادها وتربيتها وتكوينها فكريا ووجدانيا، من أهم التحديات التي تعترض تقدم الأمم والشعوب، فإذا كانت المعرفة أسيرة أدواتها، فالمجتمعات الآن هي أسيرة أطفالها لأنهم هم الذاكرة الحية والمستقبل المنشود.

تأسيسا على ما سبق، فقد بات من الضروري طرح سؤال مفصلي حول دور المسرح المدرسي في حياة المجتمع قبل الأفراد؟ ولعل التحديات التي تعرفها المجتمعات أمام هذا المد الجارف للعولمة والتقدم التكنولوجي سيجعل سؤالا إشكاليا يطرح نفسه وبحدة وهو المتعلق بقدرات التعليم على مواجهة كل هذه التحديات وتحقيق تعليم سليم ومتوازن؟ وكيف يمكن للمسرح المدرسي، وهو الأداة القديمة ما قبل الحداثة التكنولوجية، على المساهمة في جعل المتعلم/ مواطن الحاضر والمستقبل عنصرا فعالا في مجتمع الحداثة ومنخرطا فيها.

لقد اعتبرت الكثير من التجارب أن المسرح في شموليته والمسرح المدرسي على وجه الخصوص قادرا على تحقيق هذه المعادلة ولو بشكل متدرج متى بُنيت على مشروع متكامل في أبعاده التعلمية والسوسيوثقافية، ولا سيما في بناء ما يمكن أن يشكل دعامة أساسية لتحقيق تربية حداثية سليمة ومتوازنة، لا تنهج منهج الإقصاء ولا منهج الانغلاق على الذات لهذا لجأت بعض هذه التجارب كالتجربة الفرنسية، إلى خلق شراكات مع الفضاء التربوي وأهل الاختصاص من المسرحيين وفق تعاقد زمني وبرنامج بيداغوجي مدقق، يستجيب لبعض الانتظارات ويحقق بعض الأهداف؛ وهو ما يؤكده الباحث عقا أمهاوش في حديثه عن أهمية المسرح حيث يقول: "إن دور المسرح أساسي جدا إلى

جانب المقررات الدراسية حيث يساهم في بلورة مواهب التلاميذ وتحفيزهم على الخلق والإبداع، والجرأة في التواصل مع الآخر (المتلقي) واتخاذ مواقف بطوليةٍ على خشبة المسرح ومن خلالها في الحياة اليومية إضافة إلى تقنيات التمثيل وتعبيرات الجسد حيث يتكيف التلميذ (الممثل) مع عضلات جسده ويستعملها لتبليغ رسالته إلى الجمهور"[1].

في نفس الصدد، وفي معرض حديثه عن أهداف النوادي التربوية (أبرزها نادي المسرح) هو "تجديد نشاط المتعلم داخل الفصل الدراسي لهذا يجب أن تتاح لكل تلميذ فرصة العمل ومزاولة هذه الأنشطة للاستفادة من الكيفية التي تساعده على ملء وقت فراغه وتكوين ميله الذهني"[2]. هنا يتضح جليا، كيف أن المسرح المدرسي له القدرة على تقليص الهوة بين المادة المتعلمة والمتعلم، وبين التلميذ ومحيطه الفيزيائي، الأسرة – المجتمع، علاوة على ما سبق ذكره من تنمية للقدرات اللغوية والمعرفية والقدرات النفسية والمهارات الجسدية والحسية"[3].

من المؤكد أن المسرح المدرسي كان له الأثر الإيجابي في حل العديد من المشكلات التربوية المرتبطة أساسا بتسهيل عمليات التعلم واكتساب مهارات متعددة ومن بينها المهارات اللغوية التي كانت إلى عهد قريب تشكل عائقًا عند الكثير من المتعلمين، سواء تعلق الأمر بتعلم اللغة الأم أو باللغات الأجنبية، هذا بالتأكيد يقودنا إلى السؤال المفصلي حول المسرح والتربية، وهو ما يجعل المسرح يستخدم بوصفه وسيلة وهدفا، يقول لويس جوفي (" (Jouve Louisإذا كنا لا نعرف أين سنذهب، يمكن الإفصاح من أين أتينا" لربما هذه المقولة تضعنا أمام قلق السؤال الذي ظل مسيطرا وبشكل ضمني على العلاقة ما بين المسرح والتربية، وأن تدريس المسرح والعمل على تحديثه، يعرف الكثير من العقبات ما بين مدرسة الواقع والممارسات الفنية الحديثة، علما أن تربية الفنية هي حق من الحقوق الطفل/التلميذ فالأطفال لهم الحق في الثقافة باعتبارها معطى أشمل من التعلم وآلياته المؤسساتية. فالمدرسة أحيانا تقف عاجزة أمام تطور التعلم عند الطفل لمهارات وخبرات ومعارف غير مدرسية.

ويمكن للمدرسة أن تساهم من موقعها التربوي في تحقيق بيئة حاضنة للممارسة الفنية من خلال إحداث شراكات سواء مع جمعيات المجتمع المدني، التي تنشط في نفس المجال أو من خلال فنانين فيما يسمى ب"ماستر كلاس"، ومحاولة هؤلاء تقاسم تجاربهم المهنية مع المتعلمين، إضافة إلى دور الثقافة

[1] أمهاوش عقا، المسرح المدرسي ودعم الفعل التربوي بالمؤسسات التعليمية، علامات تربوية، العدد22، فاس المغرب،2009، ص45.

[2] اكويندي سالم، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة البيضاء، ط1، المغرب،2001، ص132/133.

[3] Jean-Louis Besson, Le théâtre à l'école, entre Art et Pédagogie, Cairn. Info Matières à Réflexion, 2005.

والمكتبات والمتاحف لما لهم من دور مهم وفعال في هذا المجال؛ باعتباره الوسط المميز الذي يكمل المدرسة ويسهر على أن يعد طفلا متكاملا معرفيا وعلميا ووجدانيا، وذلك من خلال الأنشطة الثقافية والابداعية التي تقام فيهم بشكل دوري ومستمر وغير متقطع التي تشجع على تطوير الذات والمشاركة في الفعاليات الثقافية، ونشر الوعي الثقافي في المجتمع وتعزيز روح التعلم والتثقيف والاستكشاف والترفيه. إضافة إلى إمكانية استفادة المدرسة المغربية من التجارب العالمية في مجال المسرح المدرسي وبالأخص التجربة الفرنسية الرائدة في هذا المجال.

لعل مجمل الإشكالات التي جاءت بها هذه المقالة تجعلنا، ومن خلال معاينة واقع المدرسة المغربية، نقر بكون المسرح لازال خارج دائرة اهتمام المؤسسة التربوية في عمقها التعليمي وفي أنشطتها اليومية، كما لم يتحول المسرح، عموما، بَعْـــدُ إلى قضية مجتمعية لأنه مازال يُنظر إليه باعتباره قضية عرضية، شأنه شأن الثقافة، وهو ما يجعل التربية الفنية عموما، والمسرح على وجه الخصوص، قضية مؤجلة، مادامت ليست هناك إرادة سياسية وثقافية رسمية مندمجة تضع الوضع الثقافي والفني ببلادنا موضع الوضع الاعتباري الذي يستحقه في دورة التنمية المجتمعية التي يستحقها، لهذا ظلت كل المبادرات محتشمة ولم تلامس عمق الإشكالات المرتبطة بالفهم العميق للتربية الفنية في تشكيل الوعي الفردي والمجتمعي، ومن خلاله الوعي المؤسسي بضرورة اعتبار المسرح أداة ضرورية للتعلم وبناء القيم والمهارات والكفايات وضمنها المهارات والكفايات اللغوية، وسيظل المسرح المدرسي يحاول الإسهام في حل بعض الإشكالات المرتبطة بالتعلم خارج استراتيجية رسمية واضحة الملامح للمسرح المدرسي، اللهم المحاولات التي تجتهد فيها إرادات فردية مبدعة من قبيل ما قدمه الأستاذ سالم كويندي من كتابات وإبداعات وتأطير في هذا المجال، أو جمعوية مدنية كتلك التي تقوم بها جمعية تنمية التعاون المدرسي بالمؤسسات التعليمية ولا سيما المسابقات المرتبطة بالمسرح المدرسي، وهي كلها ترتبط بأنشطة موازية خارج أي التزام موثق في المنهاج الدراسي أو المقررات المدرسية.

## بيبليوغرافيا


- اللجنة الوطنية للمسرح المدرسي،2002، الدليل المرجعي في المسرح المدرسي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب.
- أحمد علي كنعان، 2011، أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل، مجلة جامعة دمشق للعلوم، المجلد 27، العدد الاول والثاني، سوريا.
- جمال محمد النواصرة،2009، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، الطبعة الثانية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سالم اكويندي،2001، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الطبعة الأولى، دار الثقافة البيضاء، المغرب.
- شواهين خير سليمان وآخرون،2009، المسرح المدرسي في العلوم ومهارات التفكير، الطبعة الأولى عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الاربد، الأردن.
- عقا أمهاوش،2009، المسرح المدرسي ودعم الفعل التربوي بالمؤسسات التعليمية، علامات تربوية العدد22، فاس المغرب.
- **Christiane Page, Le jeu dramatique: Une rencontre entre théâtre et éducation, Cairn. Info Matières à Réflexion, 2005.**
- **Jean-Louis Besson, Le théâtre à l'école, entre Art et Pédagogie, Cairn. Info Matières à Réflexion, 2005.**

# التكوين المسرحي الجامعي وإبدالاته:
# النقل، التعليم، التدريب

☜ **ابتسام عمراني جاي**
**باحثة في المسرح والتربية، فاس، المغرب**

## مقدمة

عرف التكوين المسرحي بالجامعة المغربية خلال العقدين الأخيرين تحولات مهمة ارتباطا بالتغييرات التي عرفتها هذه الجامعة على مستوى الهندسة البيداغوجية والاختيارات الاستراتيجية، ذلك أن التعلمات الفنية بدأت تتبوأ مكانة مهمة بموازاة إرساء نظام إجازة ماستر دكتوراه، وكذلك مسايرة لتأسيس مؤسسات جامعية من الجيل الجديد أصبحت فيها الفنون رهانا بيداغوجيا ومعرفيا ومهنيا أساسيا في التعليم الجامعي المغربي، حيث ظهرت كليات للغات والفنون في مختلف الجامعات المغربية في أكادير والقنيطرة وسطات.

في هذا السياق، أصبح التكوين المسرحي على مستوى الإجازة والماستر جزءا من العرض التعليمي الجامعي في كليات مختلفة. ولعل الهندسة البيداغوجية التي خضع لها هذا العرض المتنوع تطرح سؤالا مهما حول مفهوم التكوين المسرحي، وحول الخلفية المعرفية والتربوية التي يستند عليها، وبالتالي حول إبدالاته باعتبارها تتحكم في مختلف العمليات المتحكمة في التكوين نظريا وعمليا. فما المقصود بالتكوين المسرحي؟ وماهي المفاهيم المجاورة التي يحيل عليها؟ وكيف بلورت التعلمات المسرحية في الجامعة المغربية مفهومها عن التكوين المسرحي؟ وماهي الآفاق المهنية لهذه التعلمات المسرحية؟

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم التكوين المسرحي يلتبس بمجموعة من المفاهيم الأخرى المجاورة، وبالتالي يحيل على مختلف العمليات التعليمية التي تشير إليها. ونذكر في هذا السياق مفاهيم منها: النقل والتدريب والتعليم.

### 1.النقل المسرحي وسلطة التجربة الذاتية:

يعتبر النقل من أقدم أساليب التكوين الثقافي والفني، الذي جعل المسرح طقسا فنيا ممتدا في التاريخ. يُنقل المسرح من جيل إلى جيل، ومن الشاعر المؤدي إلى أعضاء الجوقة، ثم من الممثل المتمرس إلى الهاوي المبتدئ، ثم من المخرج إلى أعضاء الفرقة، حاملا معه تاريخ تجارب راكمها الممارسون في تأويلهم لشعريات المسرح وأساليب أداء صناع الفرجة ممثلين ومخرجين وسينوغرافيين، إذ

لا يقتصر النقل المسرحي على التعليم النظامي في المعاهد الدرامية، بل يمتد إلى كل الممارسات البيداغوجية الذي يضطلع بها الفنان عندما ينقل تجربته وتصوره للمسرح وتقنياته إلى الأجيال اللاحقة، ضمانا لاستمرارية هذا الطقس.

لكن كيف يمكن للجامعة أن تستوعب هذه الممارسات البيداغوجية، علما أن النقل المسرحي يرتبط بالتجربة الذاتية للفنان وبتصوره الخاص للفرجة المسرحية، والجامعة ترتبط في تكويناتها بملف وصفي وبرنامج محدد للتكوين؟ وما الذي يمكن أن يضيفه النقل المسرحي للتكوين الجامعي في مجال المسرح؟ وكيف يمكن أن نستفيد منه في ضوء التطورات التي عرفها المسرح من جهة، بانفتاحه على الهجنة والتجريب، والجامعة، من جهة ثانية، بتطلعها إلى الاستثمار في التكوين المسرحي في ضوء المهننة والانفتاح على الثقافة؟

لقد برغت أهمية النقل المسرحي في مجال التكوين، في بدايات القرن العشرين، "إذ تحول المسرح إلى شكل فني مستقل بذاته، ينخرط بموجبه المخرج في سيرورة إبداع تنظم مختلف مواد العرض في كل منسجم"[1]، ويرجع السبب في ذلك إلى تغير منحى المسرح الأوروبي من إبدال الإلقاء وسلطة النص إلى إبدال الأداء المشهدي وسلطة العرض. فإذا كان أداء الممثل في المسرح الكلاسيكي مرتبطا بالموهبة في الإلقاء، ودور المخرج مقتصرا على تطبيق الإرشادات المشهدية، فإن مخرج القرن العشرين أصبح سيد المسرح والفنان الشامل والقائد" الكاريزمي" الذي ينقل للممثلين تصوره للمسرح وأسلوب اللعب.

يعتبر باربا بيداغوجيا النقل في المدرسة المسرحية في "أن أحدهم يدرس والآخر يتعلم"[2]، ومشكلة هذه البيداغوجيا أنها تتمركز حول المدرس، وحول تجربته الخاصة؛ إذ يقترح المدرس سلسلة من التمارين ويحاول تفسير منطقها ويعلم تلاميذه كيف يسيرون على منوالها، ويقوم مدى اتباعهم لتوجيهاته وطريقه ليصيروا ممثلين محترفين، "لكنه يجد نفسه إزاء نسخة هزيلة وسطحية عنه"[3]، لأن المدرس هو الأصل والتلميذ الممثل هو مجرد نسخة وظيفية. لا يمكنه أن يبدع أو أن يعبر عن ذاتيته في التمرين، لأنه لم يصل بعد درجة الانضباط الذاتي، لكنه يعتبر خريجا في نظر المؤسسة، فقد استكمل مجزوءاته التي تؤهله ليشغل وظيفة الممثل داخل المجتمع. يروم باربا من خلال بيداغوجيا النقل تكوين طالب مسرح يتعلم كيف يكون ممثلا قبل أن يمثل، وهي حالة وعي تأتي بالتمرين الشاق وبالتجرؤ على مواجهة التراث والبحث في الغامض والمجهول.

[1]Marceau, Carole, «L'art dramatique comme enseignement», L'Annuaire théâtral, (16), 213–228.

[2]Marceau, Carole, op. cit, 213–228.

[3]bid. p: 93.

يدين باربا بهذا التصور إلى معلمه كروتوفسكي الذي يتخذه نموذجا للفنان المسرحي الذي صنع نفسه وألهم غيره. إذ ظل مرتبطا بمعلمه واعتبره لسنوات طويلة تلميذا له وهو ما لا ينفيه رغم تقارب السن بينهما، لأنه بالنسبة إليه نقطة البداية التي يحتاج إليها الفنان المسرحي في سيرورة بيداغوجيا الاستيعاب والتجاوز، حاملا معه همه في تحويل المسرح وتكوين "متمردين" يرفضون أن يكونوا مجرد مقلدين. "يتجاوز الطالب المعلم، بالارتقاء على أكتافه واتباع آدابه المكتسبة أو الاستقلال عنها"[1]، وتشييد آدابه الخاصة رفقة فريق الإبداع.

أراد باربا فريقا حيا يشعر فيه كل ممثل بذاتيته وهو يعيش إلى جانب رفاقه الذين يثق فيهم ويحملون مسؤولية الثقافة المسرحية كما يهتم بأن يكون الفريق ناقلا للثقافة المسرحية دون أن يقتل الإبداع، فليس التمرين أو العرض هدفين بالنسبة إلى الفريق، بل الانضباط الذاتي، أي تلك الضرورة الداخلية التي تجعل الممثل ينخرط على المستوى العاطفي والقيمي في تجربة الفريق في علاقته مع التراث المسرحي، ويولد "معايير تصير الأنا الأعلى الأخلاقي والفني بالنسبة إلى الممثل"[2]. إن التدريب القاسي والمستمر هو امتحان لرغبة الفريق والممثل في أن يكون، وأن يقدم وقته وذاتيته فداء لما يؤمن به ويريد تطويره، أي "ثقافة الفريق".

يمكن أن نستنتج من خلال تجربة باربا البيداغوجية في النقل المسرحي مجموعة من الثوابت تشكل أساس نجاحها، وهي ثوابت في بيداغوجيا النقل ينبغي تبئيرها من أجل تأسيس فعال للفنان المسرحي بالجامعة:

أولا، أن النقل المسرحي هو إضافة للفنان والجامعة، لأن كل فنان مسرحي راكم تجربة في الممارسة وعاش إكراهات الميدان، وهذا يفتح أبواب التجربة المسرحية أمام تطلعات اليافع وأحلامه، ويحجم في الآن نفسه غروره وتطلعه للوصول بسرعة إلى سلم النجومية. يكشف لهم عبر نافذة التدريب عما ينتظرهم من تضحية وصبر والتزام من أجل تحمل مسؤولية حراسة الثقافة الإنسانية التي يمثلها المسرح، ويعتبر الجمهور خارج الجامعة شهودا عليها. كما أن الفنان أيضا يستفيد من هذه التجربة لأنه بممارسته البيداغوجية يؤرخ لنفسه ويترك أثرا في الثقافة المسرحية، ويضع بصمته في الجيل الصاعد من الفنانين.

ثانيا، أن نقل التجربة المسرحية هي تجربة تأويل للتراث المسرحي، فاللعب المسرحي ليس مجرد إتقان لعب أدوار أو اكتساب تقنيات مسرحية بشكل معزول عن سياقها الثقافي. إنها عملية تثقيف

[1] **Barba, Eugenio. Théatre solitude, métier, révolte. Op.cit. p: 92**

[2] **Ibid. p: 86**

وتثاقف، كما يقول باربا، تجعلنا نعيش الآخر باللعب. فمعلم المسرح وناقله هو متحف متنقل ومتحول للثقافة، يستدمج هذا التاريخ في كل تمرين أو حركة، ويدعو الطلبة إلى الانخراط فيه وترويض أجسادهم وأذهانهم على ممارسته بحثا ولعبا.

ثالثا، تثير تجارب النقل المسرحى مسألة استمرارية التكوين، وهى مسألة مهمة بالنسبة إلى مؤسسات التكوين التى تروم تأهيل طالب المسرح. فباربا هو استمرارية لستانيسلافسكى، وغيرهما استمرارية لهما، وكذلك يمكن للجامعة أن تحفظ هذه الاستمرارية بتأهيل وإعادة تأهيل الطلبة والخريجين حتى يأخذوا المشعل ويصيروا أهلا للبحث والتدريب والنقل.

## 2.التعليم المسرحي بين المعرفي والتربوي

ظل التفكير في الفن مرتبطا بنظريات جمالية وفنية ونقدية مقتبسة من العلوم الإنسانية، وتناولتها الجامعة بالترجمة والدراسة والبحث، منذ أكثر من نصف قرن بالموازاة مع التجربة المسرحية، لكن ظل مع ذلك فصل منهجي بين التأسيس العلمي والمعرفي للتكوين الجامعي والتأهيل المهني.

تعيش الجامعة المغربية اليوم منعطفا تاريخيا يعيد النظر في هذا التقابل بين النظرية العلمية حول الفن والممارسة المسرحية، لأسباب مرتبطة بتهيئة التجربة الفنية داخل الحقل الثقافي، وأخرى مرتبطة بتطور العلم واستفادة الممارسة الفنية من العلوم الإنسانية. يرفع هذا المنعطف تحدي فهم المسرح وتطويره والارتقاء بمهنه وثقافته.

### 1.2 .التعليم المسرحي والمعرفة التاريخية

تعتبر تجربة المسرح نصا وعرضا لحظة لقاء ما بين الثقافة وتاريخ المسرح، وما بين حساسية ومخيلة الفنان المسرحى والأفق الثقافى للمتفرج وتأويله للمدرك المحسوس. ويمثل التاريخ المسرحى والثقافى بشكل عام مادة صناع الفرجة المسرحية، التى يشتغلون عليها لتكوين هويتهم الإبداعية، لذلك يعتبر الوعى التاريخى عنصرا أساسيا من المعرفة المسرحية اللازمة في التكوين المسرحى. فما خاصية هذا الوعى التاريخي؟ وما أثره على الصنعة المسرحية؟ وما دور الذاكرة المسرحية في التكوين المسرحي؟

ارتبطت الذاكرة المسرحية بتاريخ المسرح ارتباطا جوهريا، فكانت ولا تزال أساس الصنعة المسرحية، إذ يعتبر الشاعر اليونانى حافظ ذاكرة الثقافة اليونانية ومؤولها. استثمرها في تراجيدياته وانتقدها فى كوديدياته، فاقترنت بقيم المدينة وتصور أناسها للعالم من جهة، وبحساسية الفنان ومخيلته من جهة أخرى باعتباره صانع الفعل المسرحي حبكةً وشخصيات وحوارا.

اشتغل مخرجو القرن العشرين على الجسد والعلامة الركحية باعتبارها تأويلا نقديا للثقافة ولتاريخ المسرح. برز هذا المنظور الإخراجي النقدي مع بريشت وتطور في المسرح الشعبي **Théâtre populaire**، مع فيتز وجوفيه **Jouvet** وبلونشون **planchon**، مونوشكين وغيرهم. إذ أعاد هؤلاء المخرجون الاشتغال على تاريخ المسرح وتحويله إلى ذاكرة حية تحاور عصرهم وقضاياهم. يقول بلونشون في إخراجه لمسرحي"" :Tartuffeلست أنا من قرأ "طرطوف" بل العصر هو الذي قرأه من خلالي. "[1] شكلت الذاكرة المسرحية محرك الإبداع المسرحي، ومادة المخرج التي حاول من خلالها تأسيس هويته الفنية، إذ تتجلى أصالته الإبداعية في العوالم البصرية التي يصنعها من خلال نزع الألفة عن النص المتجذر في الثقافة.

وينبع التجديد في الممارسة المسرحية من تأويل الذاكرة والاشتغال عليها في الخشبة، وإدماج عنصر الغيرية في الوعي المسرحي الراهن. إذ لم يكن المسرح يوما إبداعا من عدم، بل كان ولا يزال قراءة نقدية في التاريخ والثقافة تولد حساسيات جديدة وتنعش مخيلة الفنان المسرحي سواء كان مؤلفا أو مخرجا أو ممثلا؛ حيث لا يقتصر تكوين الممثل المسرحي، كما رأينا مع باربا، على تعلم حركات وتقنيات في الإلقاء والأداء، بل إن أداءه ينبع من بحث واشتغال على الأدوار والشخصيات في سياقها التاريخي، والبحث عن رموز تكثف معاني أدائه وتنآى بها عن النمطية والابتذال.

