مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

14

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

غشت 2024

مجلة كراسات تربوية

المدير ورئيس التحرير
الدكتور الصديق الصادقي العماري

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER

مجلة كراسات تربوية
14
غشت 2024 Août
Revue Brochures Educatives

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

العدد الرابع عشر (14)،

غشت 2024

مجلة كراسات تربوية

العدد (14)، غشت 2024

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

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

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

الهاتف: 05.37.87.33.72 / 06.60.66.51.59

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

- العدد (14)، غشت 2024 -

المدير ورئيس التحرير:

د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

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

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

ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**

ذ. 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:

د.محمد الدريج _____ علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
د.بن محمد قسطاني _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب.
د.مولاى عبد الكريم القنبعى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.عبد الرحيم العطري _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.
د.إبراهيم حمداوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د.عبد القادر محمدى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د.عبد الغنى زيانى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.مولاى إسماعيل علوي _____ علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.سعيد كربى _____ المسرح وفنون الفرجة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.محمد حجاوي _____الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
دة.محمد جاج _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
دة.بشرى سعيدى _____ أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.نورالدين المصورى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د.عبد الكريم غريب _____ سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
دة.عزيزة خرازى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.محمد خالص _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.عبد الفتاح الزاهيدى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب.
د.رشيد بنسيد _____الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د.فريد أمعضشو _____اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د.عبد المالك بوزكراوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.بلال داوود _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى بالدار البيضاء، المغرب.
د. صابر الهاشمى _____ اللسانيات، الرشيدية، المغرب.
د.محمد ضريف _____تخصص الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادى _____تخصص علوم ثقافية، دولة تونس.
د.سرمد جاسم محمد الخزرجى _____ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
د.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: "واقع حال التربية على القيم بالمدرسة المغربية"

☜ الدكتور الصديق الصادقي العماري 1

السياسات العمومية بالتعليم الاولي وأثرها على التحصيل الدراسي مقاربة قانونية- سوسيولوجية. إقليم تنغير نموذجا

☜ اسمهان مدان / ☜ محمد اسعود 7

تأثير الغياب والتأخر الدراسي على التحصيل الدراسي، دراسة سوسيووثائقية لتلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط

☜ د.محمد الفزازي 21

تعليم التفكير من خلال الوثائق المرجعية للمناهج التربوية المغربية

☜ عبد العزيز ملكاوي / ☜الأستاذ المشرف: امحمد واحميد 31

بعد المسافة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية بالثانوية التأهيلية توفيق الحكيم - مديرية النواصر

☜ محمد العلواني 45

اضطراب طيف التوحد وتأثيره على منسوب دافعية التعلم

☜ بدر الحجاجي 61

التعليم التكاملي ودوره في تسهيل العملية التعليمية التعلمية عند التلاميذ

☜ بلوط صلاح الدين 71

دور تدريس الصورة في تنمية مهارة التفكير النقدي لدى المتعلمين بالتعليم الثانوي التأهيلي

☜ حسن لمغرز 79

أهمية المقاربة المهاراتية في تدريس مادة علوم الحياة والأرض

☜ د.أسماء البقالي العيساوي 91

التربية على التراث وأثرها في تعزيز القيم وحفظ الذاكرة الجماعية

☜ عبد المالك العلوي / ☜ د. بشرى سعيدي 101

الحق في التربية والتعليم للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب، من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة

☜ سعيد عادل 111

تعلم المفاهيم التاريخية بالتعليم الثانوي التأهيلي

☜ د. بويزكارن هشام 123

دور المصاحبة في الإصلاح التربوي تجربة مصاحب في التعليم الثانوي الاعدادي

☜ د. بدرالدين الرواص 135

ديدكتيك النص السردي ـ نص المقامة نموذجا ـ

☜ د. إلهام الغذاني 145

الخطاب السردي من المبنى إلى المعنى

☜ ابن السيد محمد 159

القيم الأسرية في الشعر الجاهلي، نموذج مقرر اللغة العربية بالثانوي التأهيلي

☜ د.مصطفى لكزيري 173

القراءة الواعية للنص الأدبي في كتاب "القراءة" للناقد الفرنسي فانسون جوف. ترجمة الدكتور محمد آيت لعميم وشكير نصر الدين

☜ د.عبد العزيز آيت الشاري 189

ملامح من منهج السوسيين في تدريس القرآن الكريم

☜ د. الطاهر لمزيري 199

تقديم:
"واقع حال التربية على القيم بالمدرسة المغربية"

☜ **الدكتور الصديق الصادقي العماري**
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

لا شك أن الانفتاح الثقافي العالمي عبر انتشار ثقافة الانترنت ووسائل الاتصال والإعلام أثر على ثقافة المجتمع المغربي، بخصوص الهوية والانتماء والتعددية والحرية والمشاركة السياسية، في الوقت الذي بقيت فيه المدرسة المغربية محافظة على أساليبها التقليدية رغم كل المحاولات التصحيحية. لذا، فإن استيراد الأفكار والمفاهيم عبر وسائل الفضاء الإعلامي ومختلف طرق الاتصال أدى إلى التأثير في الصورة الذهنية للمتعلمين حول مفهوم القيم وأبعادها. مما يجعل المدرسة المغربية أمام تحديات كبيرة من قبيل إيجاد صيغة واضحة تخرج المتعلمين من حالة الحيرة والقلق بل التناقض الذي يعيشون فيه باستمرار، تتمشى والتغيرات المستمرة.

وبالنظر إلى الشكل الذي تتخبط فيه المدرسة المغربية منذ بداياتها الأولى، وإلى الثوابت التي رسمتها منذ انطلاقتها، لازالت تبدو غامضة إلى حد ما، لأننا كلما ألفنا واقعا مدرسيا إلا ويأتي آخر ينسخ ما فات، ويسعى لتكريس عالم جديد يضع هوة كبيرة بين جيل وسابقه.

إن مصدر التنمية البشرية والتنشئة الاجتماعية يعاني خللا مشخصا بأزمة القيم، وهذه الأزمة ترجع لا محالة إلى أسباب لا مادية؛ والحديث عن أزمة التربية والتكوين هو حديث لا ينقطع في كل الأمم وعلى مر التاريخ. ومن الواضح أن هذه الأزمة تتلون بوعي المجتمعات وانتظاراتها. فأزمة المدرسة في كندا هي غير أزمتها في فرنسا أو في المغرب، ومن ثم تتنوع الحلول تبعا لتصور الأزمة ونوعيتها. إن الاقتناع بوجود أزمة في المدرسة المغربية سبب كاف لتدشين مسلسل إصلاح المنظومة التربوية التي يقدم عنها البنك الدولي تقريرا أسودا، يقدمه بالوصف ويعيشه المجتمع المغربي بالمعاناة.

إن الحديث عن الإصلاح يتأسس على الاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته، فعندما لا تكون المدرسة بمنتوجها المعرفي والمهاري والقيمي في مستوى المجتمع بانتظاراته وتحولاته ورهاناته؛ أي عندما لا تكون المدرسة في وفاق مع المجتمع أو تعجز عن التفاعل معه تكون الأزمة. وفي هذا الإطار، أكد الميثاق الوطني في اختياراته وتوجهاته التربوية العامة على العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبارها محركا أساسا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، كما يلح على اعتبار

المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، وهذه الفلسفة العامة هي التي توجه مراجعة المناهج التربوية، استنادا إلى مدخل بيداغوجي يتمثل في اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار. فإذا كانت هذه هي الفلسفة العامة والاختيارات والتوجهات والمرتكزات الأساس التي بني عليه الإصلاح التربوي، فبأي معنى نتحدث عن أزمة القيم؟

ولعل الوقوف عند العتبات التشريعية والمداخل التربوية المرجعية الناظمة للحقل المدرسي في بلادنا، وفي مقدمتها ديباجة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وما تلاها من وثائق مرجعية تمتح من نفس المورد التشريعي، يجعلنا نسجل العديد من المفارقات التي تسكن فلسفة تدبير الورش القيمي في المنظومة التربوية، مادام أن المشرع التربوي يراهن على تصريف قيم متضاربة تنتمي لمرجعيات ثقافية متنافرة بعضها يندرج في خانة الحداثة والعصرنة، وبعضها الآخر ينضوي تحت لواء الاتجاهات التربوية المطبوعة بالتقليدانية والوفية لمقومات الهوية المحلية والمشبعة بالقيم التراثية، لذلك، تصريف الورش القيمي في سياق الحياة المدرسية غاية تقتضي لزوما انسجام المنظومة القيمية، واتساق مرجعياتها، وتوحد غاياتها، وتعاضد مكوناتها، حتى يكون بالإمكان تجنيب المجتمع المدرسي مطبات الانشطار القيمي، وصراع المرجعيات، ومشكلات التوظيف الإيديولوجي للخطاب التربوي في سياق الفعاليات التربوية، والتي تجري داخل فضاءات المدرسة المغربية، ومن ثم تيسير سبل تمثل النشء لمصفوفة القيم المنشودة واستدماجها في سلوك ووعي واتجاهات الفئات المستهدفة. بمعنى أتم، تحتكم المنظومة التربوية إلى منطق مزدوج وثنائي القطب فيما يتعلق بالهوية القيمية للمنتوج التربوي المنشود، إذ تتأرجح مصفوفة القيم المعلن عنها في النظم المرجعية وفي المنهاج التربوي عموما، بين قيم حداثية تستوجب تأويلا خاصا ينسجم مع بنيتها وسياقاتها وغاياتها، كما تتطلب إطارا بيداغوجيا يتوافق مع منطقها، وبين قيم تراثية ومحلية (ما قبل حداثية) تتطلب بدورها ممارسة تربوية مغايرة، وتدبيرا يتلاءم مع خصائصها ومقاصدها.

إن مساعي الإدماج القيمي قد تصطدم بالعديد من التحديات ولعل أولاها وأهمها ما يتعلق بالملمح القيمي العام في المنتوج التربوي، الذي يراهن على خلق سياق تربوي هجين ومركب تتعايش في أرضيته قيم متناظرة من حيث المعنى والمبنى والمنطق، مما يفضي إلى حالة من الاغتراب يعيشها المتعلم في سياق مجتمعه المدرسي قبل أن يلامسها في سياق المعيش ما بعد المدرسي، ومن هنا تبرز محدودية الاختيار التوفيقي الذي يجعل من المدرسة مساحة تمتد فيها المزايدات والتجاذبات التي يحتكم إليها المنطق السياسي. إذ أن تحليل المرجعيات النظرية للمنظومة المدرسية ومعها الوثائق الإطار الناظمة لجل

الفعاليات التربوية والمؤطرة للنظم القيمية المراد تصريفها في سياق المدرسة المغربية يضعنا أمام سياق تربوي مفارق ومتذبذب، تتماوج في دائرته مرجعيات قيمية متنافرة و متضاربة، تتأرجح بين الخيار الحداثي المشبع بالقيم الكونية العابرة للثقافات والممتدة في سياقات كونية لا تعترف بالحدود الجغرافية والتباينات المناطقية والخصوصيات المحلية وبين الخيار التقليداني المرتكز على النظم القيمية المحلية و المرتهن إلى فلسفة اجتماعية ماضوية، تمتح من معين الروافد الثقافية المحلية باعتبارها مقومات للهوية المحلية ذات الملمح الخصوصي المنسجم مع مكونات الشخصية القومية في شتى أبعادها الدينية والتاريخية والحضارية.

والمتأمل في ثنايا المنهاج التربوي تقليبا لا تنقيبا و تحديدا ما يتعلق بمنطقه القيمي، يخلص إلى نتيجة مفادها أن المنظومة القيمية المعلن عنها في الأطر المرجعية تغذي التقاطبات الإيديولوجية داخل الحقل المدرسي و تجعل من الحياة المدرسية فضاء للتجاذبات الأيديو-سياسية وموئلا لممارسات تربوية تحيد قطعا عن مقاصد المنهاج الرسمي، مادام أن الخطاب القيمي للمنظومة يحتكم إلى منطق مزدوج وهجين، يفضي إلى بلقنة الخريطة القيمية في الحياة المدرسية و يؤدي حتما إلى عسر على مستوى هضم المكون القيمي وتمثله في سلوك ووعي الناشئة واستدماجه في نطاق حياته الخاصة وترجمته في صيغة مواقف واتجاهات و اختيارات. لقد انطلق المنهاج التربوي من مصادرة تؤكد على ضرورة الانخراط في الورش القيمي وفق مدخل مزدوج، فواقع الممارسة التربوية ومعها جل الأطر النظرية، تقودنا رأسا إلى حقيقة مفادها أن الحقل المدرسي تتفاعل في أرضيته العديد من التقابلات التي تعكس وضعا مفارقا ومضطربا لبنية وهوية المكون القيمي المتضمن في الخطاب المدرسي، مع ما يستتبعه من مؤديات تؤثر على مكونات الحياة المدرسية ويمكن اختزالها في العديد من القيم ذات المرجعيات المزدوجة التي تتعايش جنبا إلى جنب في سياق الحقل المدرسي.

هكذا يكون المطلوب من المتمدرس التعايش مع نظام مدرسي يرتكز على ثقافة قيمية مضطربة في تكوينها، حيث إن هذا الأخير يتفاعل مع سياقات الحياة المدرسية وفق نسق قيمي مركب في مرجعياته وهجين في منطلقاته ومتضارب في خلفياته، آية ذلك أن الثقافة القيمية عند نفس المتمدرس تضيق في حال تعلق الأمر بوضعيات تربوية تحتكم إلى منطق تقليداني وتتسع عندما يكون إزاء سياق تربوي منفتح وحداثي. بل أكثر من ذلك يستطيع المتعلم في إطار تفاعله مع مضامين معرفية مشبعة بأطر قيمية حداثية أن يطرح أسئلة مفتوحة، تسائل البداهات الاجتماعية ومعها كل أشكال اليقين الديني والسياسي والأخلاقي، لكن تفاعله مع مضامين معرفية مثقلة بالمكون التراثي وبخاصة المعارف

الدينية المحاطة بسياج القداسة، يجعله ينحو مسلكا مغايرا، حيث يصبح السؤال مغلقا يقف عند الحدود المباحة في النسق القيمي التقليداني.

ومن المعلوم أن الممارسات التربوية تتباين في أبعداها البيداغوجية حسب متغير المناهج الدراسية والمضامين المعرفية، ذلك أن نفس المتمدرس يلعب دورا مزدوجا، فعلى سبيل المثال يكون مطلوبا منه، في سياق تفاعله مع النسق المعرفي التراثي المضموم في ثنايا الخطاب الديني، الانخراط في سيرورات تربوية تضعه في هامش العملية التعليمية-التعلمية، بحكم خضوعه لسلطة المتن المعرفي وتبعيته للمدرس، مادام أن الوساطة البيداغوجية التي يمارسها هذا الأخير تنحو في اتجاه عمودي يكون معها في موضع المركز من دائرة الفعاليات التربوية، في حين يكون المتمدرس تلميذا خاضعا لسلطة النسق المعرفي التراثي، بحيث يكون مطلوبا منه اجتراره وهضمه دون مساءلته وتفكيكه ومحاكمته، أي أن المتمدرس في سياق المرجعيات القيمية المزدوجة يجد نفسه أمام عتبتين معرفيتين، عتبة المعرفة المؤسسة على النقل والشحن والترويض والذاكرة، ثم عتبة المعرفة القائمة على العقل والنقد والهدم والتطوير والبناء، ومن معرفة في صورة متن سلطوي يفرض على المتلقي استبطانه واجتراره وفق صيغة آلية وميكانيكية تجعل منه ذاتا منفعلة لا فاعلة، إلى معرفة منفتحة ومحايثة لمعيش المتعلم و ممتدة في واقعه، أي من معرفة ميتة تنتمي لدائرة الماضي إلى معرفة حية تنوجد في قلب اهتمامات المتعلم وميولاته وانتظاراته و ترتبط صميميا بخبراته، وتستجيب لبنية حاجياته المركبة وتلامس مختلف أبعاد و مناحي وجوده الأخلاقي والمعرفي والوجداني والسلوكي.

هكذا ينظر إلى المتعلم من داخل المنظور التوليفي الذي تتبناه المنظومة التربوية ببلادنا وفق منطق مزدوج، فمع أنه يتبنى ممارسة تربوية تعترف بفاعلية المتعلم باعتباره ذاتا فاعلة ومبادرة، تشترك على نحو نشيط في بناء تعلماتها وتطوير قدراتها وبنينة معارفها وتقويم أدائها، إلا أنه في نفس الوقت يدين بالولاء إلى الثقافة التربوية التقليدية التي تنزع من المتعلم كل خصائص المبادرة والاستقلالية في بناء التعلمات وبناء الكفايات وتملك المعارف، مادام أن المدرس هو الطرف الفاعل والمتحكم في سيرورات العملية التعليمية التعلمية، من خلال سلطة المتن المعرفي التي يعتبر مصدرها الأوحد، في حين يظل المتعلم مجرد ذات منفعلة وخاضعة، هكذا لا يسمح للمتعلم بممارسة تفكيره النقدي، إلا فيما يتعلق بالمعارف القائمة على مرجعيات قيمية نسبية ومتغيرة، في حين يكون محظورا عليه ممارسة نفس النشاط إزاء المعارف التقليدية المرتبطة بالقيم الماضوية والمحاطة بسياج التبجيل والتقديس أحيانا، فهي ثابتة وأزلية ومجردة عن كل مساءلة أو نقد.

بمعنى أتم، يكون المتمدرس أمام اتجاهين تربويين تجمعهما علاقة انفصام على مستوى بنية القيم وامتداداتها البيداغوجية وحواملها المضامينية وهويتها المرجعية، ومن ثم يفضي هذا الوضع المرتبك إلى صعوبات على مستوى تمثل القيم واستدماجها في السلوك وتجسيدها في المواقف واستدخالها في الاتجاهات وتحويلها إلى موارد قابلة للتحويل في السياقات الاجتماعية والمهنية والاقتصادية. لذلك تتطلب عملية تجويد المناهج والبرامج مراعاة طموحات وحاجات الأفراد الفكرية والنفسية والاجتماعية والروحية والقيمية.

فإن الاتجاه التربوي التوفيقي ومن خلال محاولته الدمج بين أطر قيمية متعددة الروافد ومتقاطبة في منطقها ومنطلقها لا يعكس في حقيقته سوى تأجيلا وغيابا للجرأة في حسم الاختيارات التربوية، ونقل الصراعات المعيارية والتناقضات القيمية من المجتمع إلى قلب المدرسة، لتصبح هذه الأخيرة مرآة تعكس تناقضات المجتمع ولا تؤدي سوى لإعادة إنتاجها، ومن تم تصبح المدرسة وسيلة لتحقيق التوافقات الإيديولوجية ومطية لاستتباب الأمن السياسي ومسلكا لترضية القوى المهيمنة، ما يتنافى مع مقومات ومرتكزات المدرسة الحديثة ومهامها المتمثلة أساسا في إنتاج أسباب التقدم وإدماج المتعلمين في مشروع مجتمعي تنموي ينشد التغيير والتطور، والذي يصعب تحقيقه في موقع اللاحياد الإيديولوجي الذي تحتله المدرسة التربوية.

إن الاتجاهات التربوية المزيجة تربك سير السيرورات التعليمية التعلمية، مادام أن هذا الاتجاه التربوي ثنائي القطب، يرتكز على منطق مزدوج، ويحاول الدمج بين مرجعيتين متناظرتين ومتقاطبتين، حيث يغيب أفق تحقيق الانسجام والتآلف بين مكونات النسق المعرفي، كما ينعكس سلبا على أدوار ومهام كل من المتعلم والمدرس، وهو ما يجعل المثلث البيداغوجي غير واضح ومرتبك ومتناقض؛ يتراوح بين معرفة وقيم تقليدية وأخرى حداثية، فتارة يكون المتعلم تابعا وخاضعا لسلطة المتن المعرفي وتارة أخرى يكون طرفا نشيطا مبادرا ومستقلا، وحينا يكون في بؤرة النشاط التربوي وحينا آخر يكون على هامشه، وبين اعتبار المدرس موجها ومنظما ومنشطا واعتباره مركزا ومحورا للعملية التعليمية ومالكا لسلطة المتن المعرفي، الشيء الذي يؤثر سلبا على بنية و طبيعة المهام والأدوار الموكولة للنسق المدرسي، وهو الأمر الذي يضعنا أمام أزمة خانقة على مستوى اختيار النموذج القيمي والبيداغوجي المناسب.

السياسات العمومية بالتعليم الاولي وأثرها على التحصيل الدراسي مقاربة قانونية- سوسيولوجية، إقليم تنغير نموذجا

☜ اسمهان مدان
باحثة في سلك الدكتوراه،
كلية الآداب العلوم الإنسانية فاس

☜ محمد اسعود
ماستر بالقانون العام،
الكلية متعددة التخصصات بالراشيدية

مقدمة

تعمل الحكومات في مختلف أنحاء العالم على تبني سياسات اجتماعية متوازنة قادرة على مواجهة مختلف التحديات الاجتماعية التي تنتج عن التغيرات المتسارعة التي يعرفها المجتمع، وتهدف السياسة الاجتماعية إلى بناء مجتمع تسوده العدالة والاستقرار وتكافؤ الفرص وتحقيق التنمية الشاملة، والتي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تمكين الأفراد والرفع من امكاناتهم انطلاقا من الاهتمام بالقطاعات الاجتماعية ذات الطابع الحيوي[1]. ولذلك، يفترض على صناع السياسات العمومية الاهتمام بالسياسات الاجتماعية بصفة عامة وبالسياسة التعليمية بصفة خاصة، عبر إدماج مبادئ المساواة والديموقراطية والعدالة الاجتماعية، والانصاف وحقوق الانسان في السياسة العامة للدولة، إذ لا يمكن تحقيق التنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، إلا عبر سياسة تربوية وتعليمية بأهداف محددة على المدى البعيد.

وتحظى السياسات العمومية في مجال التعليم الأولي بالمغرب، بأهمية بالغة من داخل السياسة العامة للدولة، وهذا ما يتجلى من خلال الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين والمشاركات في البرنامج الوطني لتعميم وتطوير التعليم الأولي، وجاء في رسالة الملك ما يلي: "...لا تخفى عليكم أهمية التعليم الأولي في إصلاح المنظومة التربوية، باعتباره القاعدة الصلبة التي ينبغي أن ينطلق منها أي إصلاح، بالنظر لما يخوله للأطفال من اكتساب مهارات وملكات نفسية ومعرفية، تمكنهم من الولوج السلس للدراسة، والنجاح في مسارهم التعليمي، وبالتالي التقليص من التكرار والهدر المدرسي."..".... لقد حرص دستور المملكة على تعزيز المبادئ الأساسية للنهوض بمسألة التعليم وفي هذا الإطار أكد الدستور على أن "التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة".

[1] رشيد البوني، تقييم السياسات العمومية في المجال الاجتماعي: قطاع التعليم نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية مكناس، السنة الجامعية 2019-2020.

يبدو من خلال هذا المقتطف من الرسالة الملكية، الدور المحوري الذي تلعبه المؤسسة الملكية، كفاعل رسمي ورئيسي في السياسات العمومية المتعلقة بالتعليم الأولي. ويهدف البرنامج الوطني لتعميم وتطوير التعليم الأولي، إلى المساهمة في تنزيل السياسات العمومية المتعلقة بالتعليم الأولي، على المستوى الوطني والترابي لتمكين الأطفال المستفيدين منه من تجويد تحصيلهم الدراسي والنجاح في مسارهم التعليمي، وذلك عبر إشراك مجموعة من الفاعلين المؤسساتيين وكذا جمعيات المجتمع المدني عبر اعتماد مجموعة من المشاريع وتحديد عدد من الأهداف لتحقيقها على المديين المتوسط والبعيد.

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم الأولي كمدخل أساسي لإصلاح المدرسة العمومية، حرصت الحكومات المتعاقبة عبر مسلسل الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين على جعل التعليم الأولي من الأولويات التربوية، انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المخطط الاستعجالي، الرؤية الاستراتيجية، وصولا إلى خارطة الطريق التي تبنتها الحكومة الحالية كجزء من برنامجها الحكومي في الشق المتعلق بالتربية والتكوين.

1. السياسات العمومية

يعرف لوسلي بال (**Lesli Pal**) السياسات العمومية على أنها عبارة عن مجموعة من القرارات التي يتم اتخاذها من قبل مجموعة من الفواعل مع تحديد الأهداف والوسائل والإمكانيات قصد بلوغ نتائج معينة، حيث تعتبر هذه القرارات التزامات حكومية اتجاه المواطنين يتم تجسيدها في شكل سياسات عمومية بغرض تحقيق أهداف واضحة وصريحة[2].

كما يعرف المعهد العالي للدراسات العمومية بفرنسا السياسات العمومية على أنها مجموع القرارات والأعمال والتدخلات المتخذة من قبل الفاعلين المؤسساتيين لأجل ايجاد الحلول لمشكل اجتماعي، بينما عرف الباحثين الفرنسيين- مينيه وجون كلود- في كتابهما السياسة العمومية على أنها برنامج عمل حكومي في قطاع اجتماعي أو مجال جغرافي[3].

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكن الخروج بتعريف شامل والمتمثل في كون السياسات العمومية مجموعة من القرارات والبرامج والتدخلات التي تقوم بها الجهات والسلطات العمومية بمفردها أو بإشراك فاعلين اخرين استجابة لمشكلة اجتماعية تحقيقا لمصلحة عامة.

---

[2] مجلس النواب المغربي، الإطار المرجعي لتقيم السياسات العمومية، منشورات مجلس النواب، ص.50.

[3] ورد هذ التعريف ضمن مؤلف: علي الحنودي، دراسة السياسات العمومية،RIVE IMPRIMERIE، 2016، ص.34.

2. السياسة التعليمية

يعرف Jacky Beillerot et Sandrine Collette السياسة التعليمية بأنها مجموعة المبادئ والقرارات المستمدة من نظام محدد للقيم ومن استشراف النتائج والآثار المحتملة للقرارات، وفي ضوء ذلك يتم تحديد الإجراءات التي ينبغي للحكومة أن تأخذ بها من أجل التأثير في الواقع وتوجيهه نحو الأهداف المخططة[4].

كما تعرف السياسة التعليمية على أنها تفكير منظم يوجه المشروعات والأنشطة في ميدان التربية والتعليم، والتي يراها واضعو السياسة التعليمية كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع وأفراده إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة أنه في ضوء السياسة التعليمية تتخذ العديد من القرارات، وعندئذ تصبح السياسة التعليمية هي المرشد والموجه الرئيسي للقرارات المتعلقة بمشكلة معينة أو مجال معين[5]. ويمكن القول من خلال التعاريف السابقة للسياسة التعليمية، أنها لا تنحصر في بعض المبادئ التوجيهية العامة، بل لابد أن تشتمل على مجموعة من الأهداف المترابطة فيما بينها ترابطا قويا، والتي تعبر عما يريده المجتمع من نظام تعليمي في مدى زمني معين.

3. التعليم الأولي

يقصد بالتعليم الأولى المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. ويهدف التعليم الأولى إلى ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة قصد ولوج التعليم المدرسي وتيسير نموهم البدني والعقلي والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية[6]. كما حاولنا تعريف التعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي باعتباره المرحلة التي تسبق المرحلة الابتدائية، ويستفيد منه الأطفال البالغين أربع وست سنوات، ويهدف التعليم الأولي إلى تنمية شخصية الطفل وقدراته الحركية والنفسية والتواصلية قصد إعداده لمرحلة التعليم الابتدائي.

4. التحصيل الدراسي

يمكن تعريف التحصيل الدراسي على أنه جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه[7]. ونضيف هنا أن مستوى

---

[4] عمر بوداني، السياسة التعليمية بالمغرب: مقاربة اجتماعية وقانونية نتائج وآفاق، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية العلوم القانونية والاجتماعية وجدة، الموسم الدراسي الموسم الجامعي 2017/2016، ص.11.

[5] عمر بوداني، مرجع سابق، ص.12.

[6] المادة الأولى من القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.201 بتاريخ 15 من صفر 1421(19ماي2000)؛ الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 21 صفر 1421(25ماي2000) ص 1184.

[7] .فاروق عبدو فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص.9

التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بمختلف الأسلاك التعليمية يتأثر بمجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية والتربوية، نفس الشيء بالنسبة للمتعلمين بالسلك الابتدائي، حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لديهم يتأثر بمدى استفادتهم من التعليم الأولي.

5. إشكالية البحث

تماشيا مع متطلبات إصلاح المدرسة العمومية وجعلها قاطرة لتنمية الفرد والمجتمع، بدأ الاهتمام بالتعليم الأولي باعتباره المدخل الأساسي والقاعدة الصلبة التي يقوم عليها أي اصلاح للنظام التعليمي بالمغرب، وتعمل الحكومة مع مختلف الشركاء والفاعلين على بلورة سياسات عمومية في مجال التعليم الأولي تهدف إلى تعميم تعليم أولي ذي جودة للجميع يساهم في الرفع من نسب نجاح الأطفال في مسارهم التعليمي.

بناء على ما سبق، ما مدى تأثير السياسات العمومية المتبعة في مجال التعليم الأولي على التحصيل الدراسي للمتعلمين بالسلك الابتدائي؟

ولتفكيك عناصر إشكالية البحث، نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

ما هو الإطار التاريخي للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي بالمغرب؟
ما هو الإطار القانوني للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي في المغرب؟
ما علاقة المجانية بارتفاع نسب التمدرس بالتعليم الأولي العمومي؟
ما علاقة التعليم الأولي بالتحصيل الدراسي؟
كيف يؤثر التعليم الأولي على مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين؟

6.فرضيات البحث

- **الفرضية الأولى:** السياسات المتبعة في مجال التعليم الأولي ناجعة وتساهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي.

- **الفرضية الثانية:** السياسات المتبعة في مجال التعليم الأولي غير ناجعة ولا تساهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي.

7.الإطار التاريخي والقانوني للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي

قبل الحديث عن أثر سياسة التعليم الأولي على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، أصبح من الضروري الوقوف عند أهم المحطات التاريخية التي مرت بها هذه السياسة، ناهيك عن المرجعيات الدستورية والقانونية المؤطرة لها، لذا سنخصص المحور الأول لتحديد الإطار التاريخي للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي (أولا)، والإطار القانوني للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي.

أولا: الإطار التاريخي للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي

شكل التعليم الأولي أو التربية ما قبل المدرسية مجالا للبحث الدائم ومحط اهتمام مدبري الشأن التعليمي بالمغرب باعتباره حاجة مجتمعية واستراتيجية، لذا أصبح التعليم الأولي حاضرا في مسار الاصلاحات التربوية، ولرصد التطور التاريخي للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي سنقف على عند محطات إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب.

1- التعليم الأولي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

أمام استمرار أزمة التعليم بالمغرب بعد أربعة عقود من الاستقلال، عين الملك الحسن الثاني رحمه الله لجنة ملكية استشارية للتربية والتكوين بهدف دراسة الاشكالات التي يعاني منها قطاع التعليم بالمغرب آن ذاك، وكذا دراسة واقتراح الحلول الممكنة للإصلاح، حيث تمكنت هذه اللجنة سنة 1999 برئاسة الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه من وضع "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الذي يعتبر مرجعا أساسا في إصلاح منظومة التربية والتكوين.

أعطى الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تم تفعيله سنة 2000، مكانة أساسية للتعليم الأولي باعتبار هذه الوثيقة أول وثيقة رسمية تدرج التعليم الأولي ضمن منظومة التربية والتكوين، حيث راهنت هذه الوثيقة على تنزيل برامج التعليم الأولي إلى جانب التعليم الابتدائي والاعدادي خلال العشرية الأولى لتنزيل الميثاق، كما تم التنصيص في هذه الوثيقة على ضرورة تعميم التسجيل بالسنة الأولى بالتعليم الأولي بحلول سنة 2004، مع التركيز على المناطق القروية وشبه الحضرية، كما نص الميثاق أيضا وبشكل صريح على دمج التعليم الأولي والتعليم الابتدائي ضمن سيرورة تربوية منسجمة لضمان الانصاف وتكافؤ الفرص من أجل تيسير سبل نجاح الأطفال في مسارهم الدراسي والمهني مستقبلا[8].

2- التعليم الأولي في المخطط الاستعجالي

عرف تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعد التعثرات والاختلالات التي حالت دون تحقيق الأهداف المنتظرة، ولتسريع وتيرة إصلاح منظومة التربية والتكوين وضمنها إصلاح ورش التعليم الأولي والارتقاء به، تم إعداد المخطط الاستعجالي الذي تضمن نتائج تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، وقد دخل المخطط الاستعجالي حيز التنفيذ ابتداء من سنة 2009 وامتد إلى غاية 2012. وركز المخطط الاستعجالي بدوره على التعليم الأولي وخاصة ما يتعلق بمحور التعميم، باعتبار أن كل

[8] تقرير اللجنة الموضوعاتية بمجلس النواب حول تقييم السياسات العمومية في مجال التعليم الأولي، الولاية التشريعية العاشرة 2016.2021.ص.10.

الأهداف المسطرة خلال عشرية الميثاق لم تتحقق، وتبعا لذلك، راهن المخطط الاستعجالي على ضرورة توسيع العرض التربوي في مجال التعليم الأولي في مجموع التراب الوطني لتحقيق التعميم في أفق 2012.

3- التعليم الأولي في الرؤية الاستراتيجية

رغم المجهودات التي بذلت والاعتمادات المالية التي تم رصدها لإصلاح المنظومة التربوية خلال فترتي الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمخطط الاستعجالي، فشل المغرب مرة أخرى في تحقيق الغايات والأهداف المرجوة من الاصلاح، فالجهود الرامية إلى النهوض كذلك بالتعليم الأولي وتحسين وضعه لم تحقق النتائج المنتظرة وخاصة المحور المتعلق بتعميم التعليم الأولي وتجويده، ليظل التعليم الأولي رهانا وطنيا قائما يحتاج إلى تعبئة وطنية وإلى إرادة سياسية تؤدي في نهاية المطاف إلى تعميم تعليم أولي ذي جودة يسهم في إصلاح مستدام للمدرسة العمومية والمنظومة التربوية بشكل عام.

ومع اعتماد الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي قام بإعدادها المجلس الأعلى للتربية والتكوين، عمل المغرب على الاستفادة مما تم تحقيقه من مكتسبات تخص منظومة التربية والتكوين، والعمل على تجاوز الاكراهات والاختلالات التي تم رصدها من أجل تحقيق الجودة وتكافؤ الفرص والارتقاء بالفرد والمجتمع، وذلك من خلال التركيز على التعليم الأولي أو التربية ما قبل المدرسية باعتباره القاعدة الصلبة لأي إصلاح مرتقب.

ولتكريس مدرسة الانصاف وتكافؤ الفرص، تم تخصيص الرافعة الثانية من الرؤية الاستراتيجية للتعليم الأولي، حيث تم التنصيص على إلزاميته وكذا تعميمه وفتحه أمام جميع الأطفال المغاربة المتراوحة أعمارهم بين 4 و6 سنوات، مع ضمان شروط الجودة، وتماشيا مع ما جاءت به الرؤية الاستراتيجية لصالح التعليم الأولي، انطلق البرنامج الوطني لتطوير وتعميم التعليم الأولي سنة 2018 تنزيلا لمحور تعميم التعليم الأولي الذي نصت عليه الرؤية الاستراتيجية.

يتبين من خلال ما تمت الاشارة إليه، أن سياسة التعليم الأولي مرت بمحطات تاريخية مهمة منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اليوم نظرا لما يكتسيه التعليم الأولي من أهمية بالغة في إصلاح المدرسة العمومية عبر مدخل تجويد التعليمات والرفع من نسب التفوق والتحصيل الدراسيين في التعليم الأساسي والثانوي وكذا الجامعي.

ثانيا: الإطار القانوني للسياسات العمومية في مجال التعليم الأولي

إن تنزيل سياسة عمومية في أي مجال من المجالات يحتاج إلى ترسانة تشريعية وقانونية، لذا نجد أن السياسات العمومية في مجال التعليم الأولي مؤطرة بمجموعة من القوانين، أولها الوثيقة الدستورية وقوانين أخرى.

1- التعليم الأولي في الوثيقة الدستورية

ينص دستور المملكة المغربية لسنة 2011 على أن الدولة تلتزم بضمان الحقوق الأساسية كما هو مصادق عليها في المواثيق الدولية، ومنها الحق في التعليم، وقد جاء في المادة 31 من الدستور السالف الذكر ما يلي: " تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة"[9]، كما نص الدستور كذلك في المادة 32، على أن التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة[10].

هكذا يتبين أن المشرع الدستوري المغربي عمل من خلال دستور 2011 على دسترة الحق في التعليم وخصوصا التعليم الأساسي، الذي أصبح إلزاميا لفائدة جميع الأطفال المغاربة البالغين أربع سنوات عوض ست سنوات سابقا، ويفهم من هذا أن التعليم الأولي جزء لا يتجزأ من التعليم الأساسي، وأن الدستور يعتبر مرجعية قانونية أساسية تواكب بلورة وتنفيذ السياسات العمومية المتعلقة بالتعليم الأولي.

2- التعليم الأولي في القانون الإطار 51.17

تبنى المغرب على مدى عقدين من الزمن مجموعة من المخططات والبرامج الهادفة إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين، فرغم تحقيق بعض المكتسبات في مجال التعليم الأولي الذي يهمنا في هذا البحث، يستمر العمل على الارتقاء به ومأسسته لتحقيق باقي أهداف الاصلاح الشامل للمنظومة التربوية، ولهذه الغاية عمل المشرع المغربي على تبني هذا النص القانوني في سنة 2019، باعتباره دستور إصلاح منظومة التربية والتكوين، ويهدف هذا القانون إلى ديمومة تنزيل كل البرامج الاصلاحية خصوصا الرؤية الاستراتيجية التي يتم تنزيلها في الوقت الراهن.

---

[9] المادة 31 من الدستور المغربي لسنة 2011 صادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.11.91 بتاريخ 29 يوليوز 2011 الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30يوليوز 2011.

[10] المادة 32 من الدستور المغربي لسنة 2011 صادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.11.91 بتاريخ 29 يوليوز 2011 الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30يوليوز 2011.

جاء في المادة 8 من القانون الإطار 51.17، على أنه:" يشمل التعليم المدرسي على التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الاعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي، ويعاد تنظيمه وفق ما يلي: إرساء تعليم أولي وفتحه في وجه جميع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع وست سنوات، والشروع في دمجه في التعليم الابتدائي في أجل ثلاث سنوات، ويشكلان معا " سلك التعليم الابتدائي"، على أن يتم فتحه في وجه الأطفال البالغين ثلاث سنوات بعد تعميمه"[11].

حدد القانون الإطار51.17 والدستور إطارا قانونيا يعمل من خلالهما المدبر العمومي ومختلف الفاعلين والمتدخلين على صياغة وتنفيذ سياسات عمومية في مجال التعليم الأولي قادرة على تحقيق رهان الجودة وتكافؤ الفرص.

3.مقاربة سوسيولوجية حول آثار التعليم الأولي على التحصيل الدراسي

يعتبر التعليم الأولي أساس النهوض بالمنظومة التعليمية التربوية، حيث يشكل اللبنة الأولى لبناء شخصية الطفل وتطوير قدراته المعرفية والسلوكية والقيمية، عبرها يعرج الطفل من الفضاء الأسري إلى المجال المجتمعي، وللوقوف على آثار التعليم الأولي في التحصيل الدراسي للمتمدرسين والمتمدرسات، قمنا بدراسة ميدانية استهدفت بعض المؤسسات المتواجدة بالوسط القروي خصوصا مربيات ومربيي التعليم الاولي وأساتذة الأول الابتدائي، حيث مكنتنا تقنية الاستمارة من الخروج بثلة من الخلاصات التي سنعمل في هذا المحور على تحليل نتائجها من خلال التركيز على أهم الأسئلة التي طرحت على المبحوثين والتي من شأنها الإجابة عن إشكالية موضوعنا ، في هذا المحور حاولنا التركيز على ثلاث نقط للإجابة على الإشكال المطروح، وهي:

أولا : مجانية التعليم الأولي ودورها في الرفع من نسب التمدرس
ثانيا: علاقة التعليم الأولي بالتحصيل الدراسي
ثالثا: أثر التعليم الأولي على التحصيل الدراسي

توزعت إجابات المبحوثين حول الإشكالات المطروحة بين فئتين مختلفتين، سنعمل على عرضها على الشكل التالي:

الفئة الأولى: مربيات ومربيي التعليم الأولي
الفئة الثانية: أساتذة المستوى الأول ابتدائي

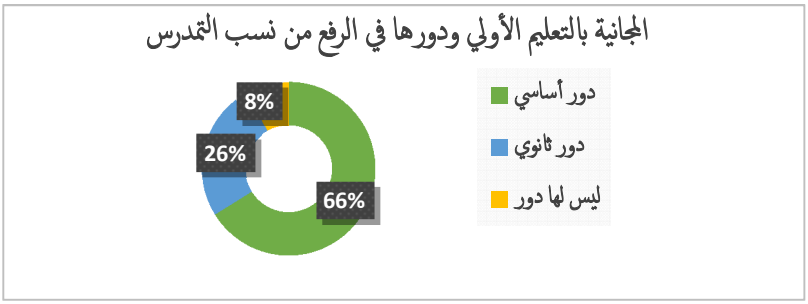
[11] المادة 8 من القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بشأنه الظهير الشريف رقم 1.19.113 مؤرخ في 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 الموافق ل 19 غشت 2019، ص5623.

سنعمل على تقديم مجمل خلاصات الدراسة الميدانية على شكل نسب مئوية مع تحليلها حسب ما جاء على لسان المبحوثين، يتبدى ذلك فيما يلي:

أولا: مجانية التعليم الأولي ودورها في الرفع من نسبة التمدرس

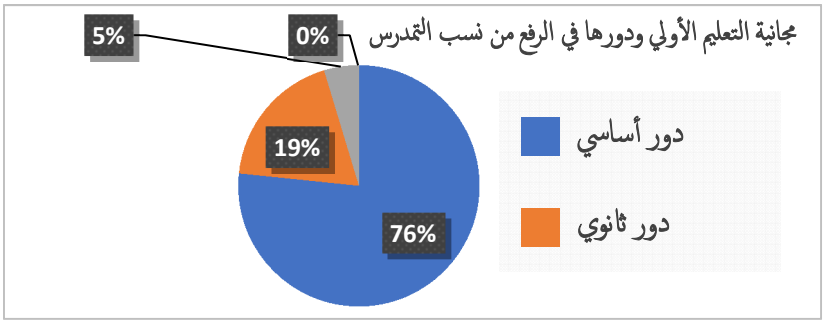
شكلت المجانية في مجال التعليم الأولي أحد الأساسيات في خلق تكافؤ الفرص بين الأطفال خلال هذه الفترة، حيث أصبح الإقبال على التدريس بها مرتفع بكثير عما كان عليه فيما قبل، يظهر ذلك من خلال النتائج الميدانية التي تم التوصل إليها مع المبحوثين، ذلك على الشكل التالي:

- **جواب الفئة الأولى:**



نلاحظ من خلال الرسم أعلاه أن معظم المبحوثين أكدوا على الدور المحوري لمجانية التعليم الأولي في الرفع من نسب التمدرس للمتعلمات والمتعلمين، حوالي 66% من المبحوثين الذين اعتبروا مسألة المجانية هي الأساس في هذا الارتفاع وما يؤكد ذلك حسبهم هو بدايات التعليم الاولي التي كانت النسب بها ضعيفة جدا، نظرا لأن الأمر كان يتطلب قدرا ماليا في كل شهر لكن مع المجانية ومسألة التعميم أصبح الأمر أكثر مرونة خاصة مع الأسر ذات الدخل المحدود حيث لاحظنا إقبال كبير للآباء في تسجيل أبنائهم بمرحلة التعليم الاولي. أكد المبحوثين على أن للمجانية دور في عملية التحصيل والتفوق الدراسي بين صفوف المتعلمين والمتعلمات، ويؤكد المبحوثين كذلك على أن للمجانية دور في الحد من الهدر المدرسي خاصة في المناطق القروية التي لا طالما عانت من هذه الظاهرة، لكن الأمر بدأ في التقلص مع المجانية وتعميم التعليم الأولي الذي رفع من نسبة التحصيل الدراسي بشكل فعال في الآونة الأخيرة. بالمقابل 26% من المبحوثين يرون أن لمجانية التعليم الأولي دور ثانوي في الرفع من نسب التمدرس لأن هنالك عوامل أخرى من شأنها الرفع في هذه النسبة.

- **جواب الفئة الثانية:**

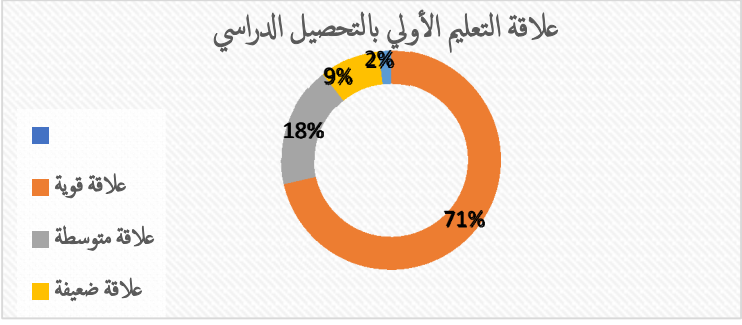


يتبين لنا من خلال الرسم أعلاه على أن غالبية المبحوثين أكدوا على الدور المركزي لمجانية التعليم الأولي في الرفع من نسبة التمدرس بالمستوى الأول ابتدائي، مثلا إذا عدنا إلى السنوات ما قبل المجانية كان هنالك إقبال ضعيف للأسر في تدريس أبنائهم بالسنة الأولى والثانية من التعليم الأولي لأن عليهم تقديم مقابل مادي، ونظرا لظروف بعض الأسر التي لا تتوفر على دخل قار امتنعت عن تعليم أبنائها بمرحلة التعليم الأولي وعند تسجيلهم بالسلك الابتدائي هذا الأمر ينعكس على مستوى التعلمات للمتعلمين فيما بينهم ويخلق نوع من الفروقات التي ينتج عنها انقطاع وعدم الرغبة في الدراسة. تتبدى أساسية هذا الدور في ارتفاع عدد المبحوثين الذين أكدوا على ذلك بنسبة 76% في مقابل 19% منهم اعتبروا دور المجانية ثانوي.

ثانيا: علاقة التعليم الأولي بالتحصيل الدراسي

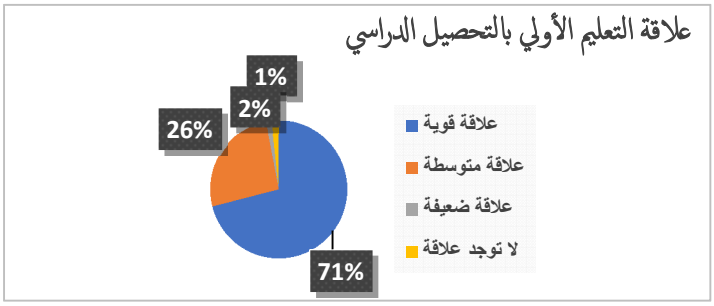
سنحاول من خلال هذا المحور العروج على العلاقة بين التعليم الأولي والتحصيل الدراسي، والتعرف على كل الحيثيات التي تطرحها في صفوف المتعلمات والمتعلمين، ذلك على الشكل التالي:

- **جواب الفئة الأولى**



أكد غالبية مربي ومربيات التعليم الأولي على أن العلاقة بين التعليم الأولي والتحصيل الدراسي هي علاقة محورية، نجد نسبة 71% من المبحوثين الذين يرون على أن للتعليم الأولي دور في بناء التعلمات الأساس لهؤلاء الأطفال، من قبيل اكتساب كفايات كل من القراءة والتواصل والكتابة... التي من شأنها المساهمة في التحصيل الدراسي، الأمر الذي يمكنهم من إعداد الأطفال الإعداد الكافي لمتابعة الدراسة الابتدائية بيسر، مما يضمن نجاحهم ويقيهم من التكرار والتسرب والإخفاق في الدراسة، في حين 18% من المربيين والمربيات الذين اعتبروا العلاقة بين التعليم الأولي والتحصيل الدراسي متوسطة، بينما 9% من المبحوثين يرون بانها علاقة ضعيفة، نفسر هاذين الموقفين بكون المبحوثين جدد لذلك يرون أن للتعليم الأولي دور متوسط في عملية التحصيل الدراسي.

- **جواب الفئة الثانية**

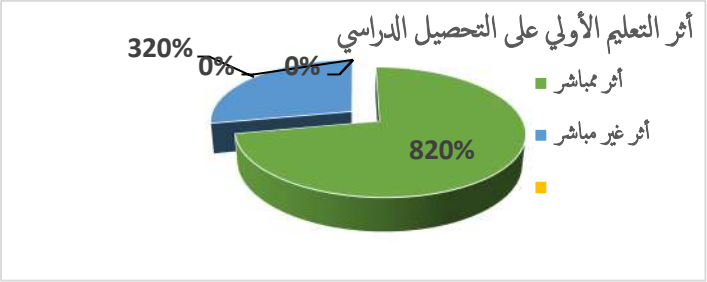


من خلال الرسم أعلاه نلاحظ أن نسبة 71% من المبحوثين أكدوا أهمية التعليم الأولي في عملية التحصيل الدراسي، يرى العديد من الأساتذة والأستاذات أن المتعلمات والمتعلمين الذين استفادوا من التعليم الأولي مستواهم الدراسي مرتفع لأنهم متمكنين من مجموعة من الكفايات من قبيل القراءة والكتابة، في حين نجد غير المستفيدين من التعليم الأولي مستواهم الدراسي ضعيف مما يخلق نوع من المفارقات فيما بينهم ومن تم يمكن الحديث عن الإخفاق الدراسي في صفوف هؤلاء المتعلمين والمتعلمات. كما نجد 26% من المبحوثين اعتبروا العلاقة بين التعليم الأولي والتحصيل الدراسي متوسطة.

ثالثا: أثر التعليم الأولي على التحصيل الدراسي

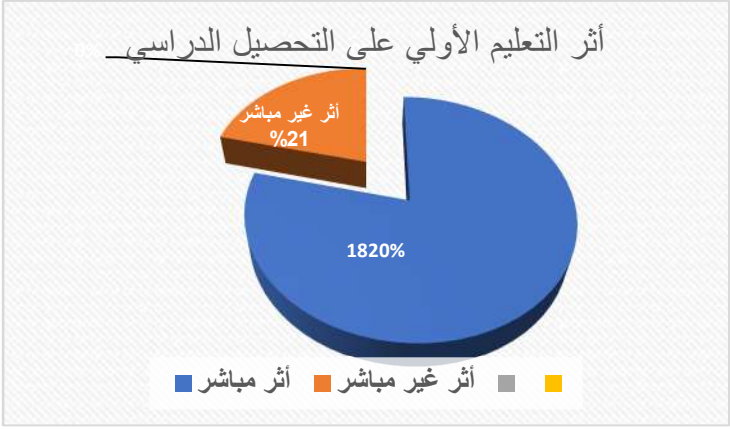
شكل التعليم الأولي النواة الأساس في المنظومة التعليمية لما له من مكانة ودور في بناء وصقل شخصية الطفل في جوانب متعددة سواء معرفية أو سلوكية أو تجويد تعلماته والحد من التكرار وظاهرة الهدر المدرسي، لذلك حاولنا مساءلة الجانب الميداني لمعرفة أثر التعليم الأولي على عملية التحصيل الدراسي للمتعلمات والمتعلمين سواء بالسنة الأولى أو الثانية أولي، أو المستوى الأول ابتدائي، تتبدى نتائج البحث فيما يلي:

- **جواب الفئة الأولى:**



نلاحظ من خلال الرسم أعلاه أن نسبة 72% من المبحوثين اعتبروا أن للتعليم الأولي أثر مباشر على التحصيل الدراسي، لما له من دور فعال في إعداد الأطفال للسلك الابتدائي عبر اكسابهم مجموعة من الكفايات والمهارات التي تيسر انخراطهم واندماجهم ومسايرتهم إيقاع التعلمات بالسلك الابتدائي، هذا الأثر الفعال للتعليم الأولي على التحصيل والتفوق الدراسي للمتعلمين والمتعلمات بدأ بشكل واضح كما يؤكد المبحوثين في السنوات الأخيرة خاصة مع مسألة التعميم والمجانية التي سبق الحديث عنها، هذا الأمر مكننا من الحديث عن انخفاض نسبة الهدر والإخفاق الدراسي في صفوف هؤلاء المتعلمات والمتعلمين، في حين نجد نسبة 28% من المبحوثين يرون أن هذا الأثر موجود لكن بشكل غير مباشر لأنه لازال في مراحله الأولى.