يعد المسرح، كما يظهر لنا من خلال هذا التحليل التاريخي، ملتقى أزمنة تاريخية متعددة. فزمن النص ليس هو زمن الإخراج، وزمن السينوغرافيا هو زمن ثالث يضاعف الذاكرة المسرحية التي أصبحت تستحضر زمن التلقي أيضا، وبات من غير المقبول قراءة التاريخ المسرحي، كما هو الحال في التقليد الغربي، قراءة خطية تهتم بتاريخ النص وحده. مما يعني أن تكوين طالب المسرح سواء في مجال التأليف المسرحي أو الإخراج أو التقنيات السمعية والبصرية، هو تكوين ذاكرة تاريخية هجينة، تجعل الطالب يضع مسافة إزاء واقعه من خلال تأويل وقراءة الذاكرة الفنية والثقافية، والتي اتسعت بدورها في عصرنا الحالي لتشمل النصوص المسرحية والأعمال الفنية التشكيلية والطقوس والفرجات الأنثربولوجية، بالمعنى السوسيولوجي للكلمة، أي تحويل التراث الفني والثقافي المسرحي وغير المسرحي إلى رأسمال ثقافي قابل للتوظيف والاستثمار في حقل الممارسة المسرحية.

## 2.2.التأسيس العلمي لمهن المسرح: الخلفية السوسيولوجية.

ارتبط البحث العلمي في المسرح بلحظة نقدية عاشتها التجربة الغربية في كل مناحي الحياة بما فيها الفن، منذ نهاية القرن التاسع عشر؛ إذ تطورت المناهج النقدية بتطور العلوم الإنسانية وانفتاح

[1] Biet, C., Triau, C., & Wallon, E. (2006). Qu'est-ce que le théâtre?. Gallimard. p: 666.

اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس على الظاهرة الفنية في محاولة لفهم المتخيل الفنى وعلاقته بتجربة الفنان والجمهور مرتكزة على ثلاثة أقطاب، كان موضوعها حكرا على التأمل الفلسفى والجمالى، وهى الفنان والعمل الفني والمتلقي.

فما هى الإمكانات التى توفرها المعرفة العلمية للتجربة المسرحية في سياقات الإنتاج والوساطة والتلقى باعتبارها مداخل لتوطين هذه التجربة داخل المجال الثقافي من جهة، والبحث في إمكانات استثمار القدرات التى يتيحها التكوين العلمى للارتقاء بمهن المسرح من جهة ثانية؟ فبمَا يفيد العلم بمهن المسرح، إذا كان موضوع العلم مقرونا بالصرامة الموضوعية والمنهجية، وكان فن المسرح ميالا إلى التخييل والعاطفة المتحررين من سلطة العلم؟ قد يبدو التناقض صارخا إذا ما نظرنا للمكونين جوهريا؛ لكن ألا تحتاج تأهيل التجربة المسرحية إلى تكوين علمي؟

استمدت سيوسيولوجيا الفن استقلاليتها وراهينتها من اعتمادها البحث الميدانى منهجا في دارسة الظاهرة الفنية، وتفكيك المفاهيم الميتافيزيقية الموروثة من علم الجمال وتاريخ الفن، إذ تؤكد الباحثة ناتالى هينيك أن "سوسيولوجيا الفن حققت استقلاليتها وغدت فرعا خاصا من فروع السوسيولوجيا، وخرجت من وصاية علم الجماليات وتاريخ الفن لتبحر في أفقها الخاص"[1]. تخلص علماء الاجتماع من عبء إنتاج "نظرية اجتماعية" حول الفن، وصار بإمكانهم دارسة المجال الفنى كمجال سوسيولوجى مستقل محدد بفاعلين على مستوى الانتاج الفني والوساطة الفنية والتلقي الجمالي.

و يرجع مفهوم الحقل الفنى إلى عالم الاجتماع بيير بورديو الذي نزع القداسة عن الفن بدراسة مفاهيم التجربة الفنية كالفنان والعمل الفنى والذوق الفنى، خارج التعاريف التى كرستها فلسفة الفن وعلم الجمال، وذلك ارتباطا بالحقل الفنى بوصفه حقلا اجتماعيا يتميز بحيز من الاستقلالية. يقول بيير بورديو في كتابه "مسائل في علم الاجتماع": "إن استقلالية الفن والفنان، التى يقرها التقليد القدسى على أنها بديهية، باسم إيديولوجيا العمل الفنى بصفته "إبداعا" والفنان بصفته مبدعا ، ليست إلا استقلالية نسبية ضمن فضاء اللعبة هذا الذي نسميه حقلا"[2].

يحاول الفنان تحرير المجال الفنى بمفاهيم مثل العبقرية والذوق الجمالى المستقل عن التجربة، لكن مفهوم الحقل يربط الإبداع بالوسط الفني، والذي يجسد مجمل العلاقات (الموضوعية وكذلك التي تنشأ

[1] نتالي إينيك، سوسيولوجيا الفن، ترجمة جواد قبيسي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2011، ص 83.

[2] بيير بورديو، مسائل في علم الاجتماع، ترجمة هناء صبحي، هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة، أبوظبي 2011، ص 340.

من خلال التفاعل بين الفنان والفنانين الآخرين)، لكن هذه الاستقلالية المزعومة ترضى نرجسيته فقط، ولا تفيد في تطوير إبداعه ومجال تلقيه وعلاقته بوسطاء المسرح.

يروم التكوين السوسيولوجي إلى تدبير المجال المسرحي بوصفه مجالا سوسيولوجيا يتضمن فاعلين ومهنيين يشكلون هوية هذا المجال، ويحددون مواقعهم وأدوارهم وفقه. إن استعانة التكوين المسرحي بسوسيولوجيا الفن لا يروم التضييق على الممارسة الفنية، بل تكوين طالب مهن المسرح على أسس علمية تحدد مختلف المتغيرات المحددة لأدوار المهنيين ومهاراتهم وكيفية تدبير علاقاتهم. وعلى هذا الأساس نتحدث في التكوين الجامعي عن تدبير مهن الإبداع المسرحي وتدبير مهن الوساطة الفنية والثقافية.

ساهمت التحولات السريعة التي يعرفها العالم اليوم في تعقيد أنظمة الإنتاج، إذ أصبح وضع خريجي الجامعات يزداد صعوبة يوما بعد يوم، لعدم توافق مهاراتهم مع احتياجات سوق الشغل، وما يراهن عليه أرباب العمل من مهارات مهنية، كالعمل الجماعي والقيادة والتواصل والإبداع، والتي تعتبر مهارات وقدرات أساسية في مجتمع المعرفة.

### 3.التدريب: رهان المهننة

تسائل الجامعة دورها في حل هذه المشكلة، باعتبارها الوسيط المباشر أو الجسر الذي يعبر من خلاله الخريج إلى سوق الشغل، حيث صارت تعي أن تعليمها الرسمي داخل الفصول بات غير كاف لضمان الوظيفة، وأن دورها اليوم لم يعد منحصرا على إكساب المعارف وتقديمها للطلاب، بل تعدى ذلك إلى حمل رهانات التوظيف والاهتمام بمصيرهم بمجرد الحصول على الشواهد، مستسلمة بذلك إلى قوانين وإكراهات ومتطلبات سوق الشغل، وإلى رؤيتها الجديدة ومنطقها المقاولاتي الذي يرى الجامعة، "سوقا تنافسية" تحتاج إلى أسلوب جديد لبناء التعلمات وتطوير المهارات و إضفاء الطابع المهني على الدراسات من خلال المزاوجة بين التعلم النظري داخل الفصول، والتدريب العملي. فماذا نقصد بالتدريب في الجامعة؟ وما أهميته في التكوين الجامعي؟

يرتبط التدريب في جميع تعاريفه وتسمياته بالممارسة الميدانية وبالجانب العملي والعلمي، فهو من جهة، يعمل على تمكين الطالب من الكفايات التي يحتاجها في سوق الشغل. ومن جهة أخرى، يعمل على تحسين الأداء الوظيفي للممارس. إن هذه الازدواجية في المعنى تجعل مفهوم التدريب عند الكثير من المنظرين يتشابك مع مفهوم التعليم أويتم أحيانا استعمالهما كمفهومين مترادفين.

يعود هذا الخلط بين المفهومين عند سلومان Sloman إلى كون "التعليم"، هو عبارة عن ممارسة " ذاتية التوجيه وقائمة على العمل، تؤدي إلى زيادة القدرات على التكيف، والتي قد لا يتم التخطيط لها بشكل واضح أو مقصود"[1]. يعني الباحث بأن "التعليم" مفهوم شامل لا يشير إلى مجال خاص أو يستمر إلى زمن معين، بل يهدف إلى اكتساب القدرة على التكيف من خلال تعلم وتطوير المهارات والكفايات العامة والخاصة التي يحتاجها الفرد في حياته، إذ يعتبر فعلا يمتد مع الفرد طيلة حياته، ويمكن أن يتم من خلال عدة قنوات كالتدريب، أومن خلال التجارب الحياتية، أو في الفصول الدراسية وغيرها.

يعتبر التدريب فرصة لاكتشاف الذات ولتطوير القدرات واختبارها سواء في التداريب أو في الوظيفة، من خلال سياقات تتيح للفرد اكتساب معارف ومهارات وتطوير رؤى جديدة، " إنها تجربة التعلم التي تكون فيها أنت مركز الطاقة وفي وضع يسمح لك بتولي مسؤولية ما تتعلم وكيف تطور تفكيرك"[2]. وتسمح التداريب بتطور مهارات كثيرة تتجاوز المهن والتخصصات الأكاديمية، وتعتبر ضرورة لنجاح الفرد كمحترف في تخصص معين وكفرد من أفراد المجتمع، لأن التدريب، حتى ولو صار في تخصص معين، يمكن أن يمتد إلى جميع المجالات، لأن الطالب يكتسب مهارات ذاتية يوظفها في مختلف المواقف والوضعيات. يكتسب المتعلم المهارات ويطورها في التداريب بشكل أفضل من الفصول الدراسية، لأن التكوين فيها يقوم على العمل والتطبيق والأداء والعمل بالتجربة التي تعزز فعل التعلم لأن ما "يسمعه الناس ينسوه، وما يرونه يتذكرونه، وما يفعلونه يفهمونه[3]".

إن ما يتطلبه المتعلم من معرفة ومهارات في تدريبه، يختلف كثيرا عن تلك التي يحتاجها في الفصل الدراسي، لأن مرحلة التجريب لا يركز فيها المدرس على ماذا يعرف المتعلم، بل ينتبه إلى ماذا يفعل وكيف يربط تلك المعرفة المكتسبة في الفصول ويطبقها في ما هو عملي، وأيضا كيف سيتفاعل عندما تلتقي المعرفة الأكاديمية بالعالم الحقيقي، وهذا هو التعلم الحقيقي الذي يجب أن يبحث عنه المتعلم وتنخرط فيه المؤسسات التعليمية. إن هذا الانتقال نظريا يبدو سهلا، لكنه في الحقيقة مهمة صعبة حتى لو كان الطالب متمكنا من المعارف والمكتسبات الصفية، " فنادرا ما يكون واضحا ما يجب على

[1]Sloman, M.(2005)Training to learning [online] available from https://2u.pw/sCmrjEs .in Masadeh, M. (2012). Training, education, development and learning: what is the difference? European scientific journal, 8(10). p64.

[2]Sweitzer, H. F., & King, M. A. (2018). The Successful Internship: Personal, Professional, and Civic Development. Cengage. p33.

[3]Overman, S. (1994). Games people play. HR Magazine, 39(5). p62.

الطالب أن يكون على معرفة به أو مؤهلا له [1]". فالتدريب في الحقيقة" مثل الحياة التى تضعك في الاختبار، أولا، ثم بعدها تستنتج الدرس"[2]. يصبح الطالب مسؤولا على معرفته وتعلمه ومحفزا لذاته بشكل مستمر، لا ينتظر إشارات أو تعليمات لما يجب أن يقوم به، خصوصا وأن التدريب لا يقوم على مناهج دراسية منظمة، أو تقييمات قابلة للقياس.

يولى كاسلو **kaslow** وفريدمان **Freidman** أهمية كبيرة لمفهوم التدريب لما له من أثر على تطوير مهارات الطالب الذاتية و المهنية إلا أنه ينبه بأن الطالب المتدرب يعانى الكثير من المشاكل والصعوبات على المدرس الانتباه إليها، وأولها "الغموض والمشاعر المتناقضة التى تعكس الطبيعة غير المكتملة لهويته المهنية" [3]، حيث يشغل المتدرب كما وصفه " منطقة رمادية بين الطالب والمحترف"[4]. لا يستطيع تحديد دوره داخل الجامعة إن كان طالبا متعلما أو محترفا. هذا الغموض يجعله يسائل معارفه ومكتسباته إن كانت كافية وتمكنه من مواجهة هذا التحدي الجديد ومسؤولياته الجديدة التى تختلف عن تلك التي كان يقوم بها في الفصل.

تنعكس هذه المخاوف والصعوبات سلبا على تكوين الطالب وتقييماته أثناء التداريب. لذا، على المدرس أن يساعد الطالب على استعادة الثقة بنفسه، وتجاوز كل المشاعر السلبية التى ستتلاشى مع الخبرة والدعم. كما يجب أن لا يأخذ التدريب شكلا موحدا داخل الجامعة في جميع المواد والتخصصات. فكل مجال أو تخصص ينفرد بخصوصيته وطبيعته تستدعى نوعا خاصا من التداريب ليحقق أهدافه، وأن يخضع تقييم التداريب إلى مقاييس التقييم داخل الفصول، لأنه لا يقيم مكتسبات ومعارف قابلة للقياس بل يجب أن يكون منهجيا يقوم على نظام معايير ومستويات محددة من المهارات المتوقع تحقيقها بعد نهاية التداريب.

## خاتمة

من خلال مقاربتنا لمفهوم التكوين المسرحى وإبدالاته المتمثلة في النقل والتعليم والتدريب نخلص إلى ما يلي:

---

[1]Baird, B. N., & Mollen, D. (2018). The internship, practicum, and field placement handbook: A guide for the helping professions. Op. cit., p16.

[2]Baird, B. N., & Mollen, D, Op. cit, p: 16.

[3]Friedman, D., & Kaslow, N. J. (1986). 3/The development of professional identity in psychotherapists: six stages in the supervision process. The Clinical Supervisor, 4(1-2), 29-50. p36.

[4]Baird, B. N., & Mollen, D. (2018). The internship, practicum, and field placement handbook, p14.

-يمثل الوعي التاريخي أحد متطلبات الإبداع المسرحي، لأن المسرح فن عريق متجذر في تاريخ الإنسانية، ومتنوع بتعدد التجارب والحساسيات الفنية والنظريات الفلسفية والجمالية والنقدية المواكبة لها؛ إذ يولد الجهل بهذا التاريخ أو إهماله من طرف الطلبة إعاقة في الإبداع، حيث يجعله منحصرا في الحاضر والصور النمطية الضيقة التي لا ترقى به إلى مستوى فنان مسرحي.

-يعتبر النقل أساسيا في تكوين طالب المسرح، لأن الطالب يستلهم من الفنان أخلاقيات المهنة ويعي مخاض تجربة الإبداع من خلال مشروع فنان بيداغوجي يكسب الطالب حضورا، ويختزل عليه أشواطا في مساره الفني، مما يمكن من مراكمة التجارب المؤسسة للثقافة المسرحية في هذا البلد.

-تسمح بيداغوجيا التدريب بتمرس الطالب على المسرح داخل فضاءاته في قاعة التداريب وفي الأستوديو وعلى خشبة المسرح والأعمال الموجهة للعموم، إذ تمكن فترة التدريب الطالب من تجريب فرضياته التي صاغها في الدرس التاريخي والعلمي في الميدان، والتعرف على شروط الإبداع داخل المجال المسرحي وإكراهاته. كما يساهم أيضا في فتح الجامعة على الفضاء العمومي وعلى الفنان المثقف، الذي يتعاون مع الأستاذ المشرف ويشكلان معا رافعة لتكوين مسرحي احترافي.

-تحتاج الجامعة المغربية إلى تطوير سياستها على مستوى التكوين المسرحي، وذلك من خلال ربط التكوين التاريخي والعلمي بالممارسة، لأن الفصل بينهما يجعل الطالب ينتقص من أهميتهما في تكوينه المهني، ويحوله إلى تقني يميل إلى التداريب التطبيقية ولا يتحمس إلى الدرس المعرفي.

إن المقاربة المتجددة لمفهوم التكوين المسرحي اليوم، في الجامعة المغربية على وجه الخصوص، ينبغي أن يستحضر التحولات البيداغوجية الجديدة المتصلة بإدماج قضية مهارات القرن الواحد والعشرين في الهندسة البيداغوجية الجامعية، والعمل على الربط بين التكوين في أبعاده النظرية والعملية وبين الآفاق التي تفتحها المهارات الناعمة ومهارات الحياة للطالب من إمكانات لاستثمار معارفه في مساره الأكاديمي والمهني، وهذا أفق آخر يفتح مفهوم التكوين المسرحي على أبعاد جديدة تحتاج وقفة خاصة.

## بيبليوغرافيا


- بيير بورديو، مسائل في علم الاجتماع، ترجمة هناء صبحي، هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة، أبوظبي 2011.
- ناتالي إينيك، سوسيولوجيا الفن، ترجمة جواد قبيسي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2011.
- **Baird, B. N., & Mollen, D. (2018). The internship, practicum, and field placement handbook: A guide for the helping professions. Routledge.**
- **Barba,E.,&Masgrau,L.(1999).Théâtre:solitude, métier, révolte. L'Entretemps éd.**
- **Biet,C.,Triau, C., & Wallon, E. (2006). Qu'est-ce que le théâtre?paris, GallimardK , coll. Folio Essais.**
- **Friedman, D., & Kaslow, N. J. (1986). 3/The development of professional identity in psychotherapists: six stages in the supervision process. The Clinical Supervisor, 4(1-2).**
- **Marceau, Carole. « L'art dramatique comme enseignement», L'Annuaire théâtral, (16.**
- **Masadeh, M. (2012). Training, education, development and learning: what is the difference?, European scientific journal, 8(10).**
- **Overman, S. (1994). Games people play. HR Magazine, 39(5).**
- **Sweitzer, H. F., & King, M. A. (2018). The Successful Internship: Personal, Professional, and Civic Development.Cengage.**

# التلقي والتأويل في مسرحيتي:
# "في انتظار كودو" لصامويل بكيت
# و"في انتظار مبروك" للطيب الصديقي

☜ **أميمة اشبرو**
تخصص اللغة العربية
طالبة في سلك الدكتوراه
المدرسة العليا للأساتذة بالرباط
الاستاذ المشرف: **د. اسماعيل المساوي**

**مقدمة:**

إن الحديث عن الخطاب المسرحي يأخذ أهميته من الأسئلة التي يفجرها من جهة، ومن القضايا التي يطرحها والكيفية التي تقترح للمعالجة من جهة ثانية... ومن خلال التراكات الإبداعية على الساحة الثقافية من جهة ثالثة، دون إغفال النقد المواكب له باعتباره موجها ومقوما... فإذا كانت النصوص المسرحية هي العمود الفقري لكل حركة مسرحية جادة، فإن النقد هو البداية الجادة الفعلية والفاعلة لحركة الإبداع وهو الموجه والمرشد لهذه الحركة...

وإيمانا منا بمساءلة تراكات الخطاب المسرحي، ارتأينا أن نخوض غمار الحديث عن التلقي والتأويل في هذا الخطاب محاولين الانفتاح على تجارب كل من المسرحيين صامويل بكيت "في انتظار كودو" والطيب الصديقي "في انتظار مبروك" غير أن من المفارقات العجيبة توفر النص الأصلي لصامويل بكيت في نسخ عديدة ومترجمة، ومنها النسخة العربية، مع تعدد قراءاته وعروضه، في مقابل الشح أمام النص المقتبس، مما يجعلنا نتوجس خيفة من قدرتنا على الموازنة بين النصين اللذين نروم قراءتهما من زاوية التلقي والتأويل.

## 1. التلقي والتأويل في مسرحية كودو ومبروك

تعد مسرحية "في انتظار كودو" من المسرحيات التي أثارت إعجاب الجمهور القارئ وغير القارئ (المشاهد)، واحتضنها النقاد بالدراسة والنقد، ومسرحها الكثير من المسرحيين حيث عرضت في كثير من مسارح العالم، فشكلت قبلة للقراء ومادة مغرية للقراءة ومادة للإخراج المسرحي ومادة للفرجة في العروض المسرحية، فعندما أخرجت أول مرة في 5 يناير 1953 على مسرح بابل الصغير من إخراج "روجر بلين"، غدت من أنجح الأعمال التي قدمت على خشبة المسرح بعد الحرب العالمية الثانية،

فمثلت أربعمائة مرة على مسرح بابل، ثم انتقلت إلى مسرح آخر بباريس، وترجمت إلى أكثر من عشرين لغة، ومثلت في السويد وسويسرا، وفرلاندا، وإيطاليا، والنرويج، والدنمارك، وهولندا، واسبانيا، وبلجيكا، وتركيا، ويوغسلافيا، والبرازيل، والمكسيك، والأرجنتين وتشيكوسلافيا، وبولاندا، واليابان، وألمانيا الغربية... وشاهدها في السنوات الخمس الأولى التي تلت تقديمها في باريس أول مرة أكثر من مليون متفرج.

وهو استقبال مدهش حقيقة "لمسرحية على مثل هذا القدر من الألغاز والاستفزاز والتعقيد، ورفض الانصياع لأي من الأفكار المتقبلة، مما ينبغي أن يكون عليه البناء المسرحي"[1]. كما تأثر بها مجموعة من الكتاب المسرحيين بما في ذلك المغاربة، ومنهم الطيب الصديقي، ولا غرابة في ذلك فهي تمثل بطريقة غير مباشرة إنسان هذا العصر بكل معاناته وقلقه وبحثه عن اليقين في عالم تحكمه فلسفة العنف قولا وفعلا، عالم غابت فيه القيم النبيلة أمام محرقة الواقع. ولم يعد أمام الإنسان سوى أن ينتظر كودو الذي يأتي ولا يأتي، في انتظار مميت يأتي على ما تبقى من أمل. ولعل هذه المسرحية تعكس صوت ذلك السجين الذي طعن بكيت."فقد طعنه أحد في شوارع باريس أفاق جاء يطلب منه صدقة، وحمل إلى المستشفى مثقوب الرئة. وفيما بعد عندما اندمل جرحه ذهب ليرى الأفاق الذي طعنه في سجنه، وسأله لما فعل به هذا، فتلقى منه هذه الإجابة: (لست أدري يا سيدي) وربما كان هذا الصوت هو الذي نسمعه في مسرحية في انتظار كودو"[2].

فمسرحية "في انتظار كودو" تعكس إحساس المتلقي معها بعدم اليقين الذي تولده في نفس المتلقي، وهذا الشعور يتراوح بين الأمل في اكتشاف هوية كودو والإحباطات المستمرة لهذا الأمل، ويعد هذا في حد ذاته جوهر المسرحية. ولقد بدأ هذا النوع المسرحي الذي تنتمي إليه المسرحية _مسرح العبث_ يتلاشى متزاحما بأنواع المسارح الطلائعية الأخرى كالمسرح الملحمي ومسرح القسوة ومسرح الفقير...ولكن رغم كل هذا فلا يزال بريقها وآثارها في مسارحنا المعاصرة. فما هو آثارها على المسرح المغربي؟ هذا ما نقف عنده في تجربة الصديقي خاصة ومن خلال مسرحية "في انتظار مبروك" المقتبسة من مسرحية "في انتظار كودو".

عرف الصديقي من خلال مسرحيته في انتظار مبروك كيف يمزج في فكره ووجدانه بين روح الثقافة العربية الإسلامية، وبين الثقافات الأخرى وخاصة الغربية التي اقتبس منها والتي تختلق المزيج الثقافي

[1] شفيق فريد ماهر، عالم صامويل بكيت المسرح، مجلة الثقافة المسرحية، عدد 8، المجلس الأعلى للثقافة، لجنة المسرح، القاهرة، مصر، فبراير 1982، ص: 24 – 25.

[2] شفيق فريد ماهر، المرجع السابق، ص: 23.

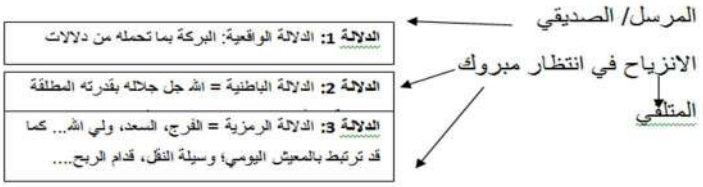
برؤيا جديدة استطاع بها أن يمزق الواقع العربي، وأن يقف على مواطن العذاب والمعاناة والقلق... دون أن ينسى الفلسفة الإسلامية بثقلها الثقافي ويمكن أن نلخصها في كلمة مبروك. وكأننا بالصديقي اقتباسا وإخراجا يستحضر مقولة "وليام جيمس" التي ترى: أن المقدار الأكبر من الشر يفضي إلى المقدار الأكبر من الخير، والذي تختزله الثقافة الإسلامية من خلال القرآن الكريم ﴿إن مع العسر يسرا﴾.

إن عملية التلقي والتأويل في هذا العمل المسرحي تظهر من خلال قدرة الصديقي على دعوة المتلقي إلى أن يؤمن بجدلية الموت والحياة التي تطبع مسيرتنا الحياتية، فإذا كانت الحياة تقود إلى الموت فلما لا يقود الموت وبصورة حتمية إلى الحياة، أو بمعنى آخر تحقيقهما يسمى بجدلية اليأس والأمل.

الإنسان هنا، من خلال شخصيات المسرحية، شبيه بالعنقاء التي تموت بفعل الانتظار، فيلتهب رمادها فتحيى ثانية _بفعل وصول مبروك_ وليس بفعل حركتها. وعليه، فقد كان من شأن اعتماد الصديقي على وسائل التمسرح على الركح وما تحمله من رمزية جعلت المسرحية قادرة على أن تقدم نفسها بجلاء بواسطة التواصل، "لا عن طريق مخاطبة الفكر كما تفعل الفلسفة والمنطق، بل عن طريق التغلغل إلى الشعور حيث تكمن رواسب المعتقدات والأفكار المشتركة"[1]. فمبروك تلك الكلمة السحرية المتغلغلة في شعورنا واللا شعورنا، بما تحمله من دلالات البركة والخير كلما حلت تورق الأشجار، وترقص الأحلام.

وقد ربط الصديقي مسرحيته في انتظار مبروك "بإطارها البيئي الخاص، فهي عالم كامل من المدلولات الثقافية ومن المعاني المأثورة التي تربط في كل جوانبها بشبكة من المعطيات الحضارية المتجددة"[2].

**الدلالة الرمزية لمبروك**




[1] المجاطي أحمد، ظاهرة الشعر الحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، ص: 116.

[2] السلاوي محمد أديب، المسرح المغربي البداية والامتداد، دار وليلي للطباعة والنشر 1996، ط1، ص28.

## 2. لعبة الانتظار في المسرحيتين، كودو ومبروك

بعد قراءتنا لهاتين المسرحيتين يتبين بالكاد أنه لا نستطيع أن نفرز بطلا واحدا من _خلال كودو ومبروك وغيرهما_ يسعى كل واحد منهم "وراء قيمه الخاصة أو المجتمعية بدافع البطولة الذي هو دافع ذاتي بالأساس وإنما أمام مجموعة من النماذج التي ليست لها حياتها الخاصة، وإنما تعيش حياة المجتمع الذي انطلقت منه، أو بعبارة أدق حياة اللحظة التاريخية التي أفرزتها والظروف التي واكبت ميلادها"[1].

إذا كان كودو في مسرحية "في انتظار كودو" لصامويل بكيت هو ذاك الذي يأتي ولا يأتي حيث بقيت المشكلة عالقة بدون حل، فإنها حلت عن طريق مبروك في مسرحية "في انتظار مبروك" الذي أتى وحضر مع اختلاف واقعهما المعيش ولحظتهما التاريخية، علما أن الصديقي جعل من شخصيته "مبروك" المنتظر، تواصل ما لم يحقق "كودو"، مما جعل لعبة الانتظار محققة، وكأن كودو حجم عن ممارسة المسير والوصول مما جعل المنتظرين متعلقين مخيبا أفق انتظارهما، وهكذا يأتي مبروك ليحقق لعبة نحب أن ننعتها لعبة المطاردة استرشادا بالقواميس اللغوية. مما جعل مبروك امتدادا لكودو بعد أن مسه ليستمر في اللعبة، وهكذا تستمر اللعبة حتى النهاية.

وينبغي أن نشير إلى أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر "كودو" و"مبروك" معادلين موضوعيين لفكرة الخلاص، أو النجاة التي تشكل البنية الأساسية في الفلسفة الكلاسيكية، كما تشكل في الوقت ذاته بنية الأديان في أوقات الأزمات. وهكذا، يمكن أن نعتبر كودو ومبروك شيئا يتوقعهما الإنسان ليساعداه في تحمل وجوده وإيجاد حل لمحنته الوجودية، غير أن "كودو" لم يف بالعهد والوعد من منظور الفلسفة العربية الإسلامية، بينما "مبروك" أوفى بعهده كما يدعو إلى ذلك النص القرآني في أكثر من موضع ﴿وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولا﴾ سورة الإسراء الآية 34، ﴿والذين يوفون بعهد الله ولا ينقضون الميثاق﴾ سورة الرعد الآية 20... وكل هذه العهود تدخل في باب المعاملات التي ركز عليها الإسلام، الدين المعاملات.

وعليه، يحق لنا أن نطرح سؤالا يستمد مشروعيته من التعالق والتخالف بين المسرحيتين. فما هي أوجه الائتلاف والاختلاف بين المسرحيتين؟

[1] عز الدين بونيت، مسرح الهواة بالمغرب، حول الملتقى الخامس لمسرح الهواة بأكادير، مجلة خطوة، عدد2، شتاء 1986، ص: 94.

## - أوجه الائتلاف والاختلاف

| عناصر المسرح | في انتظار كودو | | في انتظار ميروك | |
|---|---|---|---|---|
| اللغة | الفرنسية_ اللغة الثانية | | الدارجة المغربية_ اللغة الأم | |
| | صيغتها الصمت والجمل القصيرة والقلق | | الجمل القصيرة، الصمت، الأمثال الساخرة، اللعب باللغة | |
| الشخصيات (الممثلين) | فرنسية | كودو | مغربية | ميروك |
| | | ستراجون | | جليل |
| | | فلادمير | | يحيى |
| | | بوزو | | عباس |
| | | لاكي | | المكي |
| | | الطباخ والكلب | | |
| الديكور | جمولة غربية فرنسية | | مغربية أصلية | |
| فضاء العرض | _ فرنسي (قاعات العرض) | | _مغربي (القاعات والساحات العمومية) | |
| الحوار | غير محكم | | غير محكم | |
| الحبكة | بلا حبكة | | بلا حبكة | |
| التطهير | الإحساس بالحزن والقلق أو التغريب بمفهومه البريشتي | | الإحساس بالأمل | |
| افق التوقع بالنسبة للمتلقي | تخييب أفق الانتظار déception d'attente | | تأكيد أفق الانتظار confirmation d'attente حسب ياوس أو تغيير أفق الانتظار changement d'horison | |
| المقروء | تصوير محنة الإنسان في أبعادها المختلفة | | تصوير محنة الإنسان مع التشبث بالأمل | |
| زمن التأليف والعرض | التأليف | 1952 | التأليف | 1961 |
| | العرض | 1953 | العرض | 1962 |
| الانتظار | عبث حقيقي (يأتي ولا يأتي) | | عبث مؤقت (يأتي) | |
| الإخراج | روجر بلين 1953 | | الطيب الصديقي 1962 | |
| دلالة العنوان | الدلالة المباشرة | شخص يحمل اليمن، جيد= good | الدلالة المباشرة | زين دلالة البركة ميروك على وزن مفعول |
| | الدلالة الإيحائية/ الرمزية | المخلص، السعادة، الموت، اللاشيء، الزمن... | الدلالة الإيحائية/ الرمزية | الفرجة، البركة، اليمن، الأمل، الفرج... |
| طابع الدراماتورجيا | فرنسي | | مغربي | |
| عرائبية العنوان | في انتظار كودو (شبه جملة) | | في انتظار ميروك (شبه جملة) | |
| التيمة الكبرى | الانتظار | | الانتظار | |
| المسافة الجمالية esthétique distance | غضب الجمهور | | غضب الفرجة | |
| النوع | العبث اللامعقول | | العبث اللامعقول | |
| الضحك | الضحك المأساوي والتجريد والتوهيم الميتافيزيقي | | الضحك المجاني والتجريد والتوهيم الميتافيزيقي | |

- **كودو ومبروك وأسئلة التلقي**

تنهض هاتان المسرحيتان "في انتظار كودو" و"في انتظار مبروك" على تحقيق وظيفة الفرجة المتكئة عل مستويين أساسيين، مستوى النص أي التلقي بالقراءة ومستوى العرض أو المشاركة بالمشاهدة موظفة الاتجاه العبثي بخلفياته الفلسفية والثقافية، "بعيدا عن جمهرة من المتفرجين التقليديين من متوقعي المتعة من المسرح والباحثين عنها متلبسة بالفكر مظفرة منسوجة فيه، والذي يعتد بوجود جماعة منتقاة من الصفوة أو المتفرجين الأذكياء من بينهم، فليس لأمثالهم وحدهم فحسب تكتب الدراما أو يقدم العرض المسرحي"[1].

ولعل كل واحد من الكاتبين يدرك ما تخلفه تجربته الإبداعية وتثيره من أثر جمالي، لا ينحصر في متعة التفكير العقلي المجرد بمفردها، ولكن إلى جانبها متعة الهزل من خلال العبث باللغة وغيرها من العناصر الدرامية، مما جعل التجربتين تدخلان ضمن المأساة الملهاة (التراجيكوميدي)... كل هذا جعل المتلقي في جاهزية للدخول مع الشخصيات في لعبة الانتظار "كودو" و"مبروك" المقلقة والمميتة، باعتبارهما مطلبا مرجوا يتعلق بهما آمال المنتظرين مما خلق مأساة الملهاة الجمعية وليست فردية لفرد واحد. وهكذا، بقيت الشخصيات المنتظرة تمارس لعبة الانتظار الكبرى التي تطوي داخلها لعب أخرى نضعها على الشكل التالي:

ففي مسرحية في انتظار "كودو" نلمس لعبة الحياة ولعبة الحلم ولعبة الموت على التوالي، بينما في مسرحية في انتظار "مبروك" تغيرت مواقع هذه اللعبة من لعبة الموت، الحلم، الحياة... وكل هذه اللعب تشكل بحق صورة ممزقة للإنسان تجسد حقيقة العبث التي أفضت بالشخصيات المنتظرة في مسرحية "في انتظار كودو" إلى لعبة الموت. انطلاقا من لعبة الحياة مرورا بلعبة الحلم، حيث أن عدم حضور "كودو" قتل كلا من لعبة الحياة ولعبة الحلم لتنتهي بلعبة الموت غير المرتقب...

أما في مسرحية في انتظار "مبروك" فقد بدا فيها مدلول الرجاء والأمل أكثر حضورا، الأمر الذي جعل وظيفة الحلم والأمل عاملة على تقصير المسافة الزمنية بين خط الواقع المر بحنظله، واستشراف المستقبل المأمول الذي سيحققه مبروك بحضوره بالفعل وبالقوة.حيث نجح فيها الحلم في إقامة جو من التوقع والانتظار، فكان خط الحياة حاضرا بمعنى حضور لعبة الحياة بعد اجتياز لعبة الموت ولعبة الحلم، فكانت لعبة الحياة، خطا للحياة، مما جعلها تحتفظ بتألقها وتوهجها في نفسية المنتظرين بحضور مبروك الذي لم يخلف الموعد رغم تأخره.

---

[1] بو طالب أسامة، هرمينوطيقا، المسرح لعبة السلطة نموذجا، عالم الفكر، المجلد 37، عدد3، المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت، يناير، مارس، 2009، ص: 84.

## خاتمة:

إذا كان المسرح بحكم أدواته الفنية ومميزاته الأجناسية قادرا على إيصال خطاباته إلى قاعدة واسعة من المتلقين، فإنه لا يزال على الساحة الثقافية _ليس المغربية فحسب_ يحتل مرتبة دون الأنواع الأدبية الأخرى، فحتى في المؤسسات الثقافية المتقدمة لم تخصص إلا جزء ضئيلا من ميزانيتها لطرح إشكالية المسرح الفرنسي فما بالك المسرح المغربي... مما تولد عن هذه السياسة الثقافية العرجاء غياب الثقافة المسرحية بمفهومها النصي والعرضي أي الركحي عامة، عند عامة المتلقين داخل المجتمع، والتي ترتب عنها عدم القدرة على تمثل جمالية المسرح بمفهومه الأرسطي وما أدراك بمفهومه العبثي كتابة وإخراجا...

وكما استفاد الصديقي من صامويل بكيت فإن هذا الأخير استفاد هو الآخر من غيره في كتابة مسرحيته "في انتظار كودو" وفي أضعف درجاتها ما يسمى بالتناص وهي عملية لا تخفى عن ذوي الاختصاص، كما يقول ابن سلام الجمحي متحدثا عن الشعر، وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العلم والصناعات. وقد صرح بكيت نفسه أنه استلهم فكرته من صورة الفنان كاسبيرل ديفيد فريديش حسب ما أكده "في أحد حواراته أن لوحة رجل وامرأة تتأملان القمر كانت مصدر إلهامه، لكنه أعاد وأصر أحد معارفه أن لوحة رجلان يتأملان القمر هي ما ألهمه، واللوحتان لديفيد فريدريش والاختلاف بينهما لا يذكر"[1].

هاتان المسرحيتان عملتا على خرق الطابوهات، والأخلاق، ولهذا ركزتا على التعبيرية باللا منطقي، والأسطوري، والصوفي، لتنحازا إلى كتابة درامية تورط المتفرج في الحدث. وتبقى مسرحية "في انتظار مبروك" مكسرة لعبثية صامويل بكيت ما دام مبروك حاضرا ليحقق للمنتظرين الآمال المتعلقة به، وهي أمل أغلب المتلقين خاصة والجماهير الشعبية عامة. فلا غرابة أن يصرح الصديقي في مذكراته بأن"مسرح الصديقي قابل لأن يقدم في أي مكان، فمشاركة الجماهير في الحدث المسرحي يمكن أن يتحقق إما بنقل هذا الحدث من القاعات الضيقة إلى الشوارع والميادين أو بنقل تاكتيك فن الشوارع إلى أبنية المسارح الشعبية"[2]. فلا غرابة أن يطلق الصديقي على فرقته المسرحية في وقت من الأوقات مسرح الناس.

ولهذا، تبقى مسرحية "في انتظار مبروك" بخصائصها ومميزاتها مخالفة لمسرحية صامويل بكيت في خلفيتها العبثية وفلسفتها الدينية وحتى إيديولوجيتها، مما جعل منها مسرحية تسعى إلى تأصيل عبثية في ثوب يتماشى مع مقس الواقع المغربي بثقافته وعادته وخلفيته الدينية، مخاطبة الوجدان المغربي العام.

---

[1] شفيق فريد ماهر، عالم صامويل بكيت، المرجع السابق، ص:20.

[2] جريدة الصحراء المغربية، عدد 4052 الأربعاء 1 مارس 2000، ص:8.

## بيبليوغرافيا


- بو طالب أسامة، هرمينوطيقا، المسرح لعبة السلطة نموذجا، عالم الفكر، المجلد 37، عدد3، المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت، يناير، مارس، 2009.
- جريدة الصباح، عدد خاص بالطيب الصديقي، 28 فبراير 2019.
- جريدة الصحراء المغربية، عدد 4052 الأربعاء 1 مارس 2000.
- السلاوي محمد أديب، المسرح المغربي البداية والامتداد، دار وليلي للطباعة والنشر 1996، ط1.
- شفيق فريد ماهر، عالم صامويل بكيت المسرح، مجلة الثقافة المسرحية، عدد 8، المجلس الأعلى للثقافة، لجنة المسرح، القاهرة، مصر، فبراير 1982.
- عز الدين بونيت، مسرح الهواة بالمغرب، حول الملتقى الخامس لمسرح الهواة بأكادير، مجلة خطوة، عدد2، شتاء 1986.
- المجاطي أحمد، ظاهرة الشعر الحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3.

# الوسائط الجديدة فضاء داعم للتنشيط الثقافي في الحياة المدرسية

## دراسة تحليلية للصفحة الرسمية على الفيسبوك للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 التابعة لولاية الكاف

☜ د. خلو لبادي

دكتوراه في العلوم الثقافية اختصاص تقنيات التنشيط والوساطة
المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات، بالكاف، تونس

### مقدمة

يشهد العالم المعاصر تطورات تقنية وتكنولوجية، ساعدت على ظهور وسائط اتصالية جديدة ومتنوعة جعلت العالم قرية صغيرة. وقد أثرت هذه التغيرات على الأفراد والمؤسسات المكونة للمجتمع، حيث تعددت الوسائط الاتصالية الجديدة نتيجة التطور التقني الهائل في البيئة الاتصالية، مما خلق نمط اتصال جديد أثر على محتوى العملية التواصلية. وشكل ظهور شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك فرصا لتواصل والتفاعل المباشر بين جمهور المتلقين، وأصبحت أولوية لدى الأفراد والمنظمات والمؤسسات باعتبارها تتميز بالمرونة والتفاعلية والعالمية والمشاركة. وفي هذا الإطار ندرس استخدام شبكة الفيسبوك وأهميتها في تثمين التنشيط الثقافي داخل المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 عبر تحليل مضامين منشورات صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة المبحوثة.

### الجانب النظري للدراسة:

### -الإشكالية:

تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك من أهم المواقع الخصبة التي تؤثر في المؤسسات التربوية، حيث شهدت إقبالا متزايدا من مختلف شرائح المجتمع باعتبارها وسيط أساسي يسمح للمستخدمين بتبادل الرسائل ومشاركة المعلومات والفيديوهات ومتابعة مختلف الأنشطة والبرامج. هذا ما جعل المؤسسات التربوية في تونس تعمل على إنشاء صفحة رسمية خاصة بها، تساعدها على تبادل المعلومات والتعريف بمختلف أنشطتها الثقافية والعلمية، وهو ما عزز دور التنشيط الثقافي في المدارس الابتدائية وساعد على تدعيمه في الحياة المدرسية ،ومن هذا المنطلق سنحاول الاقتراب أكثر من موضوع البحث من خلال دراسة دور صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 بمعتمدية ساقية سيدي يوسف التابعة لولاية الكاف كوسيط داعم للتنشيط الثقافي، فكيف تساهم هذه

الصفحة في تدعيم التنشيط الثقافي بالمدرسة الابتدائية المبحوثة؟ وماهي المضامين التي تطرحها؟ وماهي اللغة المستخدمة والمعتمدة في منشوراتها؟ وماهي أنوع الأنشطة والتظاهرات المعتمدة في منشورات الصفحة المدروسة؟ وإلى أي مدى ينجح هذا الوسيط (صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة المبحوثة) في تفعيل التنشيط الثقافي بالوسط المدرسي؟

## الفرضية:

صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 بمعتمدية ساقية سيدي يوسف من ولاية الكاف داعم أساسي في تفعيل التنشيط الثقافي بالحياة المدرسية.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الموضوع المدروس وهو الوسائط الجديدة وكيفية استخدامها في تدعيم التنشيط الثقافي داخل الحياة المدرسية، حيث قامت هذه الدراسة بإبراز أهمية موقع الفيسبوك كوسيط أساسي داعم لتفعيل التنشيط الثقافي في الوسط المدرسي.

### أهداف الدراسة:

- الوقوف على واقع التنشيط الثقافي بالمدرسة الابتدائية 1958/02/08 المتواجدة بمعتمدية ساقية سيدي يوسف التابعة لولاية الكاف.
- تقييم تجربة الاستعانة بالوسائط الجديدة في تثمين التنشيط الثقافي في الحياة المدرسة

### منهج الدراسة:

هذه الدراسة تنتمي إلى الدراسات الوصفية التي تقوم على وصف ورصد وتحليل دور موقع الفيسبوك كفضاء جديد لتدعيم التنشيط الثقافي داخل الحياة المدرسية، وقد اعتمدنا على المنهج المسحي التحليلي: "الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة المدروسة قصد التعرف على وضعها الحالي وجوانب قوتها وضعفها"[1]. ولرصد الظاهرة المدروسة وتحليلها اعتمدنا على مسح منشورات صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 على موقع الفيسبوك المتعلقة بالتنشيط الثقافي والمقدر عددها 40 منشورا منذ انطلاق الصفحة بتاريخ 18 فيفري 2022إلى غاية 04 فيفري 2024. اعتمدنا على أداة تحليل المضمون "كأحد الأساليب البحثية التي تستخدم في وصف

[1] احمد بن مرسلي، منهجية البحث في العلوم الإعلام والاتصال، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005،ص 172.

محتوى الظاهرة أو المضمون الصريح للمادة الإعلامية وصفا موضوعيا منتظما كميا، كما انه يسمح بتسطير تصميم وكذلك تقييم الأفكار، الموضوعات في مجمل الوثائق أو مادة التحليل[1]. وقد تم اختيار هذه الصفحة لعدة مبررات من أهمها أن هذه المدرسة تحصلت على جائزة رئاسة الجمهورية للتنشيط الثقافي في الفترة التي تم إنشاء صفحة رسمية لها يتم من خلالها عرض مختلف الأنشطة والتظاهرات الثقافية التي تقوم بها المدرسة، هذا بالإضافة إلى ارتفاع نسبة المتابعة وتفاعل وإعجابات من قبل المتابعين والتي تعد مؤشرا لانتشارها والإقبال الكبير عليها ونجاحها في عملها.

**المفاهيم:**

**الوسائط الجديدة**: تعتبر عامل أساسي في تفعيل البحث في مجال علوم الإعلام والاتصال وذلك في علاقة بمستجدات الوسائط الجديدة للاتصال، "تعتبر الوسائط الاتصالية الجديدة لاتصال كل متكامل بين الوسائل التقنية الحديثة المتاحة ونمط تفاعل جمهور المستخدمين مع مختلف أشكال المضامين الاتصالية لهذه الوسائل التي تكون على شكل نصوص الكترونية، أصوات أو صور تهدف إلى نقل المعلومات والأخبار بأقصى سرعة ممكنة أو ابعد مجال جغرافي ممكن [2].فهي مزيج متكامل من النصوص والصور والصوت والرسوم الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو ضمن برامج متنوعة يمكن للمستفيد المساهمة في تشكيلها والمشاركة في توظيفها وتحريكها ضمن رحلة التصفح والتجوال، ومن ثم استرجاع المعلومات كشبكة كثيفة من العلاقات المتداخلة التفاعلية والعرض الديناميكي المتناسق. "إنها وسائط الاتصال التفاعلية التي تختلق،تبدع تحزن و تنقل المحتوى بطرق مختلفة من خلال وسائط سمعية أو بصرية "[3].