- **جواب الفئة الثانية:**



يتبين من خلال الرسم أعلاه أن نسبة 72% من أساتذة وأستاذات المستوى الأول ابتدائي يرون أن للتعليم الأولي أثر مباشر على التحصيل الدراسي للمتعلمات والمتعلمين الذين استفادوا منه، يظهر ذلك بشكل جلي بالمستوى الأول ابتدائي حينما نجد الفئة المستفيدة من التعليم الأولي متفوقة ومتمكنة من

مجموعة من الكفايات الأساس في مجال التعلمات ، من هنا نلاحظ الفروقات بين هؤلاء ونؤكد على الدور المحوري للتعليم الأولي في المنظومة التعليمية باعتباره الأساس في النهوض بجودة التعلمات وصقل معارف المتعلمات والمتعلمين، في حين نجد 21% من المبحوثين اعتبروا هذا أثر غير مباشر بالمستوى الأول ابتدائي لأن في نظرهم حتى المتعلم المستفيد غير متمكن من جملة من الكفايات الواجب توفرها بمرحلة التعليم الأولي.

خاتمة

بناء على ما سبق، يمكن القول أن سياسة التعليم الأولي في المغرب تحتل مكانة أساسية ضمن السياسات العمومية، فالحق في التعليم الأساسي حق يكفله دستور المملكة المغربية لسنة 2011، لدا تعمل المؤسسة التنفيذية بمعية شركاء آخرين على بلورة سياسة عمومية خاصة بالتعليم الأولي تهدف إلى تسريع وتيرة تعميم تعليم أولي ذي جودة على مستوى التراب الوطني، وقد خلصنا من خلال هذه الدراسة إلى الدور الأساسي للتعليم الأولي في إعداد الأطفال للسلك الابتدائي، الأمر الذي يساهم في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي في مختلف الأسلاك التعليمية، ومن خلال الشق الميداني لهذه الدراسة، يمكن تأكيد الفرضية الأولى ومن خلالها تبين أن للتعليم الأولي أثر مباشر كما ونوعا على التحصيل الدراسي للمتعلمين خصوصا بالسلك الابتدائي.

بيبليوغرافيا

- الدستور المغربي لسنة 2011 صادر بتنفيذه ظهير شريف رقم1.11.91 بتاريخ 29 يوليوز 2011 الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30يوليوز 2011.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بشأنه الظهير الشريف رقم 1.19.113 مؤرخ في 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 الموافق ل 19 غشت 2019.
- القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.201 بتاريخ 15 من صفر 1421(19ماي2000)؛ الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 21 صفر 1421(25ماي2000).
- تقرير اللجنة الموضوعاتية بمجلس النواب حول تقييم السياسات العمومية في مجال التعليم الأولي، الولاية التشريعية العاشرة 2021/2016.
- رشيد البوني، تقييم السياسات العمومية في المجال الاجتماعي: قطاع التعليم نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية مكناس، السنة الجامعية 2019-2020.
- علي الحنودي، دراسة السياسات العمومية، RIVE IMPRIMERIE، طبعة 2016.
- عمر بوداني، السياسة التعليمية بالمغرب: مقاربة اجتماعية وقانونية نتائج وآفاق، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية العلوم القانونية والاجتماعية وجدة، الموسم الدراسي الموسم الجامعي 2017/2016.
- فاروق عبدو فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- مجلس النواب المغربي، الإطار المرجعي لتقيم السياسات العمومية، منشورات مجلس النواب.

تأثير الغياب والتأخر الدراسي على التحصيل الدراسي
دراسة سوسيووثائقية لتلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط

☜ د.محمد الفزازي
باحث في علم الاجتماع

مقدمة

تعتبر التربية الأخلاقية الهدف المنشود للفصل الدراسي أو المدرسة بصفة عامة، في جل المجتمعات حسب تصور إميل دوركايم أحد مؤسسي علم الاجتماع، فاحترام النظام المدرسي يعتبر مرتكزا أخلاقيا للقسم الدراسي وما يرتبط به من واجبات والتزامات، لكن مع طور المجتمعات أصبحنا أمام العرض والطلب، حيث أصبحت قوانين المدارس مبنية على الاصطفاء والانتقاء، هذا الأخير ثبت على أنه حتما يعمق من أزمة المدرسة في اللاتكافؤ الفرص، خصوصا مجموعة من الشرائح الاجتماعية التي لا تنسجم مع معارف وثقافة المدرسة، ولا يأخذ بعين الاعتبار الأصول الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، فعند هذه الاعتبارات تعيق ويقوم التلميذ بتصرفات وسلوكات تجعل من تحصيله الدراسي ضعيفا، من بين هذه السلوكات العنف والمخدرات والتحرش الجنسي، وما يتسبب عنها من غياب وتأخر ورسوب دراسيين.

"علما أن الدراسات والأبحاث كانت قد اختصت بالأساس بدراسة التعلمات وتلقي التلاميذ للمعارف والنجاح المدرسي ولكنها أغفلت دراسة هذه المظاهر والسلوكات المؤثرة على سيرورة تمدرس وتعلم التلاميذ، حيث رصدت الدراسات السابقة في مجملها التوازن وفعالية المدرسة ومشكلات التعليم والتعلم، ولم تهتم بشكل كبير بالاختلالات المدرسية"[1]، ومن هنا ركزنا في هذه الدراسة على بعض هذه الاختلالات، وغايتنا تكمن برصدها والتوسل إلى البحث الميداني الوثائقي. حيث اعتمدنا على دراسة سوسيولوجية/وثائقية لأربع مؤسسات وأربع سنوات مختلفة وسنعمل على تحديد مفهوم التحصيل الدراسي وبعض المفاهيم المتعلقة به.

[1] الفزازي محمد، سوسيولوجيا الانحراف في الوسط المدرسي حالة تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط (شمال المغرب)، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، تحت إشراف د: محمد فاوبار: مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس،2023/2022، ص5.

1.مفهوم التحصيل الدراسي(résultat scolaire)

يعرف شابلن(Duncan Chaplin) التحصيل الدراسي بأنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو التقدم في العمل المدرسي والأكاديمي، يقوم به المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة."[2] وإجرائيا هو: مصطلح تربوي وهو جملة المعارف والمهارات والمكتسبات التي يتلقاها التلميذ في المدرسة في فترة تعليمية معينة. كما يعد التحصيل الدراسي في كافة العملية التعليمية هدفا مهما يسعى إليه التلميذ، يتعرف بواسطته على قدراته وإمكاناته وكيفية الاستعانة بها للوصول إلى مستوى تحصيلي مناسب، يؤهله للانتقال من سنة إلى أخرى. وأنه: "مقدار المعرفة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة[3]". فالتحصيل الدراسي يخضع لمظاهر مساهمة في تحقيق نتائج جيدة نتيجة التحفيز الأسري والمدرسي، إن أهم عنصر يبنى عليه العطاء في مجال من المجالات هو التحفيز[4]، فبدون تحفيز لا تتحقق النتائج، فإذا غابت الأسرة والمدرسة عن تحفيز الأبناء كان تحقيق النتائج غير مرضية. وأكبر عامل يحد من التعلم هو انخفاض القدرة على النشاط الفكري[5]، فتحفيز النشاط الفكري في تشجيع الطلاب على تطوير حلولهم الخاصة واستكشاف طريقة تفكيرهم[6].مع الرغبة في الإنجاز والإتقان.

"**فرغبة الإنجاز**[7]" (Desire for academic achievement)، مرتبطة بالتعزيزات التي تحدد قيمة النجاح سواء كانت مرتفعة أم منخفضة، حيث يبدو أن الأداء المنخفض للطلاب السود مرتبط بعدم

---

[2]العيسوي عبد الرحمان، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، 1974، ص 129.

[3]عبد الفتاح العيسوي و عبد الرحمن العيسوي، منهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، بيروت، دار الكتب الجامعية 2001، 105.

[4]يتعلق التحفيز بتفاصيل النمو المعرفي والعقلي للفرد، فالذكاء الفطري والذي يتضمن الأداء المدرسي الجيد، هو العامل الرئيسي في تحديد قدرة الطفل على التعلم. مصحوبة بإرادة التعلم، وغالبا ما ينقص (الذكاء) لدى الأطفال المصابون بالفشل في التعلم وعدم التركيز وقلة التحفيز أو عدم التشجيع. وأكبر عامل يحد من التعلم هو انخفاض القدرة على النشاط الفكري، وتعتبر جودة التدريس (كالتنشيط المعرفي وضبط الفصل والمناخ الداعم والعاطفي)، مرتبطة بشكل كبير بإنجازات الطلاب مع التحفيز ويمكن فهم التنشيط المعرفي على أنه تشجيع الطلاب على تطوير حلولهم الخاصة واستكشاف طريقة تفكيرهم

[5]H. B. DAVIES B.SC.(ECON.), actors Rendering the Cerebral Palsied Child Capable or Incapable of Benefiting from Formal Education: February; Developmental Medicine & Child Neurology ;Volume2, Issue1, 1960, P. 28-33. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/59yw70DO

[6]Rebecca Lazarides, Diana Raufelder, Control-value theory in the context of teaching: does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions?, British Journal of Educational Psychology, Volume 91, Issue1, March 2021, PP: 1-529. vu le 10/04/2023. https://2u.pw/59yw70DO

[7]من خلال دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية بين طلاب البيض والسود، تبين أن معايير النجاح والانجاز الدراسي للبيض أعلى من تلك الخاصة بالسود، لذلك رصد "كراندال" (Crandall) أحد الباحثين في جامعة كنساس، على التعزيزات

كفاية التعزيزات في المنزل والمدرسة[8]، إن النجاح هو بمثابة تكامل بين الأسرة والمدرسة وإذا غاب التحفيز الأسري خصوصا تحفيز الأم، كان للنجاح أداء منخفض. ونفس الشيء يحصل من داخل المدارس[9].

• **الرسوب:** نقول إذا كان التحفيز حاصلا في أسرة متمكنة من الموارد، وكانت هناك مشاركة وانخراط وانصهار فعلي اتجاه المدرسة، فإن المشاركة المدرسية ترتبط ارتباطا وثيقا بمخاطر الهدر المدرسي، وأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من المشاركة المدرسية يكون لهم مسار مستقر ومانعا للهدر أو الإهدار"[10]، فعندما نتحدث عن الهدر نقصد عدم المشاركة في المدرسة، في مقابل الرسوب وهو تكرار السنوات، ثم الانقطاع ليصبح هدرا مدرسيا، وبالتالي فالرسوب[11] عامل من عوامل الهدر[12]. نتيجة عوامل اقتصادية وعامل الهجرة والفقر هذا الأخير له عقبات أكبر أمام النجاح الأكاديمي، وهذا بدوره قد يكون له عواقب وخيمة وطويلة الأمد[13].

• **الثقة والطموح في متابعة الدراسة:** من خلال مقابلات مع 50 أبا ومعلمين في كندا، حول تفسير النجاح الدراسي للطلاب نابع من العلاقة الوثيقة بين الأسر والمدارس، من خلال الأهداف

الداخلية والخارجية للطلاب ومعايير الإنجاز، وفي سياق آخر عمل كراندال وآخرون: على إبراز دور الأم في الظهور المبكر لسلوكيات الإنجاز.

[8]**lrwin Katz; Article : Some Motivational Determinants OF Racial Differences in Intellectual Achievement ; International Journal of Psychology ,February 1967. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/q1ErgiMX**

[9]الفزازي محمد، سوسيولوجيا الانحراف في الوسط المدرسي حالة تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط (شمال المغرب)"، مرجع سابق، ص133.

[10]**Michel Janosz ,Isabelle Archambault,Julien Morizot,Linda S. Pagani ; School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout ;February 2008, P. 21-40, Journal of Social Issues ; Volume64, Issue1;March 2008.P. 1-233. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/q1ErgiMX**

[11]له كشفت بعض الإحصائيات في مجال التعليم، عن تحليلات وبيانات مجلس مدرسة /مقاطعة تورونتو (TDSB)، أن قرار ترك المدرسة مبكرا أو الهدر يتأثر بشدة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة إلى عوامل مثل الهجرة والبنية الأسرية. بينما العيش في ظروف منخفضة الدخل يعرض الشباب المهاجرين لخطر ضعف الأداء المدرسي والانسحاب المبكر من المدرسة الثانوية، لذا فإن معدل الفقر المرتفع لديهم يشير إلى أن الشباب المهاجر اليوم من المرجح أن يواجه عقبات أكبر أمام النجاح الأكاديمي، وهذا بدوره قد يكون له عواقب وخيمة وطويلة الأمد.

[12]الفزازي محمد، سوسيولوجيا الانحراف في الوسط المدرسي حالة تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط (شمال المغرب)"، مرجع سابق، ص130.

[13]**Paul Anisef, Robert S. Brown, Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools,May 2010 ; P. 103-128 ; Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie ;Volume47, Issue2 ; May 2010, PP.103-223. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/59yw70DO**

المشتركة والثقة المشتركة، وثبت أن الطبقات الوسطى خصوصا هي التي تعزز علاقتها مع المدرسة، بينما يميل الآباء من الطبقات الدنيا إلى الانسحاب بسبب تجربتهم السلبية نحو المدرسة[14].

2. النظرية الرمزية ومبدأ تكافؤ الفرص

فنظرية إميل دوركايم في التربية كان لها السبق في تصور التربية الأخلاقية كمنطلق وكوظيفة ضرورية للحياة الاجتماعية وتنطلق هذه الوظيفة من المدرسة عبر نظام أساسي مبني على الأخلاق، لذا فإن احترام النظام المدرسي يعد مرتكزا أخلاقيا للقسم الدراسي، وما يرتبط به من واجبات والتزامات، فهو أداة ضرورية للتربية الأخلاقية. ولكي يشعر الطفل بالسلطة الكامنة في النظام لا بد له من المعلم، فهو صاحب الشعور الداخلي بحقيقة السلطة وبشخصيته العادلة[15]. ينصب تصور[16] دوركايم حول المهمة الأساسية للمدرسة تكمن في ترسيخ متدرج للتربية الأخلاقية، وهي التربية العقلية الخالصة لفائدة الجماعة والمجتمع، باعتبارهما مجموعة من القواعد العملية المحددة للسلوك والتي لا تقوم على مبدأ لاهوتي[17]. ففي تقرير كولمان وزملاؤه ركزوا انتباههم إلى مفهوم تكافؤ الفرص التي تتجلى آثاره في عدم المساواة الممكنة لنجاح التلاميذ، خلال هذا التقرير تم التمييز بين ثلاث مجموعات رئيسية هي المتغيرات المتعلقة بالأصل الاجتماعي والمتغيرات المدرسية المتفاوتة والاختلاف في النجاح[18]، يحضر مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في صيغة مدرسة تفتح أبوابها للجميع على مبدأ التكافل والمساواة دون

---

[14]**Emily Milne ;article, "I Have the Worst Fear of Teachers": Moments of Inclusion and Exclusion in Family/School Relationships among Indigenous Families in Southern Ontario, P 270-289: 16 August 2016,Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie,volume53, Issue3, vu le 10/04/2023. https://2u.pw/59yw70DO**

[15]فاوبار محمد، أسئلة النظرية في علم اجتماع التربية نحو سياقات متعددة، سلسلة الكتب البيداغوجية لمختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، رقم 01، كلية الآداب ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، مطبعة آنفو- برانت، فاس، ط1، 2022.ص.45.

[16]تصور دوركايم هو محافظ للنظام القائم عن التربية الأخلاقية، وهناك لا تكافؤ الفرص عن طريق الانتقاء الذي يقسم والاصطفاء والذي يحمل في طياته عنفا رمزيا الذي يستدعي الأمر استحضار أولي للتصور السوسيولوجي لبيير بورديو (Pierre Bourdieu) للعنف الرمزي، الذي هو منطق الميكانزمات الأنظمة التربوية، فكتاب "الورثة" يبرز بشكل واضح مفهوم التكافؤ في تمثيلية الفئات والشرائح الاجتماعية المكونة للمجتمع، التي تعمق أزمة المدرسة في اللاتكافؤ.

[17]دوركايم إميل، التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص.5.

[18]**Cherkaoui mohamed, Sociologie de L'Education, puf, paris, 1986, p: 57-58.**

تميز بالمطلق وتقتضي هذه الصيغة أن تقوم المدرسة باستيعاب جميع الأطفال في سن الدخول المدرسي دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية أو أي اعتبار آخر[19].

مفهوم اللاتكافؤ الفرص يحمل في طياته عنفا(كالعنف الرمزي)، كما هذه الفئات التي لها شروط الحياة كالمسكن والملبس ووسائل الترفيه وإمكانات مادية للرفع من مستوى هذا التفوق[20] كالتفوق الدراسي للأبناء. فالعنف الرمزي يعكس ممارسة التعارض بين التلاميذ والمدرسين أحيانا حول مدى كونية الرموز التي يتم تمريرها في المعارف المدرسية واعتبارها تجسيدا للعنف الرمزي يحيل على ثقافات محددة، أي توزيع لا متكافئ للخيرات المادية والاقتصادية والرمزية، أي يتعلق الأمر بالإنصاف والمساواة[21].

وفي أبحاث ميدانية قام بها محمد فاوبار ومحمد عبابو حول تمثلات الفاعلين من داخل المؤسسات التعليمية تتعلق بمراجعة المناهج التربوية المدرسية، خلصت بعض نتائج التقرير: من خلال تصورات ضعف إمكانيات المدرسة العمومية ومفعول ذلك على التعلمات ونتائج التلاميذ وتسلسل قضايا الرسوب والفصل عن الدراسة، والنجاح الهزيل الذي تخفيه الدبلومات المحصل عليها من شأن ذلك أن يبرز العنف الرمزي وما يرتبط به من تبخيس وشعور بالاستبعاد والضعف الدراسي، ومن المظاهر والمؤشرات الدالة على ذلك ما يلي: "على مستوى طرق تبليغ الموارد الدراسية في التعليم الثانوي بشكل خاص، يسجل الفاعلون لا سيما الأساتذة والمفتشون والطلبة والتلاميذ، وأن المادة الدراسية تقدم للتلاميذ بطرق تجريدية لا تراعي ربط المعرفة بالواقع من خلال أنشطة ذات بعد إجرائي، والحرص على تطبيق المعرفة بالطرق العملية والتجريبية، والملاحظ أن الطرائق بدورها لا تواكب تدرس اللغات،

[19]وطفة علي أسعد، الشهاب علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط1، 2003، ص 115 .

[20]**Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture, Les Édition de Minuit, Paris, 1964.p.74.**

[21]فاوبار محمد، أسئلة النظرية في علم اجتماع التربية نحو سياقات متعددة، مرجع سابق، ص71.

بسبب تدني الانفتاح على التكنولوجيا في تدريس اللغات الأجنبية[22]، وعلى الفنون والموسيقى في اللغة الإنجليزية[23].

3. التحليل الإحصائي الوصفي لمظاهر الغياب والتأخر الدراسي من منظور الدراسة الوثائقية.

جدول (1): غياب التلاميذ عن الحصص الدراسية داخل الفصل الدراسي

درجة الغياب	التكرارات	النسب المئوية
عدم الغياب	791	%38,2
متوسط الغياب	267	%12,9
كثير الغياب	737	%35,6
الغياب مع تقارير إنذارية	273	%13,2
المجموع	2068	%100,0

بحث ميداني (أنظر محمد الفزازي)

تمثل نسبة الغياب حوالي61%، تتوزع على الشكل التالي: كثير الغياب بنسبة35,6%، ونسبة 13,2%تدل على غياب مع تقارير تأديبية، ومتوسط الغياب بنسبة 12,9%، أما النسبة الباقية والخالية من وثائق الغياب تعكس فئة مهمة تنضبط ومهتمة ومحفزة أسريا ومدرسيا، وتواكب التحصيل الجيد، وهي نسبة تحدد في 40%.

جدول رقم (2): يوضح التحليل الوصفي لحالات الرسوب

الرسوب	التكرارات	النسب المئوية
عدم التكرار	1557	%75,3
سنة واحدة	397	%19,2
سنتان	91	%4,4
ثلاث سنوات فما فوق	23	%1,1
المجموع	2068	%100,0

بحث ميداني (أنظر محمد الفزازي)

[22]لكن خطاب التلميذ يرمز ذلك إلى البعد التحريري للقيم والمعارف والكفاءات بالصورة التي تقودهم إلى الاستخدام الرمزي والعملي لها في حياتهم الراهنة والمستقبلية وليس فقط النظر إليها من منظور استهلاكي نفعي أساسي". نستنتج من التقرير أن التمكن من اللغات حسب المستويات التعليمية للآباء، أي كلما كان الآباء لهم مستوى دراسي جيد كلما كان التمكن من اللغات جيدا، وكلما كان الضعف اللغوي الموروث في التعليم الابتدائي يكون تدني الدعم المدرسي والعائلي.

[23]فاوبار محمد، عبابو محمد، تمثلات الفاعلين التربويين لمراجعة المناهج والبرامج التربوية في التعليم المدرسي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير الإجمالي، 2019، ص11- 12.

تمثل نسبة عدم التكرار في الثانوي التأهيلي 75,3%، ونسبة 25 %تكرار سنة فما فوق، فالتكرار هنا يخص الثانوي التأهيلي، لكن المعطيات الشخصية والسن، يبين أن التلاميذ لديهم رسوب دراسي سابق رغم أنهم لم يكرروا ولو لسنة واحدة في التعليم الثانوي التأهيلي.

الجدول (3): يوضح اختبار[24] "ت"لسلوكات عدم الانضباط حسب الجنس

السلوكات المخالفة	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
غياب التلاميذ عن الحصص الدراسية (درجة الغياب)	الذكور	1122	0,6996	0,45862	8,450	0,001	دال إحصائيا
	الإناث	946	0,5201	0,49986			
الرسوب أو التكرار في الثانوي التأهيلي	الذكور	1122	0,3164	0,46528	8,232	0,001	دال إحصائيا
	الإناث	946	0,1649	0,37129			
الحصول على شهادة الباكالوريا	الذكور	1122	0,8111	0,39164	1,963	0,050	دالة إحصائيا
	الإناث	946	0,7759	0,41721			
الانقطاع	الذكور	1122	0,1889	0,39164	-1,963	0,050	دالة إحصائيا
	الإناث	946	0,2241	0,41721			

بحث ميداني (أنظر محمد الفزازي)

نلاحظ أن الغياب لدى الذكور أكثر من الإناث حيث سجل المتوسط الحسابي لدى الذكور(0,6996) إذ سجل ارتفاعا مقارنة مع الإناث (0,5201) وبالتالي فهناك فروق جوهرية، حيث بلغت قيمة "ت" (8,450) ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.001، وبالتالي فالغياب يعرف ارتفاعا وبالتالي مستوى التحصيل يكون من نصيب الإناث أكثر من الذكور، والانضباط يخص الإناث في الآونة الأخيرة .نفس الشيء يتعلق بالرسوب، فالذكور أكثر رسوبا من الإناث، وبالتالي دالة إحصائية عند مستوى 0.001. وعندما نتحدث عن الحصول على شهادة الباكالوريا نجد أنه هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة "ت"(1,963) وقيمة مستوى الدلالة 0.05، دالة إحصائيا وهذا يشير إلى أن المتوسط الحسابي يعطي ارتفاعا للذكور أكثر من الإناث، مما يفسر أن بعض المؤسسات يكون فيها الذكور أكثر تفوقا، لكن ما يجعل التفوق حسب المكتسبات السابقة وحسب المعدلات في المسار الدراسي، وخلال المعدل الوطني الذي يتفوق فيه الذكور. نفس المعطى يتعلق بالانقطاع إذ نلاحظ أنه هناك فروقا جوهرية بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت " (1,963-)، عند مستوى

[24] يمكن هذا الاختبار من معرفة، وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين تم تحديدها استنادا إلى متغير مستقل كالجنس (ذكور/إناث) أو الشعب (أدبي/علمي)، يكون الهدف من هذا الاختبار معرفة الفروق الملاحظة بين المجموعتين تعزى إلى المتغير المستقل أم إلى عامل الصدفة، وهنا يمكن اللجوء إلى مؤشر الخطأ، الذي لا يجب أن يتجاوز 0.05. البحث من داخل سلسلة اختبارات (ت). هذا الاختبار تم باستخدام برنامجspss وهو برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل المعطيات الاجتماعية.

الدلالة 0.05، حيث يسجل المتوسط الحسابي ارتفاعا يعطي انقطاعا للإناث أكثر من الذكور[25].لكن حسب المناطق القروية عكس المدينة نجد انقطاع الذكور أكثر من الاناث.

4. نتائج التحليل الإحصائي لسلوكات عدم الانضباط حسب الجنس وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي

فيما يخص الغياب والانضباط أن الإناث أكثر انضباطا من الذكور وتكون حالات الغياب المرتفعة والكثير من التقارير الإنذارية للغياب من نصيب الذكور، بينما حالات الغياب المتوسطة تسجل لدى الإناث وهذا لا ينفي الغياب لدى الإناث، وبالتالي فالغياب يشكل عائقا أمام المؤسسات التعليمية، كما توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في حالة الرسوب، أي في الآونة الأخيرة نجد أن الذكور لديهم رسوب سابق أكثر من الإناث، وليس هناك فروق جوهرية بين الإناث والذكور فيما يتعلق الأمر بالانقطاع الدراسي، حيث أن هناك معادلة متساوية حسب الجنس. ويلاحظ على أن الإناث اللواتي يصلن إلى السنة الثانية باكالوريا أي السنة الحتامية، يضعف الانقطاع لديهن مقارنة بالذكور، بينما في الجذع المشترك فيضعف الانقطاع لدى الذكور مقارنة مع الإناث اللاتي ينقطعن بشكل أكبر، وهذا الانقطاع حسب خصوصيات المنطقة، يحدث بسبب الزواج وطلبات الزواج في سن مبكرة، والانقطاع في الجذع المشترك دليل على ذلك، حيث ينقطعن في البادية أكثر من المدينة، ويكاد الانقطاع في المدينة بالنسبة للإناث ينعدم. كما أن تلاميذ وتلميذات البادية يختلفون على مستوى الانقطاع. وهناك انقطاع أيضا بسبب عوامل التنقل لأن ما يطبع المنطقة البعد عن الثانويات التأهيلية.

في المدينة الإناث أكثر حصولا على الباكالوريا من الذكور، وفي البادية الذكور أكثر من الإناث حصولا على الباكالوريا، وهذه مفارقة مهمة. أي وجود فروق جوهرية بين الإناث والذكور من خلال

[25] يفسر بكون الإناث ينقطعون في الجذع المشترك أو مع بداية سنة الأولى باكالوريا ويضعف الانقطاع لديهن في السنة الحتامية، أما الذكور فنجد الانقطاع لديهم في السنة الحتامية أكثر من المستويات الأولى من السلك الثانوي لتفسير ذلك فالإناث اللواتي يصلن إلى السنة الثانية باكالوريا أي السنة الحتامية، يضعف لديهن الانقطاع مقارنة مع الذكور الذين ينقطعون بشكل أكبر، بينما في الجذع المشترك يضعف الانقطاع لدى الذكور، مقارنة مع الإناث اللاتي ينقطعن بشكل أكبر، وهذا دليل على خصوصيات المنطقة، خاصة بالهدر المدرسي الذي تعرفه الفتاة القروية، بسبب عوامل التنقل لأن ما يطبع المنطقة هو البعد عن الثانويات التأهيلية، والأكثر من ذلك هو طلبات الزواج في سن مبكرة من 16 /17سنة، بينما لا نجد ذلك في المدينة، والانقطاع في الجذع المشترك دليل على ذلك حيث ينقطع إناث البادية أكثر من المدينة، وبالتالي توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث على مستوى الانقطاع على حساب الإناث، بينما الانقطاع على مستوى المدينة لا توجد فروق تذكر بين الذكور والإناث، أما الحاصلون على الباكالوريا: في المدينة الإناث أكثر من الذكور، وفي البادية الذكور أكثر من الإناث، وهذه العلاقة مفارقة "، لكن نسبة انقطاع الإناث في البادية المغربية بدأت تعرف تراجعا وهذا ما تم ملاحظته من خلال المعد الحسابي أي يؤكد تراجع الانقطاع .

الحصول على المعدلات ونقط المسار الدراسي للثانوي التأهيلي، أي أن الإناث أكثر حصولا على المعدلات المرتفعة، نرجع الأمر إلى أن الإناث في الآونة الأخيرة أصبح لديهن تحصيل جيد أكثر من الذكور.

خاتمة

في الأخير أن الدراسة الوثائقية لملفات التلاميذ المتمثلة في الغياب والرسوب مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمكتسبات السابقة والمعدلات السابقة وكذا الحصول على شهادة الباكالوريا والانقطاع وبالتالي أن الغياب والرسوب لها علاقة بالمعدلات المتدنية، وأيضا أن التلاميذ الأكثر خرقا هم أصحاب الشعب وبعض التخصصات الأدبية والإنسانية وبعض الشعب العلمية بالتدرج كعلوم الحياة والأرض، ونفس المعطى يخص مجال السكن إذ تشير النتائج بدورها إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين متغير تخصص التلاميذ حسب السكن، بحكم تدني المستوى الدراسي في البادية، أو في المناطق البعيدة عن المدرسة، حيث يمثل البعد عن المؤسسات عاملا من عوامل التعثر الدراسي. وتمثل وضعية مهن الآباء المنخفضة والبعد عن المدرسة كعامل أساسي، أي أن أغلب التلاميذ القرويون ينتقلون للدراسة عبر النقل المدرسي أو لساعات عبر الأقدام، وأغلب الأساتذة يقرون بأن البعد يسبب تعب التلاميذ أو التأخر عن الحصص الدراسية[26].

كما أنه تم الكشف أن الغياب والرسوب المتضمن في بطاقات ووثائق مدرسية وعلاقة ذلك بالمكتسبات السابقة للمعدلات المحصل عليها من طرف التلاميذ، أي معدلات المسار الدراسي للثانوي التأهيلي علاقة ارتباط قوية بالتعثر الدراسي الذي ينعكس على التحصيل الدراسي. كل تلك المتغيرات السابقة حاولنا أن نميزها لمعرفة الفروق حسب الجنس فيما يتعلق بالانضباط والمكتسبات السابقة. وبالتالي فإن الرسوب والغياب لهما دلالة إحصائية في جميع معدلات المسار الدراسي والمكتسبات السابقة للتلاميذ في السلك الثانوي ما عدا الامتحان الوطني ليس له دلالة إحصائية، فالغياب والتكرار والسلوكات المخالفة تندثر في هذا الامتحان، لأنه مقارنة مع المعدلات الأخرى يتم فيه تحصيل جيد.

[26] الفزازي محمد، سوسيولوجيا الانحراف في الوسط المدرسي حالة تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط (شمال المغرب)"، مرجع سابق ص، 276.

بيبليوغرافيا

- العيسوي عبد الرحمان، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، 1974.
- الفزازي محمد، سوسيولوجيا الانحراف في الوسط المدرسي حالة تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي بالريف الأوسط (شمال المغرب)، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، تحت اشراف د.محمد فاوبار، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس، 2023/2022.
- دوركايم إميل، التربية الأخلاقية، ترجمة السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015.
- فاوبار محمد، أسئلة النظرية في علم اجتماع التربية نحو سياقات متعددة، سلسلة الكتب البيداغوجية لمختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، رقم 01، كلية الآداب ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، ط1، مطبعة آنفو- برانت، فاس، 2022.
- فاوبار محمد، عبابو محمد، تمثلات الفاعلين التربويين لمراجعة المناهج والبرامج التربوية في التعليم المدرسي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير الإجمالي، دجنبر 2019.
- وطفة علي أسعد، الشهاب علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، الطبعة الأولى، 2003.

- Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture, Les Édition de Minuit, Paris, 1964.

- Bourdieu Pierre, Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève, Droz, 1972.

- Cherkaoui mohamed, Sociologie de L'Education, puf, paris .1986.

- Emily Milne, I Have the Worst Fear of Teachers: Moments of Inclusion and Exclusion in Family/School Relationships among Indigenous Families in Southern Ontario, 16 August 2016,Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie,Volume53, Issue3, vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/59yw70DO

- H. B. DAVIES B.SC. (ECON.), actors Rendering the Cerebral Palsied Child Capable or Incapable of Benefiting from Formal Education: February 1960 Developmental Medicine & Child Neurology, Volume2, Issue1. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/59yw70DO

- lrwin Katz; Article: Some Motivational Determinants OF Racial Differences in Intellectual Achievement ; International Journal of Psychology ,February 1967. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/q1ErgiMX

- Michel Janosz, Isabelle Archambault,Julien Morizot,Linda S. Pagani, School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout, February 2008, Journal of Social Issues, Volume64, Issue1;March 2008. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/q1ErgiMX

- Rebecca Lazarides,Diana Raufelder ;Control-value theory in the context of teaching: does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions?, March 2021, British Journal of Educational Psychology ;Volume91, Issue1; 2021. vu le 10/04/2023. site https://2u.pw/59yw70DO

تعليم التفكير من خلال الوثائق المرجعية للمناهج التربوية المغربية

☜ **عبد العزيز ملكاوي**
طالب في سلك الدكتوراه

☜ **الأستاذ المشرف: امحمد واحميد**
كلية اللغات والآداب والفنون،
جامعة ابن طفيل القنيطرة

تقديم:

دفع التقدم التكنولوجي والعلمي بالمدرسة إلى إعادة النظر في وظائفها التقليدية، المتمحورة أساسا حول نقل المعارف وتبليغها؛ فالذكاء الاصطناعي أصبح بمقدوره منافسة إنتاجات البشر المعرفية المختلفة وأحيانا التفوق عليها كما وكيفا. وهكذا لم يعد يكفي أن تقوم المدرسة بتزويد روادها بالمعارف والمعلومات، لأنه من غير الممكن تحقيق تعلم التلاميذ لكل ما جد ويستجد من معلومات في حقل معرفي معين، بسبب حجم المعارف المتدفقة. وهذا الأمر يجعل المدرسة مدعوة إلى مراجعة وظائفها المعرفية بالأساس، والتموقع في المكان الأنسب بين المتعلم والمعرفة. إنها مدعوة إلى تطوير مهامها والتركيز أكثر على تزويد المتعلم، إلى جانب أشياء أخرى، بمختلف أشكال وطرق التفكير التي تمكن أجيال الغد من التحكم في الكم المعرفي المتدفق، وتملك الكفايات اللازمة لتدبيره واستغلاله ومعالجته بما يحقق القيمة المضافة الحقيقية على المستوى الفردي والمجتمعي، بدل الاستمرار في حث المتعلم على ترديد ما أملاه عليه مدرسه، أو طلب منه تجميعه...

في الواقع، لقد كانت العديد من الدول الغربية على الخصوص، سباقة في التفكير حول سبل تمكين المدرسة من تجاوز "أزمتها"؛ فمنذ حوالي ربع قرن، أشار العديد من الباحثين أمثال بريسيسن PRESSEISEN B. Z.، مارزانو MARZANO R. J.، بايير BEYER B. K.، نيكرسن NICKERSON R.S.، دي بونو DE BONO ... إلى أن تعليم مهارات التفكير يشكل أحد أهم تحديات عالم التربية[1]، كما أدى ذلك إلى تناسل الكتابات والأبحاث في العالم بكل اللغات، حول مواضيع تتعلق بتعليم وتعلم التفكير في المناهج التعليمية، سواء بشكل مستقل أو من خلال المحتوى الدراسي، بكيفية ضمنية أو

[1] Guy Romano, Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, Pédagogie collégiale, Septembre, Vol 6, n°1, 1992, p 17. site : 52960208.pdf (core.ac.uk) Vu le : 30-12-2023.

بشكل مباشر وصريح، كتدريس التفكير، تنمية التفكير عند الطلاب والتلاميذ، تنمية التفكير البنائي عند التلاميذ، أساليب تنمية التفكير، تعليم استراتيجيات التفكير، طرائق تعليم التفكير، برامج تعليم مهارات التفكير، تعليم التفكير الناقد، إلى غير ذلك من العناوين المماثلة... كما أنشئت مراكز ومؤسسات لهذا الغرض في عدد من الدول؛ وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أشارت بعض التقارير ذات الأثر الكبير مثل تقرير "أمة في خطر" الذي أصدرته "اللجنة الوطنية للتميز في التربية" سنة 1983. (National Commission on Excellence in Education, 1983)، إلى أن ضعف التفكير ذو المستوى العالي عند المتعلمين يشكل أحد النقائص الكبرى في المنظومة التربوية الأمريكية[2]...

وعموما، لم يعد هناك خلاف اليوم في أوساط المهتمين بتعلم وتعليم التفكير ومهاراته، حول الحقيقة التي مفادها أن الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والنفس-حركية والوجدانية لمواجهة تحديات العصر المتنامية والمتجددة... وإنما الخلاف قائم أساسا حول الإجابة على التساؤلات التي حددتها صفاء يوسف الأعسر في النقط التالية[3]:

كيف يصبح التعليم من أجل تنمية التفكير هدفا معلنا مشتركا بين كل الأطراف المعنية بالتعلم والتعليم؟ كيف يوجه هذا الهدف الممارسات اليومية في البيئة التعليمية داخل الفصل وخارجه، حتى تختفي الفجوة بين ما نقوله وما نفعله بشأن التعليم والتعلم؟ كيف نخلق البيئة التعلمية التي تمكن المعلم والمتعلم من النمو الفعلي الذي يتجاوز حدود الفصل الدراسي إلى الحياة بكل ثرائها؟

1- مدخل مفاهيمي:

- **التفكير:**

يمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي. كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات. وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ وتعقيده لديه مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان. وهذا التعقيد المرتبط بالتفكير أدى إلى تعقد وتنوع تعريفاته وتعدد اتجاهاته. ونظرا لما تتميز به هذه التعاريف من تنوع وتكامل سنحاول تقديم عدد منها قصد العمل على تقريب المفهوم أكثر من الأذهان ومن ذلك تعريف باربرا بريسيسن B.

[2] Marzano, R. J. and others, Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, 1988, p. 14.

[3] آرثر كوستا (ARTHUR L. Costa) تعليم من أجل التفكير، تعريب صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص.7.

Presseisn للتفكير بأنه عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية تهدف إكساب الفرد معرفة[4]. ويعرفه دي بونو De Bono بكونه التقصي المدروس للخبرة أو المثير أو الموضوع من أجل غرض ما. وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما... إنه مهارة التشغيل التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة أو الموضوع...[5] ويعتبر جون باريل .Barell, J "التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد"[6]. ويعرف التفكير كذلك على أنه نشاط نفسي داخلي يتميز بخاصية الوعي... وفي علم النفس، ينحصر معناه أساسا في الأنشطة التي توصف اليوم بكونها "معرفية" وواعية... وفي مجال علم النفس المعرفي، ترتبط الكلمة بشكل وثيق أيضا بالأنشطة الذهنية المرتبطة بمعالجة المعلومة (استدلال، حل المشكلات، بناء مفاهيم جديدة...)[7].

وحسب الاتجاه السلوكي، فالتفكير هو نتاج الدماغ بكل ما فيه من تعقيد. وهو فيض من النشاط العقلي الذي يقوم به الدماغ كاستجابة لملايين أو بلايين المثيرات المرئية وغير المرئية المستقبلة عن طريق الحواس الخمس أو غيرها من المثيرات[8]. ويمكن صياغة تعريف تركيبي إجرائي للتفكير، فنعرفه بأنه مجموعة من العمليات العقلية أو الذهنية يقوم بها الدماغ بوعي، في وضعية أو موقف معين بهدف الفهم وبناء المعنى أو حل مشكل أو اتخاذ قرار أو إبداع وابتكار شيء جديد...

- **مهارات التفكير:**

غالبا ما يتم الخلط بين مفهوم المهارة وبعض المفاهيم القريبة منها، وعلى رأسها مفهومي الكفاية والقدرة. ولا يسعنا المجال هنا لتفصيل المعاني والدلالات التي تحملها هذه المفاهيم في الحقول المعرفية

---

[4] مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم-2-، عالم الكتب، ط1، 2005، ص ص. 9-11.

[5] دي بونو إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، سلسلة الكتب المترجمة، الكويت، الطبعة الأولى 1989، ص. 42.

[6] جروان فتحي عبد الرحمان، تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص. 40.

[7] **Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret, et al., Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Nouv. éd. Paris, 1999, p. 622.**

[8] سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الإصدار الثاني، عمان، الأردن، 2009، ص. 21.

المختلفة، إذ يصعب وضع حدود نهائية بين هذه المصطلحات بالنظر إلى تعدد واختلاف المقاربات التي تتناولها وتوظفها. في هذا المجال، سنقتصر على إيراد مجموعة من التعاريف كأرضية للمساعدة على توضيح المعنى الإجرائي الذي نتبناه في دراستنا هاته:

يعرف ويلسون **Wilson** مهارات التفكير على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، فضلا عن إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات[9]. ويعرفها باير (**Beyer**) بأنها "عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها بعضا وتشكل الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر وتستعمل مرارا وتكرارا بهدف الوصول إلى معنى أو معرفة"[10].

كما أورد أحمد سعادة تعريفا أخر لمهارات التفكير على أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات[11].

وفي تعريف آخر "يتعلق الأمر بعمليات الفهم، والتطبيق، واتخاذ القرار، والنقد، وحل المسائل... التي يقوم بها التلاميذ على محتوى ما (أحداث، مفاهيم، مبادئ...) فضلا عن هذا المحتوى نفسه"[12]. وحتى لا نستطرد طويلا في ذكر التعاريف المقترحة لمفهوم مهارات التفكير نقدم تعريفا تركيبيا إجرائيا لها بكونها مجموع النشاطات العقلية الجزئية التي يوظفها الدماغ من معرفة وفهم وتحليل وتقييم وتوقع... عند القيام بالتفكير أمام موقف معين أو مثير أو تجربة جديدة بهدف الوصول إلى حل أو اتخاذ قرار أو بناء معنى... وتنقسم إلى مهارات تفكير معرفية ومهارات تفكير فوق معرفية.

2- مبررات تعليم التفكير:

إذا كان كل فعل تعلمي يتطلب من المتعلم انخراطا وإعمالا لذهنه، فكيف لا يكون من أولى أولويات المؤسسات التعليمية أن تعنى بتنمية مهارات التفكير لدى روادها. إن تحسين التفكير وتنميته

---

[9] جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2003، ص. 45.

[10] العاتكي سندس، "مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية (دراسة تحليلية)". مجلة جامعة دمشق. المجلد 27، ملحق، 2011، ص ص. 625-668.

[11] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص. 45.

[12] **Guy Romano, Op. Cit. p 18.**

عند المتعلم ينبغي أن يكون أسمى أهداف التربية في كل وقت وحين. وهو أمر يجدر بنا أخذه بعين الاعتبار خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي. و"يرى العديد من الفلاسفة وعلماء النفس والتربية أن تنمية التفكير العقلاني والبحث عن المعنى، أمران لا يحتاجان إلى تبرير. إن مركزيتهما في مجال التربية أمر بديهي"[13].

يشبه ستيوارت ماكلير **Maclure**، التفكير بعملية التنفس للإنسان، وكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية[14]. ويرى بعض منظري التفكير (فيكوتسكي وبرونر) أن النشاط العقلي لا ينمو لذاته عن طريق النضج التلقائي أو عن طريق التجربة النشيطة للذات مع محيطها، بل يبنى عن طريق التفاعل المؤطر من طرف المحيط خاصة فئة الكبار وبوساطة اللغة"[15].

وقد أوضحت علوم الأعصاب أن الدماغ البشري يتميز بمرونة كبيرة مدى الحياة، تتمثل في قدرته الكبيرة على التكيف حسب متطلبات البيئة المحيطة؛ بحيث تخلق بعض الارتباطات العصبية أو تتم تقويتها، بينما تتلاشى أخرى أو تختفي تبعا لمتطلبات البيئة وحاجيات الأفراد[16]. وإذا كان لا يتبادر إلى ذهن أحد أن ينفي ضرورة تعليم الأنشطة الجسدية، والتقنية، والفنية، والتي تتعلق بتعلم كيفية الفعل، فإن أنطوان دو لا كاروندري **Antoine de la garanderie** يعتبر أن الأمر لا يختلف عن الأنشطة أو العمليات الذهنية. فهو يرى أن على المرء أن يكتسب العمليات والأنشطة الذهنية قصد ممارسة التفكير بمهارة كبيرة. وما دامت الأنشطة العقلية قابلة للاكتساب، فإنه يتوجب تدريسها[17].

من هذا المنطلق، يتساءل فيانان[18] (**VIANIN**) لماذا لا يتم مثلا إضافة مجموعة من الأهداف إلى البرامج الدراسية تعالج الاستراتيجيات الفعالة للقراءة والفهم؟ لماذا لا يتم تدريس التلاميذ كيفية استيعاب درس، حل مشكل رياضي، أو تحرير نص؟ فالتلاميذ، في القسم، يقومون بحل مجموعة من

---

[13] **Marzano, R. J. and others, Op. Cit, p. 15.**

[14] جروان فتحي عبد الرحمان، مرجع سابق، ص. 24.

[15] **PROUCHET, Marc. In: MARQUIS, Aurore, Réfléchir… Oui, mais comment? Mémoire professionnel en vue de l'obtention du CAPE, ISFP, La Tronche, 2005, p.10.**

[16] **OCDE/CERI, Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage, Conférence internationale: « Apprendre au XXIe siècle: recherche, innovation et politiques », 2008, pp.1-2.**

[17] **Elisabeth Grebot, Image mentales et stratégies d'apprentissage, ESF éditeur, 2è tirage, Paris, 1995, pp.14-15.**

[18] **Pierre VIANIN, « L'aide stratégiques aux élèves en difficulté scolaire », De Boeck, 2009. Vu le 04-12-2023, Disponible sur: Texte-de-Pierre-VIANIN-enseigner-les-stratégies.docx (live.com).**

الوضعيات، وغالبا ما يعتقد المدرس بأن الإكثار من التمارين كفيل بتمكين التلاميذ من تعلم حل هذه الوضعيات. وإذا كانت هذه الفرضية تتحقق، لحسن الحظ، لدى الكثيرين، فإن آخرين يفشلون في ذلك لأنهم لا يتمكنون لوحدهم من معرفة الطريقة المناسبة، أو لأنهم يواظبون باستمرار على استعمال منهجية غير مناسبة؛ فتقديم التجارب للتلاميذ أمر ضروري، ولكن من المهم والأساس كذلك مساعدتهم على كيفية معالجتها. وعلى مدارس تكوين المدرسين أن تعطي الأولوية لمعالجة هذه المسألة، وذلك حتى تخرج من المفارقة الكبيرة التي أشار إليها ومفادها "أن المدرسة تعلم كل شيء سوى كيفية التعلم"، وهو ما يتماشى مع ما أشار إليه هودي (Olivier Houdé) بأن "الزاوية المنسية في منظومة التربية الوطنية تظل هي عقل التلاميذ"[19] في إشارة منه إلى المنظومة التربوية الفرنسية.

ويعتبر دي بونو[20] De Bono أن المعرفة والمعلومات هما مادة التفكير الأساس، وأن التفكير في أحد قطبيه مستحيل دون بعض المعلومات حول الموضوع، وعند قطبه الآخر، يجعل توافر المعلومات بصورة كافية، التفكير غير ضروري. أما ما يقع بين هذين القطبين، فإنه يتطلب كلا من التفكير والمعلومات. وفي الحياة الاعتيادية ترانا مضطرين إلى القيام بأفعال واتخاذ قرارات. ونظرا لعدم كمال المعلومات عادة، فإن الأمر يقتضي إكمالها بالتفكير الجيد. وتعد تنمية التفكير لدى المتعلم من أهم خصائص مدرسة المستقبل؛ وقد اقترحت منظمة اليونسكو في تقرير لها سنة 1995، أن تسترشد فلسفة تعليم المستقبل في القرن الحادي والعشرين بمبادئ أساس لابد من تحقيقها في مخرجات التعليم والتكوين في المستقبل منها توجيه "التعليم للمعرفة، والمعرفة هنا تفهم على أساس النظر إليها في بعدها النوعي لا الكمي، أي أن تكون وظيفية، موجهة وهادفة، وليست معرفة للحشو والتحفيظ والتخزين وتعليب الذاكرة والفكر والوجدان، إنه تعليم، إذن للتعلم المستدام[21].

وفي معرض حديثه عما أسماها الجوانب والمجالات والمواصفات والمكونات التي ينبغي التركيز على إصلاحها في "مدرسة المستقبل" يشير مصطفى محسن إلى "أن التفكير الناقد ليس خيارا تربويا وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها أن تنمية قدرة التفكير الناقد

---

[19] **Olivier Houdé, «L'angle mort de l'Éducation nationale reste encore le cerveau des élèves !». 2018. Vu le 11-09-2023, Disponible sur:**

https://www.la-croix.com/Debats/Forum-et-debats/Olivier-Houde-Elles-aident-mieux-comprendre-comment-lenfant-apprend-2018-01-11-1200905049.

[20] دي بونو ادوارد، مرجع سابق، ص ص. 42-44.

[21] مصطفى محسن، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات، العدد 26، منشورات الزمن، الدار البيضاء، 2009، ص 52.

عند الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى، و إلى ربط عناصره ببعضها البعض" [22].

وهذه زيكر إيهرنبرك (Seiger-Ehrenberg) التي طورت عددا كبيرا من برامج مهارات التفكير، توضح مبررات تعليم التفكير انطلاقا من كونها حاجات ومنافع فردية واجتماعية؛ حيث تقول إنه مع مرور الزمن يتدرج التلاميذ في صفوف التعليم العالي، ويتوجب عليهم أن يكونوا قادرين، بطريقة منتظمة وفعالة، على تملك الذكاء الأخلاقي العملي، للاضطلاع بالمهام التي ينتظرها المجتمع من كل أفراده، ثم تنفيذ ومتابعة الأهداف العملية التي يحددها. وتشرح الذكاء الأخلاقي العملي " **intelligent ethical action**" بكونه استعمال للتفكير العقلاني قصد الوصول إلى قرار مناسب، مع مراعاة رفاهية الفئة المعنية. " **using rational thought processes to arrive at a decision ... taking into account the well-being of those affected...**" وهي ترى أن هذه المخرجات – التي تتحقق فقط بتدريب التلاميذ على التفكير – يتوجب أن تكون أساس التخطيط للمنهاج بأكمله[23].

وما من شك أن إعمال العقل والتفكير والتدبر في ما خلق الله والتبصر بحقائق الوجود هي من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي، لأنها وسائل الإنسان من أجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لصالحه، كما أنها وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده، كمقدمة للاضطلاع بأمانة الاستخلاف في الأرض. وهي أيضا وسيلة لاستخلاص الدروس والعبر من التاريخ. وقد دعا القرآن الكريم للنظر العقلي - بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه- دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يتحمل الإنسان مسؤوليته.

3.تدريس التفكير من خلال الوثائق المرجعية:

وعيا من الوزارة الوصية بأهمية مواكبة مستجدات العصر في مجال التربية والتكوين عموما، وفي مجال تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم بالخصوص، قد انخرطت في مسلسل "إصلاح" للمنظومة التربوية مع مطلع الألفية الثالثة بصدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي ينطلق في غاياته الكبرى من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون

[22] مصطفى محسن، مرجع سابق، ص 52.