**الفيسبوك**: "الفيسبوك هو احد شبكات التواصل الاجتماعي، والتي أصبحت مواقعها هي الأشهر والأكثر استخداما و تأثيرا على مستوى العالم"[4]. "فهو من أهم مواقع التشبيك الاجتماعي، وهو لا يمثل موقع اجتماعيا فقط وإنما أصبح تكنولوجية اتصالية سهلة متاحة للجميع، والفيسبوك من أهم الوسائط الجديدة التي اكتسحت العالم الافتراضي منذ ابتكارها ويعد الفيسبوك أفضل وسيلة للتواصل لسهولة

---

[1]**Christian Leary, L'analyse de contenu de la théorie à la théorie à la pratique, presse de l'université du Québec,Canada, 2008,p: 178**

[2]مراد شلبيه وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، ماهر للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002، ص 18.

[3]عباس مصطفى صادق، الإعلام الجديد: المفاهيم الوسائل والتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، رام الله، 2008، ص 129.

[4]عباس مصطفى صادق، نفس المرجع، ص15.

المشاركة مع الآخرين اهتمامهم[1]، "وتسمح صفحات الفيسبوك للمستخدمين باستحداث هوية أو وجود عام على الانترنت لأي شيء وقد يجدها بعض الأشخاص أو المشاهير والفنانين والسياسيين مفيدة أيضا". "تعد الصفحات أكثر مرونة من المجموعات وذلك في إطار أنواع المحتوى الذي يمكن أن يتم استعمال الصفحات بدلا من بعض المواقع البسيطة ويمكن دمجها مع قنوات إعلام اجتماعي أخرى[2].

## التنشيط الثقافي:

"هو جملة العمليات التي تهدف إلى إقامة تواصل خلّاق بين الأفراد داخل المجموعة وبين الأفراد والثقافة وتسعى إلى ضمان المشاركة المبدعة والتلاؤم مع عالم متحرك ومتغير"[3]،التنشيط الثقافي في المؤسسة التعليمية هو وسيلة تواصلية تساعد على نشر الثقافة واكتشاف المواهب لتصبح بذلك المدرسة مكانا للتعلم و الترفيه مما يساعد على تنمية مهارات التلميذ عبر إدماجه في مجموعة من النوادي الثقافية التي تشرف عليها المؤسسة بتداخل جميع الأطراف، بالإضافة إلى تظاهرات ثقافية تساعد التلميذ على مشاركته في الحياة الاجتماعية وتنمية حس المواطن والعمل التطوعي وتعد مهن التعليم من المهن التفاعلية التي يلعب فيها التنشيط دورا هما .التنشيط الثقافي هو ما يتعاطاه التلميذ كل حسب ميوله ومواهبه من أعمال إبداعية في مجالات الفنون والآداب والعلوم التكنولوجية وما يمارسونه من أنشطة ثقافية في النوادي و الأقسام الثقافية وما يمكن أن يواكبوه من عروض وتظاهرات بأشكال التعبير الفني و مظاهر الموروث الثقافي.

## الحياة المدرسة:

تعتبر الحياة المدرسية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وتهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء. "تستوجب مناخا وظيفيا مندمجا في مكونات العمل المدرسي، عناية خاصة ضمانا لتوفير مناخا سليم وايجابي يساعد المتعلمين على التعلم واكتساب قيم وسلوكيات بناءة وتتشكل هذه الحياة من مجموع العوامل الزمانية والمكانية، والتنظيمية والعلائقية والتواصلية والثقافية والتنشيطية المكونة للخدمات التكوينية والتعليمية التي تقدمها المؤسسة للتلاميذ[4].

---

[1]**Vander, veer, facebook the missingmanual, second Edition, printed in the united, States of America, Emily moore,2010, p10.**

[2]دليل لمنظمات المجتمع المدني العربي، إنشاء صفحات فيسبوك ذات تأثير، منظمة تبادل الإعلام الاجتماعي،2012، ص10-11.

[3]منجي الزيدي، الدخول الى الحياة الثقافية: الشباب والثقافة والتحولات الاجتماعية، تبر الزمان 2005 ص99.

[4]وزارة التربية الوطنية والشباب، دليل الحياة المدرسية،2009، ص 4.

## التنشيط الثقافي في الحياة المدرسة

شهدت المؤسسات التربوية تطور في المنظومة التعليمية ينتقل من الأسلوب التلقيني التقليدي المرتكز على الجانب المعرفي إلى انتهاج سياسات حديثة في التربية قائمة على التنشيط في شتى مجالات النظام التعليمي، بما في ذلك أهمية التركيز على التنشيط الثقافي في المدرسة، حيث بمقتضى قرار من وزير التربية مؤرخ في 10 سبتمبر 2019.

وتسند جوائز وطنية للتنشيط الثقافي بالمدارس الابتدائية طبقا لأحكام الأمر عدد 1599 لسنة 2002 المؤرخ في أول جويلية 2002،و بالتالي التشجيع على ممارسة التنشيط الثقافي داخل الحياة المدرسة ويمكن تعريفه باعتباره مجموعة من الأنشطة المدرسية يمارسها التلاميذ بشكل اختياري لتحقيق أهداف تربوية، وتمارس غالبا خارج أوقات الدراسة بشكل اختياري سواء داخل المدرسة أو خارجها ،و تكون تحت إشراف الإطارات التربوية المتواجدة بالمدرسة أو يشرف عليها إطارات من ذوي الاختصاص في علاقة بتفاعل المدرسة مع المؤسسات الثقافية أو الشبابية التي تهتم بالتنشيط الثقافي. وتساعد التلاميذ على بناء شخصية متكاملة في جميع الجوانب الفكرية الاجتماعية والثقافية والوجدانية.

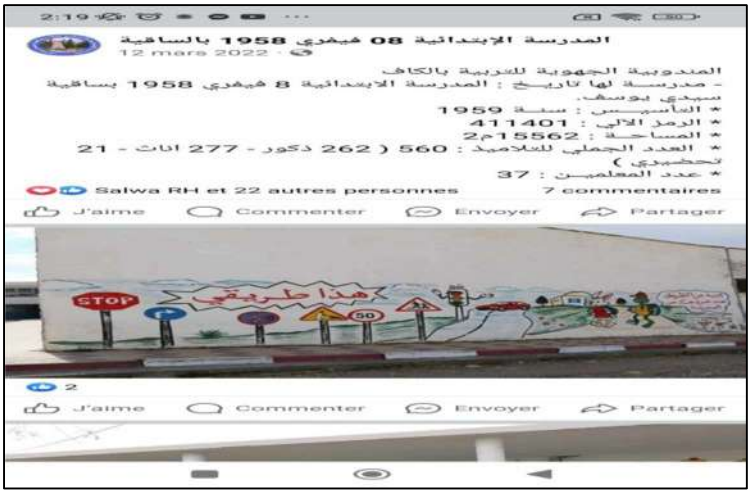
وتلعب الوسائط الجديدة دورا أساسيا في تدعيم التنشيط الثقافي. وفي هذا الإطار يندرج بحثنا من خلال دراسة وتحليل منشورات صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفرى 1958 وأهميتها كفضاء يعرف بمختلف الأنشطة الثقافية التي تتم بالمدرسة وتفاعل مختلف المتدخلين في الحياة المدرسة مع هذه الأنشطة.

## عرض وتحليل النتائج

### المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 موضوع البحث:

هي مدرسة تقع بمعتمدية ساقية سيدي يوسف التابعة لولاية الكاف تأسست سنة 1959 تبلغ مساحتها 15562 م2، تضم 560 تلميذ (262 ذكور-277 إناث-21 تحضير) وتحتوي على 35 من الإطارات التربوية وهذا ما تؤكده الصورة التالية:

**الصورة 1: بطاقة تعريف المدرسة الابتدائية 08 فيفر 1958** [1]




**المصدر: صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية**

حيث نتبين من خلال الصورة عدد1، وصف تفصيلي لمكونات المدرسة المبحوثة وتاريخ تأسيسها. وعند تصفح منشورات الصفحة الرسمية للمدرسة نجد بأنها تحتوي كذلك على صور تتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل الفضاء والقاعات...، وبالتالي أصبح الولوج إلى المعلومات الأساسية الخاصة بالمؤسسة التربوية سهلا في ظل وجود صفحة الفيسبوك الخاصة بها والتي تحتوى على معلومات رسمية ودقيقة، وهي مصدر أساسي للانتفاع بمختلف الخدمات في عدة ميادين ولعل أهمها التنشيط الثقافي موضوع دراستنا.

**الجدول1: يوضح اللغة المستخدمة في منشورات صفحة المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958**

| لغة المنشور | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| اللغة العربية الفصحى | 40 | 100 % |
| اللغة الفرنسة | 0 | 0 % |
| اللغة العامية | 0 | 0 % |
| مزيج لغوي(عربية +فرنسة) | 0 | 0 % |
| المجموع | 40 | 100 % |

**المصدر: من إعداد الباحثة استنادا على نتائج الدراسة**

[1] صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958، بتاريخ 2024/02/11، التوقيت 12:00.

https://2u.pw/PaAOz0D

تؤكد بيانات الجدول أعلاه أن اللغة المستخدمة هي اللغة العربية بنسبة 100 %ويمكن تفسير ذلك بان استخدام اللغة العربية الفصحى هي اللغة الأساسية للمنشورات الصفحة، بالإضافة إلى أن اللغة المستخدمة لغة بسيطة وسهلة موجهة لكافة المتدخلين في الحياة المدرسية باختلاف مستوياتهم الثقافية لتسهيل فهم منشوراتها ومتابعة الصفحة من مختلف شرائح المجتمع باختلاف مستوياتهم التعليمية.

**الجدول 2: يوضح أسلوب عرض محتوى المنشورات على صفحة المدرسة المبحوثة المتعلقة بالتنشيط الثقافي**

| نوع المنشور | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نص فقط | 4 | 10 % |
| نص +صورة | 20 | 50 % |
| نص + فيديوهات | 16 | 40 % |
| المجموع | 40 | 100 % |

**المصدر: من إعداد الباحثة استنادا على نتائج الدراسة**

يبين الجدول عدد2 أن أسلوب العرض أكثر استخداما في صفحة المدرسة هو أسلوب(**نص +صورة**) 50 %،تليها أسلوب(**نص +فيديوهات**)بمعدل 40 % بعده أسلوب(**نص فقط** ) بنسبة 10 %،و يمكن تفسير ذلك نظرا لطبيعة الأنشطة الثقافية المدرجة بالمدرسة وأهمية استخدام النصوص المصاحبة للصورة و ما لها من دور كبير في شرح النشاط الثقافي واستقطاب المشاهد عبر تضمين صور داعمة لذلك النشاط.

**الجدول3: يوضح مختلف التظاهرات والأنشطة الثقافية والعلمية التي نظمتها المدرسة**

| عدد النوادى | النوادي فى المدرسة | عدد المنخرطين | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | نادي التربية على المواطنة | 35 | 17.5% |
| 2 | نادى التربية المرورية | 35 | 17.5% |
| 3 | نادى تحدى القراءة | 35 | 17.5% |
| 4 | نادي التربية التشكيلية | 55 | 27.5% |
| 5 | نادى التربية الصحية | 40 | 20% |
| المجموع | 5 | 200 | 100% |

**المصدر: وثائق من المدرسة الابتدائية 1958/02/08**

انطلاقا من الجداول عدد 3، نلاحظ تنوع النوادي الثقافية وهو ما يميز الأنشطة المدرسية داخل المؤسسة التربوية المبحوثة، حيث تشرف مختلف الإطارات التربوية على إعداد أنشطة هادفة ومتنوعة تعمل على الإدماج الاجتماعي والثقافي للتلاميذ حيث نجد:

نادي التربية التشكيلية و الذي بلغ نسبة المنخرطين به 27.5% وهو يعتبر شكل من أشكال التربية عن طريق الفن "من خلال ممارسة المتعلم لمختلف أشكال الفن المتمثلة في الرسم والألوان،والأشغال اليدوية المقررة في البرامج الدراسية لإكسابهم المهارات التقنية، والفنية ،التي تعين على التحكم في استخدام خامات البيئة و طرق تشكيلها، والربط بينها وبين التطور العلمي، والتكنولوجي المعاصر ،ما تساعد على تنمية الجوانب الوجدانية من خلال تكوين الاتجاهات الايجابية للقيم الاجتماعية الثقافية والفنية"[1]. ونجد نادي التربية الصحية بنسبة20% ثم نادي التربية المرورية ونادي تحدي القراءة بتساوي عدد المنخرطين داخلهم بنسبة 17.5%. وبالتالي يمكن أن نستنتج تنوع النوادي الثقافية داخل المدرسة المبحوثة والتي تساعد على تقديم مجموعة من المهارات للتلاميذ عبر التكيف مع متغيرات الحياة المدرسية وتنمية ثقة المتمدرس واعتزازه بنفسه، وتطوير مهارات الانضباط الذاتي والتواصل الفعال داخل الحياة المدرسية.

بالإضافة إلى مشاركة التلاميذ في النوادي الثقافية ،يشارك المتعلم أيضا في مختلف التظاهرات التي تشرف على تقديمها المؤسسة التربوية سواء بمشاركة الأطراف الداخلية الموجودة داخل المدرسة أو بالشراكة مع مجموعة من المؤسسات ذات الصلة بالنشاط الثقافي، حيث يتم احتضان تظاهرات و فعاليات ثقافية سنويا تتنوع باختلاف الفعاليات، نذكر على سبيل الذكر لا الحصر: الاحتفال باليوم العالمي للباس التقليدي بتاريخ 11 مارس 2022 ويمكن الاطلاع على تفاصيلها من خلال منشورات الصفحة الرسمية للمدرسة .كذلك من ابرز التظاهرات الثقافية نجد اليوم التنشيطي الذي تعده المدرسة سنويا في إطار إحياء ذكرى أحداث ساقية سيدي يوسف بالشراكة مع مختلف المؤسسات الثقافية والشبابية والجمعيات المحلية. وهو حدث تاريخي يشهد حضور جماهيري مكثف من مختلف الأطراف المتدخلة في الحياة المدرسية، يتم الاحتفال بيه يوم 08 فيفري، كما تجدر الإشارة إلى أن اسم المدرسة مقتبس من تاريخ أحداث ساقية سيدي يوسف وهي عملية قام بها الجيش الفرنسي كرد فعل للدعم التونسي للثورة الجزائرية، والتي خلفت العديد من الشهداء الجزائريين والتونسيين وأسفرت هذه العملية عن سقوط عدد كبير من الضحايا في صفوف المدنيين والأطفال وامتزجت فيها الدماء التونسية

[1] عبد الحليم مزوز، حورية تزولت، الأنشطة الفنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،2016، ص 183-185.

بالجزائريين. وتحيي المدرسة ذكرى هذه العملية بشكل سنوي في اليوم نفسه الذي تم فيه قصف قرية الساقية وتستقطب عدد هام من المتدخلين في الحياة المدرسية لمواكبة هذا اليوم التنشيطي.

**الصورة2: توضح حصول المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 على جائزة رئيس الجمهورية للتنشيط الثقافي**

**المصدر: المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958**

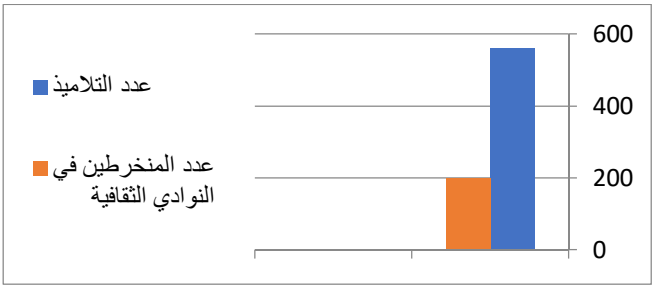
انطلاقا من الصورة عدد2، نتبين أن المدرسة المبحوثة قد تحصلت على جائزة رئيس الجمهورية للتنشيط الثقافي خلال السنة الدراسية 2022 -2023 وهي السنة التي تم فيها إنشاء صفحة الفيسبوك الرسمية، وبالتالي أهمية هذا الفضاء كوسيط تواصلي بين الأطراف المتدخلة في الحياة المدرسية وخاصة الأولياء لتشجيع أبناءهم على ممارسة الأنشطة الثقافية وإحياء بعض المناسبات الاجتماعية، وماله من وظائف أساسية في تنمية شخصية التلميذ وصقلها.

**الجدول 4: يوضح عدد المنخرطين في النوادي المدرسية مقارنة بالعدد الجملي للتلاميذ**

| عدد التلاميذ | 560 |
|---|---|
| عدد المنخرطين في النوادي المدرسية | 200 |
| نسبة المنخرطين في النوادي المدرسية في علاقة بالعدد الجملي للتلاميذ | 35.71% |

**المصدر: من إعداد الباحثة استنادا على البحث الميداني**

**الرسم البياني 1: يوضح عدد المنخرطين في النوادي المدرسية مقارنة بالعدد الجملي للتلاميذ**




**المصدر: من إعداد الباحثة استنادا على نتائج الدراسة**

نتبين من خلال الجدول عدد 4 والرسم البياني عدد 1، أن عدد المنخرطين بالنوادي المدرسية يقدر بنسبة **35.71**% من العدد الجملي للتلاميذ المدرسة المبحوثة. وبالتالي محدودية إقبال التلاميذ على الانخراط بالنوادي المدرسية رغم ما تلعبه هذه النوادي من دور أساسي في تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية والوجدانية والمعرفية. فهي تساعده على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة داخل الوسط المدرسي. بالإضافة إلى الكشف عن قدرات التلاميذ وتنميتها والاستفادة منها وحسن استثمار أوقات فراغهم.

## خاتمة

تعتبر الوسائط الجديدة فضاء داعم لممارسة التنشيط الثقافي داخل المدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958عبرالتعريف بمختلف الأنشطة والتظاهرات الثقافية، للفاعلين في الحياة المدرسية وتثمين دورها كفاعل أساسي يساعد على استقطاب التلاميذ للممارسة الأنشطة المدرسية والانخراط في النوادي الثقافية.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أهمية صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958 في تحفيز التلاميذ وحثهم على المشاركة بأعداد كبيرة في الأنشطة الثقافية، من خلال عرض مختلف الصور والفيديوهات وتقديم مختلف الأنشطة بطريقة واضحة وجيدة تساعد كل الأطراف إلى الوصول إليها.
- ارتفاع نسبة إقبال التلاميذ على تعاطي الأنشطة الثقافية تزامنا مع إنشاء صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة المبحوثة. هذا ما ساعد المدرسة على حصولها على جائزة رئيس الجمهورية للتنشيط الثقافي خلال السنة الدراسية 2022 -2023، لكن رغم أهمية هذا الوسيط إلا أن إقبال التلاميذ على ممارسة الأنشطة المدرسية، يبقى محدود مقارنتا بالعدد الجملي للتلاميذ المدرسة، وهو ما يطرح مجموعة من التوصيات ومن أهمها:
- أهمية تفعيل التنشيط الثقافي في مختلف المدارس الابتدائية انطلاقا من الأهمية التي يكتسبها النشاط المدرسي في حياة التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية.
- العمل على توحيد الجهود بين كافة المتدخلين في الحياة المدرسية لتدعيم التنشيط الثقافي في المدارس وتطوير مهارات التلميذ.

- مزيد العمل على صفحات الفيسبوك الرسمية للمدارس لاستقطاب كافة التلاميذ وتعاطي الأنشطة الثقافية والانخراط بالنوادي المدرسية.
- ضرورة الاهتمام بالوسائط الجديدة والاستفادة منها في تشكيل قيم إنسانية مستحبة.
- ضرورة نشر الوعي لدى المتدخلين في الحياة المدرسية حول أهمية مواقع الاتصال الاجتماعي، خاصة الفيسبوك كوسيط أساسي في تقديم المعلومات والتأثير الايجابي على ثقافة المجتمعات.

## بيبليوغرافيا


- احمد بن مرسلي، منهجية البحث في العلوم الإعلام والاتصال، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
- دليل لمنظمات المجتمع المدني العربي، إنشاء صفحات فيسبوك ذات تأثير، منظمة تبادل الإعلام الاجتماعي،2012.
- عباس مصطفى صادق، الإعلام الجديد: المفاهيم الوسائل والتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، رام الله ،2008.
- عبد الحليم مزوز، حورية تزولت، الأنشطة الفنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2016.
- مراد شلبيه وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، ماهر للنشر والتوزيع والطباعة، 2002.
- منجي الزيدي، الدخول إلى الحياة الثقافية الشباب والثقافة والتحولات الاجتماعية، تبر الزمان 2005.
- وزارة التربية الوطنية والشباب، دليل الحياة المدرسية.2009
- صفحة الفيسبوك الرسمية للمدرسة الابتدائية 08 فيفري 1958، بتاريخ 2024/02/11، التوقيت 12:00. https://2u.pw/PaAOz0D
- **Christian Leary, L'analyse de contenu de la théorie à la théorie à la pratique, presse de l'université du Qubéc,Canada, 2008.**
- **Vander, veer, facebook the missingmanual, second Edition, printed in the united States of America, Emily moore,2010.**

# الإنسان بين المسرح والتصوف الإسلامي

☜ **محمد الوكيلي**
**باحث في سلك الدكتوراه**
**تحت اشراف: د هشام بن الهاشمي**
**كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل القنيطرة.**

## مقدمة

منذ أن أودع الله الإنسان في هذا الكون زرع فيه ملكة حب الجمال الكامل، وواهب هذه الخصائص هو الذي نفخها في روح عباده، لذلك تشوقت هذه الروح لمكارم الأخلاق ومحاسن الخلق، وهذه الكمالات غير محدودة ولا نهائية لكن رجال التصوف الإسلامي، يتفقون جميعا أن خصائص هذه الروح الراقية متوافرة في السراج المنير، النبي المصطفى (صلعم)، الذي وجب الاقتداء به و بسلوكه النقي والسير على هداه، لكن هناك حالات استطاعت أن تؤرخ لذاتها بسلوكها الروحي الذي سارت عليه من جهة، أو بالفيض الإبداعي والفكري الذي خلفته كإنتاج فكري وإبداعي غني بالرؤى الفلسفية والوجدانيات الربانية.