[23] **Marzano, R. J. and others, Op. Cit., pp. 2-3.**

متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة. ويشير في نفس الإطار إلى أن بلوغ هذه الغايات يقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية. كما يقتضي نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة. ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية[24]. ومن بين الغايات التي حددها للمدرسة أن تكون مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي[25]. كما أعلنت العشرية 2000-2009 عشرية وطنية للتربية والتكوين. واعتبر قطاع التربية والتكوين أول أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية[26].

وأمام "الثغرات" التي تم رصدها وتسجيلها على نموذج التدريس الهادف، بدأ السعي إلى تصحيح وإدخال تعديلات تؤدي إلى الاهتمام بالرفع من مستوى جودة التعليم وتمكين التلميذ من اكتساب مهارات وقدرات تفيده في حياته العملية عوض الاهتمام بتعلمات الغاية منها اجتياز اختبارات التقويم ثم نسيانها أو عدم القدرة على توظيفها، مما يجعلنا أمام حاملي شهادات عليا لكن دون كفاءات عملية حقيقية. وقد زاد التطور الاقتصادي واحتداد التنافس في عصر العولمة من الحاجة إلى ربط التعليم بالحاجيات الحقيقية للمجتمع لاكتساب أكبر قدر من الكفايات الضرورية لمجابهة هذه التحديات.

ورغم كل الجهود فقد ظلت النتائج دون المستوى؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر، أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقويم التعلمات PNEA 2008 والخاصة بالتحصيل في اللغة العربية حسب المستويات المهارية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بالنسبة لتلاميذ المستوى الثالث إعدادي أن نسبة تحقيق الأهداف لم تتجاوز عتبة 50%؛ بحيث بلغت النسبة 48% في التحليل، و43% بالنسبة لكل من التطبيق والتركيب والتقويم، و42% بالنسبة للفهم، و41% بالنسبة للمعرفة[27].

---

[24] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 6، أكتوبر 1999.

[25] نفسه، المادة 9.

[26] نفسه، المادتان 20-21.

[27] **Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Direction de l'évaluation, de l'organisation de la vie scolaire, et des formations communes inter-académies, CNEEO, Rapport succint sur les résultats des études nationales d'évaluation des apprentissages, Septembre 2010, p p 29-30.**

والنتائج على مستوى الدراستين الدوليتين: الدراسة الدولية للتوجهات في تدريس الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) والدراسة الدولية لتقويم الكفايات القراءاتية (PIRLS 2006) تسير في نفس الاتجاه وتؤكد ضعف الكفايات المتملكة من طرف المتعلمين في التخصصات المعنية، بل وتؤكد دراسة TIMSS تراجع مستوى مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ما بين سنتي 2003 و2011، حيث انتقل من 347 نقطة إلى 335 نقطة في الرياضيات، ومن 304 نقطة إلى 264 نقطة في العلوم. وبالنسبة لتلاميذ السنة الثانية إعدادي، تظل النتائج المحصل عليها في الأسئلة التي تقوم أساسا على الاستدلال ضعيفة[28]. وتنسجم هذه الملاحظات مع النتائج التي توصلت إليها دراسات وأبحاث أخرى، وعلى رأسها تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 و"تقرير المعرفة العربي للعام 2010-2011: إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة" الذي توصل من خلال مسوح ميدانية أجراها بالمغرب، تستهدف رصد المهارات والقيم لدى عينة البحث (1574 تلميذ وتلميذة من جميع المسالك ينتمون إلى 28 ثانوية تأهيلية بمدينة الرباط)، والتعرف على البيئات التمكينية المحيطة بها، لمعرفة ما إذا كانت تؤهلهم للانخراط في مجتمع المعرفة، توصل بخصوص عملية حل المشكلات -إحدى المهارات المعرفية الفرعية في التقرير- إلى أنها غير ممتلكة لدى أفراد عينة البحث، لأن الأداء العام لديهم يقل عن المستوى الأدنى المطلوب بما يقارب 4.5 درجة تقريبا، ولم يصل إلى الحد الأدنى المطلوب (12.5) فما فوقه سوى 8.4% من التلاميذ[29].

وعموما فإن "مؤشرات الإنجاز تبين أن المنظومة التربوية المغربية في وضعية خلل بارز، لم ينجح تطبيق الميثاق على مدى أكثر من عشرية في تجاوزه، بل، على العكس من ذلك تفاقم هذا الخلل في بعض الأحيان"[30]. ولما اتضحت مظاهر القصور في تنفيذ ما تضمنه الميثاق الوطني للتربية والتكوين من طموحات كبيرة تستهدف النهوض بالمدرسة المغربية، وقبل أن تنتهي عشرية الإصلاح، شرع في تنفيذ ما سمي بالبرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2009-2012) بهدف تدارك الإصلاح وتسريع وثيرته. وبعد تأسيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين في صيغته الجديدة[31]، تمت صياغة ما عرف بالرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، كورش كبير لمواصلة

[28] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، ملخص التقرير التحليلي، دجنبر 2014، ص. 14.

[29] قرير المعرفة العربي للعام 2010-2011: إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، ص ص. 395-397.

[30] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق، ص. 26.

[31] صدر القانون المتعلق بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتاريخ 16 ماي 2014.

الإصلاح والدفع به إلى الأمام، وذلك بعد عملية تقييم لمستوى تطبيق ما ورد بالميثاق الوطني للتربية والتكوين...

وبدورها تراهن الرؤية الاستراتيجية في أكثر من موضع، تارة بشكل مباشر، وتارة أخرى بشكل غير مباشر، على ضرورة العناية بالمتعلم كذات مفكرة فاعلة مبادرة، والعمل على تنمية التفكير والنقد وروح المبادرة والابتكار لديه؛ ففي تصديرها -في معرض الحديث عن التغيير المنشود والمتوخى للمدرسة المغربية- أشارت الرؤية إلى أحد أهم الأدوار التي يتوجب تمكين المدرسة المغربية من الاضطلاع بها، ويتمثل في "الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية"[32]. وفي الرافعة الخامسة، أشارت الرؤية الاستراتيجية إلى أن من شروط استدامة التعلم على التكوين المهني والتعليم العالي والتعليم العتيق والتربية غير النظامية ومحاربة الأمية، الاهتمام بتطوير المهارات الذهنية واليدوية والفنية وتنمية الإبداع والابتكار في المناهج التعليمية، من أجل الاكتشاف المبكر للميولات المهنية[33].

وارتباطا بالمقاربات البيداغوجية، أكدت في المادة 70، على توجيه هذه المقاربات نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني، والحد من الاعتماد على التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي للتعلمات وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين، وتشجيع المبادرة والابتكار، وفتح العمليات التربوية على الأنشطة العملية والتطبيقية." [34] وفي المادة 73، استعرضت الرؤية مجموعة من المرجعيات التي يستند إليها الارتقاء بجودة العلاقة التربوية والممارسات التعليمية، ومن ضمنها: "اعتبار المتعلم محور الفعل التربوي وفاعلا أساسيا في بناء التعلمات، وتنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقد، والمبادرة والابتكار لديه"[35].

ومن جهة أخرى حددت الرؤية في الرافعة العشرين أربعة مداخل رئيسة لانخراط المدرسة المغربية في اقتصاد ومجتمع المعرفة، كان من بينها الاهتمام بالبحث العلمي والتقني والابتكار، والذي تتأتى أجرأته من خلال عدة تدابير حددتها في المادة 107، من ضمنها "ربط التعلم باستراتيجيات البحث

[32] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، تصدير.

[33] نفسه، الرافعة الخامسة.

[34] نفسه، المادة 70.

[35] نفسه، المادة 73.

والابتكار، في مختلف المستويات التعليمية، بدءا بالتعليم الأولي والابتدائي، إلى التكوين المهني والتعليم العالي"، وذلك من خلال تبني استراتيجيات جديدة للتعلم، والتمكن من قدرات التعلم الذاتي، وتعلم التعلم، والتعلم مدى الحياة، والاكتشاف والمبادرة... ثم تطوير التربية على الابداع والابتكار وحرية الاختيار... كما أكدت في المادة 109 على جعل رعاية النبوغ والتفوق بالمدرسة المغربية إحدى آليات الارتقاء بمستويات التعلم، والمردودية التربوية... من خلال نهج سياسة متكاملة تستحضر عدة مستويات.[36]

كما حدد القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي مجموعة من الأهداف للمنظومة من بينها التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل، ثم احترام حرية الإبداع والفكر، والعمل على نشر المعرفة والعلوم، ومواكبة التحولات والمستجدات التي تعرفها مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا والمعرفة.[37] ومن المعلوم أن تحقيق هذه الغايات يستلزم الأخذ بعين الاعتبار مدخل تنمية التفكير كأحد المداخل الرئيسة عند بناء وتخطيط المنهاج.

وإذا كان من السابق لأوانه الحكم على مدى نجاح التدابير التي جاء بها كل من الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار في تحسين مخرجات منظومة التربية والتكوين المغربية، فإنه بالمقابل يمكن الجزم على أن الإصلاحات التي سبقتها لم تحقق الحد الأدنى المنتظر منها على المستوى الكيفي. وفي هذا الصدد يمكن إدراج نتائج أحد الاستحقاقات التي شارك فيها التلاميذ المغاربة مؤخرا. يتعلق الأمر بالبرنامج الدولي لتقويم التلاميذ دورة 2018[38] **"The programme for international student assesement"**

---

[36] نفسه، المادتان 107 و109.

[37] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، قانون - إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، المادة 3.

[38] تجرى دورات هذ ا البرنامج مرة كل 3 سنوات بمشاركة عدد من الدول بلغ عددها في هذه الدور ة 79 دولة واقتصادا، وذلك تحت إشراف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية " OCDE " وبمشاركة عدد من الهيئات والمنظمات ومراكز البحث العلمي. يعنى هذا البرنامج بتقويم أ داء المنظومات التربوية على المستوى الدولي من خلال رصد أ داء تلاميذ الفئة العمرية 15 سنة في مجالات ثلاث وهي القراءة والرياضيات والعلوم، وذلك بغض النظر عن السلك أو المستوى الدراسي أو المسار التكويني الذي يسايرون به دراستهم أو تكوينهم. ويعتبر المغرب البلد الإفريقي الوحيد، وسادس بلد عربي -إلى جانب الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والسعودية، والأردن، ولبنان- يشارك في هذا البرنامج الدولي لتقويم التلاميذ برسم دورة 2018، وهي دورة تروم تقويم أداء التلاميذ في القراءة كمجال رئيس، بالإضافة إلى مجال الرياضيات ومجال العلوم و"الكفايات الكونية" كمجال جديد،

المعروف اختصارا ب PISA 2018، حيث أظهرت النتائج الجزئية أن التلاميذ المغاربة لم يتقدموا في هذه الدراسة سوى على أربع دول من أصل 79 دولة مشاركة.

وبلغ المعدل الوطني في مجال الرياضيات 368 نقطة مقابل معدل دولي بلغ 489 نقطة. وحققت الصين الشعبية مرة أ خرى أعلى أداء عل مستوى الدول المشاركة والذي بلغ 591 نقطة مقابل معدل أ دنى سجل بالدومينيكان والذي لم يتجاوز 325 نقطة. واحتل المغرب في هذا المكون من الدراسة رتبة أفضل من الفلبين وجمهورية الدومينكان وبناما وكوسوفو فقط. أما في مجال العلوم، فقد حقق التلاميذ المغاربة معدلا وطنيا أعلى من معدل أدائهم في مجالي القراءة والرياضيات؛ حيث بلغ 377 نقطة مقابل المعدل الدولي الذي استقر في 489 نقطة. وقد بلغ الأداء الأعلى على مستوى الدول المشاركة 590 نقطة، حققه تلامذة الصين الشعبية. أما المعدل الأدنى والذي سجل في صفوف تلاميذ جمهورية الدومينيكان، فلم يتجاوز 336 نقطة. وتذيل المغرب الترتيب مرة أخرى في هذا المكون؛ بحيث لم يأت بعده في الترتيب سوى كوسوفو وباناما والفلبين وجمهورية الدومينكان[39].

خاتمة:

يبدو من خلال تحليل الوثائق الرسمية المغربية وجود إشارات كثيرة وهامة لضرورة العناية بتنمية التفكير لدى المتعلم، وإكسابه قدرات كفيلة بصقل شخصيته وتمكينه من التموقع الجيد في عالم اليوم والغد... غير أن النتائج المحققة من طرف التلاميذ على مستوى التقويمات الدولية تبرز أن هناك خللا كبيرا يعتري المنظومة، يفرض مضاعفة الجهود والاستمرار في البحث عن سبل أنجع لإصلاح النظام التربوي المغربي، عبر رصد مكامن الخلل، سواء على مستوى مضمون خطط الإصلاح، التي قد تكون قاصرة عن الإحاطة بالواقع المعقد ومعالجته... أو على مستوى عملية وسيرورة التنزيل...

وذلك إلى جانب 78 دولة تمثل مختلف القارات. وقد بلغ حجم العينة الدولية للدراسة 600 000 تلميذ وتلميذة، فيما بلغ حجم العينة الوطنية 6814 تلميذا وتلميذة ينتمون إلى 179 مؤسسة بالسلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، موزعين على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وبلغت عينة المدرسين والمدرسات المشاركين في هذه الدراسة 3470.

[39] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، بلاغ صحفي حول أداء التلاميذ المغاربة في البرنامج الدولي لتقويم التلاميذ، PISA 2018، بتاريخ 03 دجنبر 2019.

بيبليوغرافيا:

- آرثر كوستا (ARTHUR L. Costa) تعليم من أجل التفكير، تعريب صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
- بن فاطمة محمد، طرح منهجي لإصلاح النظم التربوية في الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة التربية، تونس، 2019.
- تقرير المعرفة العربي للعام 2010-2011: إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة.
- جروان فتحي عبد الرحمان، تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2003.
- دي بونو إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، سلسلة الكتب المترجمة، الكويت، الطبعة الأولى، 1989.
- سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الإصدار الثاني، الطبعة الأولى، عمان، 2009.
- العاتكي سندس، "مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية (دراسة تحليلية)". مجلة جامعة دمشق. المجلد 27،2011، ملحق، ص ص. 625-668.
- مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم-2-، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 2005.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، ملخص التقرير التحليلي، دجنبر 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- محسن مصطفى، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات، العدد 26، منشورات الزمن، الدار البيضاء، 2009، ص ص. 197-200.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، بلاغ صحفي حول أداء التلاميذ المغاربة في البرنامج الدولي لتقويم التلاميذ، PISA 2018، بتاريخ 03 دجنبر 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، قانون - إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019).
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 6، أكتوبر 1999.

- De Bono, E. Debono's thinking course, Fifth edition, BBC Books, London, 1995.

- Elisabeth Grebot, Image mentales et stratégies d'apprentissage, ESF éditeur, 2è tirage, Paris, 1995.
- Guy Romano, Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, Pédagogie collégiale, Septembre, Vol 6, n°1, 1992, p 17. Vu le : 30-12-2023, Disponible sur: 52960208.pdf (core.ac.uk)
- Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret, et al., Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Nouv. éd. Paris, 1999.
- MARQUIS, Aurore, Réfléchir… Oui, mais comment? Mémoire professionnel en vue de l'obtention du CAPE, ISFP, La Tronche, 2005.
- Marzano, R. J. and others, Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, 1988.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Direction de l'évaluation, de l'organisation de la vie scolaire, et des formations communes inter-académies, CNEEO, Rapport succint sur les résultats des études nationales d'évaluation des apprentissages, Septembre 2010.
- OCDE/CERI, Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage, Conférence internationale: « Apprendre au XXIe siècle: recherche, innovation et politiques », 2008, pp.1-2.
- Olivier Houdé, «L'angle mort de l'Éducation nationale reste encore le cerveau des élèves !». 2018. Vu le 11-09-2023, Disponible sur: https://www.la-croix.com/Debats/Forum-et-debats/Olivier-Houde-Elles-aident-mieux-comprendre-comment-lenfant-apprend-2018-01-11-1200905049. Vu le : 20-09-2023.
- Pierre VIANIN, «L'aide stratégiques aux élèves en difficulté scolaire», De Boeck, 2009. Disponible sur: Texte-de-Pierre-VIANIN-enseigner-les-stratégies.docx (live.com). Vu le 04-12-2023.

بعد المسافة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي
دراسة ميدانية بالثانوية التأهيلية توفيق الحكيم ـ مديرية النواصر

☜ **محمد العلواني**
أستاذ الثانوي التأهيلي
وطالب باحث في سلك الدكتوراه

مقدمة

عندما التحقت بمؤسسة توفيق الحكيم التأهيلية كأستاذ متدرب في حالة تكليف لإجراء التدريب الميداني سنة 2016، وفي بداية أول حصة تبين لي أن مجموعة من التلاميذ لم يلتحقوا في الوقت المحدد فسألتهم عن سبب التأخر فكانت إجابة الكثير منهم أن المسافة التي تفصلهم بين مقر سكناهم والمؤسسة بعيدة تتجاوز ساعة مشيا، لقد كانت هذه أول ملاحظة عفوية جعلتني أفكر في كيفية انتقال التلاميذ بشكل يومي إلى المؤسسة والمخاطر التي قد تواجههم، وموقف أسرهم من ذلك والذي يمكن أن يكون موقفا سلبيا خصوصا لدى التلميذات بالخصوص مما قد يسبب في توقيفهم عن متابعة الدراسة بشكل نهائي، وأثر كل هذا على تحصيلهم الدراسي سواء من خلال التأخر أو التغيب عن الحصص الدراسية أو عدم تهييئ الأعمال والواجبات المنزلية، بسبب قضاء اليوم كله في المؤسسة أحيانا، والمسافة التي يقطعونها صباحا مساءا والتي قد تسبب لهم إرهاقا وتعبا.

1.مفاهيم البحث:

- التحصيل الدراسي

يدخل التحصيل الدراسي ضمن المفاهيم الأساسية في مجال علوم التربية، نظرا لأن المدرسة هي فضاء يغلب عليه طابع الأداء والانجاز والتحصيل المعرفي والعلمي عبر مقاييس متعددة، من بينها امتحانات المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية والانضباط والمشاركة داخل الفصل الدراسي أو داخل فضاء المؤسسة، عبر أنشطة الحياة المدرسية التي تنظمها النوادي، وفي هذا السياق يعرف التحصيل الدراسي بأنه، "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما"[1]. في حين يعرف الباحث صلاح الدين علام التحصيل الدراسي "بأنه مقدار الاكتساب الذي يحصل عليه المتعلم من معلومات

[1] هادي شعلان ربيع واسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، عمان، دار عالم الثقافة، ط1، 2006، ص 84.

أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات الاختبار والتي تحدد مستوى نجاحه في مادة دراسية أو مجال تعلمي محدد."[2]

وتشير أغلب الدراسات إلى ربط أسباب تدني التحصيل الدراسي، بمجموعة من الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، ودراسة أحمد وويس خير مثال على ذلك، إذ حصر أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي في العراق، العوامل الاجتماعية والنفسية والمدرسية، حيث جاءت أكثر المعوقات الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي كالاتي: وسائل اللهو والترفيه وتشتت الانتباه، والأوضاع الاقتصادية وغياب المحفزات وتدني الدافعية. في حين كانت أكثر المعوقات المدرسية هي: ازدحام أعداد الطلبة في الصف، وعدم توفر وسائل حديثة في التدريس وصعوبة المناهج، وكثرة غياب المعلمين وعدم جدية بعض المدرسين، وانتشار الدروس الخصوصية[3].

كما نجد دراسة أخرى قام بها "بيك وشوي (Beak&Choi) في أثر مكونات البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في كندا. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ايجابية بين أبعاد البيئة الصفية التنافس وتطبيق القواعد وتوجيه المهمة، المعلم، والتنظيم والتنسيق ومشاركة الطالب والاندماج والتحصيل الدراسي أي أن أبعاد البيئة الصفية يمكن أن تكون عوامل مؤثرة إيجابا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو إحدى معوقاته لدى طلبة الثانوية".[4]

نلاحظ أن مجمل الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع تدني التحصيل الدراسي، تغفل عن متغير أثر بعد المسافة بين سكن المتعلمين والمؤسسات التعليمية، لذلك جاءت دراستنا لتسلط الضوء على هذا المتغير ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ والتلميذات.

- المؤسسة التعليمية

تعتبر المؤسسة التعليمية امتدادا طبيعيا للأسرة، وهي فضاء مادي يتطلب بناية تتوفر على مرافق وحجرات وأدوات ووسائل تعليمية ومتعلمين وأطر تربوية وإدارية تسيرها، أوكلت لها مهمة التربية والتعليم والتكوين العلمي، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة هي الخلية الأساسية في المنظومة التربوية، مهمتها الأساسية هي التعليم والتربية، وفي هذا السياق نجد قاموس كامبريدج يعرف التعليم، "بأنه عملية تلقي أو تقديم تعليم منهجي، خاصة

[2] صلاح الدين علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

[3] أحمد حازم وويس، أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطالبات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد الثامن، عدد 28، 2012، ص 1-38.

[4] حمزة عبد الكريم الربابعة، معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطبلة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، ص 288.

في المدرسة أو الجامعة. فالتعليم هو خلق عقل سليم في جسم سليم. إنه يطور قدرات الإنسان، وخاصة عقله، حتى يتمكن من الاستمتاع بالتأمل في الحقيقة العليا، والخير، والجمال التي تتكون منها السعادة الكاملة كما ذكر أرسطو.[5]

تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولويات الأولى للدولة، التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية. وهو ما أشار إليه الخطاب الملكي: "نريد من مؤسساتنا التربوية والتعليمية أن تكون فاعلة ومتجاوبة مع محيطها، ويقتضي ذلك تعميم التمدرس وتسهيله على كل الفئات وبالأخص الفئات المحرومة والمناطق النائية التي ينبغي أن تحظى بتعامل تفضيلي"[6].

2.مشكلة البحث:

ما علاقة بعد المسافة بين سكن التلاميذ والمؤسسة التعليمية في التحصيل الدراسي؟

3.أسئلة البحث:

1- ما هي الوسائل التي يستخدمها التلاميذ للانتقال من محل السكن إلى المؤسسة التعليمية؟
2- ما هي العراقيل والمشاكل التي تواجه التلاميذ أثناء الانتقال إلى المؤسسة التعليمية؟
3- ما مدى تأثير بعد المسافة على التأخر أو التغيب عن الحصص الدراسية؟
4- ما مدى تأثير بعد المسافة على إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية؟

4.فرضيات البحث:

1- من المفترض أن التلاميذ ينتقلون مشيا على الأقدام من مقر سكناهم إلى المؤسسة التعليمية.
2- من المرجح أن هناك عراقيل ومخاطر تواجه التلاميذ أثناء الانتقال إلى المؤسسة أو العودة إلى منازلهم.
3- توجد علاقة بين بعد المسافة والتأخر والتغيب عن الحصص الدراسية.
4- من المحتمل أن هناك تأثير على إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية.

---

[5] **NDAYISHIMIYE AIMABLE, The impact of absenteeism on students' academic performance in secondary day schools within the nine/twelve years of basic education: a case study based on GS Kagitumba, University of Rwanda College of Education, Kigali, September 3, 2023, p 5.**

[6] مقتطف من الخطاب السامي لصاحب الجلالة الملك محمد السادس في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم، الرباط، أكتوبر 1999.

5.عينة البحث:

تتكون عينة البحث من أربعين (40) تلميذا يدرسون في مؤسسة توفيق الحكيم التأهيلية بمديرية النواصر من مستويات مختلفة (جذوع مشتركة، أولى باكالوريا، ثانية باكالوريا)، تم اختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية).

6.منهج البحث:

بما أننا نود الإجابة عن أسئلة تتعلق بالحالة الراهنة لتأثير بعد المسافة على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، عن طريق جمع معطيات وبيانات ومعلومات، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

7.تقنيات البحث:

بما أن مجتمع له مستوى تعليمي، فإن بإمكانه تعبئة الاستمارة، كما أننا نريد الاقتصاد في الوقت نظرا لكون مدة إنجاز البحث قصيرة جدا، وبالتالي فإن التقنية المناسبة لهذه الحالة هي الاستمارة ونوع الاستمارة التي سنعتد سنعتمد عليها هي الاستمارة المغلقة والمفتوحة.

8.عرض النتائج وتحليلها

I. معلومات حول المشاركين في البحث

- الجنس

الجدول رقم (1)

الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
أنثى	17	56.7
ذكر	13	43.3
المجموع	30	100

يتبين لنا من خلال المعطيات التي حصلنا عليها من الاستمارة أن نسبة الإناث هي 56.7% ونسبة الذكور43.3%، أما مجموع عينة البحث هي ثلاثون مبحوثا.

- السن

جدول رقم (2)

الفئات العمرية	التكرار	النسبة المئوية (%)
16-14	16	53.3
18-17	9	30
18 فما فوق	5	16.7
المجموع	30	100

فيما يخص الفئات العمرية فإن الفئة العمرية المحصورة ما بين 14-16 أكثر نسبة من الفئة العمرية من 17-18 وتبقى الفئة العمرية التي تتعدى 18 سنة هي الأضعف.

- المستوى الدراسي

جدول رقم (3)

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية (%)
جذوع مشتركة	8	26.6
أولى باكالوريا	16	53.4
ثانية باكالوريا	6	20
المجموع	30	100

يبين الجدول توزيع المشاركين حسب المستوى الدراسي، ويظهر أن تلاميذ السنة الأولى باكالوريا هم الأفراد الأكثر تمثيلية لعينة البحث، إذ وصلوا إلى 53.4% مقارنة مع تلاميذ الجذوع المشتركة الذين لهم نسبة 26.6% وتبقى النسبة المتبقية لتلاميذ السنة الثانية باكالوريا إذ يصلون إلى 20%.

II. تنقل التلاميذ إلى المؤسسة

1. المسافة التي تبعد بين سكن التلاميذ والمؤسسة التعليمية

الجدول رقم (4)

المسافة بالكيلومتر مربع	التكرار	النسبة المئوية (%)
2 إلى 4	10	33.3
5 إلى 7	11	36.7
8 إلى 10	5	16.7
11 فما فوق	4	13.3
المجموع	30	100

يظهر الجدول المسافة التي تبعد بين سكن التلاميذ والمؤسسة التعليمية توفيق الحكيم، وقد قمنا بحصر المسافة بين 2 كيلومتر و11 كيلومتر، فكانت نسبة 33.3% من التلاميذ تفصلهم مسافة تتراوح بين 2 و4 كيلومتر عن المؤسسة، في حين ان نسبة 36.7% من التلاميذ المشاركين وجدنا أن المسافة التي تفصلهم عن المؤسسة تتراوح بين 5 و7 كيلومتر، ونسبة 16.7% من التلاميذ تفصل المسافة بين محل سكناهم والمؤسسة ب مسافة تتراوح بين 8 و10 كيلومتر؛ أما النسبة المتبقية من التلاميذ (13.3%) فإن المسافة التي تفصلهم عن المؤسسة تتجاوز 11 كيلومتر.

وهذا يعني أن المسافة التي يمكن أن يقطعاها تلميذ في أيام الدراسة إن كانت له حصص دراسية صباحية ومسائية، فهي لا تقل عن 8 كيلومتر كحد أدنى يوميا.

2.الوقت المطلوب للتنقل الى المؤسسة

الجدول رقم (5)

المدة الزمنية بالدقيقة	التكرار	النسبة المئوية (%)
من 25 إلى 35	10	33.3
من 40 إلى 60 دقيقة	8	26.7
60 دقيقة فما فوق	12	40
المجموع	30	100

يبين الجدول أعلاه المدة الزمنية التي يقطعها التلاميذ من المؤسسة أو من المنزل إلى المؤسسة، إذ أن 33.3% من التلاميذ يقطعون مسافة تنحصر ما بين 25 و35 دقيقة، في حين أن 26.7% يقطعون مسافة تتراوح بين 40 و60 دقيقة، وبالمقابل فإن 40% من التلاميذ يتطلب الوقت للانتقال إلى المؤسسة ساعة وما فوق، من هنا يتبين أن النسبة الأكبر من التلاميذ يقطعون مدة طويلة. نظرا لغياب وسائل نقل مدرسية تقلهم إلى المؤسسة، وهي مسألة أشار إليها تقرير المجلس الأعلى للحسابات، "يجد التلاميذ المتمدرسون بالوسط القروي أنفسهم أحيانا في غياب وسيلة نقل غير قادرين على الالتحاق بالمدرسة، على الأقل بشكل منتظم، مما قد يشجع على الانقطاع عن الدراسة، خاصة في صفوف الفتيات."[7]

3.الوسائل التي يستخدمها التلاميذ للتنقل الى المؤسسة

الجدول رقم (6)

وسائل التنقل من وإلى المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية (%)
النقل المدرسي	4	13.3
وسائل أخرى	4	13.3
الأقدام	22	73.4
المجموع	30	100

يظهر الجدول أعلاه أن 13.3% من التلاميذ هم من يستفيدون من النقل المدرسي، في حين أن نفس النسبة تستقل وسائل أخرى من دراجات هوائية أو الانتظار في الطريق ينتظرون أن تتوقف لهم

[7] المجلس الأعلى للحسابات، تقرير برسم سنتي 2019 و2020، الجريدة الرسمية عدد 7073 مكرر- 11 شعبان 1443 (14) مارس (2022)، ص 1480.

سيارة ما لتنقلهم إلى المدرسة، وتبقى نسبة كبيرة من التلاميذ (73%) يتجهون إلى المؤسسة مشيا على الأقدام. وقد أكدت دراسات عديدة أن التأخر عن الحصص الدراسية يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، وهنا نشير إلى دراسة الباحثة شيخي سعيد، إذ اعتبرت عدم مواظبة التلميذ على الانتظام إلى المدرسة سواء أثناء تأخره أو تغيبه يقلل من تحصيله الدراسي[8].

لقد توصل تقرير المجلس الأعلى للحسابات، أن تلاميذ العالم القروي لا تستفيد نسبة مهمة منهم من النقل المدرسي، حيث يتميز السلك الابتدائي بالوسط القروي بمستوى تغطية ضعيف من حيث النقل المدرسي فمن أصل 2,026,120 تلميذا بهذا السلك بالوسط القروي، استفاد 17375 تلميذا فقط من هذه الخدمة برسم السنة الدراسية 2018-2019، أي ما يمثل أقل من 61%من التلاميذ المسجلين بهذا السلك بالوسط القروي. إذا كان انخفاض معدل التغطية بالنقل المدرسي على المستوى الابتدائي بالوسط القروي يعود إلى كون هذا الأخير تطغى عليه الفرعيات التي غالبا ما تكون قريبة من مقرات سكنى هذه الفئة من التلاميذ، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة للملك الثانوي حيث المسافة بين المؤسسة ومقرات السكني غالبا ما تكون أكبر ومع ذلك، يبقى مستوى التغطية ضعيفا، ذلك أن نسبة المستفيدين من خدمة النقل المدرسي فيما يتعلق بالإعدادي انتقلت من 10 سنة 2014-2015 إلى 23 سنة 2018-2019. أما فيما يخص السلك الثانوي التأهيلي، فقد ارتفعت نسبة المستفيدين من هذه الخدمة من 5% سنة 2014-2015 إلى 18% سنة 2018-2019.[9]

4.الفترة بين الحصص الدراسية الصباحية والمسائية

الجدول رقم (7)

هل تعود إلى المنزل إن كانت لك حصص في الفترة الصباحية والفترة المسائية	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	21	70
لا	2	6.7
بشكل محدود	7	23.3
المجموع	30	100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن الفترة بين الحصص الدراسية الصباحية والمسائية (ما بين الساعة 12 والساعة الثانية بعد الزوال) أن النسبة الغالبة تعود إلى المنزل وهي حوالي 70% من عينة الدراسة، غير أن الكثير

[8]شيخي رشيد، عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، مجلة الباحث، المجلد 5، عدد 2، دجنبر 2013، ص 131.

[9]المجلس الأعلى للحسابات، تقرير برسم سنتي 2019 و2020، مرجع سابق، ص 1480.

منهم ربط هذه العودة بتوفر شرط وجود وسيلة نقل تقلهم إلى المنزل، أما نسبة 6.7% من التلاميذ فإنهم لا يعودون إلى منازلهم، و23.3% تعود لكن بشكل محدود؛ وقد طرحنا سؤالا على الذين لا يعودون إلى المنزل: أين تقضي الفترة بين الحصص الدراسية (من الساعة الثانية عشر إلى الثانية بعد الزوال) فكانت أجوبة كالتالي:

- البقاء بجانب المؤسسة
- عند الأصدقاء
- بعض التلاميذ يقضون الفترة عند أقاربهم

III. العراقيل والمشاكل التي تواجه التلاميذ أثناء التنقل بين محل السكن والمؤسسة التعليمية

1. المشاكل والعراقيل

الجدول رقم (8)

هل تواجهك مشاكل وعراقيل أثناء التنقل إلى المؤسسة أو من المؤسسة إلى المنزل؟	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	24	80
لا	2	6.7
بشكل محدود	4	13.3
المجموع	30	100

يظهر الجدول رقم (8) أن 80% من المشاركين يواجهون عراقيل ومشاكل أثناء التنقل بين محل السكن والمؤسسة التعليمية، في حين أن 6.7% هم من صرحوا أنهم لا يواجهون أية مشاكل وكلهم ذكور، أما نسبة 13.3% فإنهم واجهوها، ولكن بشكل محدود.

2. أنواع المشاكل والعراقيل التي تواجه التلاميذ

الجدول رقم (9)

نوعية المشاكل	التكرار	النسبة المئوية (%)
أمنية-صحية - مناخية	4	13.3
أمنية - صحية	2	6.7
أمنية ومناخية	5	16.7
صحية	4	13.3
مناخية	13	43.3
أمنية	2	6.7
المجموع	30	100

يظهر من خلال الجدول رقم (9) أن 13.3% من التلاميذ صرحوا بأنهم يواجهون مشاكل أمنية وصحية ومناخية، بينما صرح 6.7% أنهم يواجهون مشاكل امنية وصحية، أما نسبة 16.7% فقد صرحوا أنهم يواجهون مشكل أمني ومناخي، ونسبة 13.3 من المشاركين صرحوا أنهم يواجهون مشاكل صحية، في حين أن النسبة الأكثر صرحت بأنها تواجه مشاكل مناخية فقط، و6.7 فقط هم من أجابوا أنهم لا يواجهون إلا مشكل واحد يتعلق بما هو أمني.

كما طلبنا منهم ذكر أمثلة عن هذه المشاكل فكانت أجوبتهم كالتالي:

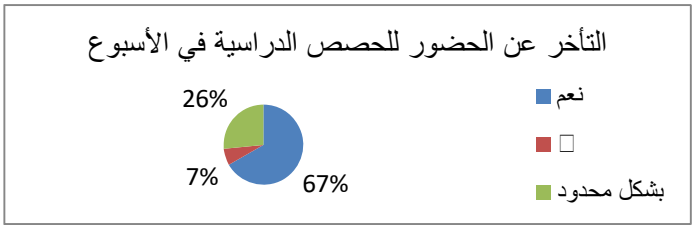
- لقد صرح ستة أفراد من المشاركين وكلهم إناث أنهم يتعرضون في الطريق إلى التحرش الجنسي ومضايقات من طرف أشخاص لا يعرفونهم.

- مشكل تساقط الامطار وبرودة الجو او ارتفاع درجة الحرارة، هذه المشاكل هي التي تواجه النسبة الغالبة من التلاميذ، حيث قال بعض المشاركين "المطر يمنعنا من الذهاب إلى المدرسة"، وصرح البعض "إن الأمطار تهطل علينا".

- انسداد الطرق بسبب التساقطات المطرية تعيق الذهاب إلى المدرسة.

IV. علاقة بعد المسافة بالتأخر والتغيب عن الحصص الدراسية

1. التأخر عن الحصص الدراسية



يظهر من خلال المبيان أعلاه أن نسبة 66.7% من المشاركين يتأخرون عن حصصهم الدراسية، غير أن 6.7%صرحوا أنهم لا يتأخرون عن حصصهم الدراسية وحوالي 26.6% يتأخرون لكن بشكل محدود.

الجدول رقم (10)

كم تتأخر تقريبا من مرة في الأسبوع؟	التكرار	النسبة المئوية (%)
0 مرة	2	6.7
1 إلى 2	16	53.3
3 إلى 4	9	30
5 فما فوق	3	10
المجموع	30	100

يتبين الجدول رقم أن نسبة 6.7% من التلاميذ هم من لا يتأخرون عن الدراسة في الأسبوع الواحد، أما نسبة 53% فقد صرحوا أنهم يتأخرون في الأسبوع الواحد من مرة واحدة إلى مرتين، ونسبة 30% من التلاميذ المشاركين يتأخرون من ثلاث إلى أربع مرات في الأسبوع، في حين أن 10% من التلاميذ يتأخرون أكثر من 5 مرات في الأسبوع أي بشكل يومي تقريبا.

2. التغيب عن الحصص الدراسية

الجدول رقم (11)

التغيب عن الحصص الدراسية	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	14	46.7
لا	6	20
بشكل محدود	10	33.3
المجموع	30	100

يظهر الجدول رقم 11، أن 46.7% من التلاميذ يتغيبون عن الحصص الدراسية بشكل أسبوعي، و20% لا يتغيبون عن الحصص الدراسية و33.3% يتغيبون لكن بشكل محدود. إن تغيب التلاميذ عن حصص الدراسية يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وهي نفس النتيجة التي وصلت إليها دراسة علمية قام بها MWANZA LAWRENCE وآخرون، حيث توصلوا إلى أن الغياب "يؤثر الغياب على عمل الطلاب بطرق عديدة مثل تفويت الاختبارات، وعدم فهم أسئلة الامتحانات، وعدم معرفة ما وصل إليه زملاؤهم في العمل الدراسي، والأداء المنخفض"[10].

الجدول رقم (12)

إذا كان جوابك "بنعم" أو "بشكل محدود" كم تتأخر تقريبا من مرة في الأسبوع؟	التكرار	النسبة المئوية (%)
0 مرة	6	20
1 إلى 2	13	43.3
3 إلى 4	8	26.7
5 فما فوق	3	10
المجموع	30	100

[10]MWANZA LAWRENCE, the effects of high learner absenteeism on academic performance, global scientific journal, Volume 10, Issue 6, June 2022, p 415.

يبين الجدول أعلاه أن 20% من المشاركين لا يتغيبون في حصص الدراسية، وحوالي 43% يتغيبون من مرة واحدة إلى مرتين، بينما يتغيب 26.7% من 3 إلى 4 مرات أسبوعيا و10% من المشاركين يتغيبون خمس مرات فما فوق.

V. بعد المسافة وأثرها على إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية

الجدول رقم (13)

هل تستطيع تهييئ أعمالك وواجباتك المنزلية بعد قضاء يوم بأكمله في المؤسسة؟	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	10	33.3
لا	8	26.7
بشكل محدود	12	40
المجموع	30	100

يبرز الجدول رقم 13 أن 33.3% من المشاركين يهيئون واجباتهم المنزلية في حين صرحت نسبة 26.7% أنها لا تهيئ أعمالها وواجباتها المنزلية، ونسبة 40% إنجاز واجباتها المنزلية لكن بشكل محدود.

أسباب عدم إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية.

جاءت أسباب عدم إنجاز الأعمال والواجبات اليومية حسب تصريح المشاركين كالتالي:

- الرجوع إلى البيت بشكل متأخر يحيل دون إمكانية إنجاز الأعمال المنزلية.

- التعب الناتج عن قطع مسافة طويلة ذهابا وإيابا إلى المدرسة.

- الوصول إلى المنزل في وقت متأخر وفي حالة إرهاق شديد، تدفع المشاركين إلى النوم للاستيقاظ باكرا.

عموما التعب والإرهاق هو السبب الرئيسي في عدم تهييئ الأعمال المنزلية والواجبات المنزلية.

VI. التحقق من الفرضيات

الفرضية الأولى: إن التلاميذ ينتقلون مشيا على الأقدام من مقر سكناهم إلى المؤسسة التعليمية.

لقد ثبت صدق هذه الفرضية فأكثر من 73% من المشاركين يذهبون إلى المؤسسة التعليمية توفيق الحكيم مشيا على الأقدام، عبر مسافة موزعة بين 4 كيلومتر و11 كيلومتر فما فوق، نسبة مهمة منهم تعد إلى المنزل يسن الحصص الدراسية الصباحية والمسائية مما يعني أن أقل ما يمكن أن يقطعه التلاميذ إن

كان يدرس صباحا ومساءا هي 16 كيلومتر في اليوم. وقد تبين أن الفئة القليلة التي لا تعود إلى المنزل بين الحصص الدراسية، إما تنتظر حتى يصل توقيت الحصص المسائية وإما تقضي الفترة عند عائلة زملائهم التلاميذ الذين يقطنون بالقرب من المؤسسة.

الفرضية الثانية: هناك عراقيل ومخاطر تواجه التلاميذ أثناء الانتقال إلى المؤسسة أو العودة إلى منازلهم.

لقد ثبت صدق الفرضية بشكل كبير فنسبة كبيرة من التلاميذ (80%) صرحوا أنهم يواجهون مشاكل وعراقيل، خصوصا المشاكل المتعلقة بالتساقطات المطرية والحرارة والرياح وانسداد الطرق إن كانت الأمطار غزيرة فهذه العراقيل تمنع التلاميذ من الالتحاق بالمؤسسة التعليمية، كما صرحت نسبة مهمة من التلميذات أنهن يواجهن مشكل التحرش الجنسي في الطريق، واعتراض طريقهم أشخاص مجهولون، مما يدفع هذا المشكل في كثير من الأحيان إلى انقطاع التلميذات عن متابعة الدراسة.

الفرضية الثالثة: يوجد تأثير لبعد المسافة على التأخر والتغيب عن الحصص الدراسية.

لقد تحققت هذه الفرضية وثبت صدقها، حيث إن 7% فقط هم الذين لا يتأخرون أما 93% فهم يتأخرون عن الحصص الدراسية، وهذا يبين بشكل واضح أن بعد المسافة تسبب في التأخر عن الحصص الدراسية، وتتراوح مرات التأخر في الأسبوع الواحد من مرتين إلى 5 مرات فما فوق، مما يؤثر ذلك سلبا على حضورهم لحصصهم الدراسية، وقد يمنعون من حضور الحصة بسبب التأخر.

كما أن نسبة 46.7% يتغيبون عن حصصهم الدراسية بشكل أسبوعي و33.3% بشكل محدود، وتصل عدد مرات التغيب في الأسبوع ما بين مرة واحدة و5 مرات فما فوق غير أن النسبة الكبيرة صرحت أنها تتغيب ما بين مرة و4 مرات وهي تتعدى 69% من عينة البحث، فيحرمون بعد قطع مسافة طويلة وشاقة وغير آمنة يجدون أنفسهم خارج الحصة، مما ينعكس ذلك على بناء معارفهم واستيعاب دروسهم، ويؤثر عموما في تحصليهم الدراسي.

الفرضية الرابعة: إن هناك تأثير لبعد المسافة على إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية.

لقد ثبت صدق هذه الفرضية ولو بشكل نسبي، إن 33.3% من المشاركين صرحوا أنهم يهيئون واجباتهم الدراسية في حين أن نسبة 26.6% أنهم لا يهيئون واجباتهم وأعمالهم المنزلية أما نسبة 40% فقد صرحوا انهم لا يهيئون واجباتهم الدراسية، إن المبررات والأسباب التي تحول دون إمكانية القيام بالواجبات المدرسية، تتمثل أساسا في الرجوع إلى المنزل في وقت متأخر خصوصا إن كانت لهم

حصص دراسية، وهذا يؤدي بهم إلى تعب وإرهاق شديد، فبمجرد وصولهم إلى البيت منهمكون من تعب الطريق ينامون للاستعداد لحصص اليوم المقبل.

VII. حلول وتوصيات

أمام هذه المشكلة التربوية التي يعاني منها التلاميذ ليس فقط في مجتمع الدراسة الذي جعلناه أفقا للبحث، وإنما في أماكن أخرى من المغرب، والتي لها تأثير على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ نقترح الحلول التالية لمعالجة المشكل:

1- توفير وسائل النقل لكل التلاميذ الذين تفصلهم مسافة طويلة وطريق ليس آمنا.

2- توفير دار الطالبة ولو أنها موجودة إلا أن طاقتها الاستيعابية لا تمكن من ولوج جميع التلميذات إليها، وتوفير كذلك دار الطالب لكل التلاميذ الذين يعانون من بعد المسافة، حتى تتوفر لهم الظروف والأساسيات لتحصيهم الدراسي وعدم التفكير في الانقطاع عن الدراسة

3- على المؤسسات التعليمية من واجبها، عليها مراعاة ظروف التلاميذ الذين يعانون من بعد المسافة من خلال توفير لهم حصص مناسبة وغير متفرقة بين الفترة الصباحية والمسائية.

4- المؤسسة التعليمية يجب أن توفر لهؤلاء التلاميذ حصص للدعم خاصة لهم حتى تنصف هذه الفئة وتكون لها نفس فرص التحصيل الدراسي.

5- على هيئة التدريس أن تتعامل بشكل تربوي مع هذه الفئة وأن تتوفر على معلومات تهم الفئة التي تعاني من بعد المسافة حتى يأخذوا ذلك بعين الاعتبار.

6- القيام بتنسيق بين المؤسسات التعليمية والأجهزة الأمنية لتوفير معلومات حول التلاميذ الذين يقطعون مسافة بعيدة حتى تتمكن هذه الأجهزة من مراقبة دورية، لأن العديد من التلاميذ يعانون من التحرش الجنسي والمضايقات والسرقة أحيانا والاعتداء الجسدي.

7- القيام بأيام دراسية غرضها تشجيع هذه الفئة من الناحية النفسية بتحفيزها، حتى لا تفكر في الانقطاع عن الدراسة.

8- على الجمعيات ذات البعد التربوي أن تلتف لهذه الفئة سواء بتوفير على الأقل درجات هوائية وألبسة مضادة للبرودة أو التساقطات المطرية.

9- برمجة الحصص الدراسية من طرف الإدارة في فترة متأخرة قليلا في الصباح خصوصا في فصل الشتاء، وتنتهي في حدود الخامسة مساءا حتى يتمكن التلاميذ من العودة حلول الظلام إلى منازلهم.

خلاصة

نخلص أن البحث الذي خضنا غماره، "بعد المسافة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"، بينت نتائجه أن لهذه الظاهرة آثار كبيرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد تؤدي هذه المشكلة إلى انقطاع التلاميذ عن الدراسة، بسبب عدم تحمل المسافة الطويلة، وما ينتج عنها من تأخر وغياب عن الحصص الدراسية، وبالتالي تراكم الدروس المتغيب عنها وعدم إنجاز الأعمال المنزلية، بسبب الإرهاق والتعب.

غير أنه مع ذلك يبقى هذا البحث كمدخل وبداية للتوسع في الظاهرة نظرا لأهميتها، فضيق الوقت لم يسمح لنا بتوسيع عينة البحث، وإجراءات مقارنة بين هذه الفئة والفئة التي تعيش بالقرب من المؤسسة، من خلال الاعتماد على نقط السنوات السابقة، وكذلك لم يسمح لنا الوقت باعتماد الملاحظة من خلال مرافقة بعض المشاركين في طريقهم وتسجيل كل المشاكل والعراقيل.

بيبليوغرافيا

- أحمد حازم وويس، أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطالبات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد الثامن، عدد 28، 2012.
- المجلس الأعلى للحسابات، تقرير برسم سنتي 2019 و2020، الجريدة الرسمية عدد 7073 مكرر - 11 شعبان 1443 (14) مارس (2022).
- حمزة عبد الكريم الربابعة، معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطبلة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015
- شيخي رشيد، عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، مجلة الباحث، المجلد 5، عدد 2، دجنبر 2013.
- صلاح الدين علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.
- مقتطف من الخطاب السامي لصاحب الجلالة الملك محمد السادس في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم، الرباط، أكتوبر 1999.
- هادي شعلان ربيع واسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، عمان، دار عالم الثقافة، ط1، 2006.
- **NDAYISHIMIYE AIMABLE, The impact of absenteeism on students' academic performance in secondary day schools within the nine/twelve years of basic education: a case study based on GS Kagitumba, University of Rwanda College of Education, Kigali, September 3, 2023.**
- **MWANZA LAWRENCE, the effects of high learner absenteeism on academic performance, global scientific journal, Volume 10, Issue 6, June 2022.**

اضطراب طيف التوحد وتأثيره على منسوب دافعية التعلم

☜ **بدر الحجاجي**
علم النفس
باحث في سلك الدكتوراه،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

مقدمة

يعد اضطراب طيف التوحد أحد التحديات النمائية البالغة التعقيد، حيث ينعكس تأثيرها بشكل خاص على قدرة الفرد على التواصل والتفاعل والتكيف والاندماج، ويشكل طيف التوحد واقعا معقدا ومتعدد الأوجه، يلقي بظلاله على مختلف جوانب الحياة اليومية للأطفال المصابين به. واحد من هذه الجوانب يكمن في عملية تعليمهم وتعلمهم، حيث يتطلب التدخل التربوي الفعال تصميم عمليات تعلم منظمة ومناسبة، لمساعدتهم على التكيف وتحقيق أقصى مستوى من التفاعل والاندماج الاجتماعي.

ورغم أن حق التعليم مكفول للكل، بما في ذلك الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن اضطراب طيف التوحد يتسم بتحديات فريدة تجعل من الصعب تحقيق هذا الحق، إذ يعتبر مصدر الصعوبة الطبيعة الشاملة للاضطراب، لأنه يؤثر على كافة الجوانب العصبية للدماغ، مما ينتج عنه تأثيرات عميقة على الوظائف الذهنية والمعرفية. كما أن غياب اللغة، وصعوبة التواصل والتفاعل الاجتماعي، والانغماس في نماذج تكرارية نمطيةstéréotypés واجترارية، تعتبر عوامل تؤثر بشكل سلبي على تجربة التعلم لدى هؤلاء الأفراد وبالتالي، يتوجب الاعتماد على المهارات الذهنية المتبقية، مثل الذكاء البصري، كأساس لبرامج تعليمية خاصة تأخذ في اعتبارها الحدود الضيقة للتدخل الفعال.

في هذا السياق، يحاول هذه المقال تناول الحديث عن بعض التعريفات والتصنيفات الخاصة بهذه الفئة، مع تبيان مختلف التدخلات العلاجية التي من الممكن أن تحسن حالة الأطفال التوحديين، دون أن نغفل التطرق إلى المداخل البيداغوجية التي يمكن أن تعزز دافعية التعلم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

1. التوحد التعريف والتأصيل

تحيل كلمة التوحد في معناها الايتيمولوجي والاشتقاقي على لفظ إغريقي مركب من "aut" وتعني النفس أو الذات ومنطوق "ism" وتفيد معنى الانغلاق، أو التشرنق أو التقوقع، والمفردة عموما يمكن

ترجمتها حرفيا على أنها انطواء على النفس، أو انغلاق على الذات، ويمكن أن نستشف مدلولا مباشرا من خلال هذا اللفظ، حيث يحيل على فئات يندمجون أو يتوحدون مع ذواتهم، ويبدون ردود أفعال أو سلوكات غير اجتماعية مشبعة بخاصية التجنب الاجتماعي. ويمكن الوقوف عند جملة من التعريفات التي حاولت الإحاطة بمفهوم التوحد وسنبدأ ب: أورنز Orrmtiz 1989 الذي يعرف التوحد بأنه أحد اضطرابات النمو الشديدة في السلوك عند الأطفال، دون وجود علامات عصبية واضحة أو خلل عصبي ثابت، أو تغيرات بيوكيميائية أو أيضية أو علامات جينية.

وينظر ولف Wolf إلى التوحديين بأنهم يبدون قصورا في التفاعل الاجتماعي، وقصورا واضحا في التواصل اللغوي، وترديدا آليا لما يسمعون، وقصورا في القدرة على اللعب الاجتماعي والتفاعلي، والإصرار على أداء الروتين الذي اعتاد التوحدي عليه، ورفضا شديدا لأية تغيرات تطرأ على هذا الروتين. ويرى فاخر عاقل[1] أن التوحد تفكير محكوم بالحاجات الشخصية أو بالذات، وإدراك العالم الخارجي من خلال الرغبات بدلا من الواقع، والانكباب على الذات والاهتمام بالأفكار والخيالات الذاتية.

أما هولين Howlin, 1995 فيعرفه على أنه مصطلح يطلق على أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة، التي تتميز بقصور أو توقف في نمو الإدراك الحسي واللغة، وبالتالي في نمو القدرة على التواصل والتخاطب، والتعلم، والنمو المعرفي، والاجتماعي، وتصاحب ذلك نزعة انسحابية انطوائية، وانغلاق على الذات، مع جمود عاطفي وانفعالي، ويصبح وكأن جهازه العصبي قد توقف تماما عن العمل، كما لو كانت قد توقفت حواسه الخمس عن توصيل أو استقبال أية مثيرات خارجية أو التعبير عن عواطفه وأحاسيسه، وأصبح الطفل يعيش منغلقا على ذاته في عالمه الخاص، فيما عدا اندماجه في أعمال أو حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترة طويلة، أو في ثورات غضب عارمة كرد فعل لأي تغيير أو ضغوط خارجية لإخراجه من عالمه الخاص.[2]

ويعرف أحمد بدوي[3] التوحد على أنه نوع من التفكير يتميز بالاتجاهات الذاتية التي تتعارض مع الواقع والاستغراق في التخيلات بما يشبع الرغبات التي لم تتحقق. ويتحدد في مستوى أخر على أنه من اضطرابات النمو والتطور الشامل، بمعنى أنه يؤثر على عمليات النمو بصفة عامة وعادة ما يصيب

---

[1] عاقل، فاخر، معجم العلوم النفسية الانجليزي – عربي، دار الرائد -العربي، لبنان، 1988، ص 44.

[2] فراج، عثمان لبيب، العوامل المسببة للإعاقة بحوث ودراسات، المؤتمر الثالث لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، المؤتمر الأول، مصر، 1988، ص52.

[3] بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات علوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، 1982، ص 32.

الأطفال في الثلاث سنوات الأولى، ومع بداية ظهور اللغة، حيث يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم، وعدم الاهتمام بالآخرين، وتبلد المشاعر.

نستشف من خلال التعريفات السالفة التي شارك في بناءها ثلة من المتخصصين والباحثين والعلماء، أن التوحد يرتبط بمجموعة من الاختلالات التي تهم جملة من الأداءات والاستعدادات التي يمكن أن نقسمها إلى مستويين:

- المستوى الأول: يتعلق بالجانب السلوكي إذ يلاحظ أن هذه الفئات تبدي سلوكا نمطيا اجترارياً تكراريا وآليا، كما أنها تعبر عن رفض شديد لكل تغير قد يطال المحيط المادي خاصة تلك التغيرات التي تكون طافرة وسريعة، كما يلاحظ في نفس المستوى أن الطفل التوحدي يبدي تعلقا فريدا بالأشياء والأشخاص، معنى ذلك أن هذه الفئات تنتج سلوكات نمطية وتكرارية.

- أما المستوى الثاني: فيرتبط بالجانب التواصلي والسوسيو- تفاعلي إذ تعبر نفس الفئات عن نزوع شديد نحو الانكفاء عن الذات والانطواء شبه التام وعدم القدرة على الانخراط بشكل سوي وطبيعي في أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي، هذا إلى جانب أن تعريفات الذكاء تجتمع على العجز أو القصور أو العوز الذي تبديه نفس الفئات على صعيد الإنتاج اللغوي والمهارات والقدرات المرتبطة بالأداءات اللغوية ما يعيق عملية التواصل.

2-التصنيفات الدولية للتوحد

يمكن القول إن التصنيفات الدولية للتوحد تعتبر بمثابة إطار عام لتشخيص وفهم الاضطراب، وتساعد في تحديد الأعراض والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الأشخاص المصابون بالتوحد، وتعد هذه التصنيفات أيضا أداة مفيدة لتوحيد المفاهيم والتوصيات العلاجية والتوعوية بين المتخصصين والمهنيين والمجتمع عموما. إن تحديد التصنيف المناسب للتوحد يساعد الأطباء والمعالجين على تحديد الخطط العلاجية المناسبة والموارد اللازمة لتقديم الدعم اللازم للأشخاص المصابين بالتوحد وأسرهم. وبالإضافة إلى ذلك، يتيح التصنيف الدقيق للتوحد أيضا للأشخاص المصابين به وعائلاتهم فهم الاضطراب وتحسين التعامل الذاتي والحصول على الدعم اللازم.

ومن المهم الإشارة إلى أن التصنيفات الدولية للتوحد لا تشكل قاعدة صارمة وثابتة، وقد تختلف حالة الأفراد المصابين بالتوحد من شخص لآخر، وقد يتطلب الأمر تقييمات متعددة ومتخصصة لتحديد التصنيف الأنسب. وبشكل عام، إن التصنيفات الدولية للتوحد تساعد في توحيد المفاهيم والمعايير

وتحسين التشخيص والعلاج، وتعزز الفهم الأوسع للتوحد والوعي بحقوق الأشخاص المصابين بهذا الاضطراب.

توجد عدة تصنيفات دولية للتوحد، وتختلف هذه التصنيفات في بعض النقاط، ولكنها جميعها تتفق على أن التوحد هو اضطراب نمائي يؤثر على القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوك. ومن بين التصنيفات الدولية الأكثر شيوعا للتوحد:[4]

- الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليةDSM-5): يصف هذا التصنيف التوحد باعتباره اضطرابا عصبيا نمائيا يتسم بصعوبات عدة تتجلى في:

- ✓عدم القدرة على التواصل والتفاعل؛
- ✓غياب التفاعل والحميمية الاجتماعيةّ؛
- ✓خلل على مستوى السلوك يتجلى في النمطية والتكرار؛
- ✓خلل في مستوى الاستجابات الوجدانية.[5]

- التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11):

يصف هذا التصنيف التوحد باعتباره اضطرابا نمائيا يتسم باختلالات في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والسلوك، ويشمل أيضا مجموعة من الأعراض الأخرى المرتبطة بالتوحد.[6]

- الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV): كان هذا التصنيف يصف التوحد باعتباره اضطرابا نمائيا عصبيا يتسم بثلاثة أهداف رئيسية وهي: اختلالات وصعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي والاندماج الاجتماعي والنمطية في السلوك.

على الرغم من وجود بعض الاختلافات في التصنيفات الدولية للتوحد، فإن جميعها تشير إلى أن التوحد هو اضطراب سيكو- نمائي يؤثر على مجموعة من القدرات والمهارات التي تتعلق بالتواصل والجانب التفاعلي والاجتماعي، وكذا التميز بالسلوكات التكرارية والنمطية الاجترارية.

---

[4]American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing,2013.

[5]أمثال، هادى، وآخرون، علم النفس المرضي، ط 2، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،2016، ص 853.

[6]World Health Organization international Classification Of Diseases,11th, Revision,(ICD-11).Geneva Author,2019.

تجدر الإشارة إلى أنه توجد بعض الاختلافات بين التصنيفات المختلفة للتوحد، وهذا يرجع إلى الاختلافات في المعايير والمقاييس التي تستخدم لتشخيص الاضطراب، وكذلك الاختلافات في التركيز على بعض الأعراض والصعوبات التي ترتبط بالتوحد. على سبيل المثال، يركز الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) على صعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوك، في حين يركز التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) على صعوبات التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى المرتبطة بالتوحد.

بشكل عام يمكن القول إن التصنيفات المختلفة للتوحد تتطور باستمرار، ويتم تحديثها بناء على الأبحاث والدراسات الحديثة حول التوحد، ويتم تحسينها لتعكس أفضل فهم لهذا الاضطراب.

3. التدخلات العلاجية لتحسين حالات الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد

تعتبر العلاجات المختلفة للتوحد بمثابة المداخل العلاجية التي تساعد الأطفال المصابين بالتوحد على تحسين قدراتهم الاجتماعية والتواصلية والسلوكية وتشمل المداخل العلاجية الرئيسية للتوحد ما يلي:

- العلاج السلوكي التطبيقي (ABA): هو نوع من العلاجات السلوكية الذي يركز على تعزيز السلوكيات الإيجابية، وتقليل السلوكيات السلبية عند الأطفال المصابين بالتوحد ويتم ذلك من خلال استخدام نظام المكافآت والعقوبات لتشجيع السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية.

- العلاج النفسي السلوكي (CBT): يركز هذا العلاج على تحسين السلوكيات والمهارات الاجتماعية والتواصلية والتفكير الإيجابي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، ويتم ذلك من خلال تعليم الطفل الكيفية الصحيحة للتواصل والتفاعل الاجتماعي والتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

- العلاج الحركي الدقيق (OT): يركز على تحسين المهارات الحركية الدقيقة والإدراك الحسي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، ويتضمن هذا العلاج تدريب الطفل على استخدام الأدوات والأجهزة الحركية بكفاءة وتحسين الإدراك الحسي والتنسيق الحركي.

- العلاج اللغوي والنطق (SLP): يركز على تحسين اللغة والنطق والتواصل اللفظي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، ويتضمن هذا العلاج تدريب الطفل على استخدام الكلمات والجمل بشكل صحيح وتحسين النطق والتواصل اللفظي[7].

[7] الشامي، وفاء علي، علاج التوحد، الجمعية الخيرية النسوية، مركز: جدة للتوحد، 2004، ص 215.

- العلاج الأسري: يركز على تعزيز التفاعل الاجتماعي والتواصل العائلي بين أفراد الأسرة والطفل المصاب بالتوحد، ويشمل هذا العلاج تدريب الأسرة على كيفية التفاعل مع الطفل وتحسين التواصل العائلي وتطوير العلاقات الإيجابية بين أفراد الأسرة.[8]

بالإضافة إلى المداخل العلاجية التي ذكرتها سابقا، هناك بعض المداخل الأخرى التي يمكن استخدامها في علاج التوحد ومنها:

- العلاج الموسيقي: يستخدم العلاج الموسيقي لتحسين التواصل الاجتماعي والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وذلك من خلال استخدام الموسيقى والإيقاعات والألحان لتحفيز الطفل على التفاعل والتواصل.

- العلاج بالحيوانات: يعتمد العلاج بالحيوانات على استخدام الحيوانات (مثل الكلاب والقطط...) في علاج التوحد، وذلك من خلال تحفيز الطفل على التفاعل مع الحيوانات والتواصل معها، مما يساعد على تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطفل.

- العلاج بالألوان: يستخدم العلاج بالألوان لتحسين التواصل الاجتماعي والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وذلك من خلال استخدام الألوان والرسم لتحفيز الطفل على التفاعل والتواصل.

- العلاج بالتكيف الحسي: يستخدم العلاج بالتكيف الحسي لتحسين الإدراك الحسي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وذلك من خلال تدريب الطفل على التعرف على الحواس الخمس وتطوير الإدراك الحسي والتحسسي.[9]

هذا إلى جانب أنه لا يوجد علاج شافي للتوحد، وإنما يتم التعامل معه عن طريق تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية لدى الأطفال المصابين به، وتحسين جودة حياتهم وتوفير الدعم اللازم لهم ولأسرهم وعادة ما يتم استخدام مجموعة من المداخل العلاجية المختلفة لتحقيق أفضل النتائج.

تجدر الإشارة إلى أن العلاجات المختلفة للتوحد تعتمد على احتياجات الطفل المصاب بالتوحد، ومدى شدة الأعراض التي يعاني منها، وقد يتم استخدام مجموعة متنوعة من المداخل العلاجية لتلبية

---

[8]Wing, L., et al. "The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: background, inter-rater reliability and clinical use." Journal of child psychology and psychiatry; and allied disciplines, vol. 43, no. 3, 2002, pp. 307–325.

[9]عبد الناصر أنيس، عبد الوهاب، اتجاهات معاصرة في تفسير وتشخيص وعلاج اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية جامعة دمياط، العدد، 78، 2011، ص 56.

احتياجات الطفل المصاب، ويجب أن يتم تقييم الأطفال المصابين بالتوحد بانتظام لتقييم تقدمهم وضمان تلبية احتياجاتهم الفردية. لابد من التأكيد أن العلاجات المختلفة للتوحد يمكن أن تكون مكلفة وتحتاج إلى جهود كبيرة من قبل الأطباء والأسر والمدرسين والمتخصصين في التوحد ولذلك، يجب إعطاء الأولوية لتوفير الدعم اللازم وتحسين الخدمات المتاحة للأطفال المصابين بالتوحد وأسرهم.

يمكن أن يكون التوحد على نطاق واسع من الشدة، حيث يمكن أن يكون الطفل المصاب بالتوحد يعاني من صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي البسيط، أو يمكن أن يكون الطفل يعاني من صعوبات شديدة في التواصل والتفاعل والاندماج الاجتماعي.

يعتمد العلاج الفردي للتوحد على احتياجات الطفل المصاب، ويمكن أن يشمل تدريبات اللغة والتواصل، وتعليم المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وتعليم المهارات السلوكية والتعامل مع الاضطرابات الحسية. كما يمكن أن يتم توفير العلاج الجماعي للتوحد، والذي يتضمن تعليم الطفل المصاب بالتوحد المهارات الاجتماعية والتواصلية والتفاعلية من خلال العمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال المصابين بالتوحد.

ومن المهم أن يتم تقديم العلاج المناسب في أقرب وقت ممكن بدءا من الأعراض الأولى للتوحد، حيث أن العلاج المبكر قد يساعد في تحسين نتائج العلاج وتحسين جودة الحياة للأطفال المصابين بالتوحد وأسرهم.

يمكن أن يتم تقديم العلاج المبكر للتوحد من خلال العديد من الخدمات، ومنها:

- العلاج السلوكي المبني على الأسرة: يتضمن هذا العلاج تعليم الأسر كيفية التعامل مع سلوكيات الطفل المصاب بالتوحد، وتعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية للطفل المصاب بالتوحد.

- العلاج اللفظي: يتضمن هذا العلاج تعليم الأطفال المصابين بالتوحد كيفية استخدام اللغة وتحسين مهاراتها، وذلك من خلال العمل مع المعالجين النطقيين واللغويين.

- تدريب السلوك: يتضمن هذا العلاج تدريب الطفل المصاب بالتوحد على السلوكيات الإيجابية والتعامل مع السلوك المنحرف، وذلك من خلال العمل مع المعالجين السلوكيين.

- العلاج المعرفي: يتضمن هذا العلاج تدريب الأطفال المصابين بالتوحد على تطوير مهارات التفكير والتركيز والتخطيط والتنظيم.

- العلاج الدوائي: يمكن استخدام الأدوية لعلاج بعض الأعراض المرتبطة بالتوحد، مثل القلق والتوتر والاكتئاب، ولكن لا يوجد علاج دوائي محدد للتوحد[10].

يجب إعطاء الأولوية لتوفير الدعم اللازم للأطفال المصابين بالتوحد وأسرهم، وتحسين الخدمات المتاحة لهم، بما في ذلك خدمات التعليم والدعم النفسي والاجتماعي كما يجب تقديم الدعم والتوجيه للأسر لتحسين قدرتهم على التعامل مع الأعراض المرتبطة بالتوحد.

4- تعزيز الدافعية للتعلم لدى الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد

ما من شك أن تفعيل الدافعية في سلوك المتمدرس ذوي اضطراب طيف التوحد وتأطيرها وتوجيهها واستنباطها بما يتواءم وينسجم مع طبيعة سياقاته التعليمية التعلمية وبنية المهام والأهداف، خاصة إذا علمنا أن إبراز الاستعدادات النفسية الكامنة في الفرد المتعلم عامة والتوحدي خاصة، يتطلب مجهودا تربويا خاصا أي أن المتدخل يحتاج إلى تدخل تربوي منظم وممنهج ومؤطر بخلفيات علمية وفق صياغة بيداغوجية ساندة إلى خاصية الشرعية العلمية، بغرض توجيه نشاط المتعلم التوحدي في المناحي المطلوبة من أجل بلوغ الأهداف المسطرة، مرة أخرى إن المدرس يحتاج إلى هندسة وضعيات تربوية تعليمية وتعلمية ذكية تستهدف الميولات والاهتمامات والخصائص السيكولوجية الخاصة بجماعة الأطفال التوحديين مع مراعاة التباينات والاختلافات التي يمكن أن نسجلها عند نفس الفئات في مستوى خصائصهم النفسية والوجدانية والسلوكية والتواصلية والاجتماعية.

بناء على ما سبق يبدو جليا أن جملة من المداخل البيداغوجية والأدوات والآليات التربوية التي في ضوئها يمكن مراعاة هذا الجانب المهم في شخصية المتعلم المتوحد، بغية تأكيد حضوره في سياق التعلمات، وجعله أكثر استعدادا للانخراط في مغامرة التعلم وفق منطق المسؤولية والاستقلالية والعصامية.

وما يؤسف له أن المدرسة المغربية لم تولي الأهمية والعناية لهذا المستوى الذي يعتبر من بين أهم المداخل الرائدة، الكفيلة بمواكبة تعثرات المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد على الانخراط في دائرة التعلمات على نحو ايجابي، خاصة وأن المنظومات العالمية راهنت على استثمار في جاذبيات الدافعية وحاولت إبراز الأدوات والمسالك والمقاربات البيداغوجية الكفيلة بتوليدها واستنفارها في سلوك المتمدرس، ولابد من الإشارة هنا أن عدم إيلاء الأهمية لهذا الباب يرجع تحديدا إلى غياب

[10]Dawson, G., et al. "Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model."pediatrec, vol. 125, no. 1, 2010, pp.17–23.

مجموعة من الشروط والعوامل والسياقات الموضوعية، خاصة وأنه لفترات ظلت المدرسة المغربية حبيسة الممارسات العمودية التلقينية المستندة إلى وسائل تقليدية غير ناجعة والتي تجعل المتمدرس المتوحد في هامش العملية التعليمية التعلمية، ولا تستحضر إطلاقا خصائصه المعرفية، والوجدانية، والتواصلية، والسلوكية، والاجتماعية، في لحظات وأطوار بناء وتملك كفاياته وتقييم أداءاته، وبالتالي غيمت طاقة سلبية على المجتمع المدرسي المغربي في سياق تفاعله مع الخطاب والممارسة التربويين رغم كل جهود الإصلاح التي تواترت على مدار العقود المنصرمة.[11]

يبدو جليا أن الدافعية في التعلم تعتبر أحد أهم الميكانيزمات التي ينبغي استثمارها من أجل تطوير المهارات وبناء القدرات وتجويد كفاءات التعلم، ما دام أنها صادرة من جوانية المتعلم باعتبارها بواعث داخلية يستطيع من خلالها المتمدرس ذوي اضطراب طيف التوحد أن يعبئ قدراته و مهاراته وموارده بطريقة ذاتية، **auto didactisme** هذا إلى جانب أنها تتيح فرصة الاستقلالية **autonomisation** في التعلمات، أي الانخراط في المنجزات الأكاديمية المطلوبة بطريقة عصامية دونما الحاجة إلى وصاية كاملة للمدرس/المربي.

هكذا يكون من المهم اللجوء إلى مقاربات تربوية وبيداغوجية نشيطة في مستوى تدبير وبناء وتقويم التعلمات مع تنويع العرض التربوي من حيث المداخل والمضامين والمنهجيات التي في ضوءها يمكن بناء معرفة دالة وقريبة من مراكز اهتمام المتمدرس ذوي اضطراب طيف التوحد بغرض جذب انتباهه وضمان انخراطه بشكل سلس وفعال في مختلف أطوار العملية التعليمية التعلمية ودفعه باتجاه استنفار قدراته الخاصة وتعبئة موارده في حل الوضعيات المشكلة التي يكون مطلوب منه التفاعل معها.

خاتمة

نافل القول، يبدو أن طيف التوحد ليس مجرد اضطراب نمائي، بل هو تحدي شامل يتطلب استجابة فعالة وشمولية من المجتمع، وذلك من خلال تسليط الضوء على الجوانب التعليمية والتفاعلية، وتوفير مناخ تعلمي يأخذ في اعتباره الاحتياجات الفردية لهذه الفئة من الأطفال. كما أن التحديات لا تقتصر على الطفل التوحدي، بل تمتد إلى الأسرة والمجتمع، الذين يلعبون دورا محوريا في توفير الدعم والمساندة، كما تبرز أيضا الأهمية المتزايدة للتطوير الأدوات والتقنيات والأساليب التعليمية ما يعزز فرص المشاركة الفعالة للأطفال التوحديين بشكل كامل في المجتمع.

[11] جبر سعيد، الذكاء والانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015، ص136.

بيبليوغرافيا

- أمثال هادى، وآخرون، علم النفس المرضي، ط 2، مكتبة الأنجلو المصرية، 2016.
- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات علوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، 1982.
- جبر سعيد، الذكاء والانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2015.
- الشامي وفاء علي، علاج التوحد، الجمعية الخيرية النسوية، مركز: جدة للتوحد، 2004.
- عاقل فاخر، معجم العلوم النفسية الانجليزي-عربي، دار الرائد -العربي، لبنان، 1988.
- عبد الناصر أنيس، عبد الوهاب، اتجاهات معاصرة في تفسير وتشخيص وعلاج اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية جامعة دمياط، العدد، 78، 2011.
- فراج عثمان لبيب، العوامل المسببة للإعاقة بحوث ودراسات، المؤتمر الثالث لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، المؤتمر 01، مصر، 1988.
- **American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing,2013.**
- **World Health Organization international Classification Of Diseases,11t, Revision,(ICD-11).Geneva Author, 2019.**
- **Wing, L., et al. "The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: background, inter-rater reliability and clinical use." Journal of child psychology and psychiatry; and allied disciplines, vol. 43, no. 3, 2002.**
- **Dawson, G., et al. "Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model."pediatrec, vol. 125, no. 1, 2010.**

التعليم التكاملي ودوره في تسهيل العملية التعليمية-التعلمية عند التلاميذ

☜ **بلوط صلاح الدين**

طالب باحث بسلك الدكتوراة
كلية علوم التربية،
جامعة محمد الخامس-الرباط

☜ **الأستاذ المشرف: د. عبد الله بن عتو**

مقدمة

إن تاريخ العملية التعليمية-التعلمية حافل بالتغيرات منذ بداية ظهور البشر على الأرض إلى يومنا هذا، حيث تطورت عبر تفاعل المجتمعات فيما بينها وتكيفها مع الظروف البيئية والاجتماعية.

اعتمد التعلم عند الإنسان البدائي قبل التاريخ، على اكتساب الخبرات الحياتية من أسلافه بواسطة التلقين، أو الخبرة المكتسبة من المواقف اليومية. أو المعارك ورحلات الصيد الطويلة[1]. ومع تطور المجتمعات، أصبح هناك أناس يعتبرون مصدرا للمعرفة وآخرون متلقون لها. فاليونانيون القدامى (1100 ق.م إلى 146 ق.م) تميزوا كونهم أول من دفعوا مقابلا ثمينا قصد اكتساب المعرفة؛ كما أنهم أول من استخدم فعل التفلسف في نيل المعرفة والعلوم، وبالتالي نشأة المدرسة الفلسفية[2].

وقد اتخذت العلوم آنذاك من التفكير الفلسفي منطلقا لإشكالاتها، الشيء الذي جعلها دائمة التجدد، وهذا لسعي المفكرين الدائم في تلك الفترة للإجابة عن الأسئلة الميتافيزيقية، وابتكار أساليب علمية تتوافق مع الجانب الغامض للطبيعة.

اعتمدت العلوم الطبيعية في عهد أرسطو على أسس التفكير الفلسفي، متأثرة بالفضول الذي يحث المفكر على التساؤل عن أصل الأشياء الغامضة ومصدرها، لتنتقل بعد ذلك إلى علوم أخرى كالطب والرياضيات وعلم الفلك[3].

---

[1] بارو جون كلود، التاريخ الكامل للعالم منذ ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا، ترجمة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. دار الفرابي، بيروت، 2008، ص 21.

[2] الرياشي محمد ناصر علي، تعليم الكبار في الحضارة اليونانية القديمة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، عدد 38، جامعة بابل كلية التربية الأساسية، العراق، 2018، ص 497.

[3] دي لاسي أوليري، علم اليونان وسبل انتقالها الى العرب، ترجمة وهيب كامل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962، ص 62.

إن اعتماد المدرسين على استراتيجية تداخل المعارف لم يبق حبيس المجتمعات القديمة؛ بل تبلور مع مرور الزمن وتطور العلوم، لكي تقوم الحقائق العلمية بتصفية العلوم الزائفة وبقاء العلوم القائمة على الحجة البرهان. وهذا ما أدى إلى انتهاء المعتقدات والأساطير، وحلت مكانها النظريات العلمية، التي ساهمت في تحول العلم من مادة قائمة على الخرافات والتكهنات، إلى مادة قائمة على الأسئلة الإشكالية الخاضعة للمنطق والتجريب.

1- إكراهات استراتيجية تداخل المعارف

تطورت الأساليب التعليمية وتعددت التخصصات حتى أصبح لكل منها حدوده، وبدأ يدرس كل تخصص في منأى عن الآخر. كما أن التداخل فيما بينها أصبح صعب التحقيق، إذ أن الغاية من التعليم التكاملي هو التكامل المعرفي وبناء المضمون العلمي وجعله سهل التلقي عند التلاميذ. رغم أهمية هذه الاستراتيجية، فإنها حلت موقعا بين معارضين ومؤيدين. وهذا راجع لأسباب عدة؛ فهناك من يرجع القدسية الدينية دافعا رئيسا لعدم قبوله في الأوساط العلمية والمعرفية، أو لأنه فعل نابع عن فكر استشراقي محض. وهناك أيضا من يراه فرصة ثمينة لإثراء العلوم وتفاعلها، جاعلا منه وسيلة للتكامل قصد تحقيق الغاية العلمية التي قد لا تتحقق إلا بواسطته.

إن من أبرز المختلفين في هذا الطرح، نجد حسن حنفي الذي يتبنى موقفا شادا يرفض فيه أي شكل من أشكال التداخل بين المعارف الإسلامية والمعارف الأجنبية، رغم أنه لم يسلم من ضرورة التساؤل الذي فرضته عليه الحيرة حول المرجعية الفكرية لأشهر الأئمة المسلمين[4]. في المقابل؛ نجد محمد عابد الجابري يدعو إلى الأخذ بالاعتبار التداخل المعرفي بين التخصصات ودوره في تطوير العلوم والمعارف، حيث أشار إلى تمكن الفقيه من النحو وفي المقابل تمكن النحوي من أمور الفقه[5].

2- التداخل المعرفي في التخصصات التقليدية

يحدد مضر خليل العمر التخصصات التقليدية في ثلاثة أقطاب؛ أولا، فئة العلوم الطبيعية؛ وتتجلى أهميتها في معرفة تركيبة العالم وما وجد وكيف وجد. ثانيا، العلوم الاجتماعية؛ وهي الفئة العلمية التي تهتم بدراسة الإنسان والمجتمعات والسعي إلى تطويرهما والمضي بهما نحو الأفضل. كما تسعى إلى

[4] همام محمد، تداخل المعارف مدخلا للتخصيب الفكري مدخل بيبليوغرافي مقارن، مركز نهوض للدراسات والنشر، الكويت، 2018، ص 5.

[5] همام محمد، المرجع السابق، ص 6.

تفسير الإرث الإنساني المادي واللامادي وكل ممارساته الثقافية والإثنية. أخيرا، فئة الفنون الجميلة؛ وهي فئة تهتم بالإنتاجات الإنسانية من آداب وفنون بشتى أنواعها[6].

إن تدريس أحد هذه التخصصات اعتمادا على تخصصات أخرى كما عند اليونانيين القدامى، ممكن نظريا وتطبيقيا، حيث تتقاطع فيما بينها. إذ يمكن بلورة العلوم الطبيعية وتطوير إشكالاتها والإجابة عن تساؤلاتها، انطلاقا من فعل التفلسف القائم أساسا على محاولة كشف الغيبيات والظواهر الغامضة.

هذا التساؤل الفلسفي هو ما أخرج من صلب المجتمع اليوناني، علماء فلك واجتماعيين ومسرحيين وفنانين. كما أن العلوم الاجتماعية بدورها، ساهمت في تطور الفلسفة وجعلت من روادها يتناولونها مادة لتصوراتهم.

كما أن التساؤل الفلسفي، هو ما أنتج لنا الأساطير التي تعتبر الآن تراثا تناقلته الأجيال فيما بينها، فأصبح عندنا من روائع ما أبدعه العقل البشري عند أسلافنا. فما اعتبروه سابقا حقيقة لا تقبل الشك، هي بالنسبة لنا، وانطلاقا من السؤال الفلسفي الذي يشكك في صحتها، مجرد محاولات لهم للإجابة على تساؤلاتهم التي لم يجب عليها بالطرق العلمية.

3ـ أهمية التكامل بين التخصصات في بلورة الإنتاج المعرفي

تعتبر الحدود المعرفية للتخصصات أمرا ضروريا لأجل ضمان عدم انسياق الباحث خارج نطاق التخصص، مما يعرقل العملية التعليمية-التعلمية. إلا أن التداخل المعرفي في بعض التخصصات ضروري لجعل المادة المراد تفسيرها للمتعلم المتلقي سهلة الاستيعاب والاكتساب كاللغات وغيرها من المواد التي تتطلب الممارسة لأجل التمكن منها. وإذا كان لتداخل التخصصات والمعارف قديما أثر في تطوير بعضها البعض وجعلها تتكيف مع المجتمع وتخدمه، فهي الآن وفي وقت عرف بالتطور الرقمي والعلمي والتكنولوجي، والاهتمام الشديد بالبحث العلمي الأكاديمي الرافض للفرضيات غير المثبتة بواسطة التجربة والبرهان، ضرورة ملحة لتحقيق الغاية العلمية والتربوية.

[6] العمر مضر خليل، الدراسات المتداخلة التخصصات Interdisciplinary Stadies، حوليات مركز بيشكجي، عدد 2، العراق، 2019، ص 2.

4- اعتماد التعليم التكاملي بالمدرسة المغربية-جذع المشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا

تعتبر المدرسة المغربية وخاصة السلك الثانوي التأهيلي، بوابة التلميذ التي تخول له إما ولوج سوق الشغل، أو ولوج الكليات والمعاهد التي تمكنه من إتمام مسيرته العلمية. لهذا؛ وجب الوعي بضرورة تجاوز الطرق التعليمية التقليدية التي تجعل من التلميذ مجرد متلق يعيد ما تعلمه خلال سنوات دراسته، وتساعده أيضا على اعتماد طرق تعليمية أكثر إبداعا من الطرق التقليدية.

هناك العديد من الطرق التعليمية التي تستهدف الجانب الإبداعي في التلميذ وتسهل عليه عملية تلقي المحتوى التعليمي، ويمكن لهذه الطرق أن تدرج ضمن الطرق التعليمية التكاملية.

1.4 – مادة اللغة العربية

يعتمد تدريس اللغة العربية على اكتساب التلميذ طرق التواصل السليمة الخالية من الأخطاء اللغوية والتركيبية، وذلك من خلال التحدث بها داخل الفصل الدراسي وضبط القواعد التي تتيح للتلميذ عدم استخدام الكلمات والجمل بشكل خاطئ، وهذا يعني فشل عملية التواصل سواء عند المخاطب أو المتلقي. وتحويل الدرس إلى عرض مسرحي مبسط، تحول العملية التعليمية-التعلمية من وسيلة تدريس تقليدية تعتمد على الإلقاء والاستماع محورها المدرس، إلى عملية تشرك التلميذ وتجعله عنصرا فاعلا عوض اقتصاره على عملية التلقي فقط[7].

2.4 – مادة الفلسفة

تعتبر الفلسفة من بين أكثر المواد قابلية للمسرحة وفقا لإستراتيجيات التعليم التكاملي، فهي مادة قائمة على التساؤل والبحث عن الحقيقة وحث الدماغ البشري على التفكير. كما أن الفلسفة أساس معظم المواضيع التي تناولتها الفنون بدءا بالمسرح الإغريقي إلى حدود الساعة. وإن اعتماد التعليم التكاملي ليس فقط حكرا على المواد المدرسة لجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية، بل هو وسيلة قابلة للتكيف مع البنية المعارفية للعديد من التخصصات الأدبية والعلمية والتقنية. إذ تسهل عملية الاكتساب عبر تبسيط المحتوى المعرفي وتيسير فهمه للتلاميذ، كما تحثهم على التساؤل الذي يعتبر من المحفزات العقلية التي تساهم في تطوير العلوم والتخصصات ويحول دون اضمحلالها واندثارها.

---

[7] علام أمل حياني محمد فتحي، دراسة إحصائية للمقارنة بين إيجابيات وسلبيات نمطي التعليم التقليدي "وجها لوجه" والتعليم عن بعد للإستفادة منها أثناء تدريس آلة البيانو لمرحلة الباكالوريوس، مجلة علوم وفنون الموسيقى، مجلد 44، عدد 1، كلية التربية الموسيقية، مصر، 2021، ص 4.

5- الفلسفة والفن وسبل اعتمادهما مدخلا تربويا للمواد المبرمجة بالمدرسة المغربية

إن استراتيجية التعليم التكاملي ليست حديثة عهد؛ بل قام بتطبيقها العديد من المعلمين في أزمنة مختلفة، منذ العصر الاغريقي إلى حدود الساعة. وهذا يجعلنا نطرح عدة تساؤلات مهمة؛ كيف تساهم استراتيجيات التعليم التكاملي في تطوير العلوم؟ وإلى أي حد تخدم التخصصات بعضها في المجال العلمي والتربوي؟

إن جدلية التفريق بين الفلسفة والعلم هي اعتقاد متداول، حيث يرى من يتبنون هذا الطرح أن الفلسفة تظل حبيسة التساؤلات فقط عكس العلوم التي تتعزز بالتجريب وتتجه في مسار متطور. ومن مؤيدي هذا الطرح نجد أندريه لالاند **André Lalande** الذي يعتبر الفلسفة منغلقة لا تقوم بتوسيع مجالها عكس العلوم، وأنها لا يمكن ضبطها عن طريق الاختبارات[8]، يتفق جون لوك **John Loke** مع هذا الطرح، حيث يعتبر أن العقل البشري يوجد مع ولادة الإنسان صفحة بيضاء دون أي اعتقادات وأفكار فطرية تؤسس للمذاهب العقلية. كما أن هذا الطرح يتوافق مع ما جاء به برونو كون أن العالم ميكانيكي وليس مقدسا، رغم أن برونو كان متأثرا بشدة بالمعتقدات المصرية القديمة التي قام على أساسها بتفسير مركزية الشمس وتأثر دوران الأرض حولها، راجع إلى طاقة كونية ميتافيزيقية. وهذا سبب كاف لجعل فكره معاكسا لأسس العلم الحديث، الشيء الذي يجعله ممهدا لمذهب الواحدية المادية لا مؤسسا لها[9].

انطلاقا من هذه الرؤى التي تنظر للفلسفة وجها معاكسا للعلم، كون هذا الأخير قائم على التجربة الساعية للحقيقة وعلى البرهان لا على الفرضيات، فإن الفلسفة لا تفيد العلم حيث تبقى أفكارا ميتافيزيقية. لكن؛ أليست الشرارات الأولى للعلوم هو السؤال الفلسفي الذي يحاول إيجاد تفاسير للمسائل المبهمة؟

يعتبر تساؤل نيوتن عن السبب الذي يحول دون سقوط القمر مثلما سقطت التفاحة- رغم عدم التيقن من صحة واقعة سقوط التفاحة عليه أثناء استراحته تحت الشجرة- الدافع الذي جعل فرضياته

[8] أبو جبل دعاء حسني حسن، جدل المفارقة بين الفلسفة والعلم، كيف نقرأ الفلسفة، المؤتمر السنوي الدولي الخامس لقسم الفلسفة، مجلد 5، عدد 1، مصر، 2019، ص 561.

[9] الخولي يمني طريف، فلسفة العلم في القرن العشرين، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص ص 118-123.

حول الجاذبية تثبت عن طريق التجريب، والتي ما كانت لتكون لولا الفضول العلمي الناتج عن ذاك التساؤل المتطلع لكشف الأمور الغامضة[10].

إن استخدام المدخل التعليمي التكاملي، لا يساهم فقط في تطوير العلوم وتعددها، بل يساهم أيضا في التحسين من جودة التعليم عبر حث المعلم على التجديد الدائم لوسائل التدريس التي يعتمدها، ويحفز التلاميذ على استغلال ملكاتهم الإبداعية، وإظهار مواهبهم الكامنة التي لم تجد فرصا للظهور في ظل الطرق التدريسية التقليدية. وإن اعتماد تقنيات التعليم التكاملي لم تبق مجرد فرضيات تطمح لأن تتحقق على أرض الواقع وتطبيقها داخل أسوار المدرسة الحديثة، بل أجريت الكثير من الدراسات والتجارب والبحوث، التي أكدت فاعلية هاته الاستراتيجيات في الرفع من جودة التعليم وتحسين مستوى التلقي لدى التلاميذ.

6- مدى فاعلية التدريس عبر استخدام التعليم التكاملي من خلال بعض التجارب والدراسات

لقد ظهرت العديد من المداخل التي تتبنى نفس استراتيجيات التعليم التكاملي، فالمدخل البولي تقني Polytechnic؛ الذي يعتمد على إكساب التلاميذ الخبرات العملية في مختبرات المؤسسة التعليمية، يعتبر الحل الوسط الذي اعتمده المربيون لخلق رابط عند المتعلمين بين الجانب الفكري العقلي، وبين الجانب الحسي الحركي. والمدخل التوفيقي أو التأليفي الذي يقوم على تطعيم مناهج التعليم العام ببعض من محتويات التعليم المهني، الشيء الذي يكسب الدرس الطابع التطبيقي، كما يساهم أيضا في إكساب التلاميذ جانبا ثقافيا مهما. وهذا من الخطوات الإصلاحية المهمة التي شهدها سلك التعليم الثانوي ببعض المدارس العربية[11]، ومن الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب من التدريس، نجد:

1.6- دراسة جمال محمد النواصرة، "أثر استخدام مسرحة المناهج الدراسية في التحصيل المباشر والمؤجل في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهن نحوها"[12]، وقد تمت هذه الدراسة سنة 2010م وأجريت على طالبات الصف السابع الأساسي، بمدرسة ظهر السرو

---

[10] الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، 2002، ص 269.

[11] الدريج محمد، تطوير مناهج التعليم معايير علمية متطلبات الواقع أم ضغوط خارجية؟، المعرفة للجميع، عدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، 2005، ص ص 70- 71.

[12] النواصرة جمال محمد، مسرحة المناهج الدراسية Dramatizing Curricul، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2014، ص ص 101- 102.

الثانوية للبنات، محافظة جرش. وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية مسرحة المناهج الدراسية في جعل الطالبات أكثر نشاطا واستقبالا للمعلومات مقارنة بالدرس التقليدي، وزيادة التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لديهن.

2.6- دراسة نضال شعبان الأحمد وسلوى عثمان، " فعالية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية"[13]، وهي دراسة أجريت لإثبات مدى فاعلية التعبير الفني في ترقية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط بإحدى المؤسسات التعليمية بالرياض، وقد أثبتت الدراسة مدى فاعلية المنهج التكاملي في زيادة التخيل الدراسي عند الطالبات في مادة العلوم.

3.6- أما في دراسة البشير أحمد وعبيد سعد يوسف،" إمكانية الاستفادة من المسرح المدرسي في ترسيخ القضايا الدينية لدى تلاميذ مرحلة الأساس"[14]، فركزت على قابلية إسهام المسرح المدرسي في ترسيخ القيم الدينية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمدينة كسلا. وقد أبانت المرحلة الدراسة على أهمية الأنشطة المسرحية في المرحلة الأساس، وأوصت بتطبيقها عبر المزيد من التداريب وحث المعلمين على إدراك الأهمية التربوية والعلاجية والتعليمية للمسرح المدرسي.

خاتمة

يعتمد التلاميذ أثناء حصة التدريس التقليدية على حاستي السمع والبصر، أما خلال الحصة التعليمية القائمة على استراتيجيات التدريس، فإن عملية التلقي لديه تكون قائمة على أكثر من حاسة واحدة.

كما أن استراتيجية التعليم القائمة على تداخل المعارف، تستهدف بالأساس مختلف الذكاءات التي يمتلكها التلميذ داخل الفصل، وهذا ما يجعله متلقيا دائم التطور والإنتاج. كما أن تناول استراتيجيات التعليم التكاملي موضوع بحث، يمكن الباحثين من ابتكار طرق تدريسية أكثر فاعلية في مجالات كثيرة، ويخلق فرصا لاستثمار الوقت والجهد أثناء التدريس.

---

[13] شعبان الأحمد نضال، عصمان سلوى عثمان، فاعلية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية، مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، مجلد 4، عدد 2، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2007، ص 160.

[14] البشير أحمد الصديق أحمد، عبيد سعد يوسف، إمكانية الاستفادة من المسرح المدرسي في ترسيخ القضايا الدينية لدى تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 16، السنبلة للدراسات والتدريب والنشر، الأردن، 2022، ص 24.

بيبليوغرافيا

- البشير أحمد الصديق أحمد، عبيد سعد يوسف، إمكانية الاستفادة من المسرح المدرسي في ترسيخ القضايا الدينية لدى تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد16، السنبلة للدراسات والتدريب والنشر، الأردن، 2022.
- الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، 2002.
- الدريج محمد، تطوير مناهج التعليم معايير علمية متطلبات الواقع أم ضغوط خارجية؟، المعرفة للجميع، عدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، 2005.
- الرياشي محمد ناصر علي، تعليم الكبار في الحضارة اليونانية القديمة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، عدد 38، جامعة بابل كلية التربية الأساسية، العراق، 2018.
- العمر مضر خليل، الدراسات المتداخلة التخصصات **Interdisciplinary Stadies**، حوليات مركز بيشكجي، عدد 2، العراق، 2019.
- همام محمد، تداخل المعارف مدخلا للتخصيب الفكري مدخل بيبليوغرافي مقارن، مركز نهوض للدراسات والنشر، الكويت، 2018.
- النواصرة جمال محمد، مسرحة المناهج الدراسية **Dramatizing Curricul**، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2014.
- بارو جون كلود، التاريخ الكامل للعالم منذ ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا، ترجمة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. دار الفرابي، بيروت، 2008.
- شعبان الأحمد نضال، عصمان سلوى عثمان، فاعلية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط و اتجاهاتهن نحو كل من العلوم و التربية الفنية، مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، مجلد 4، عدد 2، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2007.
- دي لاسي أوليري، علم اليونان وسبل انتقالها الى العرب، ترجمة وهيب كامل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1962.
- علام أمل حياني محمد فتحي، دراسة إحصائية للمقارنة بين إيجابيات وسلبيات نمطي التعليم التقليدي "وجها لوجه" والتعليم عن بعد للاستفادة منها أثناء تدريس آلة البيانو لمرحلة الباكالوريوس، مجلة علوم وفنون الموسيقى، مجلد 44، عدد 1، كلية التربية الموسيقية، مصر، 2021.
- الخولي يمني طريف، فلسفة العلم في القرن العشرين، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014.

دور تدريس الصورة في تنمية مهارة التفكير النقدي لدى المتعلمين بالتعليم الثانوي التأهيلي

☜ **حسن لمغرز**

دكتوراه في النقد الحديث

من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

تقديم

إن التطور التكنولوجي الذي عرفه العالم قد أنتج نوعا جديدا من الوسائط التعبيرية والتواصلية، خاصة الوسائط البصرية التي صارت تمثل قوة جذب لجميع الفئات الاجتماعية، بما في ذلك الشباب والمراهقين والأطفال الذين يمثلون القاعدة الأساس داخل المجتمع، لهذا يتم الحرص على تكوينهم وتعليمهم بشكل جيد، لأجل مدهم بالقدرات والكفايات الضرورية التي تساعدهم على الاستفادة من إيجابيات هذه الوسائط والحذر من سلبياتها المحتملة.

تعتبر الصورة من أهم هذه الوسائط البصرية الأكثر استثمارا في عمليات التعليم والتعلم، إذ نجدها حاضرة باعتبارها وسيلة من جهة وهدفها من جهة أخرى، حيث تعتبر وسيلة عندما تستعمل أداةً للشرح والتوضيح أثناء التدريس، وتعتبر هدفا عندما تكون مادة معرفية أو موضوعا للتدريس يجب أن يتعرف المتعلم على أهميتها وخصائصها ومكوناتها وطرق تحليلها، لأجل اكتساب مجموعة من الكفايات الأساس (المنهجية، والتواصلية، والاستراتيجية، والثقافية)، والتي يمكن أن تترجم في حد ذاتها إلى مهارات حياتية متعددة؛ كالتواصل والإبداع والتعايش والتفاوض والتخطيط والتحليل والتفكير النقدي، وغيرها من المهارات الأخرى التي صارت تهتم بها المدرسة المغربية منذ مطلع الألفية الثالثة.

إن جميع المهارات الحياتية التي سبق ذكرها، خاصة مهارتي التحليل والتفكير النقدي، تحضر في المقررات الدراسية بدرجات متفاوتة، تختلف باختلاف المواد الدراسية ومكوناتها الفرعية والمواضيع والظواهر المستهدفة داخلها. وتمثل مادة اللغة العربية بكل مكوناتها وقضاياها مجالا خصبا لتدريس هذه المهارات وتدريب المتعلمين عليها، وذلك لأنها تتميز بقدرتها على استضمار جميع القضايا اللغوية والأدبية من جهة، وغير الأدبية من جهة أخرى (الاجتماعية، والسياسية والثقافية والعلمية والفنية والإعلامية). لهذا نجد أنها تستأثر بدراسة وتدريس الصورة دون غيرها من المواد الدراسية الأخرى.

إذن، ضمن أي مكون تدرس الصورة في مادة اللغة العربية؟ وما أهم عناصرها وخصائصها البنائية؟ وما هي آليات تحليلها وتأويلها؟ وما مدى قدرتها على تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين وتحقيق

الكفايات المؤطرة له؟ وكيف يسهم المدرس أثناء العملية الديداكتيكية في توجيه المتعلم وإثارة تفكيره النقدي؟

1. المقاربة بالكفايات ومهارة التفكير النقدي

إن اعتماد المقاربة بالكفايات يعد من المبادئ الأساس للمناهج التعليمية المغربية، حيث تم استثمارها في إصلاح التعليم وتطوير الممارسة التربوية بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك لأنها مقاربة شمولية تقوم على توظيف مختلف البيداغوجيات الحديثة، وتهتم بالمتعلم باعتباره مركز العملية التعليمية التعلمية، وتهدف إلى إكسابه مختلف المهارات الحياتية التي تدعم اندماجه داخل المجتمع والتفاعل مع مكوناته، من خلال توجيه المعرفة المدرسية لتكون قابلة للتطبيق في مواقف واقعية متنوعة، حتى يتمكن من «المشاركة الفعالة في مسلسل البناء الديموقراطي والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الإيجابية لمختلف الإصلاحات»[1].

وقد كان لهذا الإصلاح المعتمِد على المقاربة بالكفايات امتداد داخل المناهج الدراسية، بما في ذلك منهاج مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، والذي تميز بالتدرج والمرونة والتكامل بين مختلف مكوناته، لتنمية الكفايات الأساس للمتعلمين، من خلال تعزيز قدراتهم ومهاراتهم. وتشير التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية إلى أن اعتماد هذه المقاربة يدل على التحول من «الاهتمام بنقل المعرفة الجاهزة للمتعلم، إلى الاهتمام بتمهيره في بناء المعرفة بنفسه، وقدرته على استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية وعلى الحياة»[2].

يجب أن نستوعب أن المهارات الحياتية المتضمنة في المقاربة بالكفايات، تجمع بين مهارات عامة تحددها كل كفاية على حدة (التواصلية، الثقافية، المنهجية، الاستراتيجية)، وأخرى خاصة ترتبط بطبيعة المادة والموضوع المدرس. بالنسبة لمادة اللغة العربية نجد أن الكفاية التواصلية تتضمن التفاعل مع الخطابات الأدبية وغير الأدبية وتوظيف علوم اللغة في مقاربتها، بالإضافة إلى تنويع أساليب التعبير واستخدام الضوابط اللغوية والتواصلية في مختلف السياقات الحياتية. في حين أن الكفاية المنهجية تزود المتعلمين بأدوات القراءة المنهجية، وتنظيم الأفكار، والقدرة على التخطيط والتحليل والاستدلال والبرهنة. أما الكفاية الثقافية فتهدف إلى تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وجعله متمكنا من مختلف المعارف الضرورية؛

---

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، ط 1، 2009، ص 3.

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007، ص 6.

أدبية كانت أم غير أدبية. وفيما يخص الكفاية الاستراتيجية، نجد أنها تركز على تعزيز الثقة بالنفس والانتماء الوطني، والتعايش واحترام الآراء المختلفة، وتطوير التفكير النقدي ومختلف القيم الإنسانية، ما يساعد المتعلمين على تكوين شخصيات متوازنة وقادرة على مواجهة تحديات الحياة بوعي ومسؤولية.[3]

نلاحظ أن مهارة التفكير النقدي تتطور ضمن المقاربة بالكفاية من خلال الكفاية الاستراتيجية، التي تقوم على استحضار مختلف الأبعاد الخارجية المرتبطة بتموقع المتعلم بشكل إيجابي ضمن محيطه وفي علاقته مع الآخرين وطنيا وعالميا، وقدرته على إثبات الذات والاعتزاز بالثقافة والهوية الوطنية، واكتسابه للثقة بالنفس وروح المبادرة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير النقدي الذي يعتبر من أهم المهارات الحياتية التي يحتاجها المتعلم سواء داخل المدرسة أم خارجها.

إن تعلم المهارات بشكل انتقائي لا يمكنه أن يكون ذا فائدة كبيرة للمتعلم، لذلك يجب علينا الوعي بأهمية التكامل المهاراتي القائم على استثمار مهارة ضمن أخرى أو بالموازاة معها؛ فمثلا لا يمكن لمهارات مثل التعاون والتواصل والمشاركة تحقيق الغايات المنشودة دون تفكير نقدي صحيح، وذلك لأن أبعاد التعلم التي تؤطرها غير «منفصلة ومتعارضة؛ فالحياة الواقعية أكثر دينامية من ذلك. إن أبعاد التعلم الأربعة متشابكة، مترابطة، ويعزز بعضها الآخر بعضاً لتتضافر عند المتعلم الفرد»[4]. لهذا نجد أن منظمة اليونيسيف تضع جميع المهارات ضمن رسم جامع يؤكد العلاقة التكاملية ومبدأ التساوي بين الأبعاد الأربع ومهاراتها الاثنتي عشرة؛ على النحو الآتي[5]:

[3] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المرجع السابق، ص 6 – 31.

[4] صندوق الأمم المتحدة للطفولة، الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، 2017، ص 3.

[5] اليونيسيف، المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ص 45. https://2u.pw/DZSUCf

تندرج مهارة التفكير النقدي ضمن البعد المعرفي، والمسمى أيضا ببعد التعلم، إلى جانب مهارتي الإبداع وحل المشكلات، حيث تشترك جميعها في جعل المتعلم يوظف مختلف قدراته لأجل التعلم الصحيح القائم على التحليل والتمييز والمقارنة واتخاذ القرار المناسب في مختلف القضايا المرتبطة بحياته ومجتمعه.

إن التفكير النقدي يعتبر من المفاهيم المتداولة منذ القديم، إذ لم يكن ظهوره مرتبطا بظهور مفهوم المهارات الحياتية، حيث نشأ في أحضان الفلسفة اليونانية وتطور مع النهضة الأوروبية وعصر الأنوار. ثم في العصر الحديث مع تطور أنظمة التدريس والاهتمام بالتنمية البشرية وسلوكات الأفراد، والانتباه إلى ضرورة تعليم التفكير النقدي للطلاب وتدريبهم عليه[6]. لهذا سنجد أن تعريفه يتميز بالشمولية، ويمتح من عناصر متعددة على نحو ما يتضمنه تعريف مؤسسة التفكير النقدي بكاليفورنيا، التي ترى أنه «نمط للتفكير يعمد فيه المفكر إلى تحسين جودة تفكيره عن طريق تحليل الموضوع أو المحتوى أو المشكلة ببراعة، ومن ثم تقييم ما كان يفكر فيه وتشكيله من جديد، ويتَّسم التفكير النقدي بذاتية التوجيه والانضباط والمراقبة والتصحيح. إنه يقتضي الالتزام بمعايير صارمة للتمييز والتحكم الواعي»[7].