## أولا: التراث الصوفي

إنه تراث طافح بالمواقف السلوكية (الوجودية) التي تغري الدارس بتأمل بنائها النظري العميق، من خلال رؤاها التي اتخذت من الإنسان والوجود محاورا رئيسية لاهتماماتها، لذلك يمكن القول بأن الخطاب الصوفي الإسلامي، لا تزال آثاره حاضرة بقوة وتحظى باهتمامات جل الباحثين بالإشراقات الفكرية والتأملات النظرية أو الإبداعات الشعرية والشطحات الروحية، كمادة خصبة قابلة للتأويل والتحليل. أما الحديث عن الإنسان في هذه التجربة، فهو حديث عن النواة الأساسية في هذه المادة، ذلك أن الصوفية هي كشف لروح الإنسان، ومحاولة التسامي بها عن كل ما يدنسها بما في ذلك الجسد الذي يحويها، والتراث الإسلامي الصوفي زاخر بالأسماء التي اهتمت به سلوكا وفكرا وممارسة، مثل الحلاج وابن عربي والسهروردي وغيرهم كثير، وللصوفية طقوسها الخاصة في الوصول إلى الحقائق النورانية القائمة في غالب الأحيان على إلغاء دور العقل، والتجربة العقلية في طريقها إلى مثل هذه الحقائق تبقى جد محدودة إن لم تكن مستحيلة، (سَأَلْتُ أَبَا الْعَبَّاسِ بْنَ مَسْرُوقٍ مَسْأَلَةً فِي الْعَقْلِ فَقَالَ لِي: يَا أَبَا أَحْمَدَ مَنْ لَمْ يَحْتَرِزْ بِعَقْلِهِ مِنْ عَقْلِهِ لِعَقْلِهِ هَلَكَ بِعَقْلِه)[1] العباس بن محروق (وهو صوفي توفي سنة299هجرية) .

[1] أرشيف الإسلام - موسوعة الحديث -حديث-حلية الأولياء وطبقات الأصفياء حديث رقم: 15332(islamarchive.cc)

خلاصة القول هي أن مصطلح العقل في هذا المفهوم الصوفي ينبني عل نوع من التضاد، بحيث انه يكون أداة هداية وإرشاد، كما يمكن أن يكون أداة إضلال، وهذا مؤسس على التقابل الموجود في السلوك الصوفي بين العقل النفساني والعقل الرباني، وما المجاهدة الصوفية إلا محاولة لخداع الأول للثاني حتى يتأثر به ويستمد منه قوته فيصبح ربانيا كذلك.

ونشهد هذا الوجه المعرفي عن ابن عربي الذي يستند إلى مرجعية اصطلاحية إذ يقول:

"والعقل أفقر خلق الله فاعتبروا فإنه خلف باب الفكر مطروح أن العقول قيود أن وثقت بها حشرت فافهم قولي فيه تلويح"[1]

هكذا إذن كل ما يمكن أن يفهم من هذه العملية أن العقل كما هو متعارف عليه شيء مستبعد إلى حد ما في فهم التجربة الصوفية حين نقول التجربة نعني أن فهم الصوفية بشكل عميق لا يتأتى للمرء إلا عن طريق احتضان التجربة الصوفية والسلوكية لهذه الطوائف المتصوفة، لذلك نجد العديد من الدارسين قديما وحديثا اضطروا للخوض في غمار التجربة لفك طلاسم أشعار الحلاج وغيره بعيدا عن قيود العقل. وقد انتبه باسكال بذكاء لهذا الأمر حينما اعتبر أن هناك مصدرين للحقيقة، مصدر عقلي وآخر قلب يعتبر باسكال أن العقل ليس هو المصدر الوحيد للحقيقة، ذلك أن هناك حقائق أخرى إلى جانب حقائق العقل وهي حقائق القلب، والتي يؤكد أن لها نفس القدر من اليقين، ومن أمثلة ذلك، معرفة المبادئ الأولى كالمكان والزمان والحركة والأعداد، بل يعتبر باسكال أن العقل ينطلق من هذه المبادئ لبناء قضايا تتم البرهنة عليها عن طريق الاستدلال العقلي. مما يعني أن هناك حقائق نتوصل إليها عن طريق العقل، وحقائق أخرى نتوصل إليها عن طريق القلب، ليخلص في النهاية إلى أنه "(من المثير للسخرية أن يطلب العقل من القلب البرهنة على مبادئه الأولى حتى يتوافق معها. ومن المثير للسخرية أيضا أن يطلب القلب من العقل أن يشعر بجميع القضايا التي يبرهن عليها حتى يتلقاها منه)[2].

ممارسة هذه الطقوس الصوفية إذن تخضع للعديد من المقاييس و الضوابط التي ينبغي الخضوع لها، و التحلي بها حتى يستطيع الفرد التسلح بزاد التجربة التي أحيانا تغري بالبقاء الدائم بين أحضانها، "(ومن أحسن أخلاق الصوفية التواضع ولا يلبس العبد لبسة أفضل من التواضع ومن ظفر بكنز التواضع والحكمة تقيم نفسه عند كل احد مقدارا يعلم أن يقيمه وتقيم كل احد على ما عنه من نفسه و من رزق هذا فقد استراح و أراح)[3]، إلا أن صفة التواضع هذه لا يمكن أن تتحقق للفرد إلا إذا تطهرت

[1] محمد المصطفى العزام، مصطلح العقل في التصوف الإسلامي، الإشارة، ع 20/19 يوليوز/غشت 2001.
[2] بليز باسكال، خواطر، الفقرة 52 قدمها مارسيل غارسال، النادي الفرنسي للكتاب، 1963، ص23
[3] أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الخامس، دار الفكر بيروت، ص 172.

النفس البشرية من التكبر والتعجرف من خلال التحكم واحتقار الخصائص الغريزية الكامنة في أعماق النفس البشرية الضعيفة، وبعد ذلك يأتي بالتدرج لمعان ونور المشاهدة والانكشاف الوجودي، ليستقر في قلب المتصوف الطاهر، الذي مر بتجربة حقيقية في ممارسة الانوجاد الصوفي. وقد يصل الأمر بالصوفي إلى احتمال وتقبل الأذى من الآخر قصد تحقيق غاياته (فالمداراة مع كل أحد من الأهل والأولاد والجيران والأصحاب والخلق كافة من أخلاق الصوفية وباحتمال الأذى يطهر جوهر النفس، وقد قيل لكل شيء جوهر وجوهر الإنسان العقل وجوهر العقل الصبر)"[1].

رأسمال الصوفي إذن هو طهارة نفسه، وشرف غريزته وسخائه في تعامله مع الآخرين، والتراث الإسلامي زاخر بالقصص الطريفة والمثيرة في هذا المجال وأخلاق الصوفية بصفة عامة قائمة على العديد من الخصائص المشتركة مثل البساطة في العيش، عبر ترك التكلف وكذا نبذ الادخار والإنفاق من غير احتساب لأن خزائن فضل لله لا تنضب، والصوفي يقينه بربه غير محدود وكل أسراره في هذه الخزائن الربانية، لذلك فان الصوفي يشعر بالعزة في هذه الدنيا لأنه متلهف إلى سبر أغوار خزائن لله، وفي خزائن لله خوارق غير محدودة، والخوارق هي الميثاق السري بين الصوفي وأتابعه، فالصوفية كانت تتأرجح بين ضرورتين، ضرورة المحافظة على الحياة لأن السلطة والفقهاء كانوا يعاتبونهم، والضرورة الثانية تكمن في (التعاون الخارق بالعادة والممكن لبناء حكايات تهدف إلى الأمثولة لمقاومة صعوبات حياة مليئة بالخوف لأن (تاريخ الخارق هو تاريخ الخوف) فالخارق إذن ميثاق بين الصوفي وأتباعه وسدى ولحمة تضامنهم)"[2].

يستفاد من مثل هذا القول بأن الصوفية نشأت في ظروف سياسية قائمة على التصادم والتضاد، ولذلك نلاحظ الإعدامات الكثيرة التي تعرض لها رواد هذا التوجه الروحي النبيل. والمعاني الصوفية في عمقها ذات بعد روحي باطني تتطلب تجاوز الفهم البسيط سواء للقصص أو الأشعار التي كتبها روادها قال محي الدين بن عربي على لسان الإنسان الكامل لا الإنسان الحيواني.

لي الأرض الأريضة والسماء ... وفي وسطي السواء والاستواء
لي المجد المؤتل والضياء ... وسر العالمين والعتلاء
إذا ما أتت لأفكار وذاتي ... يجبرها على البعد الصحاء
نما في الصوت من يدري وجودي ... سوى من لا يفيده الثناء
له التعريف والإحكام فينا ... هو المختار يفعل ما يشاء[3].

---

[1] نفسه، ص 111.
[2] محمد مفتاح، الرمز- الصوفية-انفعالية الكتابة الصوفية، مجلة الزمان المغربي، دفاتر ثقافية ع 11، سنة 1982.
[3] ديوان محي الدين ابن العربي، دار الكتب العلمية بيروت ط1، 1996 ص 39.

على إيقاع هذه الأشعار يبدو اهتمام الصوفية بالغريب واللامألوف، والتأكيد على أن اللحظة الوجودية الصوفية لحظة ينبغي أن تعاش لكي تفهم لان الخصائص الشعورية المعاشة هي الكفيلة بالمكاشفة النورانية كما يستفاد من أقوالهم، وقد عمل البعض على وضع حدود لمكاشفتهم، خاصة إذا عارضت الكتاب والسنة ولكن يبدو أن بعضها الآخر تجاوز ذلك. على أن بعضا من الدارسين المحدثين أكدوا على ضرورة التأريخ للحضارة الإسلامية بجعل هذا السلوك الصوفي عملية مستمرة في الحياة عن طريق ما يمكن أن نسميه بفن العيش الصوفي (إن كتابة التاريخ الحقيقي للحضارة الإسلامية لا يتحقق إلا باستحضار مقويات الوعي الصوفي بإنسانية الإنسان الأخلاقي المسلم وهو الإنسان الصوفي الذي تجلت فيه غايات الوجود والمقاصد التعبدية والتشريعية والتحققية)"[1].

إنها طريقة جديدة تسعى إلى تجاوز التاريخ السائد بالاعتماد على الكتابة والدعوة إلى هذا الأمر عبر التأريخ لحركة الروح وطريقة نموها ونضجها، من خلال المحاكاة العميقة لهذه الحركة كطريقة وحيدة ومفيدة في أفق إمكانيات القبض على هذه اللحظات الهاربة في تجاويف الروح. على أن (تاريخ الروح وقيمها في الحضارة الإسلامية ليس هو تاريخ الشخصيات الصوفية ولا تاريخ الولاية والأولياء فهذا تاريخ كتب وما زال يكتب إلى اليوم لأن التاريخ الذي نقصده في كلامنا هنا هو تاريخ القيم الروحية المستخلصة من هذه العناصر البيوغرافية، إن هذه القيم الحضارية الروحية الطاقية هي ما يبقى عندما تصمت الكتابة التاريخية عن التعبير)[2]. من جانبنا نقول هل يشكل إيقاع هذه اللحظات الأنطولوجية الصوفية على خشبة المسرح تاريخا روحيا وجسديا له هو الآخر أهميته في مثل هذه الممارسة التاريخية الحية.

على إيقاع هذا التساؤل نختم هذا التقديم النظري بتساؤل آخر حول مدى استفادة المسرحيين العرب من هذه التجارب الصوفية في إبداع وإخراج أعمال مسرحية ذات مرجعيات صوفية ودلالات حديثة تلامس إشكالات إنسان الأمس واليوم؟

## ثانيا: أثر الوجدان الصوفي في المسرح العربي.

لاشك أن التصوف شكل ولا يزال مادة غنية بالإشارات والدلائل الحية التي سجلت حضورها في العديد من أوجه النشاط الذهنية والفكرية والأخلاقية والإبداعية وقد قاربنا هذه المادة باعتبار تعمق الفهم الديني للإنسان، إلا أنها تمنح في الأصل من ينبوع الدين الإسلامي و تسعى إلى أن تسمو به في المنعرجات نفسية متشابكة و لعل هذا هو مصدر غناها وفي مسار المقاربة المسرحية لهذه الظاهرة يمكن القول أن الطبيعة الروحية الباطنية للتجربة الصوفية التي تصبو بالذات إلى كشف الحقيقة

[1] محمد أديوان، القيم الصوفية وإنتاج الحضارة والتاريخ، مجلة الاشارة م.-م.
[2] نفسه .

ومعرفة الوجود، هي التي أغرت المسرحيين العرب بالتعامل معها كما أن السير الذاتية لرجالاتها التي امتازت بالتغريب و العجائب هي التي أثارت أكثر وأغرت رجال المسرح بتناولها. وهكذا سنحاول الحديث عن استحضار هذه الشخصية الصوفية المتميزة، من خلال عملين مسرحيين هما:

## أ- مسرحية "الحلاج" لعز الدين المدني

تشكل مأساة الحلاج بصفة خاصة مادة اقل ما يمكن أن يقال عنها قابلة للتمسرح، سواء على مستوى دلالات السيرة الذاتية للحلاج ذات الطبيعة المأساوية أو على مستوى ما خلفه ها الرجل من انتاجات شعرية جاء بها الإنسان لحاله انطلاقا من حبه لخالقه وسعيه الحثيث لمشاهدة نوره وطلب لقائه ووصاله و استعجال عفوه ونوره وكرمه والحق انه شكل نموذجا راقيا للإنسان الصوفي المناضل المشاغب، إذا قدم حياته ثمنا لمواقفه التي اعتبارها تعجيلا لوصول مراده من خلال نظرية الحلول التي أمن بها على غرار زميله في المأساة والسلوك الصوفي ابن العربي، يقول :

أنا فيضه السامي ونور وجوده وأنا الـذي أدعـو الوجـود فيخضع
أنا الذي مازلت قبضة وجوده أنا الوجود ووجودي والخلائق توضع [1].

والحلاج بدوره كان مؤمنا بهذه الأفكار ولعل هذا ما جعل منه رمزا قابلا للتناول المسرحي على مستوى اكتر من تجربة في هذا السياق نشير إلى تجربة عز الدين المدني الذي استحضر في مسرحيته (الحلاج) و(ثورة الزنج) شخصية الحلاج استحضارا نموذجيا، إذا ألبسه رداء العصر الحالي مما جعل مفهوم الزمن في هذه الأعمال يأخذ قيمة خاصة من خلال التزامن بين حاضر وماض، وماض وحاضر وتحقق هذه الحركية في مسرحية (ثورة الزنج) بشكل كبير، وفي نفس الموقع من ذات المسرحية يقوم عز الدين المدني بتصوير (الحلاج في حالة صلب والناس مجتمعون عليه وفيهم رئيس شرطة بغداد) ربطا بين ثورة الحلاج الصميمية، وبين انتفاضة زنج البصرة وكان في ذلك إحدى التنويعات للثورة التي تبدو واحدة.

الحلاج: أنا الحق.

رئيس الشرطة: بغداد كتاب الخليفة لم يأتي بعد لذبحك.

الحلاج: اقتلوني يا تقاتي فان في ماتي حياتي.

أبو بكر الشلبي: إنك كافر ارجموه (يرجمه بزهرة).

رجل من العامة: انك مؤمن يا رئيس الشرطة سوف نغتالك...احرقوا بغداد وإلا سوف تدخلها الماغول.

الحلاج: أنا الحق[2].

---

[1] محي الدين ابن العربي م.م. ص 40.

[2] محمد المديوني مسرح عز الدين المدني والتراث، م.م. ص 56-57.

نلاحظ أن عز الدين المدني يعمم التجربة الحلاجية كثورة محورية انبنت على الحق و الحق هنا ليس بالضرورة حقا صوفيا، بل يمكن أن يكون حقا سياسيا تم استحضاره خلال ثورة موالية هي ثورة انتفاضة الزنج في البصرة لاحقا، وكان المؤلف المسرحي هنا يعجب بشخصية الحلاج ويسعى إلى تعميمها على جل الانتفاضات العربية اللاحقة لذلك يصبو إلى تفجير الشخصية الحلاجية وتشريحها حسب ما يقتضيه السياق .بالنسبة لمعالجة شخصية (الحلاج) الذي تصور في شكل شخصيات ثلاث اختلفت أبعادها المادية وأبعادها النفسية والخلقية كما اختلفت ملامح مشاعلهم واهتماماتها[1]، وهذا دليل على حضور الوجدان العربي عنده. فماذا عن حضوره عند صلاح عبد الصبور؟

## ب- مسرحية "مأساة الحلاج" لصلاح عبد الصبور

تعد مسرحيته (ماسات الحلاج) الشعرية لصلاح عبد الصبور من انضج وأهم المسرحيات في هذا الإطار، وهي عمل إبداعي تولد من صلب التجربة الصوفية وروحها الوجدانية وكذا المسار المأساوي الخاص الذي لاقاه الحلاج في حياته لذللك نجد عبد الصبور يستهل عمله هذا بمشهد وجود جثة مصلوبة يدور الحوار الاول من المسرحية.

التاجر: أنظر...ماذا وضعوا في سكتنا.

الحلاج: شيخ مصلوب، ما اغرب ما نلقى اليوم.

الواعظ: يبدو كالغارق في النوم.

وفي غمرة البحث عن القاتل وأسباب القتل يصطدم باعترافات عمقت أكثر من قلق هؤلاء الذين راقهم البحث عن الحقيقة خاصة وأن الثلاثة يسعون لذلك لكن فقط لإشباع الفضول واستفسار الخبر الأسباب شخصية فقط.

التاجر: نعم فقد يكون أسره حكاية طريفة أقصاها لزوجتي حين أعود في المساء.

الفلاح: فأما أنا فإنني فضولي بطبعي كأنني قصيدة بلهاء

الواعظ: وحبذا لو كان في حكايته موعظة وعبرة...اجعلها في الجمعة القادمة. موعظتي في مسجد المنصور[2].

---

[1] نفسه، ص 86.

[2] صلاح عبد الصبور، مأساة الحلاج، مسرحية شعرية، مكتبة روز اليوسف، يناير 1980 ص 7.

وتنطلق بعد ذلك المجموعة في البحث وتختلط الأوراق ذلك أن الكل يعلن مسؤوليته عن القتل مجموعة من الفقراء تدعي ذلك معلنين أنهم استعملوا كأبواق تردد شعارات مؤدى عنها تم الإعدام على إيقاع صياحهم.

المجموعة: صفونا صفا صفا.
الأجهزة صوتا ... صيحوا زنديق كافر.
صحنا زنديق كافر.
قالوا: صيحوا فليقتل أنا حامل دمه.
فليقتل إنا نحمل دمه عن رقبتنا[1].

وفي هذا الإقرار يركز عبد الصبور على البعد السياسي للجريمة، إلا أن الموت الوجداني الصوفي لا يظهر إلا من خلال إقرار مجموعة الصوفية مسؤولية الاستشهاد الرمزي للحلاج لأنه قتل بالكلمات.

الواعظ: لا تلقى في هذا اليوم سوى القتلة.
ولعلكم أيضا حين قتلتم هذا الشيخ المصلوب ...
المجموعة: قتلناه بالكلمات.
...
التاجر: ازداد الأمر غرابة.
المجموعة: أحببنا كلمات.
أكثر مما أحببناها
فتركناه يموت لكي تبقى الكلمات[2].

ويتواصل الحوار بهذا الإيقاع في أفق التركيز على الحياة الروحية للشهيد وإبراز مدى تأثرهم الشديد بنهجه وسلوكه، وفي هذا التشبث إقرار ضمني بأن الحلاج مازال حيا ودماؤه لم تزد أزهار أفكاره إلا أن يناعة وعطرا.

والحال أن الاشراقات الصوفية المفعمة بالحكم والرموز والدلالات، لا تنكشف إلا من خلال المنظر الثاني في المسرحية حيث يبعث الحلاج أثناء حديثه مع صديقه الشيخ الشلبي وهما يرتديان خرقة صوفية.

---

[1] صلاح عبد الصبور، مم، ص 8.
[2] صلاح عبد الصبور، نفسه، الصفحة 11-12.

(الشلبي يا حلاج اسمعوا قولي
لسنا من أهل الدنيا حيت تلهينا الدنيا
...
الحلاج: لكن يا أخلص أصحابي نبئني...
كيف أبيت والنور بعيني.
هذه الشمس المحبوسة في ثنايا الأيام
الشلبي: لابد حدقت إلى الشمس المحبوسة ثنايا الأيام
وطريقتنا أن ننظر للنور الباطن
ولذا فانا أرخي أجفاني في قلبي)[1].

نحن إذن أمام لوحات درامية تعج بالفتن، وفي هذه الحالة فصاحبنا، مهدد بفقدان نوره الصوفي لكن بنزع رداء الصوفية، والإقرار بضرورة مواجهة اكراهات الحياة يقر الحلاج بخيبته ويعتر ف أن كلماته بالنسبة إليه دون الأنياب، لكن الأمل يبقى مرهونا من خلال حياته بين الآخرين وفي قلوبهم.

(الحلاج: قد خبت إذن لكن كلماتي ما خابت.
فستأتي أذان تنام لأذان تسمع
تنحدر منها كلماتي في القلب
إلا أن تسقى بلعاب الشمس
روح الإنسان المقهور الموجع)[2].

ورغم الوازع الديني والدنيوي يتسرب الشك أمام إمكانية الفعل. لكن ومهما كانت الحيرة والشكوك فان الأقدار تأخذ مجراها الطبيعي، وهو مجرى مأساوي يقضي بموت البطل كل يتدرج في أفق المطلق الذي يعتبر بدوره حلا نهائيا لهذه المشكلة أو الإشكالية وهو حل ديني بامتياز. إنها مقاربة جديدة في إعطاء فهم خاص للإنسان من خلال التركيز على جوانبه الروحية، وهواجسه الدينية التي تكسب هذا الفهم طريقة أخرى على مستوى القراءة والتأويل الإشكالي.

[1] نفسه، ص 18.
[2] نفسه، ص 25.

## خاتمة

لعل متتبع مسارات الينبوع الديني في إمداد المبدعين المسرحيين في رسم ملامح شخصياتهم أمر لا يمكن أن يقف عند حد معين نظرا لغنى إمدادات هذا اليوم الطافح بالدلالات على مستوى هذا البناء الإنساني تحديدا، مع العلم أن الرسالة الإسلامية في مجملها جاءت في الأصل لتصحيح الفهم الذي كان سائدا حول الإنسان، وهذا ما جعل من هذا الدين يركز معظم توجيهاته على سلوكيات وأخلاقيات بني الإنسان محاولا في ذلك التنبيه إلى أدق التفاصيل في هذا الأصل من خلال تحديد العلاقات بين الإنسان وذاته وأخيه وربه تحديدات تطلبت رسم خطوط عامة تؤطر طرق العبادة الروحية وطرائق العيش على القوانين الإسلامية المستمدة من القران والسنة واجتهادات الصحابة والعلماء المسلمين.

وقد حاول التصوف من جانبه أن يتخذ من الإسلام عبر دلالاته الروحية تحديدا ينبوعه الأساسي في صياغة مواقف وفن العيش، وقد كانت الروح العربية الإسلامية بطبعها مؤهلة للسير في أفق هذا المنحى مما خلف تراثا زاخرا أغنت في اعتقادنا التجربة الدينية الإسلامية وجعلها محط اهتمام فكري في الداخل والخارج.

ومن الطبيعي جدا أن يجد هذا التراث الزاخر صداه في العديد من تجاربنا المسرحية العربية. وبما أن مثل هذا الصدى وجد تجلياته على أكثر من واجهة فقد حاولنا أن نرى مدى هذا الصدى على مستوى مساهمته في صياغة فهم الإنسان العربي المسلم.

## بيبليوغرافيا

-أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الخامس، دار الفكر بيروت.
-أرشيف الإسلام - موسوعة الحديث -حديث-حلية الأولياء وطبقات الأصفياء حديث رقم: 15332 (islamarchive.cc)
-بليز باسكال، خواطر، الفقرة 52 قدمها مارسيل غارسال، النادي الفرنسي للكتاب، 1963
-ديوان محي الدين ابن العربي: دار الكتب العلمية بيروت ط1، 1996.
محمد أديوان، القيم الصوفية وإنتاج الحضارة والتاريخ، مجلة الإشارة، ع 20/19 يوليوز/غشت 2001.
-محمد المديوني مسرح عز الدين المدني والتراث،
-محمد المصطفى العزام، مصطلح العقل في التصوف الإسلامي، الإشارة، ع 20/19 يوليوز/غشت 2001.
-محمد مفتاح، الرمز- الصوفية-انفعالية الكتابة الصوفية، مجلة الزمان المغربي، دفاتر ثقافية ع 11، سنة 1982.
-صلاح عبد الصبور، مأساة الحلاج، مسرحية شعرية، مكتبة روز اليوسف، يناير 1980.