من الواضح أن التفكير النقدي ليس عبارة عن عملية واحدة، بل هو نسيج من العمليات العقلية المتكاملة التي توظف من طرف المتعلمين في سياقات متنوعة ومتعددة بشكل ذاتي، لذلك تعتبر اليونيسيف أن هذه المهارة تسمح لهم «بتشكيل الحقائق وجمعها وتقييمها وتركيبها، ومن ثم قياسها، قبل استخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات. لذا، لا يُترجم التفكير النقدي إلى عملية معقدة فحسب، فهو يعد أيضا عمليةً مدروسة وبنّاءة تُعد الفرد لمواجهة التغيرات الاقتصادية وبيئات الحياة المعقدة»[8]. وبالتالي فإن التفكير النقدي يحتاج إلى عدة عناصر أساسية يتوسل بها الفرد لأجل ذلك، ومن بينها؛ الإلمام المعرفي والقدرة على الفهم والتحليل والقياس، وتنظيم المعطيات، وتحديد منطقية الحجة والمغالطات التي يمكن تمريرها داخلها، وفهم مختلف أنواع البلاغة الممكنة، والوصول إلى المعلومات، وتوظيف الأنظمة المعلوماتية، بالإضافة إلى الابتكار والتقييم[9]. إذن، ما مدى حضور هذه العناصر عند

[6] هابر جوناثان، التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند أحمد، سلسلة المعارف الأساسية، مؤسسة هنداوي، 2022، ص 30.

[7] هابر جوناثان، التفكير النقدي، المرجع السابق، ص 76 – 77.

[8] اليونيسيف، المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، المرجع السابق، ص 129.

[9] هابر جوناثان، المرجع السابق، التفكير النقدي، صص 37 – 84.

دراسة وتدريس الصورة في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي؟ وكيف تسهم في تطوير مهارة التفكير النقدي؟

2. الإطار النظري للصورة في الكتاب المدرسي

يعتبر مقرر السنة أولى بكالوريا علوم تجريبية بالتعليم الثانوي التأهيلي من أكثر مقررات مادة اللغة العربية غنا وتنوعا، إذ إنه يتميز بالجمع بين عدة أنواع من النصوص أدبية وغير أدبية، ويطرح قضايا متنوعة وحديثة، ضمن مختلف مكوناته الأساس المتمثلة في كل من النصوص وعلوم اللغة والتعبير والإنشاء. ويتميز هذا الأخير بطرحه لمهارات مهمة يحتاجها المتعلم في دراسته وحياته، سواء مهارة توسيع فكرة أم الربط بين الأفكار أم المقارنة والاستنتاج أم تحليل صورة. وتمثل مهارة تحليل صورة أكثر المهارات إثارة لانتباه المتعلمين، وذلك لما لها من ارتباط وثيق مع محيطهم الاجتماعي في هذا العصر الحديث الذي يعتبر عصر الصورة وسلطتها[10]، فقد صارت تفرض نفسها عليهم، وترافقهم في كل زمان وحين، ودون قيد أو شرط، مما جعلها سيفا ذا حدين، يحتاجون إلى التعامل معها بحذر، وتعلم طرق وأساليب قراءتها وتحليلها، والتمكن من فهم رسائلها، لأجل مواجهة سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها.

تحضر هذه المهارة في مكون التعبير والإنشاء بشكل مواز ومصاحب لدرس الخطاب الإشهاري في مكون النصوص، ما يدل على أهمية التكامل بين مختلف مكونات مادة اللغة العربية من جهة، وأهمية الصورة في الإشهار من جهة أخرى، لذلك فاكتساب هذه المهارة يؤدي إلى فهم الصورة ومواجهة الإشهار، باعتباره من الخطابات الأكثر انتشارا داخل المجتمع، والأقوى بلاغة وتأثيرا على أفراده؛ لأنها توحي بالبساطة والمباشرة والوضوح، وفي نفس الوقت تخترق اللاوعي وتؤثر فيه، مما يجعلنا في حاجة إلى مهارات التحليل والتفكيك أو التجزيء الذي يقوم على «تحديد العناصر التي تحتوي عليها الصورة وربطها بأنساقٍ توجد خارجها»[11].

إن مختلف الكتب المدرسية المقررة بالسنة الأولى بكالوريا علوم تجريبية تتفق على تقنيات ومراحل دراسة الصورة، لكنها تختلف في المصطلحات والمفاهيم الموظفة في ذلك، على نحو ما سيتم عرضه في الجدول الآتي:

---

[10] لمغرز حسن، وظيفة الصورة التربوية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، ط 1، 2018، ص 30 – 32.

[11] بنكراد سعيد، سيميائيات الصورة الإشهارية: الإشهار والتمثلات الثقافية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط 1، 2006، ص 40.

اسم الكتاب	مراحل دراسة الصورة	عناصرها
الكامل فى اللغة العربية[12]	مرحلة التقرير	ـ إعداد بطاقة المعلومات الخارجية (صاحب الصورة، نوعها، مقاسها، مصدرها، تاريخها...). ـ تحديد العناصر التشكيلية (الإطار زاوية الرؤية، اللقطة، الأشكال، الألوان والإضاءة والظل، الأيقونات، اللغة، الموضوع...)
	مرحلة الإيحاء	إنجاز تأويل دلالي يتضمن الدلالة البدئية والدلالة اللاحقة
منار اللغة العربية[13]	وصف الصورة	حديد نوعها، وموضوعها، فضائها، ومكوناتها اللغوية والأيقونية
	تحليل الصورة	تحديد الفئة المستهدفة بالصورة، وسياقها، والغرض منها، وأساليب الإقناع فيها، ووجهة النظر المتعلم حولها.
الرائد فى اللغة العربية[14]	غير محددة (تتبع عناصر الصورة بشكل مباشر)	تحديد نوعية الصورة، وعلاماتها الأيقونية والتشكيلية واللغوية، ثم تركيب دلالات الصورة وتأويلها

نلاحظ أن الكتابين الأول والثاني رغم اختلافهما في الألفاظ الدالة على مراحل قراءة الصورة، إلا أنهما يحددان بشكل واضح وجود مرحلتين اثنتين متكاملتين؛ الأولى هي مرحلة جرد ووصف عناصر الصورة، والثانية هي مرحلة التحليل والتأويل وتحديد معاني ورسائل الصورة. أما الكتاب الثالث فقد غاب فيه أي تحديد لهاتين المرحلتين، حيث تم الاقتصار على ذكر عناصر ومكونات الصورة بشكل تراتبي يدل على أن مرحلة الوصف تتمثل في تحديد نوعية الصورة والعلامات الأيقونية والتشكيلية واللغوية، ومرحلة التحليل تتمثل في تركيب دلالات الصورة وتأويلها.

تتضمن مهارة تحليل صورة في هذه الكتب مفاهيم ومصطلحات نقدية مهمة مثل العلامة، والدلالة، والمعنى، والأيقونة، والتأويل، والتي يظهر أنها مستمدة من اتجاهات نقدية حديثة ذات أصول فلسفية متنوعة، كاللسانيات التي تهتم بمختلف مستويات اللغة، والتأويليات التي تهتم بتفاعل القارئ مع النص

[12] وزارة التربية الوطنية، الكامل في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، منشورات مكتبة العلوم، الدار البيضاء، ط 11، 2020، ص 17 – 21.

[13] وزارة التربية الوطنية، منار اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، منشورات: Top Edition، الدار البيضاء، د ط، 2012، صص 21 – 23.

[14] وزارة التربية الوطنية، الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط 3، 2008، صص 19 – 21.

وإنتاج المعنى، بالإضافة إلى السيميائيات التي تهتم بـ «المعنى وأشكال وجوده (...) والسيرورة المؤدية لإنتاج الدلالة»[15]. وبالتالي فالكتب المدرسية تعمد إلى مد المتعلم بمصطلحات نقدية وتحليلية، حتى يتمكن من تجاوز التفاعل السطحي والعابر مع الصورة، والاتجاه نحو التحليل النقدي المنهجي القائم على الملاحظة والوصف والتأويل. ولعل مصطلح العلامات من أكثر هذه المصطلحات دقة، نظرا لانتمائه إلى مجال اللسانيات والسيميائيات، حيث يقصد به كل عنصر دال يمكن إدراكه[16]، سواء كان لغة أم غيرها من العناصر والأشياء الموجودة في الواقع، بما في ذلك الصورة التي تعد بمثابة نسق من العلامات الدالة التي يمكن إدراكها بصريا وذهنيا[17]، لذلك فهي تحتاج مجموعة من العمليات العقلية المركبة نظرا لتعدد مكوناتها وتفرعها.

إن مكونات الصورة متعددة (كالإطار، والزاوية، والإضاءة، والنص المصاحب...) لكن ما يثير انتباه المتلقي بشكل لافت، ويقف عنده معظم الباحثين في دراساتهم وأبحاثهم، هو المكونات الأساس المشكلة للصورة والمتحكمة في دلالاتها، والتي تتمثل في كل من العلامات الأيقونية والتشكيلية واللغوية، حيث تدل الأولى على العناصر البصرية المطابقة للواقع والمحاكية له، أما الثانية فتدل على كل العناصر التشكيلية المتضمنة داخل الصورة والمتقاطعة مع العلامة الأيقونية كالألوان والأشكال والإضاءة. أما الثالثة فهي كل العناصر اللسانية كالحروف والكلمات والجمل والعبارات الموجودة داخل الصورة أو المصاحبة لها، والتي تؤدي وظيفتي ترسيخ الرسالة وتوجيه المعنى وربطه بقصد صاحبها[18].

من الظاهر أن حصول المتعلم على هذه المفاهيم والتقنيات الخاصة بتحليل الصورة، يعتبر خطوة ضرورية ومهمة للنظر للصورة من مختلف زواياها، والوصول إلى مختلف رسائلها وخباياها، لكن يبقى هذا الأمر بعيد التحقق ما لم يطبق هذه المفاهيم داخل الفصل على نماذج متنوعة ويناقشها مع زملائه بشكل جماعي، لإغناء التحليل والتوسع فيه. إذن، كيف يمكن تطوير التفكير النقدي من خلال تدريس الصورة؟

3. من مهارة تحليل الصورة إلى مهارة التفكير النقدي

إن اكتساب المتعلم للعدة النظرية حول الصورة يحتاج أيضا إلى عمليات تطبيق متكررة تصاحبه. وهنا تتضح أهمية عمل المدرس الذي يجب أن يكون حريصا أثناء تدريسه للصورة، سواء نظريا أم تطبيقيا، على توجيه المتعلم نحو التعرف على المكونات الأساس داخلها، كما يجب أن يحفز قدراته

[15] بنكراد سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار، دمشق، ط 3، 2012، صص 27 –33.

[16] بنكراد، سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، المرجع السابق، ص 80 وما بعدها.

[17] بنكراد، سعيد، سيميائيات الصورة الإشهارية: الإشهار والتمثلات الثقافية، مرجع سابق، ص 33.

[18] بارث رولان، بلاغة الصورة، ترجمة: أحمد جيلالي، مجلة علامات، ع 44، المغرب، 2015، ص 65.

التحليلية والتأويلية من خلال صور تستفز تفكيره النقدي، وتدعوه إلى استنفار مختلف قدراته العقلية؛ المتمثلة في الملاحظة والوصف والتحليل والتأويل.

تعتبر مرحلة الملاحظة أول مرحلة ينطلق منها المدرس عند تدريس الصورة، حيث يدعو المتعلمين من خلالها إلى التأمل والتركيز الجيد على التفاصيل الدقيقة واكتشاف العناصر المختلفة التي قد لا تكون واضحة عند النظرة الأولى، أو التي يهملونها ظناً منهم أنها غير ضرورية، فأي عنصر في الصورة لا يمكن «أن يكون عفويا ولا مجانيا، ما دام كل شيء فيها يتكلم»[19]، كما يدعوهم إلى طرح أسئلة أولية عن الصورة قبل انطلاق عملية التحليل، مما يعزز قدراتهم على الانتباه للحيثيات الخفية والتفاصيل الصغيرة في البيئة التي يعيشون فيها.

بعد الملاحظة الأولى للصورة يكوِّن المدرس نظرة عامة عن مدى قدرة الصورة على إثارة انتباه جماعة الفصل، من خلال النظر إلى كم الأسئلة المطروحة وطبيعتها ودرجة اختلافها وتنوعها، فمهارة طرح الأسئلة تعد من المهارات ذات الصلة بالتفكير النقدي في بعد التعلم والمعرفة[20]، ومدخلا من مداخله الأساس؛ لأنها تنمي لديهم القدرة على الشك والسؤال المتواصل حول مختلف الظواهر والقضايا داخل الفصل وخارجه.

بعد الملاحظة يتجه المتعلمون نحو التفاعل المباشر مع الصورة، وذلك أثناء مرحلتي الوصف والتصنيف، حيث يقوم كل متعلم بوصف مفصل لمكونات الصورة، ثم تصنيفها ضمن إطارها الخاص، من خلال تحديد معلوماتها الخارجية (نوعها، تاريخها، صاحبها...)، ثم وضع الألوان والأشكال والرسومات ضمن إطار العلامات التشكيلية، ووضع العناصر المطابقة للوقع ضمن إطار العلامات الأيقونية، وإدراج الجمل والعبارات ضمن إطار العلامات اللغوية.

يتعلم المتعلمون من خلال هذه المرحلة كيفية التعبير عن ملاحظاتهم بوضوح ودقة، كما يكتسبون القدرة على الجرد والتصنيف، الأمر الذي يحتاجونه في حياتهم الاجتماعية والاقتصادية، إذ إن التفكير النقدي السليم يجب أن ينطلق من معطيات ظاهرة وواضحة وصحيحة قصد الوصول إلى نتائج محددة وموضوعية. ورغم أن عمليتي الوصف والتصنيف تصاحبهما ضمنيا عمليتا التحليل والتأويل، فإن المدرس يعمد إلى الفصل بينهما حتى يستشعر المتعلم أهمية كل مرحلة على حدة، ويتمكن من استيعابها والتدرب عليها بشكل جيد، وهو ما تنبه إليه أيضا الكتب المدرسية المقررة[21]، وتدعو إليه التوجيهات

---

[19] بوطيب عبد العالي، آليات الخطاب الإشهاري: الصورة الثابتة نموذجا، مجلة علامات، ع 18، المغرب، 2004، ص 118.

[20] اليونيسيف، المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، المرجع السابق، ص 132.

[21] وزارة التربية الوطنية، منار اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، المرجع السابق، ص 23.

التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية في خانة طرق وأشكال العمل الديداكتيكي، من خلال التأكيد على أهمية تفكير المتعلم فيما يتعلم، وكيف يتعلم، ولماذا يتعلم[22].

إن تحليل مكونات الصورة من شأنه أن يقود المتعلم إلى فهمها وتجاوز مظاهر اللبس التي تتخلل بعضها، حيث يتم ذلك عن طريق توجيهه نحو الربط بين العلامات الأيقونية والتشكيلية دون إغفال العلامات اللغوية، من خلال تحديد دلالات الألوان والأشكال وربطها بالثقافية والمجتمع. وتحديد أهم العناصر المطابقة للواقع والغرض منها وأشكال وجودها داخل الصورة، فوجود امرأة في وضعية معينة ومكان ما، وتحيط بها ألوان خاصة، تكون له دلالات غير الدلالات الممكنة لو وُجدت في وضعية ومكان مختلفين.

ويحتاج المتعلم عند تحليله وتأويله للصورة إلى توظيف مهارة الحجاج والاستدلال المنطقي، باعتبارهما خاصيتين من خصائص التفكير النقدي، لأن هذا الأخير «يدور برمته حول توليد الحجج وتحليلها»[23]، وهو ما يقوم به المتعلم عند تحديد دلالة اللون ونوع العلامة وموقع الأشخاص والأشياء وزاوية النظر، حيث يحتاج إلى حجج تدعم ما وصل إليه من نتائج. فمثلا عند تحليل المتعلم لصورة الانطلاق في كتاب الكامل[24]؛ يرى أن الصورة تبرز مشاركة المرأة في النضالات الوطنية، وحبها للوطن، ومكانتها وقوتها داخل المجتمع المغربي قبل فترة الاستقلال. ويستدل في هذا التحليل على فترة الاستقلال بالتاريخ المصاحب للصورة، وهيمنة اللونين الأبيض والأسود عليها، وجودة الصورة التي تدل على التقاطها بنوع قديم من آلات التصوير. ثم يستدل على قوة المرأة ودورها في الاستقلال بوجودها فوق أكتاف مجموعة من الرجال وهي تصرخ بقوة رافعة يدها إلى الأعلى وبجانبها العلم المغربي يرفرف.

عند اعتماد المتعلم على الحجة والمنطق، فإنه يكتسب القدرة على الانطلاق من مقدمات منطقية للوصول إلى دلالات واضحة ومحددة، خاصة أن الصورة تتميز بالانفتاح وتعدد التأويلات، مثلها مثل الأشياء في الواقع الذي يعيش فيه، لهذا يجب أن يتعلم تطبيق ذلك في حياته اليومية، ويستوعب أن «المنطق جزء لا يتجزأ من التفكير النقدي بشأن العالم؛ لأن جميع عمليات التواصل اليومية يمكن أن تقسم إلى مقدمات واستنتاجات»[25]، سواء كانت هذه العمليات تحدث في سياقات سهلة أم معقدة. كما أن تحليل الصورة وتأملها يجعل المتعلم على وعي بإمكانية وجود مغالطات وحجج فاسدة داخل الصورة،

---

[22] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المرجع السابق، 2007، ص 8.

[23] هابر جوناثان، التفكير النقدي، المرجع السابق، ص 63.

[24] وزارة التربية الوطنية، الكامل في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، المرجع السابق، ص 22.

[25] هابر جوناثان، التفكير النقدي، المرجع السابق، ص 43 – 44.

لا يمكن استشعارها ومواجهتها، إلا عن طريق التفكير النقدي المنطقي، القائم على ربط المقدمات بالنتائج وتحليلها، والنظر إلى مدى مطابقتها للمنطق والواقع والحقيقة. وبالتالي يكون قادرا على النقد البناء والحكم على مدى جودة الصورة ونجاحها في إبلاغ الرسالة المرجوة منها.

يتضح إذن، أن مهارة تحليل الصورة في مادة اللغة العربية، تساعد المتعلم على اكتساب مهارة التفكير النقدي عن طريق تقنياتها وعملياتها التحليلية المتعددة، وما تفتحه من مجالات للتواصل والتعبير، كما أنها تمثل مادة خصبة للنقاش الفردي والجماعي، وأداة للتدرب على مهارات حياتية أخرى كالتأمل والتواصل والإبداع وحل المشكلات.

بيبليوغرافيا

- اليونيسيف، المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا. https://2u.pw/DZSUCf
- بارث رولان، بلاغة الصورة، ت: أحمد جيلالي، مجلة علامات، ع 44، المغرب، 2015.
- بنكراد سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، دمشق، ط 3، 2012.
- بنكراد سعيد، سيميائيات الصورة الإشهارية: الإشهار والتمثلات الثقافية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط 1، 2006.
- بوطيب عبد العالي، آليات الخطاب الإشهاري: الصورة الثابتة نموذجا، مجلة علامات، ع 18، المغرب، 2004.
- لمغرز حسن، وظيفة الصورة التربوية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، ط1، 2018.
- هابر جوناثان، التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند أحمد، سلسلة المعارف الأساسية، مؤسسة هنداوي، 2022.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية، الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط 3، 2008.
- وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، ط1، 2009.
- وزارة التربية الوطنية، الكامل في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، منشورات مكتبة العلوم، الدار البيضاء، ط 11، 2020.
- وزارة التربية الوطنية، منار اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا علوم، منشورات: Top Edition، الدار البيضاء، د ط، 2012.

أهمية المقاربة المهاراتية في تدريس مادة علوم الحياة والأرض

☜ **د.أسماء البقالي العيساوي**

تخصص البيولوجيا
جامعة عبد المالك السعدي،
كلية العلوم والتقنيات، طنجة، المغرب

تقديم

ما فتئت الدول تهتم بنظام تعليمها وجودته، فهو المقياس الحقيقي لقوتها وتقدمها وذلك من خلال مخرجاته، التي يجب أن توفر مواطنين مؤهلين ومتميزين معرفياً ومهنياً وتكنولوجياً للاستجابة لمطالب مؤسسات إنتاجية وخدماتية تتطلب توافر كفايات متميزة. تعتبر فضاءات التعليم إذن مجالا للاستثمار في العنصر البشري، ورهانا لا محيد عنه لإعداد أجيال الغد القادرة على مواجهة التحديات المستقبلية. فالتعليم يعمل على إكساب الفرد المعارف والكفايات والمهارات اللازمة في مختلف التخصصات للاستجابة لمتطلبات العصر الحالي وسوق العمل. لذلك تسعى وزارة التربية الوطنية في المملكة المغربية لتحسين مخرجاتها التعليمية بشكل مستمر، وذلك بتطوير أساليب التدريس، والابتعاد عن الأساليب التقليدية، وتحديث المناهج التعليمية بما يتوافق مع التوجهات العالمية الحديثة. انسجاما مع هذا التوجه، وضع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي جعلت من مرتكزات نظام التربية والتكوين إعداد مواطن شغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع. وهذا يتوافق مع الرؤية العامة للتعليم الحديث التي تؤكد على الاحتياج لأفراد يطورون مهاراتهم باستمرار وبشكل يساير التغيرات والتحولات التي يعرفها المجتمع والعالم من حولهم، وتهيئهم ليكونوا فاعلين ومنتجين، سواء في حياتهم الخاصة أو العامة.

يستدعي هذا التصور إعادة التفكير في فلسفة التعليم وتجاوز الطرق التقليدية في أداءاته في عصر يعرف تغيرات وتحولات متسارعة، بل وأحيانا طفرات متلاحقة تستوجب إرساء أنظمة تعليمية قادرة على مواكبة ذلك. لأجل ذلك تزداد الحاجة لأفراد مؤهلين بالعديد من المهارات والقدرات، حيث بدأ التوجه في بيئات العمل المعاصرة بالتركيز على ما يسمى "المهارات الناعمة"، ويقصد بها تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بقدرة الشخص على التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره بصورة مقنعة ولبقة، وقدرته على التواصل، والاتصال، واستخدام السلوكيات القيادية التي تميز علاقته مع الآخرين، والمبادرة، والتفاعل مع الغير، والعمل ضمن الفريق، وإدارة الأزمات، والوقت، واتخاذ القرار،

والتخطيط الجيد. في الميدان التربوي، يوضح كيشاغاي [1](Kechagais,2011) أن مصطلح المهارات الناعمة يتكرر كثيرا، ويأتي مترادفا مع مصطلح "المهارات التمكينية"، و"المهارات الحياتية" و"المهارات الأساسية" بالاعتماد على جانب توظيفه من خلال الأدب التربوي الحديث وذلك لشمولية المصطلح، واندماجه في كافة مفاهيم العلوم والتخصصات، وعدم إمكانية حصره، أو السيطرة عليه، كما أن المصطلح يتسع ويضيق بحسب المتغيرات الاقتصادية، والرؤية المستقبلية للتعليم(Creely,2018) [2] .

يعتبر منهاج علوم الحياة والأرض مجالا لتنمية مجموعة من الكفايات والمهارات (التواصلية والمنهجية والاستراتيجية والثقافية والتكنولوجية)، كما يساهم في ترسيخ مجموعة من القيم. لأجل هذا نجد أن مادة علوم الحياة والأرض تأخذ موقعا متميزا في المنظومة التربوية عامة وفي قطب العلوم خاصة، بحيث تمكن المتعلمين من حد أدنى من المعارف العلمية والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في محيطهم والمساهمة في الحفاظ على بيئتهم، وتطوير مجتمعهم ومواكبة التحولات التي يعرفها العالم. خصوصا بعد ما أصبحت قضايا الصحة والبيئة والفضاء تتصدر اهتمامات المجتمعات المعاصرة عامة وانشغالات المجتمعات العلمية خاصة، نتيجة مستلزمات العولمة وانعكاساتها، وما يعرفه العالم من تسارع في تحولات المنظومة البيئية والصحية.

من هنا تأتي أهمية تدريس مادة علوم الحياة والأرض في المرحلة الثانوية من المسار التعليمي للمتعلم وفق المقاربة المهاراتية التي ستؤهله لاندماج أفضل وواع وفاعل في عالمه الخارجي، فحسب (Cassidy et al., 2018) [3] فإن العديد من المتعلمين ينتهي من المرحلة الثانوية، وليس لديهم القدرة على التعامل مع العالم المحيط بهم، لذلك تعتبر تنمية المهارات الناعمة لديهم من الأهمية بمكان لأنها ستزيد من قدرتهم على تلبية احتياجات المجتمع، والتعامل مع المشكلات الحياتية بصورة علمية.

[1]Kechagias Kecha, "Teaching and Assessing Soft Skills", Measuring and Assessing Soft Skills (MASS) project, (2011), p 33.

[2] Creely Rachel S., "What's in a Name? Soft Skills or Entrepreneurial Skills?". Theses and Dissertations. 5009. (2018). Date of access: 11/02/2024 at 10h 34min Retrieved from https://2u.pw/gxJkGK9

[3]Cassidy et al., "Preparation for Adulthood: A Teacher Inquiry Study for Facilitating Life Secondary Education in the United States" ،Journal of Educational Issues 4 ،(1) -33،46. (2018).

1. الإطار المفاهيمي للمقاربة المهاراتية

تعرف منظمة اليونيسيف (2008)[4] المهارات الحياتية في المجال التربوي بأنها مجموعة من أدوات واستراتيجيات التدريس التفاعلية التي يتم تصميمها لبناء شخصيات تتصف بالابتكار والتجديد والثقة بالنفس وحل المشكلات والاعتماد على الذات كما تعزز الايجابية الطويلة المدى والمحسنة للحياة لتحسين الاتجاهات وبناء المهارة النفسية. وهكذا فإن تنمية المهارات الحياتية سيكون له الأثر الكبير في زيادة الدافعية وحافز التعلم لدى المتعلمين، وسيوصلهم إلى درجة التمكن من خلال الانتقال من مستوى إلى مستوى أفضل في المهارات على طول مسارهم الدراسي، مما سيساعده على الارتقاء في مستواهم المهني والنفسي والاجتماعي (أسكاوس وآخرون 2005[5]). في هذا الصدد، أكدت العديد من المنظمات والهيئات في تقاريرها (تقرير منظمة الصحة العالمية WHO 2008[6]؛ تقرير منظمة اليونيسيف 2017[7]) على أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين والتي تسِمها بمهارات القرن الحادي والعشرين. حيث لجأت العديد من الدول على المستوى الدولي والعربي الى تبني هذه المقاربة داخل الأنظمة التعليمية لإعداد أفضل للأجيال القادمة.

بناء عليه، حددت منظمة اليونيسيف سنة 2017، بالاعتماد على مجموعة من الأدبيات والمشاورات الواسعة، حزمة من اثني عشرة مهارة حياتية أساسية باستخدام نموذج الأبعاد الأربعة للتعلم:

- البُعد المعرفي (التعلّم من أجل المعرفة): يعزز البعد المعرفي اكتساب المهارات الأساسية كمهارات القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يشتمل هذا البعد على ثلاث مهارات اساسية: حل المشكلات والتفكير الناقد والابتكار.
- البُعد الفعّال (التعلّم من أجل العمل): يُركّز على كيفية دعم المتعلمين لتطبيق ما تعلّموه على أرض الواقع، وكيفية تكييف التعليم لخدمة المتعلم في مستقبله الوظيفي. يتضمن هدا البعد على مهارات ثلاث: التعاون والتفاوض وصنع القرار.

---

[4] اليونسيف، "الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا"، (2008)، تاريخ الاطلاع 2024/02/11 على 12.44د، تم الاسترجاع من https://2u.pw/XBJgsoe

[5] أسكاروس فيليب وآخرون، "تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة، مصر، 222 صفحة، (2005)

[6] World Health Organization (WHO), "Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school", (2003). Date of access: 11/02/2024 at 13h 34min, Retrieved from https://2u.pw/yaG3Bha

[7] اليونيسيف، "إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا: الإطار المفاهيمي والبرامجي". المكتب الاقليمي للشرق الأوسط وشمال افريقيا. مبادرة تعليم المهارات الحياتية، عمان-الاردن، (2017).

- البُعد الفردي (تعلّم المرء ليكون): يروم هذا البعد تحقيق الذات والنماء الشخصي، ويشمل المهارات المعرفية الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين وهي مهارات التواصل والقدرة على التكيف والتحكم الذاتي.
- البُعد الاجتماعي (التعلّم للعيش مع الآخرين): وهو البُعد الأخلاقي الذي يُعزّز رؤية التعليم من أجل المواطنة، من خلال اعتماده على نهجٍ قائم على حقوق الإنسان يتماشى مع قيم ومبادئ العدالة الديمقراطية والاجتماعية، ويشكّل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى (المعرفي والفعال والفردي). يركز هذا البعد على مهارات ثلاث وهي المشاركة والتعاطف واحترام التنوع.

نستعرض في الخطاطة أسفله الأبعاد الأربعة للتعلم والمهارات الحياتية الاثنا عشر حسب منظمة اليونيسيف[8]:

تعكس المهارات الحياتية الاثنا عشر التفاعل الحيوي بين كل من الأبعاد الأربعة للتعلم وتسهم في تطويرها، ويمكن لمهارة حياتية واحدة أن تساهم في أن تصبح متعلماً أكثر ابتكاراً، وفي الوقت نفسه أن تكون عاملاً أكثر إنتاجية، وأن تشعر بالقوة الشخصية وأن تكون مواطناً أكثر مشاركة، وبالتالي تعزيز المهارات الحياتية الأخرى، لذلك لا يمكن الحديث عن حدود واضحة بين مختلف هذه المهارات إذ هناك تداخل فيما بينها.

[8] يونيسيف، إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا: الإطار المفاهيمي والبرامجي، مرجع سابق، ص7.

2. تدريس مادة علوم الحياة والأرض وفق النهوج النمطية المعتمدة

تتسم مادة علوم الحياة والأرض بطابعها التجريبي، وبالتالي فهي تفرض تبني نهوجا تعكس مراحل التفكير العلمي كالنهج التجريبي والنهج الفرضي الاستنباطي والنهج الاستقرائي والنهج التاريخي. إن تطبيق هذه النهوج في تدريس مادة علوم الحياة والأرض يمكن المتعلم عبر مساره التعليمي من تنمية قدرات ومهارات مختلفة، كالتحليل والتفسير والتركيب والمقارنة والملاحظة العلمية والاستنتاج والاستنباط والاستقراء. إلا أنه يغيب في هذه النهوج إعطاء مساحات كافية للمتعلم لتطوير مجموعة من المهارات الأساسية في بعدها المعرفي على وجه الخصوص والتي تتطلبها الرهانات الحالية والتحديات المستقبلية، كمهارة حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداع، مما يستوجب إدماج هذه المهارات في مادة علوم الحياة والأرض التي تقدم فضاء رحيبا بحكم طبيعة المادة، وارتباطها الوثيق بالحياة اليومية للمتعلم، وبالتطورات العلمية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع العلمي.

ينبغي للأستاذ تجنب التعاطي مع الموضوع المدرس بشكل أحادي وتجزيئي يصعب معه الفهم السليم والشمولي والمتكامل للموضوع، ويتعذر بالتالي القيام بعملية التعميم قصد استيعاب المتعلم لديناميكية بيئته وترابط وتفاعل عناصرها. كما أن التعامل مع المواضيع المدرسة يجب أن يكون بكيفية محورية (موضوعاتية) وتفاعلية ييسر إدماج معارف وقدرات ومهارات واتجاهات ومواقف المتعلم في تصرفاته اليومية تجاه ذاته وعالمه الخارجي.

3. تدريس مادة علوم الحياة والأرض وفق المقاربة المهاراتية

تزخر مادة علوم الحياة والأرض بمواضيع ومقاطع دراسية تنمي المهارات الحياتية الاثنا عشر السالف ذكرها لدى المتعلمين، إلا أنه قد تطغى مهارات معينة على أخرى في وضعية تعليمية تعلمية معينة، ويبقى للمعلم الصلاحيات الواسعة لاختيار المهارات التي يرغب في تنميتها لدى المتعلمين حسب خصوصيات كل فصل وحسب درجة تملك مهارات ما لدى أفراد القسم، وهكذا قد يعد المعلم نفس المقطع الدراسي بوضعيات مختلفة تستهدف مهارات معينة تستجيب لاحتياجات المتعلمين.

1.3. أهداف المقاربة المهاراتية في تدريس مادة علوم الحياة والأرض

تتقاطع مادة علوم الحياة والأرض مع المواد الأخرى في إكساب المتعلم مجموعة من المهارات الحياتية، إلا أن خصوصية هذه المادة الدراسية تجعل منها مادة حاملة بامتياز لمجموعة من الوضعيات التعليمية التعلمية التي توفر مجالات خصبة لتنمية المهارات الحياتية. من أهم أهداف تعليم وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلم في مادة علوم الحياة والأرض ما يلي:

- ✓ تنمية بعض خصائص الشخصية مثل: التواصل والتحكم الذاتي والقدرة على التكيف؛
- ✓ تزويده بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة المواقف الحياتية اليومية وإكسابه القدرة على حل المشكلات الحياتية على المستوى الفردي والمجتمعي؛
- ✓ اطلاعه على التقنيات الحديثة، والمراجع العلمية في البحث والتجريب لتنمية مهارة التعلم الذاتي من جهة وكذا تحفيزه على تنمية مهارتي الإبداع والابتكار؛
- ✓ إكسابه اتجاهات ومهارات عملية إيجابية عن طريق إقامة علاقات أسرية واجتماعية سليمة وصحية تنعكس إيجابا على التلاحم بين فئات المجتمع المختلفة؛
- ✓ ترسيخ قيم المواطنة الفعالة والنشطة من خلال تعلمه تقبل الاختلاف واحترام التنوع وتعزيز قيم التعاطف والمشاركة؛
- ✓ تنمية الملاحظة الواعية وتوجيهها كمنطلق لتكوين التفكير العلمي وتعزيز القدرة على التفكير الناقد؛
- ✓ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ترشيد الاستهلاك في مجالات الحياة المختلفة؛
- ✓ تشجيعه على ممارسة بعض الأنشطة الضرورية لتوفير الأمن والسلامة في بيئته؛
- ✓ إكسابه مهارات عملية وتطبيقية ذات أبعاد اقتصادية نافعة.

2.3. أهمية المقاربة المهاراتية في تدريس مادة علوم الحياة والأرض

إن أهمية اكتساب المهارات الحياتية لا يقتصر فقط على حاجة الفرد لمواصلة البقاء وحسب وإنما تمتد أهميتها لمواصلة التقدم والقدرة على التكيف مع متغيرات مجتمعه. ترتبط مادة علوم الحياة والأرض بسياقات علمية تتميز بديناميكيتها وتطورها المتسارع، كما أن التقدم التكنولوجي المذهل جعلنا نعيش في عصر لا يخلو من الطفرات العلمية، وهكذا تكتسي المقاربة المهاراتية أهمية كبرى ستزود المتعلم بآليات تمكنه من مواكبة ومسايرة هده التحولات وستمنحه القدرة على مواجهة التحديات المستقبلية. فيما يلي بعض الجوانب المهمة للمقاربة المهاراتية في تدريس مادة علوم الحياة والأرض:

- ✓ تحقق المهارات الحياتية التكامل بين ما يتم تدريسه في الفصل وبين الواقع الذي يعيشه المتعلمون وبين احتياجاتهم واحتياجات مجتمعهم مما يجعل التعلم ذا معنى لديهم؛
- ✓ تزود المتعلمين بمجموعة من الكفايات الاجتماعية والشخصية، كما تمدهم ببعض الآليات اللازمة لمواجهة العقبات والمشاكل التي قد تعترضهم؛

- ✓ تمكن المتعلم من إدارة تفاعل صحي بينه وبين الآخرين وبين المجتمع، مما يؤدي بالتالي إلى شعور إيجابي وتنمية ثقته بنفسه؛
- ✓ تكسب المتعلمين خبرة من خلال التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطهم بواقعهم؛
- ✓ تهيئ المتعلم ليكون مواطنا صالحا قادرا على صنع واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تواجهه سواء منها الشخصية، أو تلك المرتبطة بمجتمعه خصوصا في المجال الصحي والبيئي وذلك من خلال مزاولة العمل التعاوني مما سينمي لديه اتجاهات العمل الاجتماعي والذي سيجعله أكثر تكيفا وانخراطا في شؤون بيئته.
- ✓ تجعل المتعلم أكثر انفتاحا على العالم وتنمي لديه احترام النوع وتقبل الاختلاف؛
- ✓ تنمي لدى المتعلم مفهوم "المصير المشترك" وبالتالي تعزز لديه اهمية المعرفة العالمية والاختيارات العالمية المشتركة.

3.3. تدريس مادة علوم الحياة والأرض وفق المقاربة المهاراتية في بعدها المعرفي

توفر مجموعة من المقاطع الدراسية في مادة علوم الحياة والأرض في المرحلة الثانوية مجالات لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداع، حيث يقوم المدرس باختيار وضعيات تعليمية تعلمية مناسبة لإكساب المتعلم هذه المهارات وتطويرها على مدار مساره التعلمي، من خلال تبني نهوج ملائمة حسب طبيعة المقطع الدراسي وحسب السياقات التعليمية. فيما يلي نهوج حديثة تسهم في تطوير هذه المهارات لدى المتعلمين:

▪النهج المبني على بيداغوجيا حل المشكلات

يمكن نهج بيداغوجيا حل المشكلات من تنمية مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.

نقترح بعض الطرق التي يمكن من خلالها تطوير هذه المهارة:

- طرح أسئلة بحثية تتطلب تحليل المعلومات واقتراح حلول محتملة؛

- إجراء تجارب عملية ودراسة النتائج ثم حل المشكلات غير المتوقعة؛

- دراسة حالات واقعية لمشكلات بيئية/صحية والعمل على وضع خطط لمعالجتها؛

- مناقشة أفكار المتعلمين في جلسات دراسية تفاعلية واستثارة فضولهم وتحفيزهم على البحث من خلال إبراز وضعيات-مشكلة؛

- إعطاء واجبات بحثية تتطلب تحليل البيانات واستخلاص استنتاجات.

▪النهج المبني على بيداغوجيا التقصي

يركز النهج المبني على بيداغوجيا التقصي على تشجيع المتعلمين على استكشاف واكتشاف المفاهيم والمعلومات بشكل نشط وتفاعلي. تساهم بيداغوجيا التقصي في تعزيز تفاعل المتعلمين مع مادة الحياة والأرض وتحفيزهم لتطوير مهارات البحث والتحليل والتفكير النقدي، مما يعزز فهمهم لمفاهيم علوم الحياة والأرض ويحفزهم على الاستمرار في استكشاف المعرفة العلمية.

يضع نهج التقصي المتعلم في وضعيات مختلفة وأحيانا متضاربة ومتناقضة ومفارقات ستنمي لديه التفكير الناقد وذلك من خلال:

- عرض أفكار/نظريات مختلفة حول موضوع معين وطلب الأدلة المؤيدة/المناقضة لكل فكرة؛
- إجراء مناقشات حول قضايا بيئية/صحية حقيقية والتركيز على الحجج المطروحة عن طريق تقنية المناظرة؛
- طرح أسئلة من قبيل: "هل الدراسة دقيقة؟"، "هل المنهجية المتبعة سليمة من الناحية العلمية؟" "ما الآثار غير المتوقعة؟" لتحفيز التفكير الناقد؛
- طلب تحليل الإيجابيات/السلبيات لسياسات/قوانين/أبحاث معينة؛
- تكليف الطلاب بكتابة مقالات نقدية حول قضايا بيئية/صحية؛
- مناقشة دور وسائل الإعلام في تغطية القضايا ذات الصلة، وتمحيص مصداقية المعلومات العلمية المقدمة.

4.3. النهج المبني على بيداغوجيا المشروع

تعتبر بيداغوجيا المشروع أداة فعّالة في تطوير مهارة الإبداع في مادة علوم الحياة والأرض، حيث تعمل التحديات والمشكلات التي يواجهها المتعلمون أثناء تنفيذ المشروع، على تعزيز التفكير الإبداعي في حل المشكلات مما سيدفع بالمتعلمين لإيجاد حلول مبتكرة، كما ستسهم التنافسية بين المتعلمين في الدفع بهم للتفكير خارج الصندوق لتقديم أفضل المشاريع. نقترح فيما يلي بعض الخطوات التي تنمي مهارة الإبداع:

- تكليف المتعلمين بابتكار تجارب عملية أو نماذج توضيحية لمواضيع معينة.
- طرح تحديات حول قضايا بيئية/صحية يجب حلها؛
- تشجيع الخيال من خلال تصور مستقبل البيئة/الصحة وسبل تفادي الأخطار؛

- إنشاء معارض فصلية لأفكار ومشاريع المتعلمين الإبداعية؛
- تنظيم مسابقات على صعيد المؤسسة لاختيار أفضل مشروع ذي لمسة إبداعية؛
- حثهم على استخدام الوسائل التكنولوجية بطريقة إبداعية ومبتكرة.

4. "مشروع مهاراتي" لإدماج المهارات الحياتية في مادة علوم الحياة والأرض

تم إطلاق هذا المشروع* في إطار التعاون بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونيسيف (2017-2021) بهدف تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة بسلك الثانوي الاعدادي من خلال سبع مواد دراسية من بينها مادة علوم الحياة والأرض، وذلك على مستوى أربع أكاديميات كمرحلة أولية وهي: جهة طنجة-تطوان-الحسيمة وجهة الشرق وجهة مراش-آسفي وجهة سوس-ماسة. يستهدف مشروع "مهارتي" مجالين للتدخل:

- **المجال الأول:** تعزيز قدرات أطر التدريس من خلال تقديم مقاربات تعليمية تعلمية داعمة لتطوير أساليب وطرائق تعليمية مبتكرة تعزز التمكن من المهارات الحياتية والتربية على المواطنة.

- **المجال الثاني:** تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة من خلال الأنشطة اللاصفية كامتداد للأنشطة الصفية لتعزيز التكامل بينهما.

اختارت وزارة التربية الوطنية تبني المقاربة المهاراتية من خلال تكييف الأنشطة التعليمية التعلمية المتضمنة في مختلف المواد بالارتكاز على أبعاد التعلم الأربعة السابق ذكرها والتي سيتم من خلالها تنمية المهارات الحياتية الأساسية الاثنا عشر. تم وضع مخطط متكامل لتنزيل هذا المشروع خلال الفترة الممتدة بين 2017 و2021 وذلك من خلال أربع مراحل:

- **المرحلة الأولى:** توحيد الرؤية بأهمية تنمية المهارات الحياتية بين وزارة التربية الوطنية وباقي الوزارات والمنظمات غير الحكومية من خلال مشاورات وطنية.
- **المرحلة الثانية:** تطوير محتوى تعليمي وفق المقاربة المهاراتية وتدريب المفتشين وأطر التدريس وتعبئة الموارد اللازمة.
- **المرحلة الثالثة:** تجريب المحتويات المنجزة التي تستهدف تنمية المهارات الحياتية على عدد من المؤسسات الاعدادية.
- **المرحلة الرابعة:** تطوير أدوات لقياس مخرجات التعلم الخاصة بتنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة.

*(عرف هذا المشروع تعثرات على مستوى التنزيل بسبب الارتباك الذي عرفته المؤسسات التعليمية بسبب جائحة كورونا (2020)، ولازال المشروع في مراحله الثالثة والرابعة).

بيبليوغرافيا

- اليونسيف، "الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا"، (2008)، تاريخ الاطلاع 2024/02/11 على 12.44د، تم الاسترجاع من https://2u.pw/XBJgsoe
- اليونيسيف، "إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا: الإطار المفاهيمي والبرامجي". المكتب الاقليمي للشرق الأوسط وشمال افريقيا. مبادرة تعليم المهارات الحياتية، عمان-الاردن، (2017).
- أسكاروس فيليب وآخرون، "تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة، مصر، 222 صفحة، (2005).
- **Cassidy Kelly, Yvonne Franco & Emilia Meo, "Preparation for Adulthood: A Teacher Inquiry Study for Facilitating Life Secondary Education in the United States" ،Journal of Educational Issues 4 ،(1) 33،- 46. (2018).**
- **Creely Rachel S., "What's in a Name? Soft Skills or Entrepreneurial Skills?". Theses and Dissertations. 5009. (2018), Date of access: 11/02/2024 at 10h 34min. Retrieved from https://scholarsjunction.msstate.edu/td/5009**
- **Kechagias Kecha, "Teaching and Assessing Soft Skills", Measuring and Assessing Soft Skills (MASS) project, (2011).**
- **World Health Organization (WHO), "Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school", (2003). Date of access: 11/02/2024 at 13h 34min, Retrieved from https://2u.pw/yaG3Bha**

التربية على التراث وأثرها في تعزيز القيم وحفظ الذاكرة الجماعية

☜ عبد المالك العلوي
تخصص الثقافة والتراث،
الكلية المتعددة التخصصات بالرشيدية

☜ د. بشرى سعيدي
الكلية المتعددة التخصصات
بالرشيدية

مقدمة:

لقد حظيت الثقافة المغربية بمكانة مركزية ضمن الأوراش الإصلاحية والبرامج التنموية التي همت مختلف الميادين التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لما تختزنه من قيم رمزية ومادية وحضارية تحفظ الذاكرة الجماعية للمغاربة وتعزز الانتماء المشترك للوطن، وتعكس هوية وقوة وأصالة المجتمع المغربي. وقد نبّه النموذج التنموي الجديد إلى ضرورة وضع استراتيجيات فعالة، من أجل تأهيل الموارد البشرية وإعداد الكفاءات القادرة على قيادة التغيير والمساهمة في تنمية البلاد وتيسير اندماجها في اقتصاد المعرفة والاقتصاد اللامادي، ويشكل النظام التربوي مدخلا هاما من أجل تحقيق هذه الغايات.

لأن التربية ترتبط بجانب التنشئة الاجتماعية للأفراد وإعدادهم للاندماج الإيجابي داخل المجتمع، إنها استثمار لا مادي في الإنسان تنعكس من خلاله أهم التوجهات التي يتبناها المجتمع ويسعى لتحقيقها وفق مناهج وبرامج تتجسد من خلالها السياسات العمومية للدولة بما يخدم أهدافها الراهنة ويحقق غاياتها وتصوراتها المستقبلية، التي تتلخص في تحقيق النماء والازدهار والتقدم، وهو رهان تتقاسمه مختلف الأمم وتسعى من أجل بلوغه.

إن تحقيق التنمية على جميع الأصعدة تفرض الاهتمام بالعنصر البشري والاستثمار الأمثل لقدراته ومؤهلاته، والبحث عن بدائل بيداغوجية حديثة تساير التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم من حين لآخر، وتستجيب لميولات وتطلعات وانتظارات الأجيال الصاعدة، إلى جانب إعادة الاعتبار للموروث الثقافي بجميع أنواعه ومكوناته، لكونه يشكل لبنة أساسية لبناء الحاضر والتطلع نحو غد أفضل، بل أيضا من خلاله تتشكل معالم الجماعة وتبنى خصوصية الأفراد. إن التراث بهذا المعنى هو جزء من الذاكرة الجماعية للشعوب التي تحتاج الترميم والمصالحة والاعتراف بمقوماتها التاريخية والإنسانية والوجدانية.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التربية على التراث باعتباره جزءا من الثقافة التي تشكل الوعي الجمعي لكل أمة، بما تمتاز به من عادات وأعراف وتقاليد وفنون ومعتقدات وحكم وأمثال تشكل هوية الإنسان، باعتباره كائنا ثقافيا، يعيش في تفاعل دائم مع محيطه.

كما أن إدراك هذا البعد التربوي للتراث هو مدخل أساسي من مداخل التربية على القيم التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرامية إلى تعزيز الوعي المبكر، لدى الناشئة، على احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي وترسيخ قيم الهوية الحضارية المغربية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها، وتكريس حب الوطن والرغبة في خدمته وتنميته، وبناء على ذلك "بات البحث في الثقافة الشعبية واجبا وطنيا قصد معرفة الماضي الشفوي المشترك بشكل جيد فمراجعة الماضي نقديا جزء من المعركة الحضارية الراهنة ومقدمة حتمية لبناء حاضر قوي."[1]

1. الثقافة المغربية روافدها وامتداداتها:

إن الثقافة المغربية تمتاز بثرائها وتنوعها، لكونها نشأت متأثرة بمصادر حضارية متعددة، بفعل الموقع الجيوستراتيجي للمغرب، إلى جانب مجموعة من الأحداث التاريخية، التي عرفها العالم وشهد خلالها عمليات نزوح كبيرة، بحثا عن الأمن والاستقرار، وأحيانا من أجل التجارة، وهذا ما جعل التراث المغربي ينهل من روافد ثقافية متعددة: إفريقية ويهودية وأندلسية، أغنت الموروث الثقافي المغربي، وساهمت في تشكيل الهوية المغربية. ويظهر هذا التنوع والتداخل بشكل واضح وجلي في العمارة، واللغة، والأعراف والتقاليد، والموسيقى، والفنون، التي تعكس مظاهر التناسج الثقافي والتفاعل الإثنوغرافي والتنوع الذي يميز المجتمع المغربي.

هذا التنوع والتعدد، الذي تمتاز به الأمة المغربية، هو ما أكده الدستور في ديباجته، حين نص على تنوع مقومات الهوية الوطنية وتعدد مكوناتها: العربية-الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية. كما يُقر في الفصل الأول على أنه من ثوابت الأمة الوحدة الوطنية متعددة الروافد، ويراهن النموذج التنموي الجديد على جعل الثقافة تحقق مطلبا مزدوجا قائما على الوحدة والتعددية. ولهذا تم التأكيد على ضرورة وضع "ميثاق وطني للتراث المادي واللامادي" يهدف إلى الحفاظ على الذاكرة والموروث الثقافي وتثمينهما. وذلك من أجل تقوية الروابط الاجتماعية، وخلق فرص جديدة للاستثمار في القطاع الثقافي.

[1] محمد رمصيص، الثقافة الشعبية بين الهوية والتاريخ الجمعي، مجلة الثقافة المغربية، العدد44، 2022، ص128.

وتشكل التربية على التراث مدخلا هاما للحفاظ على الهوية الثقافية وتعزيز الوعي الثقافي للأفراد في المجتمعات الحديثة، التي أدركت أهمية هذه المادة وضرورة الاستثمار الأمثل لمختلف مكوناتها المادية والرمزية، من خلال استحضارها في المناهج والبرامج الدراسية، إلى جانب توظيف التكنولوجيا الحديثة ومختلف وسائل الإعلام في إشاعة الوعي بأهمية حفظ التراث وصيانته وأيضا تصحيح التمثلات المجتمعية تجاه الموروث الثقافي. والعمل على حماية الذاكرة الجماعية من الضياع، لتمكين الأجيال القادمة من الاستفادة من التجارب والقيم المستمدة منها.

هكذا برزت الحاجة للاهتمام بالتراث وتثمين مكوناته، والبحث عن مداخل جديدة قادرة على حفظ الذاكرة الجماعية للمغاربة، كما ازداد الوعي بأهميته وضرورة العودة للماضي والتنقيب في جذور الهوية الثقافية المغربية بحثا عن القواسم المشتركة والقيم الأصيلة التي تتأسس عليها الوحدة والهوية الوطنية، إذ "لا يمكن الارتقاء نحو مستقبل مشترك دون جذور مشتركة يمكن الارتكاز عليها. كما أنه لا يمكن تحقيق إقلاع دون أرضية صلبة تكرس روح الانتماء الجماعي الذي يضمن التزام وانخراط كافة الأجيال ويعبئ الطاقات بكل تنوعها."[2]

صحيح أن تشكل الهوية الثقافية للشعوب أو المجتمعات ليس حدثا عارضا، أو صدفة تاريخية، بل هو نتاج تراكمات تمتد لقرون عدة. كما هو الشأن بالنسبة للهوية المغربية مثلا، التي ساهمت في تشكلها مجموعة من الحضارات والدول التي تعاقبت على بلاد المغرب، بحكم موقعه الاستراتيجي بالنسبة لأوروبا وإفريقيا والمشرق كذلك، وهذا ما يفسر ثراء وغنى الثقافة المغربية وتنوع مكوناتها وتعدد روافدها.