# Enseignement des chants au préscolaire marocain: Valorisation de l'Humain à travers la spiritualité musicale

☞ Jaouad BLOULA[1] ☞ Malika BAHMAD[2]

[1]Laboratoire Langage et Société

[2]Laboratoire Langage et Société, Université Ibn-Tofail, Kenitra.

Université Ibn-Tofail, Kenitra (Maroc), CNRST-URAC56

## Introduction:

Au sein du contexte éducatif marocain, l'enseignement préscolaire repose sur le fondement essentiel de préparer les apprenants à un futur riche en apprentissages et en épanouissement. L'une des entrées souvent explorées mais parfois sous-estimées est l'utilisation du chant comme outil pédagogique. Cette étude se penche sur le lien particulier entre l'enseignement des chants, la transmission de valeurs, et le développement du langage dans le cycle préscolaire au Maroc.

Comme il est mentionné dans la vision stratégique pour la réforme éducative 2015/2030, levier 2, le préscolaire, en tant que période formative, « est considéré comme la base essentielle de toute réforme éducative favorisant l'équité et l'égalité des chances et facilitant les parcours scolaires et de formation »[1]. En effet, ce cycle de la petite enfance est la meilleure période pour découvrir comment la musique, les valeurs, et le langage se rejoignent chez les jeunes enfants. Les chansons, qui expriment la culture, aident à relier la langue aux valeurs importantes de la société marocaine.

Cette étude se positionne dans le contexte éducatif marocain, avec l'objectif de dévoiler comment les chants, en plus d'être des vecteurs linguistiques, peuvent être des véhicules puissants pour transmettre des valeurs culturelles et morales dès les premières années de l'éducation. En s'appuyant sur une méthode qualitative, nous explorerons comment cette approche peut contribuer à l'épanouissement global des enfants en associant le langage à des fondements morales et culturels.

[1]https://2u.pw/JdWU9H8, p17, consulté le 17/10/2023.

Le Maroc, caractérisé par sa diversité culturelle et linguistique, offre un cadre unique pour étudier comment les chants, imprégnés des valeurs intrinsèques à cette société, peuvent non seulement enrichir le vocabulaire des apprenants, mais également contribuer à la construction de leur identité culturelle et à la compréhension des valeurs dès les premiers stades de leur éducation. Nous avons, de ce fait, souhaité répondre aux questions de recherches suivants :

- Quel est l'apport des activités artistiques élémentaires, en l'occurrence les chants, dans le développement des compétences langagières chez les enfants du préscolaire et les valeurs qu'elles visent à promouvoir ?

- De quelle manière ces activités contribuent-elles à créer un environnement propice à l'acquisition et l'épanouissement linguistique des enfants ?

Dans cette perspective, nous avançons l'hypothèse suivante: Une approche pédagogique efficace intégrant l'enseignement des chants au préscolaire pourrait favoriser la transmission des valeurs religieuses et universelles, tout en stimulant de manière significative le développement des compétences langagières chez les enfants.

Les objectifs visés par l'études sont :

- ✓ Explorer comment les chansons pourraient être utilisées pour faciliter l'acquisition du langage chez les apprenants en classe du préscolaire.
- ✓ Mettre en lumière les valeurs visées par l'enseignement des chansons au préscolaire, et comment ces activités musicales contribuent-elles à promouvoir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants.

## Cadrage théorique:

### 1. Fondements et références pédagogiques des activités artistiques au préscolaire:

Conformément au LEVIER 13 de la vision stratégique pour la réforme éducative 2015/2030, «Le dispositif linguistique proposé dans le préscolaire vise à mettre en va-

**leur et l'utilisation des premiers acquis linguistiques et culturels de l'enfant et la familiarisation avec la langue arabe et la langue française»[1].**

**À cette fin, il est recommandé, pour l'enseignement préscolaire et primaire, d'entreprendre de : «Renforcer les matières d'éveil dans le préscolaire et pendant les deux premières années de l'enseignement primaire par la sensibilisation aux valeurs religieuses, nationales et universelles à travers l'éducation artistique et sportive: théâtre, cinéma, arts plastiques, musique, dessins animés et activités sportives adaptées et l'initiation aux méthodes scientifiques et expérimentales à travers les simulations numériques et interactives»[2].**

**La commission spéciale sur le modèle de développement 2021, recommande de mettre en place un dispositif complet pour la réussite éducative en insistant sur le développement d'un enseignement « préscolaire de qualité, ancré dans une politique forte de la petite enfance, privilégiant l'épanouissement de l'enfant et disposant d'un personnel valorisé bénéficiant de formations certifiantes »[3]. p105**

**Cette recommandation met en lumière l'importance de créer un socle solide dès les premières étapes de l'enseignement, avec un investissement particulier dans un enseignement préscolaire de qualité et une politique globale axée sur le bien-être et le développement intégral de l'enfant. Sur une période de deux ans, l'objectif global de ce programme est de favoriser le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant, tout en encourageant son autonomie et sa socialisation. Cela se réalise notamment à travers trois axes:**

- **Le renforcement des compétences sensorio-motrices, spatio-temporelles, imaginatives et expressives;**
- **L'introduction aux valeurs religieuses, éthiques et civiques fondamentales;**

---

[1] **La commission spéciale sur le modèle de développement, 2021, https://2u.pw/q6dqS48 ,pp: 105, consulté le 19/10/2023.**

[2] **Op. cit, https://2u.pw/JdWU9H8, p39, consulté le 19/10/2023.**

[3] **Op. cit, https://2u.pw/q6dqS48 , pp 105, consulté le 19/10/2023.**

❖ La participation à des activités pratiques et artistiques de base, telles que le dessin, le modelage, la peinture, les jeux de rôles, les chants et la musique.

À travers ces objectifs le ministère de l'éducation nationale cherche à équilibrer l'épanouissement émotionnel et intellectuel des enfants.

Georges Snyders insiste, dans sa philosophie, sur l'importance de ce qu'il appelle la «joie scolaire». La musique est, selon lui, un intermédiaire majeur pour provoquer cette émotion: «L'école ne peut pas être seulement préparation à l'avenir, à la vie adulte, au travail adulte, à la rudesse du principe de réalité; la joie présente est une dimension essentielle de la pédagogie»[1]. Par ailleurs, selon des chercheurs en neurosciences, comme Peretz et d'autres, la mise en œuvre de l'éducation bilingue au préscolaire s'ancre dans des cadres théoriques centrés sur l'éducation plurilingue et les avantages qu'elle offre aux apprenants. Dans cette perspective, Peretz et al ont montré qu'il y a une unicité du système de production de la parole en voix chantée et parlée dans le cerveau, indiquant les liens étroits qui existent entre ces deux éléments.

## 2. La composition poétique en sciences dans la civilisation islamique : Un usage pédagogique.

Des compositions poétiques pour enseigner divers domaines scientifiques ont influencé la civilisation islamique médiévale. Cette approche était intégrée aux programmes éducatifs de l'époque afin de faciliter la mémorisation, la récupération des connaissances, et d'offrir des explications détaillées pour une meilleure compréhension.

En médicine, Ibn Sina, a composé dans plus d'un millier de vers poétiques sous le nom «Al'arjoza Médicale », traduit ultérieurement en latin au XIIIe siècle sous le nom de «la Chanson», dans laquelle Ibn Sina détaille la médecine théorique et pratique, et organise les problèmes de la médecine et la relie à des règles formulées sous une forme poétique. Ibn Tofail, quant 'à lui, a écrit un essai poétique sur les sciences médicales, dans une longue composition, à propos duquel il dit:

ذكر فيه علل الإنسـان بغاية الإيضاح والبيان

Je mentionne les causes de l'homme avec la plus grande clarté et explication

[1]Snyders G., (1999), La musique comme joie à l'école, Paris, L'Harmattan.

وأذكر الأعضاء فيه جمعا ذكرا يفيد من وعى واستمعا

**J'y mentionne les membres collectivement, ce qui profitera à ceux qui sont conscients et écoutent**

يكون بالرأس ابتداء الذكـر ثم بالرجل انتهاء الأمر

**C'est par la tête que commence le souvenir et ensuite par le pied qu'il se termine**

وأذكر العلاج والدواء وما يحيل السم والـدواء

**Et je mentionne le traitement et les médicaments et ce qui élimine le poison et les médicaments**

**Il convient de noter Les compositions d'Ibn Tofail contiennent plus de 7 700 vers, dans lesquels il aborde toutes les parties du corps humain. Selon l'auteur Jalal, l'auteur du livre «Les sciences mentales dans les systèmes arabes... Une étude documentaire et textuelle»[1], la formulation des connaissances humaines sous des formes poétiques les rend susceptibles d'être mémorisées et sont plus protégées contre les erreurs, car elles sont régies par des règles spécifiques et contrôlées par des échelles précises.**

## Méthodologie de recherche

**Le choix de l'approche méthodologique « se fonde sur la problématique, la nature de la question et les objectifs de la recherche»[2]. Dans cette étude, l'approche qualitative est privilégiée en raison de sa capacité à fournir une compréhension contextualisée du contenu pédagogique préconisé au niveau préscolaire, notamment les chansons. Il convient de noter que, la recherche qualitative, est intrinsèquement liée au tissu complexe des sciences sociales, comme le souligne Denzin & Lincoln (2018), «L'histoire de la recherche qualitative est une trame tissée par les contributions variées des chercheurs, des pionniers de l'anthropologie jusqu'aux modernes praticiens des sciences sociales»[3].**

[1] جلال شوقي ، "العلوم العقلية في المنظومات العربية, دراسة وثائقية ونصوص المؤلف"، سلسة التراث العلمى العربى، الكويت 2021، https://2u.pw/fHmJA63 اطلع عليه بتاريخ: 202/11/1.

[2] BLOULA J. (2023). «L'impact des outils numériques, en tant qu'outils didactiques, sur l'usage du français dans l'enseignement des DNL» Didactiques Vol. 12 N° 01, pp.76-92. https://2u.pw/VMlAwzg , consulté le 13/11/2024.

[3] Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), The Sage handbook of qualitative research (4 e éd., pp. 97- 128). Thousand Oaks, CA : Sage.

Dans ce sens, il est important de souligner que c'est la flexibilité de l'approche qualitative qui pourrait nous permettre une bonne compréhension de la diversité linguistique et son importance pédagogique dans le contexte scolaire.

Il convient de souligner que le paysage linguistique du Maroc, où la diversité linguistique est une caractéristique essentielle, le concept de l'enseignement bilingue se distingue par son importance socio-culturelle particulière, comme l'indique Baker (2011), «l'enseignement bilingue est plus qu'une simple acquisition de langues, c'est un moyen d'explorer et de comprendre différentes cultures, contribuant ainsi à la formation d'individus interculturellement compétents»[1]. En effet, cette étude se focalisera sur les deux langues d'enseignement au cycle préscolaire: l'arabe et le français. Notant bien que le français, comme l'indique Messaoudi, bénéficie d'un «statut de fait»[2], lui permettant d'être une langue d'enseignement privilégiée dans le système éducatif marocain.

Ainsi, cette dualité linguistique offre un climat propice à une analyse comparative approfondie des outils linguistiques utilisés et des valeurs socioculturelles véhiculées à travers les chansons, dans ces deux langues.

## Analyse des résultats

Dans l'enseignement préscolaire, les chants occupent une place primordiale, vue leur fonction didactique permettant à transcender les frontières de la langue pour transmettre des émotions et des valeurs sociales. Cependant, les comptines avec leurs paroles et rythme, au-delà de simples expressions artistiques, constituent un vecteur essentiel de transmission linguistique, culturelle et morale.

Dans la présente étude, nous allons nous plonger dans une analyse portant sur deux exemples de chant éducatifs, le premier en français langue d'enseignement et le second en arabe. À travers cette analyse, nous allons mettre en lumière les compositions linguistiques de ces comptines tout en examinant leur influence sur le développement des

[1]Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters. En ligne: https://2u.pw/oLYR6d8

[2] https://2u.pw/zR6MSOy.

**compétences langagières des enfants du préscolaire et les objectifs pédagogiques qu'elles visent réaliser.**

**L'analyse du premier chant intitulé «Mes copains» :**

**Mes copains**

**Un deux trois venez mes copains,**

**Bienvenue à l'école.**

**Un deux trois venez mes copains,**

**C'est ici qu'on rigole.**

**Un deux trois prenez vos places,**

**On dessine, on chante et on trace,**

**C'est ici qu'on colle et en classe.**

**Un deux trois pliez la soie,**

**Fabriquez un bateau en bois,**

**Décorez et collez sur le toit.**

### 3. Analyse sémantico-pragmatique:

**Le thème principal du poème est l'école comme lieu de créativité, de jeu et d'apprentissage. Il met en avant l'idée que l'école est un endroit amusant où les enfants peuvent s'exprimer à travers des activités artistiques.**

**L'analyse préliminaire de ce chant montre, dès le début qu'un climat de bienveillance est créé, en soulignant le rôle et l'importance de la convivialité et de la bienvenue dans le contexte scolaire. Les indices de cette thématique sont illustrés dans l'expression «mes copains» qui souligne le caractère amical de la comptine. En outre, l'invitation à l'école dès le premier vers « Bienvenue à l'école» dévoile une approche inclusive, créant un sentiment d'appartenance au groupe de l'école, chez les enfants du préscolaire qui viennent de franchir les portes de l'école. De plus, l'utilisation d'un terme familier, tel que «copain» plutôt que les termes «camarade ou compagnon» suggère un climat d'informalité, soulignant l'importance des liens amicaux par rapport aux liens académiques. Le chant utilise également un vocabulaire spécifique à l'école, comme «école», «copains», «places», «dessine», «chante », « trace», «colle», «classe», «pliez», créant ainsi un champ lexical cohérent.**

Les instructions rythmées du type «Un deux trois prenez vos places» et «Un deux trois pliez la soie» révèlent une intention d'instaurer un certain ordre et une structure dans l'environnement scolaire. Ainsi, Les activités artistiques mentionnées dans le chant, notamment «fabriquer un bateau en bois», «décorer» et «coller sur le toit», démontrent une intention d'encourager la créativité et l'imagination des enfants. L'emploi de la phrase «venez mes copains» et les activités mentionnées semblent impliquer la collaboration et le travail d'équipe entre les enfants.

Par ailleurs, les actions énumérées, telles que « dessiner», «chanter», «tracer » et «coller», mettent en avant une approche pédagogique qui valorise la créativité et le jeu. Ces activités ne sont pas seulement des moyens d'enseignement, mais aussi des outils pour encourager l'expression individuelle et le développement des compétences artistiques.

## 4. La musicalité dans les chants étudiés: Le schéma de rime du chant

Les rythmes et la musicalité dans les chants étudiés, se manifestent à travers:

- ✓ Une composition rythmique dynamique et une mélodie entraînante.
- ✓ Le schéma répétitif de «Un deux trois» crée une cadence engageante, favorisant la participation active des enfants.
- ✓ Le schéma de rime du chant présente une alternance entre les rimes féminines et les rimes masculines. Cela crée une structure rythmique agréable et régulière qui contribue à la musicalité du chant. Les rimes répétitives «rigole» et «école», ainsi que «trace»" et «classe» et «soie», «bois» «toit» renforcent la cohérence et l'unité du texte.

L'emploi anaphorique répétée du refrain «Un deux trois» au début de chaque strophe renforce le rythme et l'organisation du poème.

En résumé, les rythmes et la musicalité dans ce chant spécifique contribuent à créer une atmosphère éducative dynamique et plaisante, favorisant le développement linguistique tout en offrant aux enfants une expérience joyeuse et interactive.

## 5. Analyse des valeurs implicites présentes dans le chant:

L'Analyse des valeurs implicites présentes dans le chant pourrait nous offrir un regard plus clair sur les différentes connotations émotionnelles présentes dans la composition musicale. À travers cette étude nous souhaitons, mettre en lumière les valeurs culturelles, sociales et émotionnelles qui sous-tendent chaque vers et chaque mot du chant étudié. Le tableau ci-dessous présente une analyse visant à dévoiler les dimensions symboliques et implicites du chant, révélant ainsi la richesse des significations qu'il peut véhiculer.

**Tableau 1 : Analyse des valeurs véhiculées dans le chant : Mes copains.**

| Valeurs véhiculée | Outils / procédés Linguistiques Utilisés | Exemples | Signification | Objectif de la Valeur véhiculée |
|---|---|---|---|---|
| **Bienvenue et convivialité** | Mots d'accueil chaleureux | Bienvenue à l'école, mes copains | Favoriser un sentiment d'appartenance et de bien-être | Créer un environnement amical et inclusif |
| **Plaisir dans l'apprentissage** | Rimes amusantes | C'est ici qu'on rigole en dessinant | Encourager l'enthousiasme pour l'éducation | Favoriser une approche ludique de l'apprentissage |
| **Organisation et discipline** | Instructions claires | Un deux trois prenez vos places | Développer la responsabilité et la concentration | Instaurer une structure éducative et ordonnée |
| **Encouragement à la créativité** | Descriptions imaginatives | Fabriquez un bateau en bois, | Développer les compétences artistiques et la pensée originale | Stimuler l'imagination et la créativité |
| **Travail d'équipe** | Phrases inclusives | Venez mes copains, travaillons ensemble | Encourager la collaboration et la socialisation | Encourager la collaboration entre les enfants |
| **Sens de l'accomplissement** | Mots de félicitations | Félicitations pour un travail bien fait | Stimuler la motivation et l'estime de soi | Renforcer la confiance et le succès individuel |
| **Appréciation de la nature et de l'artisanat** | Descriptions détaillées | Fabriquez un bateau en bois naturel | Sensibiliser à l'environnement et aux métiers manuels | Favoriser une relation avec la nature et l'artisanat |

L'analyse de ce tableau met en lumière plusieurs aspects liés aux valeurs véhiculées dans le chant « Mes copains », destiné aux enfants du préscolaire. Chaque valeur présentée dans ce tableau contribue à créer un environnement éducatif enrichissant et favorisant le développement global des enfants. Cette richesse concerne à la fois le développement cognitif et émotionnel des apprenants.

Il est important de souligner que, cette analyser nous a permis de mieux comprendre la composition du chant éducatif au préscolaire marocain, qui est conçu de manière à intégrer diverses valeurs, allant de la convivialité et du plaisir dans l'apprentissage à l'encouragement à la créativité et au travail d'équipe. Ainsi, les outils et les procédés

linguistiques utilisés, visent à réaliser des objectifs pédagogiques, tels que le renforcement de la confiance en soi, le développement des compétences artistiques, et la sensibilisation à l'environnement.

L'analyse du 2ème chant, intitulé «أنا إنسان» (Je suis un être humain) :

أنا إنسان

Je suis un être humain,

أنا إنسان سواني ربي الرحمان

Je suis un être humain créé par mon Seigneur le Très Miséricordieux

أعطاني عقال ولسان لي وجه فيه العينان

Il m'a donné un esprit, une langue et un visage avec des yeux

فيه الأنف والأدنان

Il contient le nez et les oreilles.

سبحان الله الرحمان

Gloire à Dieu, le Très Miséricordieux.

أنا إنسان أنا إنسان لي يدان ورجلان

Je suis un être humain avec deux mains et deux pieds

سبحان الله المنان

Gloire à Dieu, le Donateur

## 6. Analyse sémantico-pragmatique:

Le chant aborde des éléments sémantiques liés à la spiritualité, à la reconnaissance et à la description des différentes parties du corps humain.

Le poème commence par une affirmation de l'identité d'un être humain créé par un être supérieur, le Seigneur le plus compatissant. Des expressions telles que «[sobħana allahi arraħman] (la gloire à Dieu)» véhiculent une dimension religieuse et spirituelle.

L'esprit [3a9lon], la langue [lissan] et le visage [wajh], y compris les yeux, le nez, [anf], les oreilles [odonan, les mains [jadan] et les pieds [rijlan], sont décrits de manière simple et succincte. Ces descriptions contribuent à la compréhension de la signification des caractéristiques physiques. L'utilisation de termes tels que «[sobħana allahi] (Gloire à Dieu)» et «[almannan] (Donateur)» met l'accent sur une attitude de grati-

tude envers le Créateur [allah] pour les dons de la vie, du corps et de l'esprit. De plus, des termes tels que «[arraħman] (Miséricordieux)» et «[almannan] (Donateur)» vise à évoquer des émotions positives liées à la reconnaissance et à la gratitude envers le Créateur.

Ce chant offre une opportunité agréable d'enseigner aux enfants les différentes composantes du corps humain. En récitant des vers qui mettent en valeur les yeux, le nez, les oreilles, les mains et les pieds, les enfants peuvent consolider leur compréhension de l'anatomie humaine grâce à l'utilisation d'un dispositif mnémonique.

En combinant l'analyse sémantique et pragmatique, on peut apprécier le chant non seulement pour ses significations profondes sur le plan spirituel, mais aussi pour son impact sur les émotions et sa capacité à communiquer des sentiments de reconnaissance et de connexion avec le divin.

### 7. La musicalité dans le 2ème chant [Ana insan]:

Le chant présente un rythme régulier qui contribue à la musicalité de la chanson. La structure de ces vers est rythmée, ce qui améliore la fluidité de la langue. L'utilisation répétée de phrases telles que « [Ana insan]» et «SobħanAllah» crée une certaine musicalité grâce à la répétition de motifs sonores. Des expressions telles que «Le plus miséricordieux» ([arraħman]), «Gloire à Dieu» ([SobħanAllah]) et «Le Donateur» ([almannan]) ajoutent un élément lyrique au texte.

Le lien entre musicalité et expression émotionnelle est fréquemment observé. Dans la structure du chant, les changements de ton, mettant en évidence des aspects spécifiques du message. Ces variations de ton peuvent servir à maintenir l'engagement de l'auditeur.

### 8. Valeurs véhiculées dans le chant : [Ana insan]

Le poème transmet un message de gratitude envers le Créateur «Allah», pour les dons de l'esprit et du corps. Cela peut être une base pour discuter de la gratitude, des valeurs spirituelles et de l'importance de prendre soin de son corps.