2.مظاهر التأثير والتأثر بين التراث والقيم:

يندرج ضمن التراث الثقافي مختلف التقاليد والأعراف والطقوس والمعتقدات والتجارب التي تنتقل من جيل إلى جيل، وتساهم في تحديد الهوية الثقافية والتاريخية للشعوب كما تساهم في تحديد الانتماء الثقافي للأفراد والمجتمعات، إلى جانب حفظ الذاكرة والهوية وضمان استمرارية العادات والتقاليد واللغة والخصوصيات التي تمتاز بها كل مجموعة بشرية. إن التراث بمثابة رأسمال لامادي يساهم في حفظ الذاكرة الجماعية وحماية الهوية، فكل الشعوب تنبهت إلى أهميته باعتباره ثروة الأمم لما يعكسه من عمق تاريخي وبعد معرفي قادر على تحقيق التماسك الاجتماعي وبناء الوعي الجمعي لكل أمة.

ولطالما ارتبطت القيم بثقافة المجتمع، لدرجة يصعب فصلهما، أو رسم حدود واضحة بينهما، هذه القيم لها تجليات عدة في مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية، وتساهم في بناء الخصوصية الثقافية للمجتمع،

[2] التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، المغرب، أبريل 2021، ص9.

حيث تظهر في الشعائر الدينية كما تتجلى في العادات والتقاليد والفنون والمناسبات الاجتماعية وتبرز أيضا في المعمار، كما تتجلى في سلوك الفرد وتنظم علاقته بذاته وبالجماعة التي ينتمي إليها وتتحكم في علاقته بالثقافات الأخرى، بل تشكل القاسم المشترك للأفراد الذي تتحدد من خلالها ملامح ومعالم الهوية الثقافية للشعوب والأمم.

وتظهر القيم أيضا في مختلف التظاهرات الاحتفالية الفرجوية ذات الطابع الشعبي أو الرسمي على حد سواء، ذلك أن" مفهوم الفرجة له قابلية وقدرة على احتواء قضايا متعددة وشائكة من قبيل السلطة، التاريخ، الأصالة، التناص، الذاكرة، المقدس، والوجدان... ويمكن اعتبار الفرجة كبؤرة لانبعاث الثقافة ووسيط يعكسها."[3] إلى جانب كونها ممارسة ثقافية متجذرة في الفكر والسلوك الإنساني، تعكس نظرة الإنسان للوجود وعلاقته بالآخر.

وطالما ارتبطت الفرجات الشعبية بمختلف أشكال التعبير والطقوس والأعياد والمناسبات والشعائر التي مارسها الإنسان منذ القدم. كما تعد شكلا من أشكال التعبير عن مشاعر الانسان وانفعالاته، وعلاقته بذاته ومجتمعه، إنها إبداع فني يرتكز على الكلمة والحركة والأداء، إبداع يقوم برسم معالم الحياة الاجتماعية وتطلعات الذات الفردية بقيّمها وعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها، كما تحمل رسائل متنوعة تعكس التفاعل والتناغم والانسجام بين مختلف مكونات الأمة المغربية وروافدها.

3. دور التربية في حفظ التراث واستدامة القيَم:

تشكل المدرسة وسيطا هاما لتعزيز الوعي بأهمية التراث ونشر قيمه، إلى جانب تصحيح التمثلات حول الإرث الثقافي، ودعم الروابط الاجتماعية وتحقيق التماسك الاجتماعي من خلال إقرار قيم التسامح والاحترام والتضامن وتثمين روح الانتماء للوطن والاستعداد لخدمته وتقديم المصلحة الفضلى للجماعة على المصالح والنزعات الفردية الذاتية... كما تساهم التربية على التراث في إعداد جيل يدرك معنى التعددية، ويقبل مبدأ الاختلاف والتنوع الثقافي في بناء المجتمعات وتشكل الهويات وتعزيز سبل الحوار الثقافي والتبادل المعرفي مع باقي الحضارات، هكذا، تشكل التربية على التراث منطلقا أساسيا لتشكيل مجتمعات متنوعة ومتحضرة تتسم بالتعايش السلمي والاحترام المتبادل.

وقد ارتبط الاهتمام بمجال القيم في منظومة التربية والتعليم في بلادنا، بسياق الإصلاحات المتعاقبة على حقل التربية، هذه الإصلاحات تسعى إلى إيجاد نموذج تربوي قادر على الارتقاء بقدرات الناشئة على المستوى المعرفي والسلوكي والقيمي، بالاعتماد على مرجعيات دينية وفلسفية وتاريخية

[3] موسى فقير، الفرجة المسرحية بين المحلي والعالمي، مجلة الثقافة المغربية، العدد 44، 2022، ص 197.

وسوسيوتربوية، بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين في أكتوبر 1999، مرورا بالرؤية الاستراتيجية التي تمتد من 2015 إلى 2030 ثم القانون الإطار رقم 51.17 الصادر سنة 2019، وهي أهم المحطات الكبرى في تاريخ إصلاح التعليم ببلادنا، وشهدت توافقا وإجماعا مجتمعيا كبيرا.

وقد شكل موضوع القيم سؤالا مركزيا في مختلف المحطات الإصلاحية التنموية التي شهدتها بلادنا، وأيضا سبل تصريفها في المناهج التربوية وآليات تقييمها، خصوصا إذا استحضرنا بعدها الرمزي المجرد ونسبية المفاهيم المرتبطة بهذا المجال، لأن محاولة التفكير في المجرد لا يمكن أن تتم إلا من خلال أشكال مجسدة مرئية تمنحها تلوينا خاصا، لأن التجسيد هو المدخل الرئيسي نحو خلق سلسلة من الأنساق التي تقوم بتنظيم مجموعة من القيم في قوالب محددة.[4]

ويتحدد جوهر الإصلاح وغاياته الكبرى في وضع نموذج بيداغوجي حديث، قادر على المساهمة في بناء شخصية متعلم تتسم بالاستقلالية والتوازن ومعرفة الذات والقدرة على التموقع في الزمان والمكان، وإعداده للاندماج الإيجابي في مجتمعه وتيسير سبل انفتاحه على الآخر وقبول الاختلاف.

لهذا تم اعتماد مدخل التربية على القيم كأحد أهم مرتكزات الإصلاح التربوي ببلادنا، وتم توجيه مذكرات تنظيمية تهم آليات التفعيل وطرق الأجرأة في الحياة المدرسية. بغية الارتقاء بالقيم من طابعا المجرد إلى الطابع المحسوس القابل للملاحظة والقياس. وتم التنصيص على ضرورة العمل على ترسيخيها من خلال وضعيات صفية حقيقية أو مستمدة من الواقع المعيش للمتعلمين، أو من خلال الأنشطة الموازية، عبر الاحتفال بالمناسبات الوطنية والدينية والأحداث التاريخية... وعبر الاحتفاء بالتراث والشعر والبيئة وغيرها من الأنشطة التي تساهم في صقل المواهب الفنية وتشجع المتعلم على الإبداع والابتكار وتعزز ارتباطه بثقافته وهويته ووطنه.

إن اكتساب القيم يمر عبر مجموعة من المؤسسات، تبدأ بالأسرة أولا، ثم تتطور من خلال المدرسة وتتبلور عبر العلاقات الاجتماعية، كما أن تصريف القيم عبر المناهج التربوية والمقررات الدراسية، تتحكم فيه شروط ذاتية وأخرى موضوعية: يتجلى ما هو ذاتي في التربية على الاختيار والاستقلالية وبناء شخصية تتسم بالاعتدال والتوازن، أما ما هو موضوعي فيمتد ليشمل المصالح المشتركة للجماعة من حيث الحفاظ على الأسس والثوابت التي تقوم عليها الأمة المغربية، وترتبط بجانب القيم الدينية والوطنية، وتتغيى بناء شخصية قادرة على الاندماج الإيجابي في المجتمع والاخلاص للوطن وتكريس قيم الولاء والانتماء له، والاستعداد لخدمته.

[4] عبد الله بريمي، السيميائيات الثقافية، مفاهيمها وآليات اشتغالها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2018، ص215.

ولا يجب حصر درس القيم في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية فقط، لأن القيّم تحضر في مجال العمران والفنون والسياسة والاقتصاد، والبيولوجيا... كما تتسم بطابعها العرضاني الممتد بين حقول معرفية مختلفة، تساهم في تشكلها التجارب والطقوس والتاريخ المشترك للأفراد والمجتمعات، كما تساهم في تحديد القواسم والسمات المشتركة بين أبناء العشيرة الواحدة، ويمكن الجزم بأن المدرسة والأسرة والإعلام هي بمثابة قنوات ووسائل لتصريف القيم وضمان استمرارها.

ومن خلال استقراء مبادئ ومرتكزات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نجد أن النظام التربوي المغربي يتأصل "في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية."[5]

وقد شهد المغرب خلال هذه العشرية ثلاثة أحداث هامة، جعلت العالم ينبهر بقيم التضامن والتسامح والتعاون التي تسم المجتمع المغربي، كان أولها مظاهر التعاون خلال فترة الحجر الصحي في ذروة جائحة كورونا، وثانيها إشادة الصحف العالمية بموقف المغرب حين حرّك جبلا من أجل إنقاذ الطفل "ريان" بمنطقة شفشاون، وثالث هذه الأحداث تلخصه مظاهر التكافل والتضامن التي أعقبت زلزال الحوز، وهي مشاهد تعكس جوهر وحقيقة المجتمع المغربي وما يطبعه من قيم البذل والعطاء والإيثار.

ويلاحظ أن ظهور القيم هو ظهور للحد الفاصل بين الذاتية والموضوعية، وبين الحقائق والأحكام، وبين ما هو كائن وما يجب أن يكون... وبين الغايات والوسائل وبين المعقول واللامعقول."[6] ومعلوم أن القيم تتحكم، بشكل ظاهر أو مضمر، في توجيه الفرد وتحديد اختيارت الجماعة، لأن الإنسان بمثابة منظومة قيم، تساهم في تشكلها مجموعة من الشروط الذاتية والموضوعية، المرتبطة بسيكولوجية الفرد، واستعداداته الفكرية إلى جانب البيئة التي نشأ فيها والتي تتدخل في تشكيل اللاوعي الجمعي الذي تتفاعل فيه ومن خلاله المواقف والأفكار والرغبات، لأنه يرتبط بذكريات وتجارب الأسلاف والاستعدادات الأولية التي تجعل الأفراد يتخذون نفس ردود الأفعال في مواقف محددة.

---

[5] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المبادئ الأساسية، المرتكزات الثابتة، المغرب، 1999، ص07.

6 المهدي المنجرة، قيمة القيم، دون دار النشر، الرباط، ط2، مارس 2007، ص39.

ويعد عالم النفس كارل غوستاف يونغ أول من نظّر للعقل الجمعي وتأثير الأسلاف في بناء شخصية الأفراد بشكل لا واع، وقد أكد غوستاف لوبون على أن "الجماهير محكومة كثيرا باللاوعي، وبالتالي فهي خاضعة أكثر مما يجب لتأثير العوامل الوراثية العتيقة."[7]

هكذا يتضح أن اختيارات الفرد تتأثر بالعوامل الوراثية، وتبنى على تجاربه وذاكرته ومبادئه التي تحدّد نظرته لذاته وتنظم علاقته بالآخر، وكل محاولة للانزياح عن التصورات المجتمعية، تمثل تمردا على المجتمع، وثورة على القواعد، وهنا تتجلى سلطة الوصاية التي يمارسها المجتمع من خلال القيام بوظيفة الضبط الاجتماعي، ويقصد به " العملية التي تهدف بالوسائل المختلفة التي تمتلكها الجماعة إلى الامتثال لقواعد السلوك وتجنب أفراد المجتمع الانحراف الاجتماعي."[8] من خلال رسم الحدود بين ما ينبغي أن يكون وما ينبغي ألا يكون.

وهنا يحضر المجتمع كحاضن للقيم وحريص على استمرارها وبقاءها، و"إذا لم يكن دور الضبط الاجتماعي فعالا في فترة التحولات، فسرعان ما يشهد المجتمع انهيارا حادا على مختلف الصعد، وفي شتى المجالات الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، ومنظومة القيم، وغيرها."[9]

4. التراث ذاكرة جماعية:

يعرف الدكتور المهدي المنجرة الذاكرة في كتابة "قيمة القيم" بأنها " إحدى القيم التي تعطي للزمن انسجامه واكتماله وتتفاعل بين ماض يتجدد، وحاضر عابر ومستقبل مفتوح."[10] ويؤكد أيضا على أنها "سلاح أكثر فعالية لتوثيق الماضي، وفهم الحاضر وبناء المستقبل. إذ يمكن أن تدمر البنيات التحتية، لكن يستحيل تدمير ذاكرة شعب".[11] فما هي العلاقة بين التراث والذاكرة؟ وكيف يمكن استثمار التراث في تعزيز القيم وحفظ الذاكرة الجماعية؟ وإلى أي حدد يمكن أن تساهم التربية في تحقيق هذه الغايات؟

إن التربية على التراث تشكل مشروعا مجتمعيا ورؤية مستقبلية، تسعى إلى تعزيز القيم وحفظ الذاكرة الجماعية وتقوية الروابط الاجتماعية، ومدّ جسور التواصل بين الأجيال وجعل الماضي منطلقا للحاضر ومحفزا على استشراف المستقبل. عبر تثمين التراث والاعتراف بمقوماته الفكرية وقيّمه

---

[7] غوستاف لوبون، سيكولوجيا الجماهير، ترجمة وتقديم هاشم صالح، دار الساقي، لبنان، ط1، 1991 ص 77

[8] غسان خالد، الهابيتوس العربي قراءة سوسيو-معرفية في القيم والمفاهيم، منتدى المعرف، بيروت ط1، 2015، ص 92.

[9] غسان خالد، الهابيتوس العربي قراءة سوسيو-معرفية في القيم والمفاهيم، المرجع السابق، ص 93.

[10] المهدي المنجرة، قيمة القيم، المرجع السابق، ص13.

[11] المهدي المنجرة، نفسه، ص13-14.

الجمالية والاجتماعية، وتجاوز النظرة البسيطة التي تختزل التراث في أبعاده المادية، أو الفلكلورية، عبر استنطاق الذاكرة الجماعية التي تشكل دعامة الوحدة والهوية وتعمل على تعزيز الانماء المجتمعي والوطني، لهذا، نجد عدة اتفاقيات تسعى إلى صون وحماية وتثمين التراث الثقافي المادي وغير المادي.

ومن بينها اتفاقية اليونسكو لسنة 2003 ب"شأن حماية التراث الثقافي اللامادي" التي تحدد في المادة 14 بعض آليات وسبل حفظ وصون التراث اللامادي، ومنها العمل من أجل ضمان الاعتراف بالتراث الثقافي واحترامه، عبر برامج إعلامية وتعليمية للتثقيف والتوعية، موجهة للجمهور وخاصة الشباب؛ إلى جانب أنشطة لتعزيز القدرات في مجال صون الرسائل اللامادي، لا سيما في مجال الإدارة والبحث العلمي.

وقد أكد التقرير العام للنموذج التنموي الجديد على أن نماء وازدهار وتقدم الأمة المغربية يستمد جذوره " من أرضية خصبة، تتشكل من مقومات رمزية تندرج في إطار الزمن الطويل. وبكونه بلدا ذا عمق تاريخي، شكل مدارا للحضارات على مر العصور."[12] كما أن إدراك هذه المقومات سيساهم، لا محالة، في تحقيق السيادة الثقافية والأمن الثقافي ببلادنا، إلى جانب ترسيخ قيم الوحدة والتعايش وقبول الآخر ومختلف القيم التي تعكش نضج وثراء هذه البيئة المغربية، التي تمثل نموذج الاندماج الاجتماعي الذي يصل درجة الانصهار أحيانا، وهذا التنوع له تجليات عدة في الثقافة والتراث.

إن العودة للنبش في الذاكرة الجماعية، هو تأصيل للمتخيل الجمعي، وبحث عن القواسم المشتركة بين الأفراد، وهو كذلك اعتراف بقيمة الذاكرة وقيمها المادية والمعنوية ومدى مساهمتها في تشكل الهوية الوطنية، وليس دعوة للانغلاق أو التقوقع على الذات، بل هي عودة واعية تسعى إلى إعادة قراءة التراث وتحليله ودراسة مكوناته وإدراك أبعاده الدلالية، "من أجل متابعة مسار التقدم الذي تحتمه حركة التاريخ الدائبة، ومن أجل تهيئ انطلاقة منفتحة يلتحم فيها التراث بتأثيره على معركة التغيير مع المكتسبات الجديدة بفعاليتها المبدعة الخلاقة."[13]

وتتجلى أهمية التراث كذلك في بعده التاريخي وعمقه الأنتروبولوجي وقدرته على ربط الماضي بالحاضر، وحفظ الذاكرة الجماعية والمتخيل الجمعي للأمم، الذي قد يمتد لمئات وربما لآلاف السنين، في شكل خرافات وأساطير ومعتقدات تتناقلها الأجيال، كما قد يتجلى في مختلف أشكال التعبير وفنون الحكي، وفي الطقوس والاحتفالات الفلكلورية والقصص والأمثال الشعبية، التي تشكل جزءا هاما

[12] التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، مرجع سابق، ص9.

[13] عباس الجيراري، من وحي التراث، مطبعة الأمنية، الرباط، د.ط، 1971، ص 5.

الرأسمال اللامادي للأمم والشعوب. الذي ضاع جزء كبير منه بفعل التمثلات المجتمعية نحو الثقافة الشعبية، إلى جانب إهمال الدراسات الأكاديمية للثقافة الشعبية، مقابل الاهتمام بالثقافة الرسمية. إذ "لا يمكن الارتقاء نحو مستقبل مشترك دون جذور مشتركة يمكن الارتكاز عليها. كما أنه لا يمكن تحقيق إقلاع دون أرضية صلبة تكرس روح الانتماء الجماعي الذي يضمن التزام وانخراط كافة الأجيال ويعبئ الطاقات بكل تنوعها."[14]

خاتمة:

لقد استأثر درس التراث باهتمام العديد من الباحثين والمختصين الذين حاولوا استجلاء أبعاده وإدراك دلالاته وكشف تجلياته المادية والمعنوية، وانعكاساتها على مستوى البناء القيمي للأفراد في علاقتهم بالبيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها، كما حاولوا فهم خصائص الأنساق الثقافية للمجتمعات وطرق تشكلها. هذه المجتمعات التي شكلت على مر العصور حاضنة القيم تتأثر بمجموعة من المؤثرات التاريخية والاجتماعية والسياسية وأبرزها الدينية التي شكلت نقطة تحول كبرى في مسار القيم والثوابت لدى الأمم والشعوب.

هكذا إذن، يمثل التراث الثقافي ومختلف أشكال التعبير الفلكلورية جزءا من ثقافة المجتمع المغربي، وعبر التاريخ كان الارتباط وثيقا بين الإنسان والفنون التعبيرية، لما لها من قدرة على احتواء آماله وآلامه وسعادته وشقائه وواقعه وانتظاراته، ومن خلالها تظهر عناصر فنية وجماليات مختلفة مستوحاة من نسيج ثقافي متعدد الأعراق والروافد، تعكس وشائج الألفة وقيم التعايش وقبول الاختلاف في الثقافة المغربية.

ومن خلال دراسة هذه الفنون يمكننا فهم طبيعة الحياة الاجتماعية المغربية، ومسار تطورها ومظاهر تفاعلها وحدود تأثيرها وتأثرها بثقافة الآخر، وإدراك سيرورة تشكل المعنى وتداوله، وذلك من أجل فهم أعمق للتجربة الإنسانية وكشف أصولها التاريخية وعمقها الأنثروبولوجي وأبعادها الأنطولوجية ومعرفة الثابت والمتغير في الثقافة المغربية، "وبالتالي إدراك الصلة الحقيقية بين ماضينا والحاضر وتمثل ملامح هذه الصلة وسماتها. والإحياء قبل هذا وبعد صون لوجودنا وفهم لقيمنا وجمع لأشتات كياننا والقوة الدافعة لنا في نهضتنا وبناء مستقبلنا."[15]

---

[14] التقرير العام للنموذج التنموي، مرجع سابق، ص9.

[15] عباس الجيراري، من وحي التراث، مرجع سابق، ص 44.

بيبليوغرافيا:

- اتفاقية اليونسكو بشأن حماية التراث الثقافي اللامادي، 2003.
- التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، المغرب، أبريل 2021.
- الدستور المغربي، 2011.
- المهدي المنجرة، قيمة القيم، دون دار النشر، الرباط، ط2، مارس 2007.
- عباس الجيراري، من وحي التراث، مطبعة الأمنية، الرباط، د.ط، د. سنة.
- عبد الله بريمي، السيمسائيات الثقافية، مفاهيمها وآليات اشتغالها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2018.
- غسان خالد، الهابيتوس العربي قراءة سوسيو-معرفية في القيم والمفاهيم، منتدى المعرف، بيروت، ط1، 2015.
- غوستاف لوبون، سيكولوجيا الجماهير، ترجمة وتقديم هاشم صالح، دار الساقي، لبنان، ط1، 1991.
- محمد رمصيص وآخرون، الثقافة الشعبية بين الهوية والتاريخ الجمعي، مجلة الثقافة المغربية، العدد44، 2022.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 1999.

الحق في التربية والتعليم للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب: من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة

☜ **سعيد عادل**

باحث في القانون العام والعلوم السياسية، المغرب

مقدمة

اكتسبت تربية الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب صفة الاعتراف المؤسساتي بالتوقيع على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة 1993[1]، وكذلك على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة سنة 2009[2]. كما نص دستور المملكة سنة 2011 في ديباجته على حضر ومكافحة كل أشكال التمييز، على أساس الإعاقة، وفي بعض من فصوله على ضرورة الاهتمام بالأشخاص في وضعية إعاقة خاصة الفصول 19 والفصل 31، والفصل 34[3] الذي يؤكد على وجوب قيام السلطات العمومية بسن ووضع سياسات عمومية موجهة لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة.

وتجد الإعاقة مكانها ضمن أجندة السياسات التعليمية بالمغرب خاصة في مرحلة ما بعد إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين[4] والذي يعتبر بمثابة دستور التربية والتكوين بالمغرب، محددا إطار اشتغال الفاعلين المؤسساتيين والتربويين بالمدرسة الجديدة كما نظرت لها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، مدرسة تتأسس على الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع" [5]. ومن خلال الرافعة الرابعة التي تؤمن "الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة"[6]. كما أنه في سنة 2016تم إصدار القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة[7]، والذي تنص المادة 11 من الباب الثالث المتعلق بالتربية والتكوين على أنه " لا يمكن ان تشكل الإعاقة مانعا من الحق في التربية والتعليم والتكوين".

---

[1] منظمة الأمم المتحدة، "الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل" 1989، المواد 23 و28 و29.

[2] منظمة الأمم المتحدة، "اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة"، تم الاعتماد من الجمعية العامة يوليوز2021، المادة 24.

[3] ينص الفصل 34 من دستور المملكة المغربية لسنة 2011 على ما يلي:

[4] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999

[5] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ص7

[6] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، المرجع نفسه، ص 15.

[7] للاستزادة، https://2u.pw/8nqsesm9

وقد أصدرت الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين مجموعة من القرارات والمذكرات والدوريات المشتركة، خاصة القرار الوزاري 47.19[8] والذي يمكن اعتباره الأساس القانوني العملي نحو بلورة سياسات عمومية نحو تكريس التجارب الدولية في مجال تدريس الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب. من خلال التحول من تجربة التربية الإدماجية إلى تجربة جدية بمعايير جديدة وهي "التربية الدامجة".

تعرف التربية الإدماجية بكونها نمط تربوي وبيداغوجي يمكن من الاستفادة الكاملة للأطفال في وضعية إعاقة من حقهم في التمدرس مع نظرائهم التلاميذ[9]، لكن في إطار أقسام الإدماج المدرسي، وهي "الأقسام المحدثة بالمؤسسات التعليمية الابتدائية والمخصصة لاحتضان مجموعة من الأطفال في وضعية إعاقة، على اختلاف أنماط الإعاقة، ويشرف على كل قسم أستاذ(ة) يتولى مهام تربيتهم وتعليمهم وفق استعمال زمني خاص وبرنامج دراسي ملائم" [10]

كما تعني إخضاع الطفل للتغيير ليتكيف مع النظام التربوي. فالمدرسة لا تغير من نفسها، بل الطفل ملزم بالتكيف أو بالفشل. إن التربية الدامج هي بمثابة مشروع مجتمعي يتوخى تحقيق تعلم ذي جودة يراعي إمكانيات الأطفال ويعمل عل تطويرها. كما أنها بمثابة نظام مرن، إذ أن كل الأطفال يتعلمون، فالنظام التربوي يغير من نفسه ليتكيف مع كل طفل. فالاختلاف والتنوع لهما قيمة خاصة.

وتعرفها **منظمة اليونيسكو** بكونها "تربية مبينة على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلمات الأساس... قصد إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي"[11].

وتعني بالنسبة **لمنظمة إعاقة دولية** Handicap International ما يلي: "نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة بمن فيهم

[8] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، القرار الوزاري 047.19 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، الصادر في 24 يونيو 2019.

[9] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة اليونيسيف، "الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019، ص4.

[10] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة اليونيسيف، " التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين"، ص5.

[11] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة اليونسيف، " التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل الأسر والجمعيات " ، مديرية المناهج، 2019، ص 12

الأطفال في وضعية إعاقة. وهي تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع"[12].

وانطلاقا من هذا التأطير المفاهيمي، **نساءل** توجه الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين نحو التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، وذك من خلال **السؤال التالي: هل ساهمت المقاربة الدامجة في تأمين الحق في التربية للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب؟**

نحدد **البناء الفرضي التالي** من خلال **فرضيتين** هما:

- هذا التحول نحو التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب ضرورة مؤسساتية وتشريعية وليس اختيارا منهجيا.

- يفضي محك الممارسة إلى نتائج محدودة بالرغم من المجهودات المبذولة، لوجود إكراهات متعددة الروافد.

نعتمد **المقاربة التربوية -البيداغوجية** بالأساس بالانطلاق من التشخيص للوضعية الراهنة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب والذي قامت به الوزارة الوصية بتعاون مع اليونسيف، مرورا بتوصيات فاعلين مؤسساتيين قدموا توصيات بخصوص تجربة التربية الإدماجية كمرحلة انتقالية، وصولا إلى الورش المجتمعي الذي نحن بصدد المساهمة فيه: التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. وكمحاولة للتفاعل مع هذه المداخل وهذه الأسئلة، اعتمدنا **محورين أساسيين:**

المحور الأول: دواعي التحول من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة للفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب

وهذا المحور يحاول الإجابة عن الأسئلة: **ماذا؟ لماذا؟ متى؟ وأين؟**

المحور الثاني: حدود اعتماد التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب: الفاعل، الموارد والآليات

ويحاول هذا المحور الإجابة على **الأسئلة من؟ كيف؟ كم؟**

[12] نفسه

المحور الأول: دواعي التحول من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب

أولا: تجربة أقسام الإدماج المدرسي بالمغرب: قراءة تقييمية.

بدأ المغرب تجربة أقسام الإدماج المدرسي داخل المدارس العمومية منذ الموسم التربوي 1997-1998، من خلال "تكييف المحتويات وطرق وتقنيات التدريس، والتركيز على حاجياتهم انطلاقا من تشخيص لقدراتهم وإمكانياتهم ووتيرة تعلمهم...، مع الحرص على تنشئتهم الاجتماعية وتأهيلهم للاندماج السوسيواقتصادي لاحقا[13].

ولتقييم هذه التجربة، عملت الوزارة على تشخيص وضعية أقسام الإدماج المدرسي بجهتين هما: جهة سوس ماسة وجهة الشرق، انطلاقا من مجموعات بؤرية مشكلة من مختلف الفاعلين التربويين: مدرسين، مديرين، مفتشيين، وجمعيات المجتمع المدني التي تشتغل في مجال الإعاقة، وكذا من أطر طبية وشبه طبية... وسمح هذا الرصد باستخلاص جملة من الخلاصات[14] أهمها:

1- على مستوى المفاهيم:

- تعدد الاصطلاحات والمفاهيم والمستعملة في المذكرات والوثائق الإدارية والتربوية، وعدم وجود مفهوم رسمي مؤسساتي واضح ومتفق عليه (الأشخاص المعاقون، الأطفال المعاقون، الأطفال في وضعية إعاقة، الأشخاص في وضعية إعاقة، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة... إلخ.

- عدم التوفر على مقاربة وطنية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. إذ لم يحسم الأمر فيما يتعلق بأنواع المقاربات الحاضرة في الميدان (التربية المتخصصة، تربية الإدماج المدرسي، التربية الدامجة)

2- واقع إحداث وتدبير أقسام التمدرس الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة:

- تراوح عدد الأطفال بين 4 و20 تلميذ في القسم الواحد.

- تواجد أصناف غير متجانسة من الإعاقات ضمن نظام صفي تقليدي

- تعدد صيغ التنظيم الزمني.

---

[13] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، "الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة"، 2019، ص10.

[14] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص-ص 10- 12.

- عدم الانطلاق من حاجيات الأطفال في وضعية إعاقة وحاجيات تعلمه عند التدبير الديداكتيكي للتعلمات.

- عدم اعتماد بيداغوجيا المشروع وبخاصة المشروع البيداغوجي الفردي.

- غياب مقاربة بيداغوجية واضحة في مجال التقويم والمعالجة بأقسام الإدماج المدرسي

- وجود نقص في الجانب التأطيري للممارسات الإدارية والتربوية.

- ضعف التكامل والتنسيق بين مختلف الفاعلين التربويين والفريق الطبي والشبه الطبي والأسرة وجمعيات المجتمع المدني. بل نجد التنافر أحيانا بين أشكال التدخل المقدمة.

ثانيا: المرحلة الانتقالية للتحول إلى التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب:

أمام محدودية تجربة أقسام الإدماج المدرسي، عملت الوزارة الوصية على تثمين السياق الحقوقي والتشريعي الذي يمر منه المغرب خاصة بعد دستور 2011، وما رافقه من تنامي المطالبة بالاهتمام بالفئات الهشة، ومن ضمنها الأطفال في وضعية إعاقة، وتمكينهم من حقهم في التعلم وفقا للمعايير والتجارب الدولية العربية والغربية[15] المتخذة في هذا الجانب. وقد خلص المغرب إلى أن هناك "تفاوتا كبيرا بين الدول من حيث الفلسفة التربوية المتبناة في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. كما يمكن تسجيل أن التفاوت بين الدول على مستوى الأنظمة السياسية والحقوقية والاجتماعية والمحددات الاقتصادية يطبع موجهات طرق تمدرس هذه الفئة من الأطفال"[16].

وتم التوصل على ما يلي[17]:

- أهمية استقبال الطفل في وضعية إعاقة في بيئة مدرسية عادية وضمن أقسام دامجة تتسع مناهجها لكل الأطفال كيفما كانت حاجاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.

- تكييف البنيات والتنظيمات المدرسية من بنيات تحتية ووسائل تعليمية، وتنظيمات تربوية، ومناهج دراسية ومقاربات سيكوبيداغوجية... مما يمنح الطفل إمكانية الاستفادة من نفس العرض التربوي الذي يستفيد منه باقي الأطفال، وبشكل فارقي يأخذ بعين الاعتبار خصوصياته ويتكيف معها

[15] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص-ص 20-22.

[16] وزارة التربية الوطنية، نفسه، ص 22.

[17] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 23.

- تخصيص آليات إدارية وتنظيمية وتربوية وطبية وشبه طبية، تمنح للطفل مختلف أنواع التعلمات الداعمة التي تمكنه من النجاح في مساره التمدرسي الدامج في إطار خصوصية إعاقته.

ومع تنامي الوعي بمحدودية تجربة أقسام الإدماج المدرسي، توصل الباحثون في المناظرة الدولية التي نظمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يناير 2019 إلى ضرورة اعتماد مقاربة جديدة في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، "تضمن لهم حقهم في التمدرس مع نظرائهم العاديين"[18]. كما أن من بين توصيات المجلس بخصوص مشروع رأي حول موضوع "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة منصفة وناجعة"، "ضرورة تهيئة بيئة تربوية منفتحة على التنوع وضمان عرض تربوي متنوع حسب الحاجيات.... وبالتالي ضرورة وضع هندسة منهاجية جديدة لأقسام الإدماج المدرسي، وتجاوز منطق الأقسام المعزولة إلى منطق الدمج في الأقسام العادية، واعتبار المؤسسة كلها مؤسسة دامجة، تعمل على توفير شروط الدمج وضوابطه المادية والتنظيمية والبيداغوجية"[19].

المحور الثاني: حدود اعتماد التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب: الفاعل، الموارد، والآليات.

أولا: التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: المبادئ والأسس والمرتكزات:

تعتمد التربية الدامجة نظريا على مجموعة من المبادئ[20] من بينها:

- مبدأ المدرسة للجميع
- مبدأ الحق في جودة التعلم
- مبدأ الإنصاف
- مبدأ تكييف التعليم لا تكيف المتعلم
- مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية

ومن بين مميزات[21] التربية الدامجة ما يلي:

---

[18] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 4

[19] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأي في "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة منصفة وناجعة"، الموقع الالكتروني للمجلس. www.csefrs.ma

[20] الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، "التربية الدامجة"، مصوغة تكوينية للأطر التربوية والإدارية دجنبر 2020، ص 21.

[21] الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، "التربية الدامجة"، المرجع السابق، ص 31.

- الإقرار بأن جميع الأطفال يستطيعون التعلم
- الاعتراف بوجود الاختلافات بين الأطفال وضرورة احترامها
- استهداف التربية الدامجة ضمان المساواة في الحقوق
- إتاحة التعلم الجماعي للأطفال في وضعية إعاقة
- إتاحة البنيات المادية والمالية والبيداغوجية استجابة لحاجيات الأطفال في وضعية إعاقة.

كما أنه يمكن تقسيم أسسها[22] إلى:

- **أسس ذات طبيعة اجتماعية:** مرتبطة أساسا بالحركات الاجتماعية وتنامي أدوار المجتمع المدني في الترافع من أجل ضمان حقوق الفئات الهشة

- **أسس ذات طبيعة فلسفية:** فاحترام الحق في التعلم يعبر عن قيم إنسانية نبيلة. كما أن التربية الدامجة تجد مرتكزا لها في قيمة المساواة والتي هي إحدى القيم الأخلاقية والفلسفية الأساسية

- **أسس ذات طبيعة قانونية:** من حيث الحاجة إلى التوازن والأمن داخل المجتمع، حتى لا تتضارب المصالح، أو ينزع حق طرف. فالتربية الدامجة تساهم في هذا الهاجس الأمني من خلال تقبل الاختلاف، والقدرة على امتلاك روح العيش المشترك.

- **أسس ذات طبيعة علمية وبيداغوجية وسيكولوجية:** فالنجاح في عملية التعلم لا ترتبط بالفرد فقط، بقدر ما يرتبط بنوعية وطبيعة الوساطة التربوية. فليس هناك شخص عاجز عن التعلم، بل هناك وساطة غير قادرة على إيجاد التقنيات والطريقة الملاءمة.

ثانيا: الحواجز المانعة للتربية[23]:

إن من بين ما ينبغي التركيز عليه في التربية الدامجة هي تلك الحواجز المانعة للتربية. ويمكن تقسيمها كالتالي:

1- الحواجز المرتبطة بالمحيط: كبعد المدرسة، غياب الولوجيات، اضطراب المناخ، عدم قدرة المؤسسة على تحمل نفقات التمدرس

2- **الحواجز مرتبطة بالاتجاهات:** وتتدخل فيها التمثلات والمواقف السلبية والمعيقة للتمدرس والإقبال عليه، وجود تنافر بين الأسرة والمدرسة والمحيط.

---

[22] الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، "التربية الدامجة"، نفسه، ص 31.

[23] منظمة الأمم المتحدة، مرجع سابق، ص 10.

3- **الحواجز ذات الطبيعة المؤسساتية:** وتندرج ضمنها القوانين والإجراءات العملية والتعقيدات المسطرية الكابحة للحق في التعلم، أو أن بعض النصوص التنظيمية المؤطرة لا تغطي احتياجات جميع الفئات.

ثالثا: المدرسة الدامجة: الفاعلون والآليات والموارد:

أولا: الفاعلون: يلتقي مجموعة من الفاعلين الرسميين وغير الرسميين في التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، فهناك القطاعات الحكومية من وزارة الداخلية والوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم، وزارة الصحة العمومية، وزارة التنمية الاجتماعية والأسرة، جمعيات المجتمع المدني، الجماعات الترابية.... وهذا يدل على الأهمية القصوى لملف الإعاقة بالمغرب، سيما وأن البحث الوطني الثاني حول الإعاقة لسنة 2014، أكد على تجاوز نسبة الإعاقة 6,8%[24]. وهو مؤشر على استعجالية تدخل الفعل العمومي المؤسساتي في اتجاه بلورة سياسات عمومية تخدم الأشخاص في وضعية إعاقة.

وبخصوص المدرسة العمومية الدامجة، نجد ما يلي:

1- **أساتذة التربية الدامجة الذين** يتكلفون بتدريس الأطفال في وضعية إعاقة بناء على ملفات طبية معدة لهذا الغرض، وبناء على بحث اجتماعي يقومون به بداية الموسم الدراسي.

2- **إدارة المؤسسة التربية:** تتكفل بالتنسيق بين مختلف الفاعلين وتؤطر العملية قانونيا وإداريا ووثائقيا في ارتباط تراتبي مع المذكرات والمراسلات الموجهة لها في هذا الشأن، وانسجاما مع المقرر الوزاري لكل سنة دراسية.

3- **الأستاذ المشرف على قاعة الموارد،** يتم انتقاءه لتدبير قاعة الموارد بناء على مسطرة معدة لهذا الغرض، وبعد دراسة لملفه المهني والتكويني، وبعد مقابلة شفوية، ويتم تكليفه للقيام بمهام الإشراف على قاعة الموارد.

ثانيا: الآليات:

1- الآلية التكوينة: يخضع الفاعلون التربويون لمجموعة من التكوينات في التربية الدامجة، حيث يقوم بتأطيرها السادة المفتشين. كما يتم استدعاء بعض الأطر الطبية والشبه طبية لمحاولة مقاربة طبية للأطفال في وضعية إعاقة.

[24] وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، "البحث الوطني الثاني حول الإعاقة بالمغرب: خلاصة النتائج" 2014، ص 11.

2- الآلية التواصلية: وذلك بالتواصل مع مختلف الشركاء المحتملين وإقحامهم في هذا الورش وخاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بالأطفال في وضعية إعاقة.

3- الآلية التدبيرية: فتدبير القسم الدامج يتطلب محاولة خلق تجانس بين التعليم العادي والتعليم الموجه للأطفال في وضعية إعاقة. لأنه يعد صعبا تلقي جميع التلاميذ نفس المادة الدراسية ونفس المحتوى بنفس الطريقة. كما ان تدبير قاعة الموارد من طرف الأستاذ المشرف يتطلب منه الأمر محاولة خلق انسجام مع بقية أساتذة الأقسام الدامجة سواء على مستوى تسلسل الحصص الدراسية، وكذلك على مستوى استعمالات الزمن. فحصص الدعم البيداغوجي بقاعة الموارد تختلف كلية عن تلك المقدمة في الأقسام الدامجة.

4- الآليات التربوية والبيداغوجية: وتتمثل أساسا في المشروع البيداغوجي الفردي، وكذلك مشروع المؤسسة الدامج الذي يعتمد المنهجية الجدية **DEPART** عوضا عن منهجية **EPAR**.

فالمذكرات المنظمة تنص على ضرورة الاهتمام بالأطفال في وضعية إعاقة منذ الانطلاقة مرورا بالتشخيص والبلوة والأجرأة والتقييم وانتهاء بالمرحلة الانتقالية.

ثالثا: الموارد: ونقصد بها البنيات المادية والمالية واللوجيتسكية الموضوعة رهن إشارة المؤسسة التربوية من اجل إنجاح ورش التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.

1- البنيات المادية:

- قاعة الموارد: قاعة يتم تجهيزها من طرف المديريات الإقليمية، وتحتوي على وسائل ديداكتيكية وبيداغوجية مخصصة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، كما يتم تزويدها بمختلف الوسائل التي تحتاجها الأطر الطبية والشبة طبية.

- الولوجيات: تحث النصوص التنظيمية المؤطرة للتربية الدامجة على ضرورة اعتماد ولوجيات ميسرة من منطلق أن المجتمع والمدرسة يجب عليها أن يتغيرا ويتكيف مع الأطفال في وضعية إعاقة.

2- البنيات المالية:

وتعتمد بالأساس على جمعية دعم مدرسة النجاح وكذلك على الشراكات التي تقوم بها المؤسسة التربوية مؤطرة بالقانون في حدود التدخل المالي والمادي للشركاء.

ثانيا: التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب على محك الممارسة المهنية: نؤكد على كون التجربة في بدايتها وما نصرح به هو من صميم انشغالنا بالأطفال في وضعية إعاقة ومن خلال المقارنة بين التكوين الذي تلقيناه وبين واقع الممارسة المهنية.

1- مشروع اسمي حالم: Projet nommatif reveur

إن قراءة شاملة لكل الدلائل التي وفرتها الوزارة الوصية والاهتمام الذي يوليه الفاعلون لإنجاح ورش التربية الدامجة لأطفال في وضعية إعاقة، يجعلنا متيقنين من أن المغرب خطا خطوات نحو الامام في مجال تدريس الأطفال في وضعية إعاقة. صحيح أن التجربة فتية بالرغم مما روكم في تجربة أقسام الإدماج المدرسي (أزيد من عشرين سنة)، لكن واقع الممارسة يؤكد على محدودية الجدوى والآثار إن على الطفل في وضعية إعاقة أو على مختلف الفاعلين.

2- اكراهات مؤسساتية:

ترهن المقاربة بالإحصائيات التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. فقد لا يكفي زيادة عدد الأطفال في وضعية إعاقة المستفيدين من التربية الدامجة، بل في مدى استفادتهم من مقعد بيداغوجي بتلك المواصفات التي حددها القانون الإطار 51.17 وكذلك مختلف النصوص التنظيمية والقانونية المؤطرة. كما أن عدم التوفر على قاعات موارد بمعايير الاستفادة من تعليم منصف ودامج (وسائل لوجيستيكية هادفة، معدات طبية أو شبه طبية وغيرها.... يجعل المشرف على قاعة الموارد يكتفي بالدعم البيداغوجي فقط. مع ملاحظة غياب الدعم النفسي السيكوبيداغوجي.

3- اكراهات تربوية وبيداغوجية: يمكن إجمالها فيما يلي:

- ضعف التكوين الأساسي لأساتذة الأقسام الدامجة والأساتذة المشرفين على قاعات الموارد، وعدم المواكبة من اجل التكوين عبر الممارسة. لكن بدأت معالم التربية الدامجة تتضح خصوصا مع الاستفادة من بعض تجارب مؤسسات وجمعيات رائدة في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

- صعوبة تفييئ الأطفال في وضعيات إعاقة حسب نوع الإعاقة، مما يستوجب الحصول على الملف الطبي لكل المستفيدين. أو بضرورة التدخل الفريق الطبي والشبه الطبي خصوصا بداية الموسم الدراسي حيث يتم إنجاز مختلف عمليات التقويم التشخيصي.

- وجود عدم رضى بين أساتذة الأقسام الدامجة بخصوص عدم استفادة الأطفال في وضعية إعاقة من حصصهم الكاملة العادية. إذ يعتبرون التواجد بقاعات الموارد هدرا للزمن التعليمي التعلمي، والأساتذة مطالبون بتقييمات دورية وبإتمام المقررات الدراسية. فاستعمال زمن الدعم البيداغوجي لا

يتوافق من حيث الحصص ولا من حيث المحتوى مع حصص استعمال ومن الأقسام الدامجة. وهو ما يتطلب مجهودا من طرف الأستاذ المشرف على قاعة الموارد بمحاولة تكييف صعب لاستعمال الزمن وخلق تجانس بين الأطفال في وضعية إعاقة حسب نوع الإعاقة.

- ضعف استيعاب الأساتذة لضرورة استفادة الطفل في وضعية إعاقة من حصته الكاملة بقاعة الموارد.

- مشروع التربية الدامجة مشروع جديد، مما يلزم الأستاذ المشرف العمل على الإبداع في اعتماد وثائق تربوية في ظل عدم وجود وثائق تربوية رسمية تعني التربية الدامجة في القسم مباشرة. وهي مسؤولية مشتركة بين مختلف الفاعلين التربويين، أساتذة، إدارة ومؤطرين والفاعلين المتدخلين في الشبه الطبي والنفسي والاجتماعي.

- الاكتفاء بالدعم البيداغوجي: عسر القراءة والكتابة والحساب. فلا يمكن دعم الطفل في وضعية إعاقة في القراءة وهو محتاج أصلا لتقويم في النطق.

4- استمرار التمثلات السلبية حول الطفل في وضعية إعاقة وحول جدوى التربية الدامجة:

- استهزاء التلاميذ والأقران: قاعة الموارد هي قاعة للإعاقة مما يجعل الطفل في وضعية إعاقة يعزل نفسه عن الآخرين أو ينفر من المدرسة ككل. وهنا يأتي دور الدعم النفسي. والتوعية والتحسيس لجميع تلاميذ ورواد المؤسسة التربوية.

فبدل الإقصاء، يجب ادماج الأطفال في وضعية إعاقة وتحويل إعاقته إلى مورد للتشجيع والتحفيز وأن لأطفال في وضعية إعاقة هم ذوو كفاءات خاصة، وأنه ليس هناك طفل معاق، بل مجتمع يعيق.

- **لقاءات مع الأسر:** يلاحظ عدم تقبل الإعاقة في البداية، ومقارنة وضعية الطفل في المنزل مع وضعيته كمتعلم في بيئة المدرسة. فبعض الأسر يطلبون من الأستاذ المشرف أو من الإدارة حذف أسماء أبناءهم في لائحة المستفيدين من قاعة الموارد. فكلما تحاول المدرسة إدماج الطفل في وضعية إعاقة، تحاول بعض الأسر إقصاءه.

بيبليوغرافيا

- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، "التربية الدامجة"، مصوغة تكوينية للأطر التربوية والإدارية دجنبر 2020.
- الطاهر واعزيز، "المفاهيم طبيعتها ووظيفتها"، المناظرة، العدد الأول، يونيو1989.
- القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، 2016.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي في "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة منصفة وناجعة https://www.csefrs.ma/publications
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000.
- دستور المملكة المغربية لسنة 2011.
- منظمة الأمم المتحدة، "الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل" 1989.
- منظمة الأمم المتحدة، "اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة"، تم الاعتماد من الجمعية العامة في يوليوز 2021.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة يونيسيف، "الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة يونسيف، "الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.
- وزارة التربية الوطنية، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، مديرية المناهج، 2019.
- وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، "البحث الوطني الثاني حول الإعاقة بالمغرب: خلاصة النتائج 2014.

تعلم المفاهيم التاريخية بالتعليم الثانوي التأهيلي

☜ د. بويزكارن هشام
التاريخ الحديث
الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال خنيفرة

مقدمة

تعتبر عملية تعلم المفاهيم التاريخية وإدراكها واكتسابها عملية جوهرية في جميع المواد الدراسية بالنسبة للمتعلمين، رغم اختلاف معانيها وضوابطها بين المواد وتدبيرها الديداكتيكي حسب التوجيهات المنظمة للمواد الدراسية، وأهمية المفاهيم وحضورها في المواضيع المقررة بالنسبة للمتعلمين.

عرف تعلم المفاهيم تطورا مهما في المقاربة بالكفايات المعتمدة حاليا في التدريس بالمغرب؛ حيث غالبا ما يتم الإشارة إليها في أولى الكفايات التي يجب ترسيخها عند المتعلمين في بناء الوحدات الدراسية قبل الحديث عن الكفايات الأخرى من التواصلية والمنهجية ... وغيرها، وعملية اكتساب المفاهيم يتم إدراجها في كفاياتها ضمن الكفايات المعرفية التي يجب على المتعلم اكتسابها، وتكون بمثابة قدرة مستقلة عن باقي القدرات الأخرى التي تهم هذه الكفاية.

وفي هذا الإطار فإن مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي من المواد التي حظيت فيها المفاهيم التاريخية وتعلمها بأهمية كبيرة؛ حيث ركزت على تعلمها الوثائق المنظمة للمادة بداية من التوجيهات التربوية وصولا إلى المقرر الدراسي الخاص بالتلميذ؛ وذلك من خلال التسطير عليها في كفايات المادة والتأكيد على ضرورة اكتساب المتعلم مجموعة من المفاهيم، تختلف أهميتها حسب المستويات الدراسية، وحسب مواضيع الوحدات المقررة للمتعلمين في برنامج المادة.

ورغم أهمية عملية ترسيخ المفاهيم التاريخية في بناء الكفايات العامة للمادة في جميع مراحل التدريس، وتدرجها حسب مستويات المتعلمين بداية من الابتدائي مرورا بمستوى الثانوي الاعدادي وصولا إلى التأهيلي، فإن تعقد هذه العملية وارتباطها بمجموعة من العناصر الأخرى التي تتحكم فيها من قبيل التوجيهات التربوية وكفايات المادة وموضوع الوحدات الدراسية ونهج المادة بالإضافة إلى التدبير الديداكتيكي، تجعل الوصول إلى تحقيق اكتسابها من قبل المتعلم تواجهه عدة عوائق تنعكس حتى على تعاطي هؤلاء مع المادة وتمثلاتهم نحوها، وهذا يتجلى بشكل رئيسي في طبيعة تعامل المدرسين مع بعض المفاهيم الأساسية في المادة أثناء بناءها مع المتعلمين وكيفية تعامل هؤلاء معها.

1.حضور تعلم المفاهيم التاريخية في الوثائق الرسمية:

1.1. التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا:

تحضر المفاهيم التاريخية[1] في التوجيهات التربوية للتعليم الثانوي التأهيلي بصيغ مختلفة؛ حيث اعتبرتها من بين الإنتاجات التاريخية التي يجب على المتعلم بناءها إلى جانب الأحداث التاريخية والاقتراحات المجردة؛ فهي تحدد المفهوم التاريخي بأنه هيكل ومادة في آن واحد، بحيث أن الأول قار أما الثاني فهو متطور كما هو شأن مفهوم الدولة[2].

واستعمال المفاهيم وما يرتبط بها من المصطلحات التي يستعمل فيها التعبير اللفظي فقط دون أشكال التعبير الأخرى، من التعبير العددي والتعبير الكرافيكي الذي يستعمل للتعبير عن ظواهر أو أحداث أخرى مرتبطة بتعلم التاريخ خاصة عندما نتحدث عن المجال والزمن[3].

والتوجيهات تؤكد على المفاهيم ضمن كفايات المادة الثقافية والمعرفية؛ حيث تسعى مادة التاريخ إلى إكساب المتعلم مجموعة من المفاهيم التاريخية والقدرة على توظيفها في وضعيات جديدة[4]، تختلف حسب المستويات ومواضيع الوحدات الدراسية، مع التركيز في قدرات المادة على أن اكتسابها لا يجب أن يكون بمعزل عن القدرة على استعمالها في وضعيات جديدة من قبل المتعلم، يمكن أن يواجهها في نفس المستوى أو المستويات اللاحقة.