**Tableau 2 : Analyse des valeurs véhiculées dans le chant : [Ana insan]**

| Valeurs véhiculée | Outils / procédés Linguistiques Utilisés | Exemples | Signification | Objectif de la Valeur véhiculée |
|---|---|---|---|---|
| **Reconnaissance de la Création Divine** | Expressions religieuses | *[Ana insan sawani rabbi arrahman]* Je suis un être humain créé par le Très Miséricordieux | Reconnaître Dieu comme créateur et bienfaiteur | Développer des liens spirituels |
| **Gratitude et Louange** | Répétition de phrases louangeuses | *[sob7ana allahi arrahman ]* Gloire à Dieu, le Très Miséricordieux | Exprimer la reconnaissance envers Dieu | Faire preuve de gratitude |
| **Valorisation de l'Être Humain** | Description détaillée des caractéristiques physiques | [Ana insan Ana insan li jadani wa rijlan ] Je suis un être humain avec deux mains et deux pieds | Mettre en avant la valeur et la diversité humaine | Favoriser une estime de soi positive |
| **Rappel de l'Humilité** | Reconnaissance de la création divine | *[sobhana allahi arrahman]* Gloire à Dieu, le Très Miséricordieux | Se rappeler que l'existence humaine est un don divin | Cultiver un état d'esprit modeste |
| **Éthique et Morale** | Utilisation de termes éthiques et moraux | [Ana insan] Je suis un être humain | Impliquer une responsabilité morale et éthique | Encourager des comportements positifs |
| **Unité et Connectivité** | Références à l'unité humaine | [Ana insan Ana insan li jadani wa rijlan ] Je suis un être humain avec deux mains et deux pieds | Souligner l'interconnexion de l'humanité | Favoriser un sentiment d'appartenance commune |
| **Spiritualité Personnelle** | Référence à l'esprit | *[Aŝtani ŝaqlon ]* Il m'a donné un esprit | Mettre en avant la dimension spirituelle individuelle | Encourager la réflexion spirituelle personnelle |

**En intégrant ce poème dans des activités éducatives, les enseignants peuvent stimuler l'apprentissage en combinant des éléments linguistiques, scientifiques, religieux et artistiques. Cela favorise une approche intégrée de l'éducation, encourageant le développement intellectuel, émotionnel et spirituel des apprenants.**

**L'analyse des valeurs véhiculées dans le chant: [Ana insan], présentée dans le tableau ci-dessus, met en évidence un comportement, de gratitude et de l'éloge envers le Créateur, ainsi que la reconnaissance des dons les dons accordés par [Allah], ce qui pourrait développer des liens spirituels chez les enfants du préscolaire. En outre, des descriptions détaillées des parties du corps humain, souligne la complexité et la beauté de la création divine, favorisant ainsi une estime de soi positive. Du plus, la générosité de Dieu est mise en lumière grâce des expressions telles que « [sobĥana allahi almannan] » (Gloire à Dieu, le Donateur), en exprimant la reconnaissance envers le Créateur [Allah]. Par ailleurs, la dimension spirituelle du chant est renforcée par des références à l'esprit ce qui pourrait stimuler une réflexion spirituelle chez les enfants du préscolaire.**

**Pour conclure, le présent chant incarne une profonde appréciation de Dieu en tant que en tant que Créateur universel et source de toute bonté, qui accorde généreusement des bénédictions à l'humanité. Il souligne également l'importance de la gratitude pour les dons divins reçus.**

**Compte tenu de la grande influence de ces valeurs spirituelles et de la gratitude que l'on retrouve dans les chants étudiés dans le présent article, il est désormais nécessaire d'explorer les perspectives pédagogiques afin de mieux intégrer ces éléments enrichissants dans l'éducation préscolaire.**

## Interprétation et perspectives :

**L'analyse des deux chants «Mes Copains» et «[ana insan]» a montré des dimensions musicales riches et marquantes, chacune d'elles est adaptée à un contexte spécifique. Dans les deux chansons, la musicalité s'est manifestée selon divers aspects, tels que le rythme, la répétition, les éléments lyriques, l'expressivité, contribuant à la transmission d'émotions, de valeurs, et à la création d'un apprentissage fructueux.**

**D'une part, le chant «Mes copains», l'analyse démontre la dimension multifonctionnelle de la musique dans l'apprentissage, en combinant deux fonction essentielles, éducation et divertissement. D'un point de vue didactique, l'intégration de la chanson dans l'apprentissage de la langue française, favorise la motricité et la créativité des enfants. En outre, Les valeurs telles que le travail d'équipe, la créativité et le sentiment d'appartenance sont également cultivées, soulignant la capacité de la musique à créer un environnement d'apprentissage inclusif.**

**De l'autre, dans le chant «[Ana insan]», la fusion de la poésie religieuse et de la musicalité arabe offre une expérience immersive qui transcende le langage. La musique, en tant qu'élément complémentaire à la poésie, amplifie l'impact émotionnel et spirituel du message, créant une connexion profonde avec l'auditeur. Cette interprétation souligne le rôle unique de la musique dans la transmission de valeurs, particulièrement dans un contexte religieux. En fusionnant ces deux perspectives, les enseignants peuvent concevoir des approches pédagogiques qui intègrent la diversité culturelle, développent la créativité, et favorisent une compréhension interdisciplinaire.**

**D'un point de vue pédagogique, les chansons peuvent être utilisées comme point de départ pour des activités interdisciplinaires, intégrant la musique avec d'autres domaines d'apprentissage tels que les sciences et les langues. Dans cette optique, il est nécessaire d'encourager les élèves à développer leurs compétences d'écoute active en identifiant les**

**éléments musicaux dans chaque chanson, et d'utiliser les chants comme point de départ pour des discussions sur les valeurs spirituelles et morales. En outre, l'enseignement des chants peut bénéficier de diverses méthodes didactiques innovantes pour susciter l'engagement des enfants du préscolaire et promouvoir une compréhension profonde de la musique et des paroles des chants. Dans cette optique, plusieurs méthodes didactiques innovantes peuvent être envisagées. L'utilisation des ressources technologiques telles que les applications musicales, les vidéos, les plateformes d'apprentissage en ligne générer des rencontres intéressantes. En employant cette stratégie, les apprenants peuvent se plonger dans le monde de la musique à la fois visuellement et auditivement, ce qui renforce leur compréhension. Dans la même lignée, il est important de promouvoir une conscience interculturelle incorporant des chansons qui mettent en valeur la diversité culturelle et linguistique marocaine.**

## Conclusion

**Cette étude souligne l'importance de la musicalité dans le contexte de l'enseignement préscolaire, offrant une variété de possibilités pour enrichir l'apprentissage à travers la musique. Les contenus artistiques, telles que les chansons éducatives offrent aux enfants du préscolaire l'occasion de développer leurs compétences linguistiques d'une manière mémorable. Ce, en les aidant à acquérir du vocabulaire et à améliorer leur prononciation, tout en offrant une immersion naturelle dans la langue cible. De plus, des chansons s'inspirant de concepts spirituels, offre aux apprenants l'occasion d'exprimer leurs pensées et leurs propres croyances spirituelles. Cela peut favoriser un sentiment d'unité et de compréhension partagée au sein de la classe.**

**En résumé, cette recherche souligne la capacité de la musicalité dans l'éducation à transcender non seulement les obstacles linguistiques et culturels, mais aussi ceux liés au domaine spirituel. Les chansons, en tant qu'outils didactique, permet de véhiculer d'expression culturelle et émotionnelle, favorisant ainsi une approche intégrée dans l'enseignement préscolaire.**

## Bibliographie


- Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters. (2011). En ligne : : https://2u.pw/oLYR6d8
- BLOULA J. « L'impact des outils numériques, en tant qu'outils didactiques, sur l'usage du français dans l'enseignement des DNL » Didactiques Vol. 12 N° 01, (2023), pp.76-92.Enligne: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300
- Cornaz S., Cornaz S., Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues, 2014 [En ligne], https://2u.pw/yXFtcg4 .
- N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), The Sage handbook of qualitative research (4 e éd) (2011), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guide pédagogique Pour les éducatrices et les éducateurs du préscolaire, Conforme au modèle pédagogique du cadre curiculaire de l'enseignement préscolaire Numéro de série: PRESCO, Date d'homologation: 23 juillet 2020, La maison marocaine du livre. En ligne: https://2u.pw/lP8Aw1G .
- La commission spéciale sur le modèle de développement, 2021 https://2u.pw/gV63aer .
- Malika BAHMAD, «Éveil aux langues et acquisition de la compétence plurilingue», dans, LANGUE ET TERRITOIRE: REGARDS CROISÉS, Série monographique en sciences humaines, Université Laurentienne, Ontario, Canada, (2019). En ligne : https://2u.pw/u2UxDX8.
- Messaoudi, L. Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. Langage et société, 2013,pp 65-83. https://doi.org/10.3917/ls.143.0065
- Snyders G. La musique comme joie à l'école, Paris, L'Harmattan1999).
- جلال شوقي، "العلوم العقلية في المنظومات العربية، دراسة وثائقية ونصوص المؤلف"، سلسة التراث العلمي العربي، الكويت (2021). https://2u.pw/fHmJA63.

# L'orientation de l'éducation: enjeux et perspectives

☞ Naoufi Samir[1] ☞ El amrani Hafida[2]

[1]Doctorant en sciences du langage, Laboratoire: langage et société,
Université Ibn Tofaïl, Kénitra, Maroc
[2]Professeur sciences du langages
Université Ibn Tofaïl, Kénitra, Maroc

## Introduction

L'orientation de l'éducation constitue un élément essentiel du parcours éducatif, offrant une boussole pour les apprenants dans un monde en constante évolution. Les enjeux et perspectives de l'orientation revêtent une importance capitale dans le choix des voies éducatives pertinentes et significatives. À l'heure où la diversité des choix académiques et professionnels s'élargit, et où les compétences du 21e siècle deviennent cruciales, l'orientation devient un guide inestimable pour les individus cherchant à façonner leur avenir[1].

Les enjeux de l'orientation se manifestent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il s'agit d'explorer un paysage éducatif complexe, où une multitude de filières, de métiers et de spécialisations s'offrent aux apprenants. La question de l'évolution rapide des métiers et des compétences requises ajoute une couche de complexité, nécessitant une réflexion anticipée sur la préparation au marché du travail de demain.

Parallèlement, les aspects sociaux et culturels influent sur les choix éducatifs. Les attentes familiales, les normes sociétales et les perceptions professionnelles peuvent parfois exercer des pressions sur les individus, soulignant ainsi l'importance d'une orientation qui respecte la diversité des aspirations individuelles, c'est pour cela qu': «Il devient désormais indispensable d'introduire dans la formation de base des collégiens des savoirs et des méthodes afin de les préparer à faire ultérieurement des choix responsables et autonomes»[2].

[1]Constantin Chassagne, Education à l'orientation, Magnard «Chemins de formation», Paris, 1998, p: 10-12.

[2] Ibid.

Dans ce contexte, les perspectives de l'orientation sont éclairées par l'émergence de nouvelles approches et technologies. Les outils numériques et les plateformes en ligne facilitent l'accès à l'information et permettent des évaluations personnalisées, offrant ainsi aux apprenants une vision plus éclairée de leurs parcours possibles.

Les enjeux et perspectives de l'orientation de l'éducation sont au cœur des défis contemporains de l'apprentissage. Dans un monde où la réussite individuelle et collective dépend de choix éducatifs judicieux, l'orientation devient un catalyseur clé pour l'autonomisation des apprenants et la construction d'un avenir éducatif et professionnel épanouissant. Nous invoquons dans ce contexte le concept du mentorat mentionné dans les travaux de David Abonneau et Eric Campoy (2012) et qui est inspiré des travaux de Kram en 1985. Selon les auteurs:

« Le mentorat constitue une relation de développement par laquelle un individu moins expérimenté (le protégé) est guidé, conseillé, soutenu par un individu plus expérimenté (le mentor). Cette relation de forte intensité – dans un contexte organisationnel– a pour principaux objectifs d'accroître la performance du protégé (fonctions psychosociales) et, de manière concomitante, de faciliter sa progression de carrière (fonctions de carrière)»[1].

La citation précédente renvoie au fait que le mentorat est une forme de relation de développement où une personne moins expérimentée (élève), souvent appelée le protégé, est guidée, conseillée et soutenue par une personne plus expérimentée, généralement désignée comme le mentor (Conseiller d'orientation, enseignant, etc.). Cette relation, qui peut être intense dans un contexte organisationnel, vise principalement à atteindre deux objectifs principaux:

1. **Fonctions psychosociales:** Il s'agit d'accroître la performance globale du protégé en lui offrant un soutien émotionnel, en favorisant son bien-être psychologique, et en l'aidant à développer ses compétences interpersonnelles et sa confiance en lui.

[1]David Abonneau, Eric Campoy, Mentor et protégé durant la phase d'initialisation de la relation : fonctions centrales et conséquences, XXIIIème Congrès de l'AGRH, Nancy, France, 2012.

2. **Fonctions de carrière:** Parallèlement, le mentorat vise à faciliter la progression du développement du protégé en lui fournissant des conseils sur les choix de carrière, ou des filières en l'aidant à concevoir les compétences professionnelles et disciplinaire requises pour ses choix.

## I- les caractéristiques d'une orientation moderne

Le système d'orientation confère aux apprentissages un sens et une raison d'être de toute l'opération éducative. Ainsi, une orientation efficiente devrait répondre à certaines exigences pour une mise en place d'un système éducatif basé sur l'orientation et l'implication du marché de l'emploi dans l'opération éducative[1]. Nous listons ci-dessous quelques-unes des principales caractéristiques[2] auxquelles est censé répondre une orientation moderne.

1. **Personnalisation:** Le système d'orientation de l'éducation pourrait devenir plus personnalisé en utilisant des nouvelles technologies pour analyser les aptitudes, les intérêts et les compétences individuelles des étudiants. Cela permettrait de recommander des filières d'études et des carrières plus adaptées à chaque individu.

2. **Accès à l'information:** Améliorer l'accès à l'information sur les différentes filières d'études, les professions et les parcours académiques. Des plateformes en ligne pourraient fournir des informations détaillées sur les cursus, les débouchés professionnels et les compétences nécessaires pour chaque filière ou domaine.

3. **Outils technologiques:** L'utilisation des nouvelles technologies pourrait offrir aux étudiants des expériences immersives dans différents domaines professionnels, les aidant ainsi à prendre des décisions plus éclairées sur leur avenir académique et professionnel.

[1] Sampson, James. P et al, The Use of Information and Communication Technologies in Career Interventions: Toward a Contextual Action Theory of Career Counseling, APA Handbook of Career Intervention,2014, Volume 1, pp. 340–354.

[2] Selon le cadre de référence et des pratiques de l'ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.

4. **Tutorat en ligne:** Les programmes d'orientation pourraient intégrer des sessions de tutorat en ligne avec des professionnels expérimentés dans divers domaines. Cela permettrait aux étudiants d'obtenir des conseils pratiques et des perspectives réelles sur leurs choix de carrière.

5. **Évaluation continue:** Plutôt que de se limiter à une seule évaluation à un moment donné, le système d'orientation pourrait évoluer vers une évaluation continue des intérêts et des compétences des apprenants tout au long de leur parcours scolaire.

6. **Collaboration entre établissements:** Encourager la collaboration entre établissements scolaires et universités, ainsi qu'avec des entreprises, pour garantir que les programmes académiques correspondent aux besoins du marché du travail.

7. **Orientation précoce:** Commencer l'orientation dès le plus jeune âge en mettant en place des programmes d'éducation et d'exploration professionnelle dès l'école primaire, afin d'aider les élèves à comprendre leurs intérêts et à planifier leur avenir. Il est important de noter que la mise en œuvre de nouveaux systèmes d'orientation nécessite une collaboration entre les établissements éducatifs, les autorités gouvernementales, les entreprises et d'autres parties prenantes. De plus, la flexibilité et l'adaptabilité des systèmes sont essentielles pour répondre aux changements constants dans le monde académique et professionnel[1].

## II- Aspects comparatifs entre orientation classique et moderne.

L'orientation moderne se caractérise par une approche diversifiée visant à guider les individus dans leurs choix éducatifs et professionnels. Les caractéristiques clés comprennent un système éducatif varié, des services d'orientation offerts dans les écoles et les institutions postsecondaires, l'implication de conseillers d'orientation formés, l'utilisation de ressources en ligne interactives, des programmes gouvernementaux de soutien, une transition vers le marché du travail intégrée, et une approche inclusive prenant en compte la diversité des aspirations individuelles. La flexibilité et l'adaptabilité caractérisent cette

[1]Lorraine Savoie-Zajc, Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. Éducation et Formation, 2010, pp: 9-20.

démarche, qui vise à soutenir les apprenants tout au long de leur parcours éducatif et professionnel[1]. Nous allons essayer, dans cette partie, d'exposer, sous forme d'un tableau, quelques aspects comparatifs des systèmes d'orientation classiques et modernes[2].

| Catégorie | Approche Classique | Approche Moderne |
|---|---|---|
| **Processus d'Orientation** | Les examens nationaux et les résultats scolaires sont déterminants. | Axé sur les intérêts personnels et les compétences. Choix de matières/spécialisations dès le primaire. |
| | Choix de filières après l'enseignement secondaire. | Plus de flexibilité dans le choix des matières et des spécialisations universitaires. |
| **Approche Culturelle** | Influence importante des facteurs familiaux et culturels. | Accent sur l'autonomie des apprenants. Choix basé sur les aspirations et les intérêts personnels. |
| | Certaines carrières peuvent être perçues comme plus prestigieuses. | Prédominance des choix basés sur l'individu, indépendamment de la perception externe. |
| **Accès à l'Information** | L'information peut être limitée et provenir de sources traditionnelles. | Accès à une grande variété de ressources d'information, y compris des conseillers et des programmes. |
| | La disponibilité de l'information peut être restreinte. | Plus grande disponibilité des ressources grâce à la technologie et à la sensibilisation. |
| **Flexibilité du Système** | Structure éducative plus rigide avec des filières prédéfinies. | Plus grande flexibilité, possibilité de changer de filière ou de programme plus facilement. |
| | Peu de passerelles entre les filières. | Passerelles et options de transition plus nombreuses et plus flexibles. |

[1]Jean Guichard et Michel Huteau, L'orientation scolaire et professionnelle, Les Topos, Dunod, 2005.

[2]Selon le Planning Guide for Secondary School Students de la Canadian Career Development Foundation (CCDF).

Ce tableau met en évidence les principales différences entre les approches classique et moderne en matière d'orientation, en tenant compte des processus, de l'approche culturelle, de l'accès à l'information et de la flexibilité du système éducatif. Ces généralisations ne tiennent pas compte de la diversité des systèmes éducatifs au sein de chaque pays ni des variations possibles selon les répartitions administratives. Les individus peuvent avoir des expériences d'orientation très différentes en fonction de leur situation spécifique. Les TICS sont, dans ce contexte, un moyen très efficace pour démocratiser l'accès à l'information eu égard aux facteurs structurels, géographiques, économiques, etc.

## III- L'orientation à travers les TICS

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'orientation scolaire et universitaire peut apporter plusieurs avantages. Elle offre une approche flexible et personnalisée, contribuant à accroître l'accessibilité et l'efficacité des services d'orientation tout en tenant compte des évolutions rapides du monde professionnel. Cependant, il est essentiel de garantir l'équité d'accès à ces ressources pour tous les individus, quel que soit leur niveau de compétence technologique ou leurs ressources disponibles (Sampson, James, 2014[1]; Savickas, Mark 2011[2]). Nous proposons dans ce qui suit les différentes modalités d'orientation à travers les nouvelles technologies d'information et de communication:

1. **Plateformes en ligne d'orientation:** Des sites web et des plateformes dédiées peuvent fournir des informations détaillées sur les filières d'études, les carrières, les compétences nécessaires, et les débouchés professionnels. Ces ressources en ligne peuvent être accessibles aux étudiants, aux parents et aux conseillers d'orientation.
2. **Tests d'orientation en ligne:** Des outils interactifs basés sur des questionnaires peuvent aider les étudiants à évaluer leurs aptitudes, leurs intérêts et leurs valeurs. Ces tests peuvent fournir des recommandations personnalisées sur les filières et les carrières qui pourraient correspondre à leurs profils.

[1]James, Samspons, Op.cit.

[2]Savickas, Mark. L, Career Counseling. American Psychologist, Amer Psychological Assn, 2011.

3. **Réalité virtuelle (RV) et réalité augmentée (RA)[1]:** Les technologies immersives comme la réalité virtuelle peuvent offrir des expériences pratiques dans différents domaines professionnels. Les étudiants peuvent explorer virtuellement des environnements de travail spécifiques, ce qui peut les aider à prendre des décisions plus éclairées sur leur orientation.

4. **Webinaires et sessions d'information en ligne:** Des présentations en ligne, des webinaires et des sessions d'information interactives peuvent être organisés pour informer les étudiants sur les différentes filières, les programmes universitaires, les opportunités de carrière, et les tendances du marché du travail.

5. **Plateformes de mentorat en ligne:** Des plateformes de mentorat virtuel peuvent connecter les étudiants avec des professionnels dans leur domaine d'intérêt. Cela offre aux étudiants la possibilité de poser des questions, d'obtenir des conseils pratiques et de développer leur réseau professionnel.

6. **Applications mobiles:** Des applications mobiles peuvent fournir un accès instantané à des informations sur les études et les carrières. Ces applications peuvent également intégrer des fonctionnalités de suivi des progrès, des rappels d'échéances et des conseils personnalisés.

7. **Réseaux sociaux:** Les plateformes de médias sociaux peuvent être utilisées pour partager des informations sur les études, les carrières, et les expériences d'orientation. Les groupes en ligne peuvent permettre aux étudiants de poser des questions, d'échanger des conseils et de bénéficier de l'expérience d'autres personnes.

L'intégration réussie des TIC dans l'orientation nécessite une collaboration entre les établissements éducatifs, les conseillers d'orientation, les développeurs de technologies et d'autres parties prenantes. Il est important de garantir que les ressources en ligne sont accessibles, fiables et mises à jour régulièrement pour rester pertinentes.

[1] la réalité augmentée (RA) superpose des contenus créés numériquement "par-dessus" l'environnement réel de l'utilisateur. Les expériences de RA peuvent aller de l'apposition de textes informatifs sur des objets ou des lieux, aux objets virtuels photoréalistes interactifs.

## IV- L'orientation par les pairs

L'orientation par les pairs est une approche dans laquelle des étudiants plus expérimentés ou des pairs conseillent et guident d'autres étudiants dans leur parcours académique et professionnel. Cette méthode repose sur l'idée que les pairs peuvent offrir un soutien unique et des conseils plus informels, souvent basés sur des expériences similaires[1]. Voici quelques points clés sur l'orientation par les pairs[2] :

1. **Soutien émotionnel:** Les pairs peuvent comprendre plus facilement les défis émotionnels et les préoccupations spécifiques aux étudiants, car ils ont souvent vécu des situations similaires. Cela crée un environnement où les étudiants peuvent se sentir plus à l'aise pour discuter de leurs inquiétudes et de leurs questions.

2. **Partage d'expériences:** Les pairs peuvent partager leurs propres expériences liées aux choix de filières, aux difficultés académiques, et aux transitions entre les niveaux scolaires. Cela offre aux étudiants des perspectives concrètes sur ce à quoi ils peuvent s'attendre.

3. **Conseils pratiques:** Les pairs peuvent fournir des conseils pratiques sur la gestion du temps, les stratégies d'étude efficaces, et la recherche de ressources sur le campus. Ces conseils peuvent être particulièrement utiles aux étudiants qui s'adaptent à un nouvel environnement académique.

4. **Mentorat informel:** L'orientation par les pairs peut prendre la forme de mentorat informel, où les étudiants plus expérimentés agissent comme des mentors pour les nouveaux arrivants. Cela peut être bénéfique pour le développement personnel et professionnel des deux parties.

5. **Intégration sociale:** Les pairs peuvent aider les nouveaux étudiants à s'intégrer socialement, en les invitant à des activités, en les orientant vers des groupes d'intérêt commun, et en les aidant à établir des liens avec d'autres étudiants.

[1] NAOUFI SAMIR, Le stéréotype en milieu scolaire, Ed. Kindle, Maroc, 2023.

[2] Selon les travaux des auteurs Helen Cowie (2008) et Christy Beals (2012).

6. **Sensibilisation aux ressources:** Les étudiants plus expérimentés peuvent informer les nouveaux étudiants sur les ressources disponibles sur le campus, telles que les services d'orientation, les centres d'aide académique, et les opportunités de stages ou de bénévolat.

7. **Adaptabilité culturelle:** Dans des contextes éducatifs internationaux, l'orientation par les pairs peut également contribuer à faciliter l'adaptation culturelle des étudiants étrangers en les mettant en contact avec d'autres étudiants qui ont vécu des transitions similaires.

Il est important que les programmes d'orientation par les pairs soient bien structurés, avec des formations pour les étudiants tuteurs et des mécanismes de suivi pour évaluer l'efficacité du programme. Ce type d'orientation peut compléter d'autres méthodes plus formelles pour offrir un soutien aux apprenants tout au long de leur parcours éducatif[1].

## Conclusion

En conclusion, la perspective d'orientation dans le domaine de l'éducation revêt une importance cruciale dans la vie des apprenants. Que ce soit à travers des systèmes traditionnels d'orientation, des outils technologiques novateurs ou des initiatives d'accompagnement par les pairs, l'orientation vise à guider les individus dans leurs choix éducatifs et professionnels. C'est un processus qui s'étend au-delà de la simple sélection de filières académiques, englobant également le développement personnel, la découverte de soi et la préparation à des carrières significatives[2].

La perspective d'orientation moderne intègre une approche holistique, tenant compte des compétences, des intérêts, des valeurs et des aspirations individuelles. Elle reconnaît la diversité des parcours éducatifs et professionnels et encourage l'autonomie des apprenants dans leurs choix.

[1]Dolan, Emily, and Sara Finney. The Handbook of Peer Tutoring, 2016.

[2] Eva Louvet et Yvette Duret, Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires: une étude longitudinale, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 46/2 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 30 décembre 2023.

**Les nouvelles technologies, telles que les TIC, apportent des outils novateurs pour faciliter l'orientation, offrant des informations accessibles, des tests d'aptitudes en ligne et des expériences virtuelles pour mieux guider les décisions.**

**L'orientation, lorsqu'elle est bien conçue, contribue à créer des apprenants plus confiants, mieux préparés pour relever les défis de l'avenir. Elle favorise l'alignement entre les aspirations individuelles et les opportunités éducatives et professionnelles disponibles. En fin de compte, une perspective d'orientation éclairée aide à créer des individus épanouis, capables de prendre des décisions éclairées tout au long de leur parcours éducatif et professionnel, et à contribuer de manière significative à la société.**

## Bibliographie


-Beals, Christy, and Cheryl H. Crawford., Peer Leadership: Empowering Youth to Change Their World, 2012.

- Constantin Chassagne, Education à l'orientation, Magnard, 1998.

- Cowie, Helen. "Peer Support in Action: From Bystanding to Standing, 2008.

- David Le Breton, Passions du risque, Paris, Métailié, 1991.

- David Abonneau, Eric Campoy, Mentor et protégé durant la phase d'initialisation de la relation: fonctions centrales et conséquences, XXIIIème Congrès de l'AGRH, Nancy, France, 2012.

-Dolan, Emily, and Sara Finney, The Handbook of Peer Tutoring, 2016.

- Savoie-Zajc, L, Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage, Éducation et Formation, 2010.

-Eva Louvet et Yvette Duret, Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires: une étude longitudinale, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 46/2 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 30 décembre 2023.

-Margalit Cohen-Emerique, Pour une approche intellectuelle en travail social, Collection: Politiques et interventions sociales; Éditeur: Presses de l'EHESP, 2015.

-NAOUFI SAMIR, Le stéréotype en milieu scolaire, Ed. Kindle, 2023.

-Sampson, J. P, et al, The Use of Information and Communication Technologies in Career Interventions: Toward a Contextual Action Theory of Career Counseling, APA Handbook of Career Intervention, Vol 1, 2014.

-Savickas, Mark. L, Career Counseling. American Psychologist, 2011.

# L'apport du jeu de rôles dans l'enseignement apprentissage de la production orale en classe de FLE: Cas de la 2e année du cycle collégial

☞ Mansour Damache[1] ☞ Louiz Driss[2]

[1]Enseignant et doctorant, Laboratoire: Langage et société,
Faculté des Langues, Lettres et Arts, Kénitra,
[2]Professeur à l'Université Ibn Tofail

## Introduction

L'enseignement du français comme langue étrangère au Maroc préoccupe fortement les autorités éducatives. Ces dernières se penchent fondamentalement sur la communication orale pour faciliter la compréhension des activités des élèves collégiaux vus les difficultés constatées. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure l'utilisation des jeux de rôles contribue au progrès de la communication orale en classe de français chez les élèves de la 2e année du collège. Cette contribution vise à identifier les lacunes des élèves afin d'améliorer l'expression orale. Pour atteindre à cet objectif, deux hypothèses seront émises:

Nous considérons que les activités des jeux de rôles représenteraient pour les élèves un moyen d'amusement et un outil d'apprentissage.

Nous suggérons que le jeu de rôles aurait un effet positif sur la construction de la compétence orale chez les élèves.

Pour vérifier ces hypothèses, notre démarche s'est portée sur une méthode de recueil de données sous forme d'évaluation diagnostique par le biais d'un test de positionnement. Notre investigation s'organisera en quatre axes: la définition du jeu de rôles,l'importance du jeu de rôles, la communication orale en classe de français et l'analyse et la discussion des résultats.

## 1. définition du jeu de rôles :

Le jeu de rôle se définit comme: "Une interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les

**comportements"[1].**

**En didactique des langues, le jeu de rôle représente une forme de communication interactive impliquant deux apprenants ou plus. Le jeu de rôle permet de développer la communication orale. Cette dernière se développe en trois sous-compétences: linguistique, pragmatique et sociolinguistique . Comme l'indique J-P CUQ: "Un jeu de rôle, en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication(…) sous trois axes: compétence linguistique, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique. Cet événement de communication peut être préparé par les apprenants, mais doit laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu"[2].**

**Cette activité vise à rendre les interactions plus réalistes et à préparer les étudiants à affronter les défis de la communication réelle de la vie quotidienne. Le jeu de rôles est considéré aussi comme un outil ou un médiateur entre les élèves. Ce qui leur permet d'enrichir leur vocabulaire, de construire leur compétence communicative, de prendre l'audace de s'exprimer en classe de français langue étrangère.**

**Ainsi, ce genre d'activité serait également considéré comme une activité d'animation en classe de français. Comme le confirme LE BLNAC C'est: "une technique d'animation, soit en prolongation, d'une leçon, soit au cours d'une leçon, dans une approche centrée sur les besoins langagiers et culturels des apprenants, soit comme procédure d'évaluation des compétences".[3]**

**Cet outil pédagogique qui permet également aux élèves de jouer le rôle d'un personnage imaginaire ou réel dans des situations authentiques ou simulées. Celles-ci sont déjà**

---

[1]CUQ.J.-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes, Paris, paris: CLE international, 2003, p: 71.

[2]CUQ.J. P Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes, Paris, paris: CLE internationnal, 2003, p: 42 .

[3]LEBLANC: M-C. jeu de rôles et engagement: évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles dans le FLE. Paris: L'Harmattan, 2002, p: 18.

préétablies par l'enseignant en classe. Les situations présentées peuvent être des scènes de la vie quotidienne, des sketches ou des dialogues écrits ou enregistrés.

## 2.L'importance du jeu de rôles en classe de FLE

L'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère réside dans l'acquisition de la compétence en communication orale. Le jeu de rôles s'affirme comme un moyen de communication efficace aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Ce genre d'activité donne l'occasion à l'apprenant de développer sa compétence communicative, d'improviser, d'interagir, d'engager une conversation avec ces pairs.

Cette activité du jeu de rôles a un rôle crucial dans l'épanouissement de la personnalité de l'enfant à travers l'atmosphère de plaisir, de motivation et de participation qu'elle crée en classe. Comme souligne J-P Cuq. "Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer de relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève".[1]

Le jeu dynamise aussi les échanges verbaux à l'aide de l'interaction et de la collaboration. Ce qui favorise la pratique et l'amélioration de l'oral. L'importance du jeu se manifeste également dans la relation enseignant–apprenant. L'enseignant devient un facilitateur et un guide. Il permet aux élèves d'être actifs et plus motivés en classe de langues.Le jeu de rôle offre également un environnement adequoit à la communication orale sans crainte du jugement. Ce type d'activité implique souvent aussi des interactions entre les apprenants. "Cela leur permet d'apprendre les uns des autres, d'échanger des idées et la collaboration en classe. Le jeu de rôle offre également aux apprenants de comprendre comment se déroulent les échanges de parole dans des interactions réelles".[2]

---

[1]CUQ.J. P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes, paris: CLE internationnal, 2003, p: 49.

[2] LEBLANC: M-C. jeu de rôles et engagement:évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles dans le FLE. Paris: L'Harmattan, 2002, p :21.

## 3. L'oral en classe de Français

Conformément à la perspective de Jakobson (1963)[1], la communication se définit comme le transfert d'un message entre un émetteur et un récepteur, s'effectuant à travers un canal de transmission du message, reposant sur un code représentant l'ensemble des signes oraux ou écrits. Deux types de codes se distinguent : verbal et non verbal. L'oral représente le point de départ de tout apprentissage linguistique, servant de moyen pour transmettre des connaissances et des compétences, Martinez affirme que l'oral: "Est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, visant aussi sa totale autonomie par rapport à l'écrit"[2].

Pour maîtriser la communication en classe de FLE, Il est indispensable de développer deux habiletés à savoir: la production et la compréhension orale.

### 3.1 La compréhension orale:

La compréhension de l'oral figure parmi les objectifs majeurs de l' apprentissage du français au Maroc[3]. L'habilité de la compréhension orale a pour objectif de doter l'élève des stratégies et des techniques de compréhension et d'écoute.

Dans cette optique, LHOUTE, E ajoute que: "Apprendre une langue, c'est apprendre à parler une langue différente de la sienne. C'est en même temps apprendre à l'entendre et à la comprendre. Ainsi, le point de départ de l'apprentissage c'est la compréhension de l'oral"[4].

L'écoute en oral fait partie des compétences à enseigner et à développer chez l'élève en classe de français. Sa visée est de former des apprenants dotés des différentes stratégies d'écoute qui facilitent l'accès au sens des documents oraux, et la résolution des tâches proposées par l'enseignant. Selon Ducrot: "La compréhension de l'oral est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute, premièrement, et de compréhension d'énoncés à l'oral, deuxièmement".[5]

---

[1]Jakobson. R. Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale, Minuit,1963.

[2]Martinez. P. La Didactique des langues étrangères. Paris: puf.1966, pp: 91-92.

[3] Orientations pédagogiques du cycle secondaire collégial, Maroc, 2009.

[4]E. Lhote, Enseigner l'oral en interaction, Hachette disponible en ligne, Paris,1995. https://2u.pw/4016Gvy

[5]Ducrot, J. M., L'enseignement de la compréhension orale: objectifs, supports et démarches, 2005.

En milieu scolaire, l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale englobe trois phases principales : la pré-écoute, l'écoute et la phase de la post-écoute.

### 3.2. La production orale.

La production de l'oral permet au locuteur de communiquer et de pouvoir s'exprimer de manière fluide en français langue étrangère (FLE) dans diverses situations de communication et de développer ses compétences à la fois en compréhension et en expression orales.

D'après CUQ et Gruca : "La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières: décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus au moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression"[1].

Cette assertion met en avant l'importance de l'oral à travers les différentes activités de production orale libre, ces activités permettent de faire progresser le niveau des élèves. L'oral est une habilité indispensable en FLE, et elle implique la mise en œuvre des ressources linguistiques comme le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison pour communiquer et échanger dans diverses situations et contextes.

## 4. Méthode

Cette étude vise à identifier les difficultés rencontrées en production orale chez les élèves de la 2e année du cycle collégial. Pour ce faire, nous avons émis deux hypothèses: nous considérons que les activités des jeux de rôles représenteraient pour les élèves un moyen d'amusement et un outil d'apprentissage. Nous suggérons que le jeu de rôles aurait un effet positif sur l'amélioration de la production orale chez les élèves. Pour vérifier les hypothèses, nous avons sélectionné un échantillon de 34 élèves, dont 15 filles. Ces derniers sont inscrits en 2e année du collège. Pour ce qui est de l'outil de recueil des données et la méthode, nous avons opté pour deux tests diagnostiques: en-

[1]GRUCA:I & CUQ;J-P, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. pug collection, 2005, p: 183.

trée (input) et sortie (output). Nous avons proposé la transcription d'un jeu de rôles simple choisi par l'enseignant de façon à être accessible aux élèves. La démarche consiste à laisser aux élèves la liberté de constituer leurs binômes afin de se préparer à jouer la scène devant leurs pairs.

Le choix du texte et les questions ont été adaptés par l'enseignant observateur pour être conformes au profil de sortie de l'élève. Nous avons ainsi procédé à l'expérimentation par le biais d'un post-test afin de mesurer l'impact de notre module. Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons d'abord enseigné les activités proposées durant une période de trois mois. En effet, nous avons proposé 12 séances en rapport avec 6 jeux de rôle. Ces derniers sont inspirés du manuel de l'élève de la 2e année et d'autres sources sur internet.

## 5. Expérimentation et résultats

### 5.1 Expérimentation

Par rapport à l'expérimentation, nous avons observé que les élèves de la 2e année ont pu réaliser la plupart des activités proposées par l'enseignant. Les jeux de rôles proposés ont aidé les élèves à développer leurs compétences à l'oral. Le choix de ce type d'activités concourt à faire participer et engager la majorité des élèves. Le tableau suivant présente les jeux de rôles proposés lors de cette expérience pendant les séances de l'oral au cycle collégial :

**Tableau 1: activités des jeux de rôles de l'expérience avec les élèves de la 1re année**

| Jeu de rôles proposés | Source |
|---|---|
| Le cadeau | coursfrancaisfacile.com |
| informer/s'informer sur les loisirs | qissmi.com |
| L'anniversaire de Julie | podcastfrancaisfacile.com |
| Tu as fait quoi aujourd'hui | Podcastfrancaisfacile |
| Le film dont tu m'as parlé | podcastfrancaisfacile.com |
| Jouer à l'interview | Manuel de l'élève: parcours 2ème année cycle secondaire collégial,septembre 2017 Nadia édition |

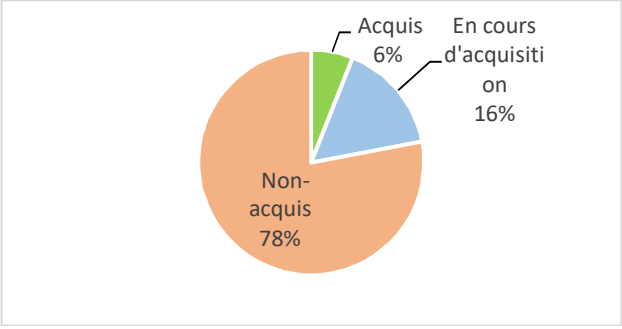
**Source: fourni par l'auteur.**

## 5.2- analyse des résultats:

Dans le dessein de répondre à notre question centrale de la recherche, nous avons proposé aux élèves un post-test avec les mêmes éléments du prétest. Ce post-test nous a permis de mesurer l'évolution du groupe classe en production orale. En s'inspirant des critères d'évaluation de Narcy-Combes (2005) nous avons aussi comparé ces résultats avec ceux du test d'entrée pour identifier les progressions des élèves et évaluer le degré de réussite du module pédagogique proposé. Les données ont été analysées en calculant les résultats du prétest, ceux du post-test et en effectuant une comparaison entre l'input et l'out-pout.

### 5.2.1 Résultats du test de positionnement de la production orale.

**Figure 1: résultats du test diagnostique d'entrée de la production orale.**



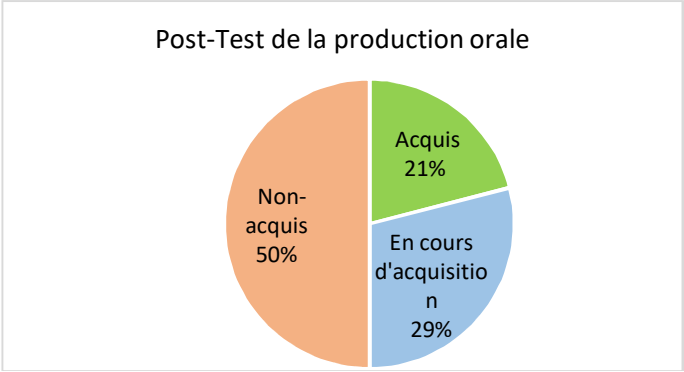

**Source : fourni par l'auteur.**

D'après ce tableau 78% ont des difficultés concernant l'acquisition de l'oral ,16% en cours d'acquisition alors que seulement 6% ont une maîtrise de la compétence de l'oral. Ces résultats suggèrent que la majorité d'élèves a des difficultés au niveau de cette compétence.

Pour constituer notre module pédagogique, nous nous appuyés sur les résultats obtenus dans le test diagnostique.

### 5.2.2. Résultats du post-test en production orale

**Figure 02 : résultats du test de sortie de la production orale.**

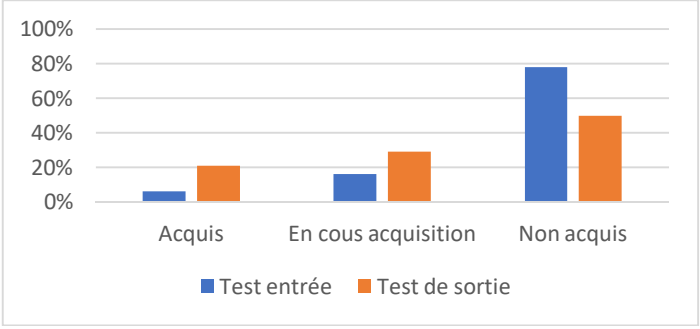



**Source : fourni par l'auteur.**

Suite aux résultats collectés du post-test, le groupe classe a fait un progrès tout au long de la formation. Nous avons la moitié de la classe d'expérimentation 50%des élèves « non acquis », 29% en cours d'acquisition et 21% « acquis ». Ces résultats mettent en exergue qu'il y a une évolution du pourcentage du post-test par rapport au prétest grâce aux activités du jeu de rôles programmées par l'enseignant dans cette formation.

### 5.2.3. Comparaison entre test d'entrée et test de sortie en production orale

**Figure 3 : comparaison entre test d'entrée et test de sortie en production orale.**




**Source: fourni par l'auteur.**

Nous observons que dans le premier test 78% des élèves ont manifesté des lacunes en matière de production orale. Par contre dans le deuxième test, ce chiffre est passé à

50% ce qui explique le progrès des élèves en production comme le montre la figure comparative ci-dessus. Le taux des élèves qui ont acquis la compétence orale a passé de 6% dans le prétest à 21% dans le post-test. Le taux des élèves qui n'ont pas acquis s'est abaissé à 50% par rapport à 78% au post-test. Cette figure comparative illustre une augmentation significative de la maîtrise de cette habilité telle indiquée par les taux présentés, cette comparaison met en évidence une amélioration du taux des élèves acquis. Cette modification quantifiable souligne l'efficacité de l'intervention pédagogique auprès des apprenants.

## 6. Discussion :

Au cours de cette recherche intervention, nous avons cherché à évaluer l'apport du jeu de rôles pour les élèves de la 2e année collégiale comme, d'une part, un moyen d'amusement et un outil d'apprentissage de l'oral, et de l'autre, l'effet et l'efficacité sur la construction de la compétence orale chez les élèves de la classe expérimentale. Les résultats de cette étude ont validé nos deux hypothèses à travers l'amélioration du niveau des élèves comme le montre la figure comparative ci-dessus (1). On peut dire que notre module pédagogique fondé sur les jeux de rôles a participé à faire améliorer le niveau d'acquisition de l'oral auprès de quelques participants de notre expérience. En relation à ces résultats, nous pensons qu'il serait judicieux de promouvoir des scénarios pédagogiques adéquoits aux activités de l'oral qui prennent en considération l'impact du milieu socioculturel de l'apprenant, la surcharge des classes et la différence du niveau entre les élèves comme nous l'avons démontré dans un article précédent[1].

## Conclusion:

Nous avons essayé dans ce travail d'apporter des éléments de réponses pour la problématique de l'enseignement de la production orale en didactique des langues et suggérer des propositions susceptibles d'aider à améliorer le rendement de l'enseignement de la production orale. Le choix de notre recherche a permis de questionner la pratique de

[1]DAMACHE, M., L'impact du milieu socioculturel sur la compétence orale en classe de français: cas de la 3eme année du cycle collegial, akofena n°007,vol 1, 2023.

**l'oral en classe à travers un test de positionnement adressé aux apprenants. Le test diagnostique que nous avons élaboré à l'intention de la classe 2e année de la direction de Kénitra nous a permis d'avoir une idée sur l'état des lieux et de mettre le doigt sur les obstacles qui entravent les progrès des élèves en communication orale. Malgré un certain nombre de difficultés : Massification, manque des moyens, les conditions non opportuns à l'apprentissage de l'oral...etc. Le module que nous avons proposé a rencontré un certain succès auprès des apprenants en matière de la communication orale. Dans cette optique, pour les activités de jeux de rôles, nous préconisons des séances qui prennent en compte le contexte socioculturel des élèves. Nous avons en effet vécu des expériences en classe qui montrent qu'à ce niveau l'initiation à l'interculturel en classe motive les apprenants à interagir. Toutefois, nous estimons qu'un examen plus approfondi de la place des jeux de rôles dans les manuelles scolaire pourrait s'avérer très utile dans la programmation de ces activités orales par l'enseignant.**

## Bibliographies


- CUQ.J.-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes, paris: CLE internationnal, 2003
- DAMACHE, M., l'impact du milieu socioculturel sur la compétence orale en classe de français: cas de la 3eme année du cycle collegial, akofena n°007,vol,1, 2023.
- Ducrot, J. M., L'enseignement de la compréhension orale: objectifs, supports et démarches, 2005.
- GRUCA: I, & CUQ:J-P. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. pug collection.
- Jakobson.R.Linguistique et poétique», Essais de linguistique générale, Minuit .1963
- LEBLANC:M-C., jeu de rôles et engagement:évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles dans le FLE. Paris: L'Harmattan, 2002.
- Manuel de l'élève. Parcours 2-ème année cycle secondaire collégial; page 69. Nadia édition, septembre. 2017.
- Martinez.P., La Didactique des langues étrangères. Paris: PUF.1996.
- Orientations pédagogiques du cycle secondaire collégial, Maroc, 2009.

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

# Revue Brochures Educatives

**Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation**

تختلف اللغة التي تتحدث بها الفئات الاجتماعية الفقيرة، عن اللغة التي تعتمدها المدرسة، والتي تتماشى مع الفئات الاجتماعية المهيمنة أو الفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة التجاوز أمام متعلمي فئات فقيرة ذات إرث ثقافي خاص، مما يؤدي إلى خلق هوة كبيرة بين ما يُدرس في المدرسة والأسلوب والطريقة والمنهجية المعتمدة فيها، وبين المؤهلات والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والعاطفية والنمائية بشكل عام، وهذا سيؤول لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسيا. وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي وثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعته فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة بمثل عليا يتخذها سبيلا للوجاهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنا مزيفا في ذاته ووجوده، ومن هذا المنطلق يمارس النظام التعليمي عنفا وتعسفا مشينا على المتعلمين، حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق المهيمنة من خلال برامج ومناهج المدرسة.

**الدكتور الصديق الصادقي العماري**
المدير ورئيس التحرير

RDA PRINT روف برينت