ولعل ما يظهر من خلال تصفح كفايات المستويات التي حددتها التوجيهات بالنسبة للجدع المشترك والسنة الأولى والثانية باكالوريا أنها كلها مرتبطة بالتحولات في العالم وانعكاساتها مع اختلاف

---

[1] المفهوم التاريخي هو من المفاهيم المجردة الذي يتم استخلاصه من الخصائص المشتركة لمجموعة من العمليات والأحداث والأشخاص والمواقف تميزه عن غيره، ويتميز بمجموعة من الصفات أهمها التطور والتعميم والرمزية. وهو مفهوم متحرك يتطور وينمو مع نضج المتعلم وتطور إدراكاته وخبراته التي تساهم في تطويره لهذا المفهوم، وقد يكون هذا المفهوم معقدا أو بسيطا حسب نوعيته واستعماله. المصطفى لخصاصي، قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، السلسلة البيداغوجية رقم 18، نشر دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة: 1، السنة: 2001، ص: 86. حسن كشاحي، صالح واخير، المفهمة في التاريخ بالمرحلة الثانوية التأهيلية: مقاربة ديدكتيكية بالوضعية المشكلة، بحث نهاية التكوين بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، تخصص مادة الاجتماعيات، السنة التكوينية: 2019-2020، ص: 22. حسيبة الطايفي البرنوصي، تدريسية المفهوم: مقاربة لسانية معرفية، المجلة المغربية للفكر المعاصر، العدد: 7، يناير 2021، www.imisit.ma، صص: 1، 2

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007، ص: 5

[3] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص: 5

[4] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص: 8

للفترات الزمنية التي نلاحظ أنها تغطي فقط الحقبة الحديثة والمعاصرة[5]، مع استبعاد باقي الحقب الأخرى عكس ما كان عليه الحال عند المقارنة مع مقرر التاريخ القديم الذي كان قبل الإصلاح الأخير[6]، الذي عرفته المنظومة مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ حيث تم اعتماد مواضيع جديدة.

يظهر تتبع التوجيهات التربوية وقراءتها أنه بالرغم من الأهمية التي أعطيت للمفاهيم التاريخية في كفايات المادة أن العمل الديداكتيكي عليها لم يتم إعطاءه أهمية كبيرة؛ حيث لم تخصص التوجيهات في أشكال هذا العمل فقرة أو نقطة لكيفية تدبير تعلمها، وهذا ينطبق على كل التعلمات الأخرى في المادة؛ إذ جاء التدبير الديداكتيكي بصيغة عامة ولا يميز بين التاريخ والجغرافيا في التعلمات[7]، خاصة وأنه تم التسطير في البداية على اختلاف النهج التاريخي والجغرافي، وهذا كما سنرى يطرح عدة إشكاليات عند بناء مجموعة من المفاهيم.

وهذه القضية تحضر حتى في التوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي مع ملاحظة وجود عدة تفاصيل خاصة بتعلم المفاهيم فيها عكس الثانوي التأهيلي، الذي يعتبر مرحلة لترسيخ المكتسبات بعد ما كان في المرحلة الإعدادية التركيز فقط على الاستئناس بهذه المفاهيم[8].

كل ما قلناه سابقا يلخصه الخصاصي عند حديثه عن تدريس المفاهيم التاريخية بقوله: "تتناول التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات قضايا المفاهيم التاريخية الأساسية: الزمن التاريخي، التحقيب، التطور التاريخي، ... بشكل كبير من العمومية وعدم الضبط للمفهوم بكيفية ابستمولوجية وإجرائية. بل تأتي الصياغة للمفاهيم بكيفية عامة وفي سياق عام يتخذ غالبا طابعا إنشائيا بعيدا عن الأجرأة وتشير إلى أهمية إدراك التلميذ لمفهوم الزمن التاريخي والتطور التاريخي باعتبارهما مهيكلين للمادة واعتماد التحقيب كإطار منظم للمضامين. إلا أن هذا الإدراك يغيب التركيز على عمليات عقلية يقوم بها التلميذ وتساهم في تنمية مفهوم الزمن لديه، مثل معرفة تواريخ ووقائع وأوضاع، معرفة تعابير ذات دلالة

---

[5] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية، المرجع السابق، صص: 9، 10، 14

[6] في المقرر القديم من السنة الأولى ثانوي تم تخصيص دروس المحور الأول والثاني للملامح التاريخية والحضارية للعالم في العصر القديم وسيادة الحضارة الإسلامية في العصر الوسيط تباعا، وهو ما نلاحظ غيابة في المقررات الحالية المعتمدة في تدريس التاريخ. جماعة من المؤلفين، التاريخ السنة الأولى الثانوية، وزارة التربية الوطنية، نشر وتوزيع مكتبة المعارف، الرباط، الطبعة: الثانية، السنة: 1996، صص: 15، 65

[7] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية، المرجع السابق، صص: 34، 36

[8] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي مادة الاجتماعيات، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2009، ص: 23

زمنية، معرفة التزامن بين الأحداث وسرعتها وحركيتها في المجال الجغرافي وهي مفاهيم أساسية لإدراك مفهوم الزمن"[9].

2.1. المفاهيم التاريخية في المقرر الدراسي:

تتميز المفاهيم التاريخية في المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي بتنوعها واختلافها على حسب المستويات الدراسية من الجذع المشترك والسنة الأولى والثانية باكالوريا، وكذلك على حسب كتاب التلميذ الذي نجد فيه أيضا تعددا بين الجديد وفي رحاب والشامل والمورد والمنار؛ حيث يظهر التصفح الأولي لها وتتبع خاصة بعض المفاهيم المركزية في الوحدات الدراسية أن طريقة عرضها والأهمية المعطاة لها تتباين من كتاب إلى آخر؛ فهناك من يجعل بعضها يدخل في بناء الدرس وتعطى له مساحة في تسلسله[10]، وهناك من يكتفي بالإشارة إلى شرحها في الخانة المخصصة للمفاهيم والمصطلحات وهذا يظهر مثلا في تصفح مورد التاريخ والجغرافيا الخاص بالسنة الأولى باكالوريا علوم؛ إذ أغلب المصطلحات الموجودة في الإطار المرجعي غير موجودة في بناء الدرس وهي متضمنة بشكل غير صريح مثل التحولات الرأسمالية والتنافس الامبريالي[11].

وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى كيفية بناء الكتب المدرسية وتحضيرها والوسائل المعتمدة فيها، وكذلك إلى اختلاف اللجان المدبرة لهذه الكتب وقراءتها لدفتر التحملات الخاص بإنجاز كتاب التلميذ[12]، وكل ذلك تظهر آثاره حتى في تعلم المفاهيم التاريخية داخل الفصول الدراسية من قبل المتعلمين، والمساحة التي يتم إعطاءها لها من قبل المدرسين؛ حيث تختلف من مدرس إلى آخر خاصة عند التركيز فقط على الكتاب المدرسي كدعامة أساسية في تعلم مختلف المفاهيم.

كما أن المقررات والكتب الدراسية غالبا لا تميز بين اختلاف المفاهيم التاريخية وتعريفها[13] بين الأعلام والأمكنة والمصطلحات ... وغيرها[14]، ولا يتم التركيز على نسبة وأهمية حضورها في بناء كفايات

---

[9] المصطفى لخصاصي، قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، المرجع السابق، ص: 87.

[10] يظهر هذا مثلا في بناء مفهوم الأزمة الاقتصادية في كتاب في رحاب التاريخ للسنة الثانية باكالوريا. جماعة من المؤلفين، في رحاب التاريخ السنة الثانية باكالوريا، وزارة التربية الوطنية، مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007، ص: 36

[11] جماعة من المؤلفين، مورد التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى باكالوريا، وزارة التربية الوطنية، دار التجديد للنشر والتوزيع، الرباط، السنة: 2006، 2014، صص: 14- 28.

[12] بوزكارن هشام، النقل الديداكتيكي في مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي: المراحل والصعوبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، نشر المركز الديمقراطي العربي، برلين، العدد: 24، السنة: مارس 2024، ص: 336

[13] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات: من التخطيط إلى التنفيذ، نشر مؤسسات آفاق للدراسات والنشر والاتصال، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة: 1، السنة: 1438هـ/ 2017م، ص: 133

وقدرات الوحدة الدراسية المسطرة سواء في بداية المجزوءات أو أهداف التعلمات المسطرة لها، وتعدد الكتب المدرسية نعتقد أنه ساهم في هذا الإشكال داخل المقررات الدراسية[15].

ولا بد في هذا الإطار الإشارة إلى أن عملية النقل الديداكتيكي تتحكم بشكل كبير في بناء ووضع المفاهيم التاريخية داخل المقررات الدراسية، هذه العملية التي تعتبر من أهم عمليات بناء معرفة المتعلمين واكتسابهم المفاهيم انطلاقا من المقرر الدراسي تؤثر بدورها على تعلمها؛ حيث يبرز هنا اختلاف المرجعيات ومصادر ووثائق المعلومات التاريخية المعتمدة فيها[16]، خاصة مع الزخم والتطور الذي عرفته المعرفة التاريخية والذي جعل معاني العديد منها يتطور بدورها مع تقدم البحث التاريخي[17]، الشيء الذي يستلزم ضرورة المراجعة المستمرة للمناهج والمقررات الدراسية لمواكبة هذه التطورات.

وحتى قضية وسؤال المعنى في الدرس التاريخي كما طرحها الصديق بنمشيش، نظن أنه يجب أن تطرح في تعلم المفاهيم التاريخية وفي بناء المقررات الدراسية لإعادة الحياة لها[18]، وفي الوقت نفسه تحقيق قدرة توظيفها في وضعيات جديدة كما تم تسطيرها في كفايات مادة التاريخ بالتوجيهات التربوية.

---

[14] في كتاب الجديد يتم الجمع بين المفاهيم والمصطلحات والأعلام على طول الكتاب عكس كتاب في رحاب التاريخ. جماعة من المؤلفين، الجديد في التاريخ الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية، وزارة التربية الوطنية، دار نشر المعرفة والتوزيع، الرباط، الطبعة: 2021، ص: 18

[15] يعكس هذا الاختلاف السابق والتعدد كما يظهر من هذه الكتب صحة ما أشار إليه مصطفى حسني إدريسي بشأن ارتباك المؤرخين في موقفهم النظري تجاه المفاهيم أكثر من المستوى العملي رغم التصريح بأهمية المفاهيم في تحقيق وظائف متعددة في الفكر التاريخي. مصطفى حسني إدريسي، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة: الأولى، السنة: 2021، ص: 145

[16] هذا ما تشير إليه خديجة واهمي عند حديثها عن المفاهيم المستعملة في التاريخ؛ حيث تؤكد على أنها "ليست كلها مبنية، فجلها مستعار من التفكير السياسي والاجتماعي والفلسفي... أن عملية إنتاج المفاهيم ليست عملية فردية خاصة بل هي عملية جماعية متواصلة في سياق التاريخ". خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، مطبعة دار القرويين، الدار البيضاء، ط 1، 2002، ص: 73.

[17] يمكن مراجعة مقال محمد ياسر الهلالي حول المصطلحات التاريخية ومفاهيمها والذي تتبع فيه تطور مفهوم العامة والخاصة في العصر الوسيط. محمد ياسر الهلالي، المصطلحات التاريخية ومفاهيمها، حصيلة تجربة، مجلة مقاربات للعلوم الإنسانية، العدد: الثامن، المجلد: 4، 2011، ص: 6

[18] الصديق بنمشيش، الدرس التاريخي وسؤال المعنى، مجلة باحثون للعلوم الاجتماعية والإنسانية، نشر مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر والاستراتيجية الثقافية، تازة، العدد: 14، السنة: أبريل-يونيو 2021، صص: 42، 43

2. تدريس المفاهيم التاريخية بالتعليم الثانوي التأهيلي:

1.2. واقع تعلم المفاهيم التاريخية بالثانوي التأهيلي:

إن عملية تعلم المفاهيم التاريخية لا يمكن أن تتم بالشكل المراد لها تحقيق الكفايات التى تم تسطيرها فى التوجيهات التربوية وكتاب التلميذ دون وجود خطة ديداكتيكية يتم الاستناد عليها لبناء هذه المفاهيم وإيصال المعرفة التاريخية إلى المتعلم الذي يعتبر جزءا من المثلث الديداكتيكى وأساسه، بالاستعانة بمجموعة من الدعامات أو المعينات الديداكتيكية.

كما أن تعلم التاريخ فى جزء كبير منه هو تدريس للمفاهيم التاريخية، فلا يمكن بناء أي نشاط تعلمى وأي كفاية تاريخية دون الاستناد على مجموعة من المفاهيم منها ما هو أساسى ورئيسى في بناء محتوى الدرس ومنها ما هو ثانوي يساعد على بناء هذه المفاهيم، يتم الاعتماد عليها في إطار شبكة من العلاقات بينها تساعد على بناء كفاية المادة، وهذا ما جعل مجموعة من الباحثين يذهبون إلى أن التاريخ هو عملية بناء المفاهيم مثل عبد الرحيم الضاقية[19].

وداخل الفصل الدراسى تحضر هذه المفاهيم بقوة، لكن العمل عليها يختلف من مدرس إلى آخر حسب شروط التعلم وأهمية المفهوم وكذلك طريقة التدبير الديداكتيكى لهذا الأخير، والتى يلاحظ أنها تختلف بدورها من مدرس إلى آخر حسب تخصصه بين التاريخ أو الجغرافيا، وتمكنه من المعرفة العالمة وفهمه لمحتوى العلاقات الناظمة للمفاهيم.

ومن خلال تجربتنا وملاحظتنا فى التدريس بمستوى الثانوى التأهيلى يتضح أن المفهوم يتحكم فيه زمن التعلم وأهميته في الإطار المرجعى خاصة بالنسبة للمستويات الإشهادية، وكذلك المعرفة السابقة للمتعلم حوله؛ إذ أن أغلب المفاهيم التى تدرس حاليا في مستوى التأهيلى سبق للمتعلم أن تعرف عليها واستأنس بها بشكل أو بآخر فى الثانوى الإعدادى مثل الحماية، الرأسمالية، التركيز الرأسمالى، الاستعمار، الحركة الوطنية، ....، وبالتالى تبقى مهمة الأستاذ في هذا المستوى هو ترسيخ هذا المفهوم واستعماله في شبكة من الوضعيات التى لم يراها المتعلم، لكن هذا العمل يصطدم عند المدرس بعدم تحكم جزء كبير من المتعلمين خاصة في مستوى الجدع المشترك بهذه المفاهيم حتى أنه في بعض الأحيان المعرفة البسيطة حول المفهوم تكون غائبة وهذا سجلناه في التقويم التشخيصى الذي يتم إنجازه في بداية السنة، مما يطرح عدة تساؤلات حول طريقة بناء المفهوم بمستوى الاعدادي نفسه، ويمكن مثلا أن نأخذ مفهوم الحماية لكى يتضح ما قلناه؛ فتلميذ الجدع المشترك لا يميز بين الحماية كنظام استعماري عام استعملته مجموعة من الدول في إطار احتلال مناطق

[19] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، صص: 132- 151.

إفريقيا وآسيا، وعقد الحماية الذي وقعه المغرب سنة 1912 مع فرنسا كمعاهدة مهدت للحماية ولاستعمار المغرب.

من جهة أخرى فحتى عملية تقويم المفاهيم سواء في فروض المراقبة المستمرة أو الامتحانات أو في عملية التقويم داخل الفصل، غالبا ما تكون دون إطار ينظمها، ومن خلالها يتم بناء الكفايات المسطرة للمفاهيم، ورغم وجود إطار مرجعي بالنسبة للتقويم الامتحانات[20] ومذكرة لتنظيم التقويم بالمادة[21]، فإنه يتم التركيز في تقويم المفهوم على الجانب المعرفي دون باقي الجوانب المنهجية والتواصلية وغيرها، وهذا ينعكس على تعامل التلاميذ مع مفاهيم المادة؛ إذ يركزون على مهارة الحفظ في تعلمها واكتسابها، وتراهم يطالبون المدرس بقائمة لهذه المصطلحات والمفاهيم وغيرها الموجودة ضمن المقرر الدراسي من أجل ذلك، وقد لوحظ على مستوى الشبكة العنكبوتية خروج تلاخيص كثيرة لدروس الثانوي التأهيلي ولقوائم للمفاهيم تختلف في شكلها، ومنها من يحتوي على أخطاء معرفية وعدم ضبط للسنوات، وكل ذلك تلبية لهذا الطلب.

2.2. التدبير الديداكتيكي للمفاهيم التاريخية:

ظهرت فى العقد الأخير مع تطور الدراسات التاريخية مجموعة من الأبحاث المهتمة بتدريس هذه المادة في جميع الأسلاك، وساعدت بشكل كبير في تجاوز مجموعة من الصعوبات التى كانت تواجه المدرسين داخل الفصل الدراسى فى بناء المفهوم التاريخى والتعامل مع بعض الدعامات التى يقوم عليها البناء، ورغم أهميتها فإن الواقع الذى أرزناه فى السابق وشروط التعلم التى يصعب التنبؤ بها مع اختلاف عمل المدرسين وطبيعة المتعلمين ومستوى نضجهم العقلى والعاطفى وذكاءهم تبقى أبرز المتغيرات التى تتحكم في التدبير الديداكتيكي للمفهمة في التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي.

[20] الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا 2014، الإطار المرجعي لمادة التاريخ والجغرافيا، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه. الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا 2010، مادتا التاريخ والجغرافيا، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

[21] مذكرة رقم 03. 142، التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التاريخ والجغرافيا، الرباط، 16 نونبر 2007، المركز الوطني للتقويم والامتحانات. مذكرة رقم 175، تأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي، الرباط، 19 نونبر 2010، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

وتبعا لما سبق يظهر أنه لا يمكن أن نتحدث عن خطة ديداكتيكية موحدة وكاملة يمكن اعتمادها في تعليم المفاهيم التاريخية للمتعلمين، وذلك نظرا لطبيعتها واختلاف تصنيفها[22] وأهميتها في الوحدة الدراسية، والتدبير الديداكتيكي للأستاذ نفسه لها في علاقة مع باقي عناصر الوحدة التي يجب على المتعلم اكتسابها لامتلاك الكفايات النهائية لها وتحقيق أهداف التعلم التي تم تسطيرها معه في البداية، وبالتالي فكل هذا يجعل زمن تعلم مفهوم معين محدد بدقة ويجب التعامل معه بذكاء من أجل نقله إليه، وتجاوز إعطاءه له بشكل وجيز لكتابته فقط دون شرحه، انطلاقا من أسئلة محددة تعتبر أدوات عند المؤرخ لمعرفة الأحداث التاريخية وخلاصاتها بالتركيز على العلاقة بين المفهوم والسؤال[23].

يتضمن تخطيط الأستاذ في الغالب (الجذاذة) على خانة خاصة بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية في الدرس، لكن هذه الأخيرة لا يتم تحديد فيها كيفية الاشتغال مع المتعلم لبناء هذا المفهوم خاصة إذا لم يكن هناك دعامات يمكن استغلالها لبنائه، وبالتالي هذا التخطيط تغيب فيه خطوات البناء التي نلاحظ أنه غير موحدة بين المدرسين في التعامل مع المفاهيم التاريخية؛ فتسجيلها لا يعني الاشتغال عليها في الغالب وإنما التذكير بها وكتابتها باعتماد فهم الأستاذ للمفهوم ودون الرجوع إلى المصدر الأساسي له واعتماد وثائق معينة لتعريفها[24]، أو تزويد المتعلم بها من أجل التوسع فيه بالتعلم الذاتي. فغياب الخطة كما اهتم بها بعض الباحثين في العمل الديداكتيكي خاصة داخل الفصل الدراسي تؤثر في عمل المدرس وتعلم التاريخ.

وإذا تحدثنا عن المقاربة بالمفاهيم في التدريس التي أصبحت مقاربة معتمدة في تدريس مجموعة من المواد وبمنهجيات مختلفة[25]، فإن استعمالها يبقى غير واضح في التاريخ رغم الحمولة المفاهيمية الكبيرة في

---

[22]تلعب عملية تصنيف المفاهيم دورا مهما في دراستها؛ فرغم أننا نعتمد على سلم من التصنيف انطلاقا من نظرة معينة، فتغير هذه النظرة مع المدة يساهم في استمرارية المفاهيم وتجددها وإعطاءها دلالات أخرى، وحسب هنري مارو نقلا عن الحسني الادريسي فالمفاهيم تصنف إلى عدة أنواع منها:

- مفاهيم ذات دلالة كونية.
- مفاهيم فريدة.
- مفاهيم تقنية مرتبطة بمجال وزمن محددين.
- نماذج مثالية أعدت من قبل المؤرخ.
- مفاهيم تاريخية فريدة. حسني إدريسي، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، صص: 147، 152

[23]مصطفى حسني إدريسي، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة: 1، 2021، ص: 150.

[24]الوثائق تعتبر ذات أهمية كبرى في عمل أستاذ مادة التاريخ، فهي التي يتم الاعتماد عليها لجمع معلومات الدرس، وتوضيحها وكذلك تقويم عمل التلاميذ وتقدير درجة استيعابهم. إدريسي، الفكر التاريخي، ص: 176

[25]عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، ص: 151.

هذه المادة، وحتى الاجتهادات البحثية في هذا الإطار مازالت محدودة من أجل بناء تصور ديداكتيكي للعمل بها داخل الفصل الدراسي على ضوء تجارب ميدانية لها عوض الاكتفاء بما هو نظري، لأن مرحلة التدبير الديداكتيكي ونقل المعرفة إلى المتعلم هي المرحلة الفاصلة في بناء المفاهيم وباقي المعارف التاريخية وذلك مع مراعاة خصوصيات التلميذ في المغرب وظروفه العامة وكذلك طبيعة التاريخ المغربي ومصادره المختلفة عن ما هو موجود في أوربا والدول الاسكندنافية وأمريكا مثلا التي تقدمت في هذا الجانب.

كما أن عملية التدبير الديداكتيكي للمفاهيم لا يمكن أن تتم دون استحضار المفاهيم المهيكلة للتاريخ من الزمن والمجال والمجتمع؛ فهي محددات تتحكم في المفهوم التاريخي، وتتغير معانيها على حسب تغيرها، فرغم أن المجتمع أو الإنسان هو الذي ينتجها، فإن المجال وخصوصياته تتحكم في معنى المفهوم وهذا ما تظهره مثلا طوبونيميا الأماكن واختلافها من مجال إلى آخر، كما أن تغير المجتمع في الزمن يساهم في اختفاء مفاهيم وظهور مفاهيم جديدة، حتى أن اللغة تتغير معانيها في هذا الباب كما يتضح من تتبع لغة مجموعة من المصادر وطبيعة المفاهيم والمصطلحات المستعملة فيها، مما يستلزم منه التحكم في اللغة التاريخية لكل عصر لتتبع تطور وتغير معانيها، ويمكن في هذه النقطة الاستعانة بالتحليل الشبكي الذي تبناه الغرب وخاصة في كندا لبناء الأحداث التاريخية عبر إنتاج مفاهيم جديدة تقوم بتحيين الأصلية مع ضرورة مراعاة التوافقات والعلاقات الابستمولوجية بين المفاهيم وذلك لتسهيل تعلمها من قبل المتعلم وتقريبها له بمفاهيم قريبة من عصره[26].

أما بالنسبة للنهج التاريخي فإنه يعتبر كذلك عملية مهمة في بناء المفاهيم التاريخية، فخطوات التعريف والتفسير والتركيب لبعض المفاهيم المحورية في الوحدات الدراسية، تمكن التلميذ من اكتساب المعارف التاريخية بشكل جيد، خصوصا وأن شبكة علاقات المفهوم مع الأحداث التاريخية يمكن أن تساعد على فهم السياق التاريخي لظهور المفهوم وتعريفه ثم تفسيره، وهذا لا يمكن أن يكون دون الاستناد على الانسان الذي كان وراء الأحداث وأسبابه ثم النتائج التي ترتبت عنه.

وفيما يخص منهجية الاشتغال على المفاهيم التاريخية من أجل تعلمها بشكل جيد من قبل المتعلمين، فقد أسفرت اجتهادات مجموعة من الباحثين الأجانب والمغاربة منهم الخصاصي والضاقية وحسني إدريسي عن إنتاج مجموعة من النماذج والخطط الديداكتيكية التي يمكن الاستناد عليها في بناء المفاهيم التاريخية، تم تجريب بعضها في دراسات ميدانية، ومنها من بقي نظريا، لكن إذا تتبعنا واقع التعلم

[26] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، ص 13.

وشروطه نجد أن بعضها يستعمل بأشكال مختلفة، لكن دون الإلمام بها ومواكبة مستجدات تدريس المادة على المستوى الوطني والدولي لإكراهات متعددة لا يجب أن نغفلها عند الحديث عن هذه الأمور.

ومن أجل بناء المفاهيم التاريخية لدى المتعلمين فإنه يمكن الاعتماد على أحد النموذجين اللذين وضعهما كل من الضاقية والخصاصي، وقد وضعناهما هنا بشكل مختصر لأنهما الأقرب للتنفيذ داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين؛ حيث يركزان على مراحل دقيقة من الناحية الديداكتيكية يمكن أن تسهم في إنجاح عملية تعلم المفاهيم، ويستند هذين النموذجين على مجموعة من المراحل أهمها:

أ. مراحل تدريس المفاهيم التاريخية حسب الخصاصي:

1.عملية شرح المفهوم: يتم فيها شرح المفاهيم بأسئلة تكوينية وإعطاء أمثلة من واقع التلميذ مع التركيز على شرح الحقائق التاريخية التي يجهلها، بالإضافة إلى تفسير المفهوم بالاعتماد على الوسائل التعليمية[27].

2.عملية التمييز بين المفاهيم: يقوم التلميذ فيها بالتمييز بين معنى المفهوم ومفاهيم أخرى والتحقق منها اعتمادا على مكتسباته السابقة، بتوجيه من المدرس.

3.عملية تصنيف المفاهيم: يطلب فيها من التلميذ إعطاء أمثلة عن المفاهيم التاريخية وذلك للوصول إلى معيار التصنيف مع مفاهيم أخرى، ويجب في هذه المرحلة مراعاة بعض الظروف التي سبق الحديث عنها مثل تخصص المدرس وأهمية المفهوم[28].

4.عملية شرح المفهوم: تركيب للمعطيات السابقة لبناء شرح للمفهوم التاريخي عبر ترتيب للمعلومات السابقة قصد تعريفه بدقة.

5.عملية تعميم المفهوم: البحث عن علاقات بين مضمون المفهوم موضوع الشرح ومفاهيم أخرى قريبة منه بهدف الربط بينها، لمساعدة التلميذ على وضعه في سياقات جديدة[29].

ب.مراحل تدريس المفهوم حسب الضاقية:

_ تقديم معطيات تكشف هوية المفهوم: تقديم وضعية من خلالها يتم تشجيع التلميذ على تحديد الخصائص المميزة للمفهوم، وإعطاء بعض العلامات المميزة له بمساعدة المدرس[30].

---

[27] المصطفى لخصاصي، قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، المرجع السابق، ص: 88

[28] المصطفى لخصاصي، المرجع السابق، ص: 89

[29] المصطفى لخصاصي، المرجع نفسه، ص: 90

_ تحليل استراتيجيات اكتشاف المفهوم: تحليل الأنشطة الذهنية للخروج ببعض المؤشرات حول التحديد اللغوي والاصطلاحي للمفهوم مع الاعتماد على أنشطة متنوعة في تقنياتها.

_ إدماج المفهوم في سياق معين: استثمار المفهوم في أنشطة تواصلية كتابية أو شفهية ... وذلك من أجل إعادة المفهوم إلى سياقه الأصلي وأصله[31].

_ التدرب على المفهمة: الوصول إلى قدرة التلميذ على اتباع المراحل السابقة من أجل التعامل مع المفهوم وذلك من أجل تطبيقه على مفهوم جديد ضمن المنهاج، عبر نهج المدرس طريقة مفتوحة مع المتعلم[32].

خاتمة:

يظهر من خلال هذا المقال أن تعلم المفاهيم التاريخية تعتبر من العمليات المهمة فى تدريس التاريخ واكتساب المعرفة التاريخية، لكن واقعها يستلزم منا مجموعة من المجهودات لتجاوز الإكراهات التى تواجهها، وذلك لن يكون حسب رأينا إلا بالتركيز على ما يلي:

_ إعطاء المفاهيم التاريخية أهمية كبرى فى تدريس المادة، وذلك بداية من مراجعة الكتب المدرسية ثم التخطيط والتدبير الديداكتيكي للتاريخ، الذي يجب تخصيص فيه مساحة زمنية لهذه المفاهيم.

_ توسيع اعتماد مقاربة التدريس بالمفاهيم في التاريخ خاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي.

_ إنجاز أبحاث تربوية وديداكتيكية بهدف تطوير تعلم المفاهيم في التاريخ.

_ الحرص على مراعاة شروط العملية التعليمية ومستوى النمو والنضج الجسمى والفكري للمتعلم عند اكتساب المفاهيم التاريخية.

---

[30] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، ص: 152.

[31] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، ص: 153.

[32] عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات، المرجع السابق، ص: 154.

بيبليوغرافيا

- الصديق بنمشيش، الدرس التاريخي وسؤال المعنى، مجلة باحثون للعلوم الاجتماعية والإنسانية، نشر مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر والاستراتيجية الثقافية، تازة، العدد: 14، أبريل-يونيو 2021.
- المصطفى لخصاصي، قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، السلسلة البيداغوجية رقم 18، نشر دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2001.
- بويزكارن هشام، النقل الديداكتيكي في مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي: المراحل والصعوبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، نشر المركز الديمقراطي العربي، برلين، العدد: 24، مارس 2024.
- جماعة من المؤلفين، التاريخ السنة الأولى الثانوية، وزارة التربية الوطنية، نشر وتوزيع مكتبة المعارف، الرباط، ط2، 1996.
- جماعة من المؤلفين، الجديد في التاريخ الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية، وزارة التربية الوطنية، دار نشر المعرفة والتوزيع، الرباط، 2021.
- جماعة من المؤلفين، في رحاب التاريخ السنة الثانية باكالوريا، وزارة التربية الوطنية، مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007.
- جماعة من المؤلفين، مورد التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى باكالوريا، وزارة التربية الوطنية، دار التجديد للنشر والتوزيع، الرباط، 2006، 2014.
- حسبية الطايفي البرنوصي، تدريسية المفهوم: مقاربة لسانية معرفية، المجلة المغربية للفكر المعاصر، العدد7، يناير 2021، www.imisit.ma.
- حسن كشاحي، صالح واخير، المفهمة في التاريخ بالمرحلة الثانوية التأهيلية: مقاربة ديدكتيكية بالوضعية المشكلة، بحث نهاية التكوين بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، تخصص مادة الاجتماعيات، السنة التكوينية: 2019-2020.
- خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، مطبعة دار القرويين، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات: من التخطيط إلى التنفيذ، نشر مؤسسات آفاق للدراسات والنشر والاتصال، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، ط 1، 2017م.
- محمد ياسر الهلالي، المصطلحات التاريخية ومفاهيمها، حصيلة تجربة، مجلة مقاربات للعلوم الإنسانية، العدد: الثامن، المجلد: 4، 2011.
- مصطفى حسني إدريسي، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 2021.
- مصطفى حسني إدريسي، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط 1، 2021.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي مادة الاجتماعيات، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2009.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، نونبر 2007.

دور المصاحبة في الإصلاح التربوي
تجربة مصاحب في التعليم الثانوي الاعدادي

☜ **د. بدرالدين الرواص**
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة طنجة تطوان الحسيمة

مقدمة

عرفت المنظومة التربوية تحولات مع تعقد الواقع المهني والخصاص المهول في طاقم المراقبة التربوية الذي تعرفه الساحة التربوية بالمغرب، مما حذا بالوزارة الوصية إلى اعتماد صيغة جديدة كمظهر من مظاهر اصلاح منظومة التربية والتكوين اصطلح عليها آلية المصاحبة بهدف تطوير الممارسة، علاوة على وضع أسس ميثاق المصاحبة لخدمة المنظومة التربوية وتعزيز مبدأ التعاقد لمنح المبتدئ في الممارسة التعليمية أو خريجي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الجدد عناصر الخبرة[1].

1. المصاحبة: المفهوم والسياق والمهام

1.1. مفهوم المصاحبة

المصاحبة لغة من مصدر صَاحَبَ يصاحب مُصَاحَبَةُ وتعني الْمُلاَزَمَةُ، والْمُعَاشَرَةُ، الْمُرَافَقة، ويقال صحِب الشَّخصَ: لاَزَمَهُ، رَافَقَهُ، عَاشَرَ، فالمصاحب اسم فاعل من صاحبَ والمُصَاحِبٌ لَهُ: مُرَافِقٌ، مُلاَزِمٌ لَهُ[2]. ومن منظور سوسيو بنائي فالمصاحبة هي ممارسة تحدث بين طرفين (المصاحِب(ة) والمستفيد من المصاحبة) في إطار سيرورة بناء مشتركة للمعارف[3]. وقد عرّفها كل من لوس أربين ولويز كابرا بكونها دعم بيداغوجي للتطور المهني المستمر للمدرسين، يرتكز على فعل تعلم المدرس، وعلى تطور كفاياته المهنية[4].

---

[1] بوستا عزيز، يوسف العماري، مصطفى الورياغلي العبدلاوي، رشيد بنعلي المصاحبة والتكوين عبر الممارسة بالتعليم المدرسي المغربي، ط1، سليكي أخوان، طنجة، المغرب،2018، ص: 05.

[2] معجم المعاني، معجم الكتروني، تاريخ آخر تصفح: 10-04-2024، https://2u.pw/hjCZu8xE

[3] Louise La fortune, Colette Deaudelin, Collection Éducation– Intervention Ed : presses de l'université du Québec, 2000, p : 12.

[4] Arpin, L, et Capra. (2008), Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel. Montréal : Chenelière Education, p : 23.

وفي سياق آخر فالمصاحبة هي عملية دعم بيداغوجي للتطور المهني المستمر للمدرسين يرتكز على فعل تعلم المدرس وعلى تطور كفاياته المهنية ارتباطا بممارسته بهدف مساعدة المستفيدات والمستفيدين منها على حصر الصعوبات التي يصادفونها أثناء مزاولة عملهم[5].

وتتنوع أنواع المصاحبة بتنوع مجالات تدخل المصاحب، إذ نجد المصاحبة البيداغوجية في أبعادها التربوية والديداكتيكية والقيمية والأخلاقية، والمصاحبة السيكولوجية التي ترتكز على تشجيع، تحفيز، دعم المدرسين الجدد. والمصاحبة الاجتماعية وهو الإدماج في جماعة العمل في فريق، والمصاحبة المادية التي تعمل على تقديم نماذج من وثائق وأدوات العمل، والمصاحبة المهنية التي تستهدف تنمية الكفايات المهنية، والمساعدة على التأهيل[6].

إن المصاحبة صيغة من صيغ التكوين المستمر إلى جانب التكوين الحضوري والتكوين عن بعد، ولهذا يفرض ربط علاقات مع فاعلين آخرين، خاصة الأطر المكونة الأخرى الذي يكون المصاحب ملزما بالتنسيق معها في الجوانب المرتبطة بالنقص في الممارسة الفصلية للأستاذ المستفيد ومنها المراقب التربوي أو المفتش حيث يتم بناء علاقة على أساس التشاور والتنسيق حول برنامج عمل المصاحب السنوي، وتقاسم حصيلة أنشطة المصاحبة بصفة دورية دون التدخل في تقويم أو مراقبة أداء الأساتذة المستفيدين، في حين ينشئ علاقة تشاركية وتعاونية مع المدير الذي يساهم في تعبئة الموارد البشرية والمادية لأجرأة برنامج المصاحبة وتوثيق أنشطة المصاحبة المنجزة من شأنها مساعدة الأستاذ المصاحب على بلورة برنامجه السنوي[7].

أما علاقة المصاحب بلجنة التتبع فتظهر من خلال تقديمه لمشروع برنامج عمله قصد التأشير عليه ويرفع إليها تقارير دورية بشأن أنشطة المصاحبة مستفيدا من التسهيلات التي تقدمها له، خضوعه لعملية التتبع والتقويم من طرف اللجنة الاقليمية، التي تتولى مواكبة عملية تجريب المصاحبة، وتتكلف بتقديم

---

[5] **LE BOTERF. G, L'ingénierie et l'évaluation de la formation ،Paris ،Les éditions d'organisation, 1993, p: 15**

[6] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المغرب، مارس2016، ص: 06.

[7] أحيانا يتدخل الأستاذ المصاحب بطلب من المراقب التربوي الذي يتلقى مكالمة من إدارة المؤسسة التي يشتغل فيها المستفيد في حالة وجود صعوبات تربوية تحول دون قدرته على القيام بمهامه في تخصصه فأحيانا يستقبل المدير شكايات من أولياء الأمور في شأن طبيعة الفروض المنجزة أو التقط مما يخلق توتر داخل المؤسسة فيتدخل المراقب التربوي لفحص الأوضاع أو يكلف الأستاذ المصاحب للقيام بزيارة الأستاذ للوقوف على الوضع وإنجاز تقرير في الموضوع.

تقرير تركيبي إلى اللجنتين الجهوية والمركزية. كما أن علاقته مع فريق التكوين الجهوي تتحدد من خلال المجزوءات التي يقترحها انطلاقا من ملاحظاته الميدانية[8].

خلاصة القول إن المصاحبة هي آلية بيداغوجية حديثة، وعملية تربوية يقوم بها أستاذ(ة) أستاذ مشهود له بالخبرة في التدريس، وحسن الإنصات والتواصل، بمصاحبة زملائه في الميدان، بحيث يساعدهم على تحديد المشاكل المطروحة من وجهة نظرهم، وعلى إيجاد حلول واستراتيجيات ثم مرافقتهم في تفعليها، وبالتالي تنعدم أية علاقة تراتبية، أو سلطوية في هذه المهمة إذ أن المصاحب ليس مفتشا، ولا يقيّم أداء المستفيدين من المصاحبة[9].

ترتكز المصاحبة على بعدين: بعد مهني وهي نقل الخبرة المهنية لمساعدة الأستاذ المستفيد ومساعدته على الإبداع التربوي داخل القسم، وبعد نفسي وهي الاستجابة للحاجيات النفسية للأستاذ المستفيد ومساعدته على اكتساب كيفية تدبير الضغط في مواجهة دينامية القسم، ومنحه الثقة في النفس والقدرة على إبراز مؤهلاته الإبداعية بطلب منه أو لضرورة تربوية مستعجلة للتدخل[10].

2.1. المصاحبة وسياقها التاريخي:

انطلقت المصاحبة من دول عديدة أهمها كندا سنة 2010 التي شكلت إرهاصاتها مع البرنامج الجديد للتكوين الذي وضع سنة 2000 في كل المؤسسات التعليمية الكندية والذي ارتكز على أربعة محاور أساسية تمحور حول بيداغوجية الكفايات وبيداغوجية المشاريع والكفايات الممتدة، وتطلب هذا الإصلاح التربوي تكوين المتدخلين في المصاحبة الذين سيواكبون مراحل التكوين المستمر داخل رؤية معرفية تأملية[11]، وقد أطلق على المصاحب اسم المرشد mentor[12]. ثم تجربة فرنسا وفي دول العالم الثالث نجد تجربة الشيلي.

---

[8] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المرجع السابق، ص: 10.

[9] بتي محمد، الأستاذ (ة) المصاحب (ة): طموح المشروع واشكالات التدبير، مقال منشور من موقع الكتروني، 2016، تاريخ آخر اطلاع: 13-04-2024 . https://2u.pw/uv7saAQA

[10] أحيانا يتدخل الأستاذ المصاحب بطلب من المراقب التربوي الذي يتلقى مكالمة من إدارة المؤسسة التي يشتغل فيها المستفيد في حالة وجود صعوبات تربوية تحول دون قدرته على القيام بمهامه في تخصصه فأحيانا يستقبل المدير شكايات من أولياء الأمور في شأن طبيعة الفروض المنجزة أو النقط أوسوء تدبير مجموعة القسم، مما يخلق توتر داخل المؤسسة.

[11] Louise La fortune, Colette Deaudelin, Op.Cit, p: 12

[12] بوستا عزيز، يوسف العماري، مصطفى الورياغلي العبدلاوي، رشيد بنعلي، مرجع سابق، 2018، ص: 26.

أما على المستوى الوطني، تم تبنّي مشروع المصاحبة بناء على تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008 عن حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها محطة أساسية من محطات إعادة النظر الجذرية في واقع مهنة التدريس[13]، الذي سجّل خروقات مثل عدم تجانس التكوينات الجامعية الذي يؤثر سلبا على التأهيل المهني للأساتذة تمسّ التكوين المستمر سواء ما تعلق بالتشريع أو بالتنفيذ والتقويم حيث إن المنطق الذي هيمن على ما أنجز في التكوين المستمر هو منطق صرف الاعتمادات وذلك على حساب تلبية الحاجات الفعلية للمدرسين[14].

وبعد ذلك تم الاعتماد على مجموعة من التراكمات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين من قبيل الأستاذ المرشد والأستاذ الكفيل الاصطحاب (عدّة تأهيل الأساتذة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)، الشخص المورد (بيداغوجيا الادماج) ومواكبة مشاريع المؤسسة في إطار جماعة الممارسات المهنية مع الاستثمار بعض التجارب الدولية كتجربة كندا وانجلترا والصين واليابان التي أظهرا ارتفاع مستويات التحصيل الأكاديمي للمتعلمات والمتعلّمين في هذه المنظومات التربوية التي استثمرا في التطوير المهني المستمر للمدرّسين والمدرّسات[15].

ارتبطت مهام المصاحبة بالرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة) وهو تدبير فرضته الإشكالات المرتبطة بالممارسة الصفية والتأطير التربوي من جهة، كمحدودية أثر التكوين المستمر على مردودية المدرسين على المستوى الوطني، وضعف المستلزمات المعرفية والمهنية لدى فئة من الممارسين لمهنة التدريس والعمل على التهيئة المهنية للفاعلين الحاليين. علاوة على استعجالية مهننة الملتحقين حديثا بالمهنة والتوظيف المباشر لخريجي الجامعات في قطاع التعليم، وتجويد أداء المدرسات والمدرسين عبر تكوين أساس متين ومُمهنن، وتكوين مستمر يستجيب للحاجات المتجددة للممارسات التدريسية ومواكبة ميدانية فعالة لتقديم الدعم والسند وحفز التجديد والابتكار[16].

ولتفعيل هذه الرؤية تم تنزيل آلية المصاحبة في البداية ضمن محور التأطير التربوي من خلال التدبير رقم 15 (المصاحبة والتكوين عبر الممارسة)، ثم وضع المشروع رقم 09 الخاص بالارتقاء بالتكوين الأساس وتعزيز آلياته من خلال المصاحبة الميدانية سواء للمدرسين حديثي التخرج من مراكز

---

[13] بوستا عزيز وآخرون، 2018 مرجع سابق، ص: 04.

[14] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، "التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات، المعيقات والتحديات"، المغرب، 2014، صص: 34-38.

[15] بني محمد، مرجع سابق، 2016، تاريخ آخر اطلاع: 13-04-2024. https://2u.pw/gaWyFScO

[16] بوستا عزيز، وآخرون، مرجع سابق،2018، ص: 05.

التكوين، أو لأصحاب الأقدمية الذين هم في حاجة ماسة إلى تنمية مهنية، ثم صيغة المشروع المندمج قم 08 الخاص بتجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية الذي انطلق خلال الموسم الدراسي 2015-2016 [17].

ومن أجل إنجاح الرهان عمدت الوزارة الوصية إلى وضع مجموعات التركيز وعقد لقاءات أولها في 29 أبريل 2015 في بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة، والثاني في 07 ماي 2015 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش تانسيفت والثالث في 11 ماي 2015 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا زمور زعير.

3.1. مهام الأستاذ المصاحب

تتحدد مهام الأستاذ المصاحب في مواكبة الممارسات الصفية للخريجين الجدد من المراكز الجهوية ملهن التربية والتكوين ومدّهم بالمساعدة البيداغوجية والديداكتيكية الممكنة، وتسهيل اندماجهم في الحياة المدرسية، ومساعدة الأستاذات والأساتذة على إيجاد حلول تربوية لمعالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ المتعثرين، وتشجيع الأستاذات والأساتذة على تبني ممارسات بيداغوجية تجديدية، وتنويع صيغ العمل، للتغلب على الصعوبات المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية[18].

2. تجربة مصاحب في التعليم الثانوي الاعدادي

1.2 السياق العام لانتقاء أستاذ مصاحب وتحديد مهامه

إن ممارسة مهام المصاحبة ترتكز على قاعدة قانونية نابعة من المذكرات الوزارية التي تشكل مذكرة إطار بشأن المصاحبة والتكوين عبر الممارسة كالمذكرة الوزارية في شأن الترشح لمهام الأستاذ المصاحب بالأسلاك التعليمية الصادرة تحت رقم 95/16 بتاريخ 03-06-2016، والمذكرة الوزارية في شأن تنظيم السنة التكوينية الثانية لفائدة أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (هيأة التدريس) الصادرة تحت رقم 155/18 بتاريخ 30-10-2018.

ويتم انتقاء الأستاذ المصاحب من المدرسين المشهود لهم بالخبرة في التدريس وحسن الإنصات والتواصل وروح المبادرة والتجديد شريطة أن يكون قد زاول مهنة التدريس لمدّة تفوق أربع سنوات

[17] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مرجع سابق، ص: 03.

[18] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مرجع سابق، ص: 08.

متواصلة في سلكه والحصول على نقطة الامتياز في آخر تفتيش وخلو ملفه العلمي من أية عقوبة تأديبية. وبعد وضع ملف الترشح[19] على مستوى المؤسسة التعليمية، وعلى مستوى المديرية الإقليمية. ويتم إجراء المقابلة أمام لجنة يعيّنها المدير الإقليمي المكونة من رئيس مصلحة الموارد البشرية نائبا للرئيس ومفتش تربوي حسب السلك والتخصص ومفتش في التوجيه التربوي ومكون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كلما أمكن ذلك حسب السلك والتخصص[20].

وتتحدد مهام الأستاذ المصاحب في مرافقة الأستاذات والأساتذة الذين يبدون رغبتهم في المصاحبة، أو المقترحين من قبل المفتشين التربويين أو مديري المؤسسات التعليمية في تشخيص صعوباتهم وإعداد خطط عمل لتجاوزها، وذلك في إطار من الثقة المتبادلة والتعاون المثمر وبعيدا عن أي علاقة تراتبية.

2.2 ممارسة المصاحبة والصعوبات التي يواجهها المصاحب:

ينطلق الأستاذ مهام المصاحبة بإعداد برنامج سنوي لأنشطة المصاحبة، وجرد عدد المؤسسات الإعدادية والمستفيدين المراد زيارتهم في إطار الزيارات الصفية المذيّلة في البرنامج السنوي للمصاحبة المصادق عليه من طرف المديرية الإقليمية والمفتش التربوي، وتتم زيارة الأستاذ المستفيد عبر التواصل مع مدير المؤسسة التي ينتمي إليها والإدلاء بنسخة من التكليف لمهام المصاحبة.

تتم الزيارة الصفية وفق مهام المصاحبة من خلال الإطلاع على الوثائق التربوية ومدى التزام الأستاذ المصاحَب بتعبئة دفتر النصوص بعناية تامة مسجلا المحاور المنجزة وتاريخ إنجازها، علاوة على دفتر الأنشطة والتنقيط الخاص بالأستاذ والجذاذات التقنية لإنجاز الفروض المنجزة وجذاذات الدعم. إضافة إلى ذلك يعاين المصاحب الورقة التقنية لتنزيل حصص الدعم التي حثت عليه المذكرة الوزارية لاستدراك الزمن المدرسي. في هذا السياق بلغ مجموع الأساتذة الذين تكلفنا بمصاحبتهم 23 أستاذا في 14 إعدادية، إما بطلب منهم أو بطلب من المفتش التربوي لمواكبة الأساتذة الجدد.

---

[19] يتكون ملف الترشح من طلب الترشح ونهج السيرة ونسخة من قرار آخر وضعية إدارية ونسخة من تقرير آخر تفتيش ورسالة تحفيز يبسط فيها المترشح دوافعه للترشح وتصوره لتفعيل مهمة المصاحبة. ويتم تقييم المترشحين حسب أهمية تصور المترشح للمصاحبة، والتمكن من المواد المدرسة ومن تكنولوجيا المعلومات والتمكن من الكفايات اللغوية والتواصلية والمنهجية

[20] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والرياضة، مذكرة إطار رقم 19×099 الصادرة بتاريخ 30-09-2019، ص: 02.

الجدول رقم2: البرنامج السنوي للمصاحبة في السنة الدراسية 2022-2023

العمليات	الإجراءات / الأنشطة	الزمان والمكان	النتائج المنتظرة	مؤشرات التحقق
-التواصل مع الأستاذ المصاحب -التحقق من الوثائق الأساسية (دفتر النصوص، الجذاذات دفتر التتبع الخاص بالفروض دفتر التتبع الخاص بتتبع أنشطة المتعلمين، أوراق الفروض) - استحضار مذكرة التكييف - سير إنجاز الدروس والأنشطة المقامة في المدرسة لاستدراك التعلمات.	- زيارة صفية. - مراقبة الوثائق الأساسية. - محاولة استدراج الأستاذ المصاحب إلى مناقشة المستويات المهنية التي تعترضه.	مقر عمل الأستاذ خلال تدريسه.	- خلق جسر التواصل مع الأستاذ المصاحب - ضبط الوثائق الأساسية بكل دقة وموضوعية. - التصريح بجميع المستويات المهنية التي تعترضه. - تعزيز الثقة والاحترام بين الأستاذين المصاحب والمصاحَب. - بوح الأستاذ المصاحَب بالمستويات التي تعترض ممارسته المهنية أو بتجاربه الناجحة. - التزام الأستاذ بإحضار لوازمه التربوية - الوقوف على مدى سير البرنامج التعليمي واحترام المنهاج التربوي في إنجاز الفروض	- سهولة التواصل والانسجام - التوفر على الوثائق الأساسية. - الإفصاح عن المستويات المهنية التي تعترضه.
عقد ندوات أهمها: «المستجدات التكنولوجيا في تدريس مواد الإجتماعيات"	- التواصل مع السيد المفتش	- اختيار مكان عقد الندوة	- التعرف على الأدوات التكنولوجية لتدريس الاجتماعيات - اكتساب مهارات استعمال الحاسوب البيداكتيكي خلال محاور الدرس	- زيارة للتحقق من مدى اكتساب الأستاذ لمهارة استعمال الحاسوب

المصدر: عمل شخصي بالتنسيق مع المفتش التربوي لمواد الاجتماعيات.

من خلال الجدول يتبين أن أنشطة المصاحبة متعددة منها زيارات صفّية بهدف التحقق من الوثائق الأساسية (دفتر النصوص، الجذاذات دفتر التتبع الخاص بالفروض دفتر التتبع الخاص بتتبع أنشطة المتعلمين، أوراق الفروض) والوقوف على مدى استحضار الاستاذ المستفيد مذكرة التكييف، وطبيعة سير إنجاز الدروس والأنشطة المقامة في المدرسة لاستدراك التعلّمات.

خاتمة:

نستنتج من خلال نشاط المصاحبة التي قمنا بها خلال الموسم الدراسي 2022-2023 أن المصاحبة لم تنجح في المساهمة في معالجة الاختلالات التي تعرفها المنظومة التربوية والرفع من المردودية التربوية لعدة أسباب منها:

- إن مهام المصاحبة مهام تطوعية تقتضي توفير الإمكانات المادية واللوجيستيكية اللازمة للقيام بالمهام على أحسن وجه منها تخفيف جدول حصص المصاحب ومنح تعويضات التنقل أثناء الانتقال إلى المؤسسات البعيدة. علاوة على ضرورة وضع إطار قانوني واضح لمهام المصاحبة ينظم المهام بدقة الصلاحيات والتعويضات وربط المسؤولية بالمحاسبة، مع وضع تحفيزات مادية لتشجيع الأساتذة على القيام بمهام المصاحبة.

- إن المصاحبة التربوية صيغة جديدة لجأت إليها الوزارة أمام الخصاص المهول في المفتشين، لكن مهامها ظلت غير واضحة مع تشابه وضعية المصاحب مع الأستاذ المرشد من حيث التطوع من جهة، وطبيعة المذكرة المنظمة لمهام المصاحبة من جهة أخرى، إلى جانب الإسراع بفتح مركز تكوين مفتشي

التعليم الثانوي الإعدادي الذي أحدث نقصا حادا في الموارد البشرية داخل هيئة التفتيش[21] والتي تعجز في خلق التوازن في زيارتها الصفية وتكويناتها بين التعليم الاعدادي والثانوي، وبالتالي لا يمكن تجاوز هذه الثغرات بصيغة المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، ضرورة فتح تكوين المفتشين.

- إن منطوق الإطار المرجعي للمصاحبة يشير إلى كون المصاحب يعمل تحت إشراف المفتش التربوي وبتوجيه منه مما بخلق أحيانا حالة وصاية على المصاحب، وتقيد مهامه التربوية وهذا ما ينتج عنه حالة من النفور وغياب التنسيق، وهذا ما يطرح السؤال حول ماهية التعاون والتنسيق بين المصاحب والمفتش التربوي.

[21] من مخلفات إغلاق مركز تكوين المفتشين لمدة طويلة، اكتشفت من خلال تجربة المصاحبة أن أحد المفتشين التربويين بالمديرية الإقليمية طنجة أصيلة كان يدبر مقاطعة تربوية تتكون من أكثر من 53 إعدادية و35 ثانوية.

بيبليوغرافيا

- بتي محمد، الأستاذ (ة) المصاحب (ة): طموح المشروع واشكالات التدبير، مقال منشور من موقع الكتروني، 2016، تاريخ آخر اطلاع: 13-04-2024. https://2u.pw/uv7saAQA
- بوستا عزيز، يوسف العماري، مصطفى الورياغلي العبدلاوي، رشيد بنعلي المصاحبة والتكوين عبر الممارسة بالتعليم المدرسي المغربي، ط1، سليكي أخوان، طنجة، المغرب،2018.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مارس2016
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات، المعيقات والتحديات، 2014.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والرياضة، مذكرة إطار رقم 19×099 الصادرة بتاريخ 30-09-2019.
- معجم المعاني، معجم الكتروني، تاريخ آخر تصفح: 10-04-2024. https://2u.pw/hjCZu8xE
- **Arpin,L., et Capra, Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel. Montréal: Chenelière Education, 2008.**
- **LE BOTERF ،G., L'ingénierie et l'évaluation de la formation, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.**
- **Louise La fortune, Colette Deaudelin, Collection Éducation – Intervention Ed: presses de l'université du Québec, 2000.**

ديدكتيك النص السردي
ـ نص المقامة نموذجا ـ

☜ د. إلهام الغذاني
تخصص اللغة العربية

مقدمة

أصبح السرد ينافس الشعر العربي للمكانة التي حظي بها، خصوصا في العصر العباسي، وهو العصر الذهبي في تطور الفكر والترجمة والكتابة والإبداع، فكان البديع يحتل الصدارة في النصوص السردية، كالمقامة، فيما كان البيان يحتل نفس المكانة في الشعر. ولأن السرد هو إرث الشعوب العربية وتراثها، وتاريخها، وإنسانيتها التي تجلت عبر سرد أحداث حقيقية أو خيالية أو عجائبية، فهو سرد ممتع ومشوق ومحرك للنفوس ومحفز للتغيير الاجتماعي والثقافي والسياسي. وهذا التراث السردي هو الذي ظل حتى اليوم مجال دراسة وتطبيق للباحثين والمهتمين بالأدب والنقد العربي.

وبما أن الدراسات الحديثة بدأت تهتم بتلقي النصوص السردية، كان لا بد أن يهتم خبراء الديدكتيك كذلك بكيفية تدريس النصوص السردية في المؤسسات التعليمية، فوضعوا قواعد وأسسا لذلك.

وفي هذا السياق، ارتأيت أن أقرب القارئ إلى ديدكتيك النص السردي، متخذة نص المقامة نموذجا للدراسة والتحليل. متوسلة بالمنهج الوصفي التحليلي للدراسة والتطبيق. فقسمت المقال إلى محورين: الأول خاص بديدكتيك النص السردي، حيث حددت مفهوم الديدكتيك لغة واصطلاحا، والعناصر الأساس المتعلقة بديدكتيك النص السردي، أما الثاني فخصصته لديدكتيك نص المقامة، فعرفت المقامة لغة واصطلاحا، ثم بينت الصعوبات الناتجة عن عزوف المتعلمين لتلقي نص المقامة، وقدمت اقتراحات للاهتمام بهذا التراث السردي من جديد، وفي الأخير اقترحت طريقة ديدكتيكية مبسطة لتدريس نص المقامة للمتعلمين في التعليم الثانوي التأهيلي خصوصا.

1ـ ديدكتيك النص السردي

1-1- مفهوم الديدكتيك

تشتق كلمة ديدكتيك من الفعل اليوناني **didaskein**، ويعتبر الديدكتيك علما وتخصصا، إذ يحدد منهجية تدريس مادة أو تخصص لاكتساب المعارف وتملكها. و"يشير إلى الطرق والتقنيات المستعملة في التدريس الخاصة بمادة أو تخصص معين، كما يفيد التفاعلات التي قد تتحقق في وضعية تعلمية- تعليمية

بين معرفة محددة ومدرس لتلك المعرفة وتلميذ يتلقاها"[1]. وبالتالي فهناك تعاقد ضمني بين المدرس والتلميذ، ويمكن الحديث في هذا السياق عما يسمى المثلث الديدكتيكي من خلال أقطابه الثلاث، والذي يجمع بين المدرس (القطب البيداغوجي)، والتلميذ (القطب السيكولوجي)، والمادة أو المعرفة (القطب الإبستيمولوجي).

2-1- ديدكتيك النص السردي

السرد لغة[2] من الفعل سَرَدَ سَرْدًا، أي روى، نقول: سَرَد قِصَّةً، وسرد أشعارًا، وسرد تواريخ، وسرد أخبارًا، وسرد وقائع بمعنى عدّد، وسرد خطبًا طويلة بمعنى أجاد السياق وتلا بطلاقة. والسّارِدُ من يسْرد ويروي، والسَّرْدُ هو الرواية. أما السَّرْدِيُّ الذي فيه سرد وحكاية.

أما السرد اصطلاحا، فهو ترجمة للكلمتين Narration وRécit، وهو نظام لغوي يتضمن سلسلة من الأحداث، خاضعة لقواعد سردية. ويعتبر السرد من الأنشطة اللغوية التواصلية التي يمارسها كل شخص، وتمكنه من سرد مجموعة من الوقائع والأحداث أو استرجاعها سواء كانت واقعية أو متخيلة[3]. وقد حدد عبد الفتاح كيليطو قواعد السرد[4] في ثلاثة عناصر أساس، وهي:

- تعلق السابق باللاحق، ويعني به؛ أن الإمكانية الأخيرة التي يختارها القائم بالسرد، والتي تشكل نهاية الحكاية، تتحكم في الإمكانية ما قبل الأخيرة، وهذه بدورها تتحكم في الإمكانية التي تسبقها، وهكذا إلى أن نصل إلى الإمكانية الأولى أي بداية الحكاية.

- ارتباط تسلسل الأحداث بنوع الحكاية؛ أي أن الحكايات متنوعة، وكل حكاية تفرض تسلسلا معينا، لا بد من أن يُحترم من قبل القائم بالسرد.

- العرف والعادة؛ أي أن تسلسل الأفعال السردية رهن باعتقادات القارئ حول مجرى الأمور؛ حيث أن القائم بالسرد ملزم باحترامها، لدرجة أنه يمكن القول إن القائم بالسرد الفعلي هو القارئ.

إذن هذه القواعد الثلاث الأساس تشكل قواعد اللعبة السردية -كما صرح كيليطو-، ولا بد من الالتزام بها، على أساس أن هناك علاقة وطيدة بين القائم بالسرد والمتلقي للسرد، فالأول ينطلق من

---

[1] الشامل في علوم التربية، موسوعة المفاهيم التربوية، سلسلة المعارف البيداغوجية، إعداد وتعريب وترجمة الحسن اللحية، دار النشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط1، 2018، ص 111.

[2] المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق بيروت-لبنان، ط1، 2000، ص 661.

[3] Gérard Genette, Frontière du récit , communication 8 , éditions du Seuil , paris, 1981.

[4] عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار الطليعة بيروت، ط3، 1997، صص 33-38. بتصرف.

تجارب سردية عليه أن يتخذ منها موقفًا إما الإذعان لها أو التمرد عليها، والثاني ينطلق من النص السردي، ثم يقرنه بما يعرفه من النماذج السردية، فكلاهما - القائم بالسرد والمتلقي له- مرتبطان بقواعد السرد.

وبما أن السرد نظام يخضع لقواعد، فقد اعتُمد في كثير من الإنتاجات الفكرية، ولم يقتصر على القصة، "فهو حاضر في الأسطورة والتاريخ والمسرح والرواية والسينما والأخبار وغيرها.. كما يجعله يتقاطع مع حقول معرفية متنوعة أهمها النظرية الشعرية والبلاغة ولسانيات النص ولسانيات الخطاب والسيميائيات"[5].

للتعرف على نظام السرد وعناصره التي تشكله[6]، سنقدمها مختصرة، كالآتي:

- أشكال السرد: ما يميز السرد هو الزمن، لأن الزمن السردي لا يسير على نفس نظام الزمن الطبيعي، بل يسمح بالتداخل والتقطع. ويتشكل السرد من خلال هذا الزمن السردي إلى: سرد متسلسل، وسرد متقطع، وسرد تناوبي. فيقوم الأول على نظام خطي تصوري للزمن، إذ يتبع السارد الترتيب المتدرج لوقوع الأحداث (البداية، فالحدث المحرك، فالعقدة، والحل ثم النهاية). أما الثاني فيقوم على عدم احترام التسلسل المنطقي لوقوع الأحداث، ويعتمد السارد عل تقنيات الحذف والاسترجاع والتلخيص والوصف. والثالث فتحكي بواسطته مجموعة من القصص بالتناوب.

-أنواع السرد: هناك السرد الموضوعي والسرد الذاتي؛ فالأول يكون فيه الراوي محايدا لا يتدخل في تفسير الأحداث وإنما يصفها كما يراها أو كما يستنبطها من أذهان الشخصيات، فهذا النوع من السرد يترك للقارئ الحرية في تفسير ما يُحكى له. والثاني لا تقدم الأحداث فيه إلا من زاوية الراوي، فهو يخبر بها ويعطيها تأويلا معينا يفرضه على القارئ. وهنا الفرق بين السرد الذاتي والموضوعي، الأول تحضر فيه سلطة القارئ للتفسير والتأويل، والثاني يتقيد فيه القارئ بما يقرأ.

-عناصر السرد: هناك ثلاثة عناصر للسرد؛ الحكاية أو القصة، السرد، الشخصيات؛ فالحكاية أحداث يرويها النص السردي، وتكون حقيقية أو متخيلة، تقوم بها شخصيات أو قوى معينة، وتستغرق زمنا محددا. أما السرد فهو عملية يقوم بها الراوي إلى مرو له، وليس بالضرورة القارئ المفترض، فقد يكون شخصية في القصة.. والشخصيات هي المشاركة في الأحداث، من خلال الدور

---

[5] علي آيت أوشان، ديدكتيك النص السردي، دار أبي رقراق الرباط، ط1، 2023، ص 25.

[6] علي آيت أوشان، ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة الدار البيضاء، مطبعة صناعة الكتاب، ط1، 2021، صص 97-106. بتصرف.

الذي تقدمه، فقد تكون إنسانا أو حيوانا أو جمادا.. والشخصية في النص السردي الخيالي ليست شخصًا، بل كائنًا ورقيا فقط.. أما في النص السردي الذاتي فالشخصية تمثل شخصا واقعا.

وتصنف الشخصيات إلى: البطل، الشخصية الرئيسة (المركزية)، والشخصية الثانوية (المساعدة). وتبنى الشخصيات من خلال ثلاثة أبعاد: البعد المادي (العناصر الجسمية والمادية الظاهرية والصفات)، والبعد الاجتماعي (البيئة والظروف الاجتماعية)، والبعد النفسي (المميزات النفسية للشخصية).

- الفضاء: ويقصد به الحيز المكاني، والحيز الزماني الذي تدور فيه أحداث النص السردي.

- بنية النص السردي: وهي تمثيل مبسط ومختصر لمختلف العمليات التحويلية الكبرى في مجرى الرد، وتلعب دورا مهما في استيعاب وخزن النصوص السردية في الذاكرة، وتنتظم هذه البنية وفق خمس مراحل وهي: وضعية البداية، فسياق التحول ونجد فيه: حدث التوتر، حدث التعقد، حدث التوازن، ثم الوضعية النهائية.

-بنية السرد: وهنا يمكن البحث عن وضعية السارد (مشارك أو مشاهد)، موقع السارد من النص (داخل أو خارج)، نوع الضمير الذي يظهر به (المتكلم أو المخاطب أو الغائب)، زاوية نظره (الرؤية من الخلف أو الرؤية من خارج، أو الرؤية مع)، زمن السرد (متسلسل أو متقطع أو تناوبي)، وأساليب الحكي (السرد، الوصف، الحوار)، واللغة (الخصائص اللغوية والأسلوبية للنص).

وخلاصة القول، فمن خلال تحديد المفاهيم المتعلقة بالديدكتيك، والشروط والقواعد والعناصر التي تشكل ديدكتيك النص السردي، نطرح السؤال الآتي: كيف يمكننا تدريس نص المقامة الذي يعد – حسب اعتقادنا- قمة النصوص السردية في الأدب العربي؟ وما الصعوبات التي تعترضنا في هذه العملية؟ وما الحلول المقترحة لذلك؟

2-ديدكتيك نص المقامة

2-1- تعريف المقامة

المقامة لغة[7] من قوم قيام وهو نقيض الجلوس، قام يقوم قِيامًا وقوْمة وقامة والقوْمة المرة الواحدة. والمُقام والمُقامة الموضع الذي تقيم فيه، والمَقامة المجلس والجماعة من الناس. كما تعني المقامة[8] الحديث

[7] ابن منظور، لسان العرب، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة، 2013، ص 544-555.

[8] محمد السولامي، فن المقامة بالمغرب في العصر العلوي دراسة ونصوص، مطابع منشورات عكاظ الرباط، ب.ت، ص 21.

يجتمع له ويجلس لاستماعه، لأن المستمعين للمحدّث يكونون بين قائم وجالس، ولأن المتحدث يقوم ببعضه تارة ويجلس ببعضه أخرى، ومن هذا المفهوم استُمد المعنى الاصطلاحي للمقامة، من حيث هي فن من فنون القصّ.

وقد أعطى السولامي تعريفا تقريبيا للمقامة لعدم إيجاد تعريف واحد وشامل، لقوله: " المقامة نمط تعبيري نثري ينهض أساسًا على شخصية الراوي وشخصية البطل الجوّال المغامر، يُنجز بصيغ لفظية جاهزة، وأساليب بلاغية عديدة أبرزها السجع، ويعتمد على أحداث قلما تتميز بدرامية كتلك التي تسود عادة باقي فنون القصّ"[9].

2-2- تدريس نص المقامة لتلامذة الثانوي التأهيلي: صعوبات واقتراحات

قبل التفكير في تدريس نص المقامة، نطرح سؤالا جوهريا: في أي صنف سنضع نص المقامة؟

"لقد اختلف علماء النص حول الأسس المعرفية المعتمدة التي تقتضيها عملية التصنيف، لذلك عرفت عملية التصنيف تباينات واختلافات بحكم تعدد المعايير المعتمدة، واختلاف المنطلقات الفكرية، بالإضافة إلى العدد الهائل والمتزايد لمختلف أنواع النصوص، وتداخل بعضها مع البعض الآخر إلى حد يصعب معه كثير من الأحيان الفصل بينها"[10]. ففي المجال التربوي -وهو ما يهمنا في هذا المقال- غالبا ما يتم تصنيف النصوص اعتمادا على مجموعة من المعايير[11]، أهمها: شكل النص (تحديد الجنس: مسرحي، روائي، شعري...)، ومقصدية المتكلم أو الكاتب (تحديد النمط: سردي، حجاجي، وصفي...)، وأثر النص في المتلقي (تحديد المدونة: كوميدي، تراجيدي...).

وبالتالي فالمقامة نص حكائي سردي، يخضع لمجموعة من القيود، ويستحضر مجموعة من العناصر السردية، كالأحداث، الشخصيات، الوحدات المكانية والزمانية، طبيعة الزمن أو الأنساق الزمنية (هابط-صاعد-منقطع)، سرعة السرد (العلاقة بين المدة الزمنية لأحداث الحكاية في الواقع والحيز التي تشغله تلك الأحداث على مستوى السرد)، المشهد (توالي الأحداث بتفاصيلها وأبعادها)، الحذف (حذف صريح أو ضمني)، الوقف (وقف الأحداث المتناهية إلى الأمام بغية الوصف والتأمل والتحليل)، الوصف (وصف الأشياء والأماكن والأشخاص والكشف عن خصوصياتها ومكوناتها

[9] محمد السولامي، فن المقامة بالمغرب في العصر العلوي دراسة ونصوص، المرجع السابق، ص 21.

[10] علي آيت أوشان، معايير تصنيف النصوص-مقاربة ديدكتيكية-، دار أبي رقراق الرباط، ط1، 2021، ص 15.

[11] علي آيت أوشان، معايير تصنيف النصوص-مقاربة ديدكتيكية-، المرجع السابق، ص 53.

وأبعادها)، النماذج السردية (نص السارد ونص الشخصية)، الرؤية السردية (رؤية مع، رؤية من الداخل، رؤية من الخارج).

ويتضمن نص المقامة أجناسا أدبية مختلفة، كالخطبة والرسالة والحكم والأمثال والشعر، وهذا ما يميزها عن باقي النصوص السردية.

2-2-1- صعوبات تواجه التلاميذ عند التعامل مع نص المقامة:

للبحث في المشاكل التي يواجهها التلاميذ عند قراءة نص المقامة، ودراستها، قمنا بتوزيع استمارات على ستين تلميذا وتلميذة، في الثانوية التأهيلية ابن عباد بالقنيطرة، تتضمن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالصعوبات التي تحول دون فهم نص المقامة، فكانت النتائج كالآتي:

38% من التلاميذ يجدون صعوبة في معجم المقامة، و11% منهم في أسلوب المقامة، و3% منهم في تركيبها، وما تبقى من النسبة المئوية فهم يزاوجون بين التركيب والمعجم أو الأسلوب والمعجم. وهذا يعني أن المقامة أكثر ما تتميز به هو معجمها القديم وأسلوبها المتين، وهو ما يشكل عائقا أمام تلامذتنا في دراسة نص المقامة. أما بالنسبة لقرب مضامين نص المقامة من حياتنا اليومية، فوجدنا % 34 من التلاميذ يعتقدون ذلك، فيما أنكر الباقي، واعتبروا أن المقامة من خلال حكاياتها وأحداثها لا علاقة لها بواقعنا اليومي.

فإذا كانت مقامات الهمذاني والحريري تعبر عن واقع المجتمع في العصر العباسي، ومقامات السرقسطي تعبر عن واقع المجتمع في العصر الأندلسي، فلا بد أن نجد كتابا ومبدعين لفن المقامة له صلة بالمجتمع العربي في هذا العصر الذي نعيشه، كي يجد هذا الفن السردي الجميل إقبالا عند القراء.

وخلاصة القول، فإن نص المقامة كلما ابتعدت لغته ومضامينه عن حياة القارئ العربي الذي يعيش في هذا العصر الرقمي، كلما وجدت عزوفا، وقد تصبح المقامة كالأميرة النائمة التي تحتاج إلى من يوقظها -حسب قول كيليطو.

2-2-2-اقتراحات عملية للإقبال على قراءة النصوص السردية القديمة

أمة اقرأ لا تقرأ، رغم أنها خير أمة أخرجت للناس، وأنها دُعيت للقراءة والتأمل من أول سورة نزلت على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم "اقرأ باسم ربك الذي خلق" سورة العلق الآية[1]. ويرجع هذا العزوف المخيف عن القراءة إلى أسباب عديدة، أولها المقررات والمناهج الدراسية والمضامين التعليمية، وثانيها المجتمع، وثالثها الأسرة، ورابعها التطور الهائل في وسائل الإعلام والاتصال.

فلا بد من التجديد في البرامج والمناهج التعليمية لتواكب التلميذ ومتغيرات العصر وتطوراته، كي لا ينفصل عن واقعه، ويعيش في ازدواجية بين ما يقرأه ويتعلمه، وما يعيشه داخل مجتمعه وفي العالم. ولا بد أن تشعر الأسرة بمسؤوليتها الكبيرة اتجاه أبنائها لتشجعهم على القراءة، انطلاقا من تحفيزات مادية ومعنوية، وأن لا تكتفي فقط بما يتلقونه في المدارس، فالمقررات الدراسية ليست كافية لتنمية مهارات القراءة لديهم، والرقي بمستواهم الثقافي والمعرفي واللغوي. ولا بد للمجتمع أن يلعب الدور المهم في تنمية القراءة عند الشباب، ويتجلى ذلك انطلاقا من دور العلماء والمثقفين في تشجيع القراءة عن طريق ندوات، ومسابقات مثل المشروع الوطني القراءة، ودعوة لإنشاء مكتبات وتطويرها...

لا بد للإعلام -المرئي والمسموع والمكتوب- أن يشجع على القراءة، لتصبح عادة، من خلال عرض الكتب المشهورة والمهمة، وعقد لقاءات مع كتاب ومثقفين لهم تأثير كبير على المجتمع. فالإعلام وسيلة خطيرة في التأثير على سلوكيات المشاهد وتفكيره.

وخلاصة القول، فعزوف تلامذتنا عن القراءة، خصوصا قراءة النصوص القديمة كنص المقامة، هو تحصيل حاصل، ونتيجة طبيعية ومتوقعة لما قدمناه سابقا من الصعوبات التي يواجهونها، بخصوص لغة المقامة، فالتلميذ لن يرقى إلى فن المقامة -معجما وأسلوبا وتركيبا- إلا بالقراءة، وليكن شعارنا: بالقراءة نرتقي.

2-3- مقترح ديدكتيكي مُبسّط لتدريس نص المقامة

المقامةُ العِلميّةُ[12] -بديع الزمان الهمذاني

النص:

حدّثنا عيسى بنُ هشامٍ قالَ: كنتُ في بعض مَطارِحِ الغُربةِ مُجْتازًا فإذا أنا بِرَجُلٍ يقولُ لآخرَ: بِمَ أدْرَكْتَ العلمَ؟ وهو يُجيبُهُ قالَ: طَلَبْتُهُ فوَجَدْتُهُ بَعيدَ المَرامِ، لا يُصْطادُ بالسِّهامِ، ولا يُقْسَمُ بالأَزْلامِ، ولا يُرى في المنامِ، ولا يُضْبَطُ باللِّجامِ، ولا يُورَثُ عنِ الأَعْمامِ، ولا يُسْتَعارُ مِنَ الكِرامِ، فَتوَسَّلْتُ إليْهِ بافْتِراشِ المَدَرِ، واسْتِنادِ الحَجَرِ، وَرَدِّ الضَّجَرِ، ورُكُوبِ الخَطَرِ، وإدْمانِ السَّهَرِ، واصْطِحابِ السَّفَرِ، وكَثْرَةِ النَّظَرِ، وإعْمالِ الفِكَرِ، فَوَجَدْتُهُ شَيْئًا لا يَصْلُحُ إلاّ لِلْغَرَسِ، ولا يُغْرَسُ إلاّ في النَّفْسِ، وصَيْدًا لا يقعُ إلاّ في النَّدْرِ، ولا يَنْشَبُ إلاّ في الصَّدْرِ، وطائِرًا لا يخْدَعُهُ إلاّ قَنْصُ اللَّفْظِ، ولا يَعْلَقُهُ إلاّ شَرَكُ الحِفْظِ، فحَمَلْتُهُ على الرّوحِ وحَبَسْتُهُ على العَيْنِ، وأَنْفَقْتُ منَ العَيْشِ وخَزَنْتُ في القَلْبِ، وحَرَزْتُ بالدَّرْسِ، واسْتَرَحْتُ

[12] أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى، مقامات بديع الزمان الهمذاني، قدم لها وشرح غوامضها الإمام العلامة الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية سنة 2011، صفحة: 230-231-232.

منَ النَّظَرِ إلى التَّحْقيقِ، ومنَ التحقيقِ إلى التَّعْليقِ، واسْتَعَنْتُ في ذلكَ بالتَّوْفِيقِ. فَسَمِعْتُ مِنَ الكلامِ ما فَتَقَ السَّمْعَ ووَصَلَ إلى القلْبِ وتَغَلْغَلَ في الصَّدْرِ، فقُلْتُ: يَا فَتى وَمِنْ أَيْنَ مَطْلَعُ هذهِ الشَّمْسِ؟ فجعلَ يقولُ:

إِسْكَنْدَرِيَّةُ داري لَوْ قَرَّ فيها قَراري

لكِنَّ بالشَّامِ لَيْلي وبِالعِراقِ نَهــاري

1- ملاحظة النص:

نوعية النص	نص سردي، ينتمي إلى جنس المقامة
صاحب النص	بديع الزمان الهمذاني
مصدر النص	مقامات بديع الزمان الهمذاني، أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى (ت398ه)، قدم لها وشرح غوامضها الإمام العلامة الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية سنة 2011.
عنوان النص	المقامةُ العِلْمِيَّةُ

2- فهم النص:

2-1- قراءة النص وشرح[13] العبارات الغامضة:

- مطارح الغربة: البعد عن الوطن.

- بعيد المَرام: بعيد المَطْلَب.

- الأزلام: أقداح كانت تستقسم بها العرب في الجاهلية، والاستقسام معناه طلب علم المقسوم له في غيب القضاء.

- افتراش المَدَر: وهو الطين اليابس كناية عن خشونة العيش في طلب العلم.

- لا يصلح إلا للغرس: لا يُنال إلا بالتدرج فتغرس أصوله في النفس.

- لا يقع إلا في النَّدْر: شيء نادر، ونوادر الكلام غرائبه أي ما دقّ عن المعتاد وما فاقه في لفظه ومعناه.

[13] الشروحات مأخوذة من مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص: 230-231-232.

- حملته على الروح وحبسته على العين: جسم الإنسان يكِلّ فيسقط ما حمل، أما الروح فلا يُدركها الكلال، وهذا كناية عن الملازمة، كما في حبسته على العين أي منعته مفارقتها. كما أن العلم لا يستوي إلا على عرش الروح وحبسه على العين.

- حررتُ بالدرس: حرر المسائل وخلصها من لُبْس الشبهات بكثرة المُدارسة.

- النظر إلى التحقيق: استعمال الفكر للوصول إلى المطلوب.

- من التحقيق إلى التعليق: أن يضع صاحب الرأي ما رآه في مسألة لبيان مذهبه فيها، فبعد أن حقق علّق عل كل ما انكشف له من حقيقة.

2-2-المتن الحكائي:

تدور أحداث المقامة حول رجل يسأل آخر عن العلم، فيجيبه على أنه مطلب صعب، يحتاج فكرا، وسهرا، وصبرا، وملازمة، فهو ليس سهل المنال إلا لمن جد واجتهد، وقد تأثر الراوي بكلام البطل، حيث حاول معرفة هويته، فلم يعرف منه إلا أنه جوال بين الإسكندرية والشام والعراق

3- تحليل النص:

3-1- المتواليات السردية:

البداية	وصول الراوى إلى مطرح من مطارح الغربة.
نقطة التحول	توقف الراوى عند رجل يسأل آخر عن كيفية إدراكه للعلم.
العقدة	صعوبة سلك طريق العلم، فهو يحتاج إلى صبر وسهر ونظر وإعمال فكر وحفظ ودرس وتحقيق.
الحل	تأثر الراوى بكلام البطل لأنه وصل القلب وتغلغل فى الصدر.
النهاية	محاولة تعرف الراوى على البطل الذى هرب كعادته من التعريف بهويته.

3-2- الفضاء:

المكان	المكان المغلق: لا يوجد
	المكان المفتوح: مطارح الغربة
الزمان	زمن الكتابة: القرن الرابع الهجرى.
	زمن الحدث: حديث ساعة.
	زمن الأفعال: الماضي (كنتُ-طلبته...)الحاضر(يقع-ينشب...).

3-3- الشخصيات:

	اسمها	صفاتها	وظيفتها
الشخصيات الرئيسة	عيسى بن هشام	شخصية خيالية يقص قصصا عن أبي الفتح الإسكندري، يحب السفر، يبحث عن الحكمة.	الراوي
الشخصيات الثانوية	أبو الفتح الإسكندرى	شخصية قوية، مطلع بشؤون العلم والشعر، يتميز بالاحتيال والمكر.	البطل
الشخصية المساعدة	رجل	حب المعرفة	يسأل البطل

3-4- تقنيات الحكي في نص المقامة:

السرد: سرد ما وقع، مثل: "كنت في بعض مطارح الغربة مجتازا فإذا أنا برجل يقول لآخر...".

الوصف: وصف العلم، مثل:" وجدته شيئا لا يصلُح إلا للغرسِ".

الحوار: حوار بين الرجل والبطل، "فإذا أنا برجل يقول لآخر: بمَ أدركتَ العلمَ؟ وهو يجيبه قال: طلبته فوجدته بعيد المرام..."

3-5- وضعية السارد والرؤية السرية: السارد مشارك في الأحداث، قوله: حدثنا عيسى بن هشام...: كنتُ في بعض مطارح...". والرؤية السردية مع، لأن السارد يتابع الأحداث، ويشارك فيها.

3-6- الأساليب البلاغية في النص:

نص المقامة يتضمن أسلوب الكناية، نجد:

- "فتوسلت إليه بافتراش المدر": كني بافتراش المدر وهو الطين اليابس وما بعده من خشونة العيش في طلب العلم، لأن المضجع إذا كان لينا والعيش ناعما كان أغلب الزمن مصرفا ما بين نوم طويل ولذة مستغرقة وقلما ينال العلم مع هذا.

- "حملته على الروح وحبسته على العين": جسم الإنسان يكِلّ فيسقط ما حمل، أما الروح فلا يُدركها الكلال، وهذا كناية عن الملازمة، كما في حبسته على العين أي منعته مفارقتها. كما أن العلم لا يستوي إلا على عرش الروح وحبسه على العين.

وأسلوب الاستعارة في قوله:

- " يَا فَتى وَمِنْ أَيْنَ مَطْلَعُ هذهِ الشَّمْسِ؟": أي يُشَبِّهُ الراوي البطلَ بالشمس، لأنه وصف العلم ومسلكه للرجل فأجاد وأنار عقل الرجل، فهو كالشمس تشرق لتنير الحياة.

نص المقامة غني بأساليب البديع، فنجد:

- السجع: مثال: "فتوسلتُ إليه بافتراس المدرِ، واستناد الحجرِ، وردّ الضّجرِ، وركوب الخطرِ، وإدمان السهرِ، واصطحاب السفر، وكثرة النظر، وإعمال الفكر".

نلاحظ أن الكاتب استعمل السجع من خلال هذا المثال في ثماني فواصل.

- الجناس غير التام: مثال: "الضجر-الحجر، النّدر-الصّدر، السهر-السفر".

فالجناس غير تام، لأن هناك اتفاقا في عدد الحروف والحركات، واختلافا في حرف واحد من بين ثلاثة حروف.

3-7- الأساليب اللغوية في نص المقامة:

استعمل الكاتب في تراكيبه جملا فعلية مثبتة، في قوله: " طَلَبْتُهُ فوَجَدْتُهُ بَعيدَ المَرامِ". وجملا منفية، في قوله: " لا يُصْطادُ بالتّهامِ، ولا يُقْسَمُ بالأَزْلامِ"، وجملة إنشائية فيها نداء واستفهام، في قوله: " يَا فَتى وَمِنْ أَيْنَ مَطْلَعُ هذهِ الشَّمْسِ؟".

أما الأفعال، فقد استعمل أفعال المعلوم، في قوله: "أَدْرَكْتَ العلمَ؟ وهو يُجيبُهُ قالَ: طَلَبْتُهُ.."، وأفعال المجهول، في قوله: "يُضْبَطُ باللّجامِ، ولا يُورَثُ عنِ الأَعْمامِ.."، وفيها ما صُرِّف في الزمن الماضي، في قوله: "كنتُ في بعض مَطارِحِ الغُربةِ"، والزمن الحاضر، في قوله: "وهو يُجيبُهُ ". كما اعتمد ضمائر المتكلم في قوله: " فحَمَلْتُهُ على الرّوحِ وحَبَسْتُهُ على العَيْنِ"، والمخاطب، في قوله: " بِمَ أَدْرَكْتَ العلمَ؟"، والغائب، في قوله: "لا يَعْلَقُهُ إلاّ شَرَكُ الحِفْظِ".

وهذا التنوع في الجمل والأفعال والأزمنة والضمائر يخلق حركية في النص وتفاعلا مع المتلقي.

3-8- الأجناس الأدبية المُتضمَّنة في نص المقامة:

يتضمن نص المقامة بيتين من الشعر:

إسكندرية داري لو قرّ فيها قراري

لكنّ بالشام ليلي وبالعراق نهـــاري

ويمكن التعرف على صيغة الوزن في البيت الأول من خلال التقطيع العروضي، وهو كالآتي:

مستفعِ فاعلن مستفْ مستفعِ فاعلْ متفعلْ

ويصبح: مستفعِ فاعلن فاعلْ مستفعِ فاعلْ متفعلْ

فالبيتان منظومان في بحر البسيط المجزوء، تعرضت الصيغة لعلل، حيث حذف السبب الخفيف من (مستفعلن) في الحشو؛ أي علة الحذف، وحذف الوتد المجموع من (مستفعلن) في الضرب؛ أي علة الحذذ، وحذف ساكن الوتد المجموع وسكن الحرف الصحيح قبله من(فاعلن) و(مستفعلن)؛ أي علة القصر. كما تعرضت تفعيلة الضرب كذلك لزحاف، وهو حذف الصوت الثاني الساكن من (مستفعلن)؛ أي زحاف الخبن. أما القافية "راري (0/0/)" تشكل جزءا من كلمة، وهي متواترة، رويها حرف الراء، وصلها حرف الياء، وقبل الروي هناك مد يسمى الردف.

إن البطل موطنه موزع بين مصر وسوريا والعراق، ففي مصر داره وقراره، وفي سوريا ليله وسهره، وفي العراق نهاره وحركته، بطل سريع التنقل والحركة، وهذا يتناسب مع وزن البسيط الذي اختاره إيقاعا لشعره.

3-9- أسلوب الحجاج في نص المقامة: إن حجاج البطل على قيمة العلم وصعوبة نيله يظهر من خلال:

- تعريف العلم، في قوله:لا يَصْلُحُ إلاّ لِلْغَرِسِ- لا يُغْرَسُ إلاّ في النَّفْسِ- لا يَنْشَبُ إلاّ في الصَّدْرِ- لا يَعْلَقُهُ إلاّ شَرَكُ الحِفْظِ.

- وصف العلم، في قوله: بَعيدَ المَرامِ- لا يُصْطادُ بالسِّهامِ- لا يُقْسَمُ بالأَزْلامِ- لا يُرى في المنامِ- لا يُضْبَطُ باللِّجامِ- لا يُورَثُ عنِ الأَعْمامِ- لا يُسْتَعارُ مِنَ الكِرامِ.

- طريق العلم، في قوله: افْتِراشِ المَدَرِ- اسْتِنادِ الحَجَرِ- رَدِّ الضَّجَرِ- رُكُوبِ الخَطَرِ- إِدْمانِ السَّهَرِ- اصْطِحابِ السَّفَرِ- كَثْرَةِ النَّظَرِ- إِعْمالِ الفِكَرِ.

- دور طالب العلم: حَمَلْتُهُ على الرّوحِ- حَبَسْتُهُ على العَيْنِ- أَنْفَقْتُ منَ العَيْشِ- خَزَنْتُ في القَلْبِ- حَرَرْتُ بالدَّرْسِ- اسْتَرَحْتُ منَ النَّظَرِ إلى التَّحْقيقِ.

4-تركيب النص:

من خلال فهم النص وتحليله، ما القيمة المستنبطة من هذه المقامة؟

استحضر الهمذاني في مقامته قيمة العلم، إذ لا يدركه إلاّ كل صبور وطموح ونبيه. فالعلم لا يورّث، ولا يُستعار، فهو يحتاج فكرا وسهرا، ودراسة ونظرا، وتجربة وممارسة.

4- مقارنة نص المقامة بنص أدب الرحلة ونص الحكاية العجائبية، باعتبار هذه النصوص نصوصا حكائية سردية. فأي النصوص أقرب للقارئ (المتعلم في التعليم الثانوي خصوصا)؟

وخلاصة القول، فإن النص السردي من خلال نموذج المقامة يربي المتعلم على الذوق الرفيع أسلوبا، فالمقامة غنية بالبديع، كما ينمي شخصيته، ويصقل تجربته، من خلال النصائح، والمواعظ التي تُستكشف من النص، فالمقامة ليست نصا للقراءة فقط، بل تجربة للممارسة، وحياة في قلب كلمات، وخلف كل كلمة أو عبارة فائدة.

بيبليوغرافيا

- أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحي، مقامات بديع الزمان الهمذاني، قدم لها وشرح غوامضها الإمام العلامة الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2011.
- ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، 2013.
- الشامل في علوم التربية، موسوعة المفاهيم التربوية، سلسلة المعارف البيداغوجية، إعداد وتعريب وترجمة الحسن اللحية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة بالرباط، 2018.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000.
- عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار الطليعة بيروت، ط3، 1990.
- علي آيت أوشان، ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط1، 2021.
- علي آيت أوشان، ديدكتيك النص السردي، دار أبي رقراق، الرباط، 2023.
- علي آيت أوشان، معايير تصنيف النصوص-مقاربة ديدكتيكية، دار أبي رقراق بالرباط، ط1، 2021.
- محمد السولامي، فن المقامة بالمغرب في العصر العلوي، دراسة ونصوص، مطابع منشورات عكاظ، الرباط، ب.ت.
- **Gérard Genette, Frontière du récit, communication8, éditions du Seuil, 1981, p: 158.**

الخطاب السردي من المبنى إلى المعنى

☜ **ابن السيد محمد**

طالب باحث بسلك الدكتوراه
كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل

مقدمة

تعددت الأبحاث والدراسات النقدية التي اتخذت من الخطاب السردي موضوعا لها، وبذلك تعددت المقاربات المنهجية والأدوات الإجرائية والاستدلالية المعتمدة في تحليل الخطاب وتفكيك عناصره، كل من منطلقه الفكري والمعرفي الذي يراه مناسبا لذلك، وخاصة بعد تفرد الأجناس الأدبية واستقلاليتها بعضها هن بعض، وصار لزاما النظر إلى كل جنس أدبي من زاوية نقدية خاصة، وبإعمال أدوات وتقنيات محددة سلفا، تختلف باختلاف البنيات الشكلية والتركيبية للخطاب.

وهكذا تم الانتقال من المقاربات الفلسفية والتاريخية، إلى اعتماد المناهج الأدبية المؤسسة على نظريات فكرية، وأدوات إجرائية دقيقة، بدءا بالمناهج السياقية التي تحلل النصوص في ارتباطها بالسياق الخارجي العام المتحكم في إنتاجها، وكيف يساهم هذا السياق في إنتاج المعنى. وهو تحليل يغلّب سلطة الكاتب والمبدع. هذا التصور تبناه رواد ومناصرو المنهج النفسي والمنهج الاجتماعي.

ثم وصولا إلى المناهج النصية أو النسقية التي تقتحم النص وعوالمه الداخلية، وتحلل عناصره البنائية، كاللغة والأسلوب والحبكة والشخصيات...ثم تبحث في غايات وأهداف الخطاب بغض النظر عن سياقه الخارجي، وهو ما يعرف بتغليب سلطة النص. ونخص بالذكر هنا المنهج البنيوي والمنهج السيميائي.

وقد كان للشكلانيين الروس السبق في تسليط الضوء على الجوانب التي تجعل من النص نصا أدبيا، أو ما سمي بأدبية الأدب. والتركيز على الدراسة المحايثة للنصوص، بعزلها عن كل سياق خارجي. وهو ما سار عليه أشهر نقاد المنهجين البنيوي والسيميائي فيما بعد، كرولان بارت وجوليا كريستيفا وجيرار جينيت، وكلود ليفي ستراوس وميشيل فوكو وجان لاكان، وغريماس وغيرهم ممن بلوروا نظريات نقدية في مجال تحليل الخطاب السردي. والذين نهلوا كثيرا من الإرث النقدي للمدرسة الشكلانية. وأسسوا نظرياتهم بناء على مصطلحات ومفاهيم كان للشكلانيين الروس الفضل في صياغتها.

ويبقى السؤال مطروحا، ما هي أكثر هذه الدراسات نجاعة في تحليل الخطاب السردي؟ وكيف الوصول إلى منهجية دقيقة تسائل النص من جميع جوانبه الإبداعية، وتكشف عن شعريته وعن رسائله المضمرة؟ وما هي آلياتها وأدواتها المعتمدة في تحليل الخطاب؟

أولا ـ مفهوم السرد والخطاب السردي:

ورد في معجم المصطلحات الأدبية:

- السرد، خطاب غير منجز.

و(قانون السرد)، هو كل ما يخضع لمنطق الحكي، والقص الأدبي.

والسردية:

1)- الطريقة التي تروى بها القصة والخرافة فعليا.

2)- من مشتقات الأدبية وفرع عنها، وتبحث عن مدى تعبير الآثار الأدبية عن (الشكل الأجوف العام)، الذي تندرج فيه كل النصوص.

3)- و(السردية)، نمط خطابي متميز.

وعلم السرد هو: علم القصة عند (تودوروف).[1]

وجاء في معجم الرائد: سرد، يسرُد ويسرِد، سردا وسِرادا، الحديث أو نحوه: أتى به جيد السياق.

- السرد (مص): سرد يسرُد ويسرِد.

- الإخبار، سياق الحديث أو القصة أو القراءة.

- "شيء أو أشياء سرد": متابع أو متتابعة.[2]

وفي لسان العرب: السرد في اللغة: تقدمة شيء إلى شيء نأتي به متسقا بعضه في إثر بعض متتابعا. سرد الحديث ونحوه يسرُده سردا إذا تابعه. وفلان يسرد الحديث سردا إذا كان جيد السياق له. وفي صفة

[1] سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1985، ص:111.

[2] مسعود جبران، الرائد، دار العلم للملايين، ط7، 1992، مادة "سرد".

كلامه (ص) لم يكن يسرُد الحديث سردا، أي يتابعه ويستعجل فيه. وسرَد القرآن: تابع قراءته في حدْر منه. والسرَد: المتتابع.[3]

ومن وجهة نظر اصطلاحية، فالسرد فن من فنون النثر، تصاغ فيه الأحداث وفق تسلسل منطقي يراعي سيرورة زمنية يحددها الكاتب انطلاقا من رؤيته الشاملة لعملية السرد. فتتواتر الأحداث وتتطور في علاقات ببعضها البعض، لتشكل نسيجا متكاملا، ووعاء لغويا لتصريف أفكار وتصورات معينة في قالب فني. وقد شاع استعمال. مصطلح السرد في النقد الحديث للتعبير عن النصوص الحكائية (رواية، قصة، ملحمة، خرافة، سبق صحفي...)

والنص السردي هو محصلة عملية السرد، ويتكون من عناصر مختلفة، (خيال، تجربة، عاطفة، فكر، تصورات فلسفية...) تصاغ على شكل أحداث تنتظم فيما بينها بشكل دقيق، وتبنى بناء محكما، يحقق ذاتية النص، وأفق مقروئيته. ويعبر الخطاب السردي عن الطريقة التي صيغت بها تلك الأحداث، وكيفية بنائها في العمل السردي، وما تنطوي عليه من أساليب بلاغية، تتغيا تحقيق التميز، وشد انتباه القارئ واستيعابه لمضامين النص. وإذا كان النص يتكون من شكل ومضمون، فإن الشكل يتكون من اللغة، وبها، إذ هي الوعاء الحامل لأفكار النص والمحتضن لمعانيه ودلالاته، وعبرها (لزوما) يتم الوصول إلى مضمونه. واللغة هنا بنية دالة تشكل الغلاف الخارجي الذي يجب اقتحامه وتفكيكه للوصول إلى الجوهر الداخلي، وكلما كان الغلاف صلبا متينا، كلما كان تفكيكه صعبا عسيرا، يتطلب دِربة ومراسا.

ولما كان تحليل الخطاب السردي يبحث عموما في سؤال وإشكالية المعنى، فإن تحققه يقتضي حتما دراسة وتحليل اللغة كحامل للمعنى ومؤسس له. وقد اختلف اللسانيون وعلماء اللغة في تحديد مستويات اللغة القابلة للدراسة، فهناك من يقتصر على المستوى الصوتي، والتركيبي، والصرفي، باعتبارها مستويات قابلة للوصف المباشر، اعتمادا على تقنيات الملاحظة والتفكيك. وهي الدراسة البنيوية التي تعتمد على مبدإ المحايثة، كواحد من مبادئ اللسانيات البنيوية، التي ترى في النص عملا مستقلا بذاته، منفصلا عن كل السياقات المحيطة به. ومن رواد هذا الاتجاه نجد العالم السويسري "فيرديناند دي سوسير" الذي ركز على لسانيات الكلمة. وهناك من ركز على لسانيات الجملة، وخاصة النظرية التوزيعية مع "بلومفيلد" و"هاريس" والنظرية التوليدية مع "نعوم تشومسكي" وإنتاج عدد لامتناه من الجمل داخل لغة معينة، انطلاقا من نموذج تركيبي للجملة (مركب اسمي ومركب فعلي).

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ب.ط، 1981، مادة "سرد".

ومع ظهور المدرسة الشكلية بروسيا، بدأت محاولات دراسة وتحليل الخطاب، كبنية كلية، تتجاوز حدود الجملة الواحدة. حيث كان الشكلانيون الروس سباقين إلى التعاطي مع الخطابات السردية بطريقة نقدية مغايرة، تروم تحليل عناصر النص المتداخلة، من خلال تحديد وظائفها داخل الهيكل العام للنص السردي. وهكذا سارو في أعمالهم إلى تقسيم النص السردي إلى متن حكائي ومبنى حكائي. وهو ما عبر عنه "توماشفسكي" بقوله " إننا نسمي متنا حكائيا مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها، والتي يقع إخبارنا بها من خلال العمل... وفي مقابل المتن الحكائي، يوجد المبنى الحكائي الذي يتألف من الأحداث نفسها، بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل، كما يراعي ما يتبعها من معلومات تعيِّنها لنا"[4] وهو نفس ما ذهب إليه "تودوروف" الذي اعتبر النص قصة وخطابا وأن "القصة تعني الأحداث في ترابطها، وتسلسلها، وفي علاقاتها بالشخصيات في فعلها وتفاعلها، وهذه القصة يمكن أن تقدم مكتوبة أو شفوية بهذا الشكل أو ذاك. أما الخطاب فيظهر لنا من خلال وجود الراوي الذي يقوم بتقديم القصة، وبحيال هذا الراوي هناك القارئ الذي يتلقى الحكي. وفي إطار العلاقة بينهما ليست الأحداث المحكية هي التي تهمنا (القصة)، ولكن الذي يهم الباحث في الحكي بحسب هذه الوجهة هو الطريقة التي بواسطتها يجعلنا الراوي نتعرف على تلك الأحداث"[5]

ثانيا ـ التحليل البنيوي للخطاب السردي:

1- زمن الخطاب السردي:

الزمن هو المدة التي تدور فيها الأحداث، والمحصورة بين بداية ونهاية، فلابد لكل حكي من بداية ينطلق منها، ومن نهاية يؤول إليها. وكما يقول "شارل غريفل" "لايمكن للمسيرة الروائية أن تنطلق دون تحديد عتبة زمنية لها، فكل قصة تفترض نقطة انطلاق زمنية ما، كالإشارة إلى تاريخ ما، ومثل هذه الإشارات هي التي تجعل الملفوظات الحكائية تتوالى في السرد"[6]. وعن أهمية الزمن في عملية السرد يرى "جيرار جينيت" أنه بإمكاننا رواية قصة وتفصيل أحداثها دونما إشارة إلى مكان وقوعها، ولكن بالمقابل لا يمكن أن نهمل عنصر الزمن الذي تدور فيه الأحداث، والذي قد يكون ماضيا أو حاضرا أو مستقبلا.[7]

---

[4]سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي: الزمن-السرد-التبئير، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989، ص:29.

[5]سعيد يقطين، نفسه، ص:30.

[6]حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1990، ص:117.

[7]حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، المرجع السابق، ص 117.

ويعتبر الزمن من أهم العناصر السردية وأكثرها إثارة للجدل، خاصة في النصوص السردية الحديثة، التي تسير عكس النمطية الخطية في سرد الأحداث، وتتخلل عملية السرد انحرافات وانعراجات زمنية تظهر في كل وحدة من وحدات النص، وفي كل فصل من فصوله. لذلك تم التمييز بين زمن المتن (زمن القصة) وزمن المبنى (زمن الخطاب)، وبناء على التفاوت الحاصل بينهما يمكن للكاتب "باستعمال التحريف الزمني أن يتصرف في ترتيب الأحداث تبعا للغايات الفنية التي يقتضيها العمل الروائي وليس بناء على ما تمليه عليه مقاصد القصة"[8] هذا التفاوت والتعارض الحاصل بين زمن القصة وزمن الخطاب هو ما دفع "تودوروف" إلى اقتراح مفهوم زمني ثالث هو زمن القراءة، والذي يحاول تجاوز هذا التعارض وإعادة ترتيب الأحداث. وهكذا يمكن تقسيم زمن الخطاب (حسب "تودوروف") إلى:

- أزمنة داخلية، وتضم:

- زمن القصة: والذي يحيل على زمن وقوع الأحداث، ويسمى أيضا زمن الحكاية.
- زمن الكتابة: ويسميه "تودوروف" زمن التلفظ، ويقصد به الزمن الذي "يتحدث فيه الراوي عن حكايته، وهو الزمن المتوفر لديه لكتابتها أو قصها علينا."[9] فهو زمن الخطاب وعرض الأحداث وتتابعها.
- زمن القراءة: وهو الزمن الكافي واللازم لقراءة النص السردي من طرف المتلقي، وهو مرتبط بعملية التلفظ.

- وأزمنة خارجية، وتضم:

- زمن الكاتب: ويحيل على الزمن الثقافي الذي يعيش أو عاش فيه الكاتب.
- زمن القارئ: ونقصد به الزمن الثقافي الذي ينتمي إليه القارئ، وقد يكون مختلفا عن زمن الكاتب، يفتح الباب واسعا أمام ‹عطاء تأويلات جديدة للنص.
- الزمن التاريخي.

أ- التسلسل الزمني للأحداث: إذا كان زمن المتن يخضع للتسلسل الخطي، فان زمن المبنى لا يخضع لنفس التسلسل، إذ تتخلله عدة مفارقات زمنية تجعل الخطاب الروائي يتذبذب في كل لحظة من لحظاته من الحاضر إلى الماضي إلى المستقبل.

---

[8] حسن بحراوي، المرجع السابق، ص:115.

[9] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي: النص- السياق، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989، ص:47.

- **الاسترجاع:** يعني الاسترجاع كل عودة إلى الماضي، حيث يترك الراوي مستوى القص الأول ليعود إلى بعض الأحداث الماضية، وعند الانتهاء من سردها، يعود إلى حيث كان.

- **الاستباق:** وهو أن يترك مستوى القص الأول ليتم التحدث عن أحداث قبل وقوعها، أي أن يحكى فيما قبل ما وقع بعد وقد لاحظ "جينيت" أن الاستباق أقل تواترا في الحكي.

ب- سرعة السرد وبطؤه: إن طبيعة أي نص سردي تختلف من حيث العلاقة بين الزمن السردي والمقاطع السردية التي تغطي هذه الفترة وقد سمى "جينيت" هذه العلاقة بسرعة السرد، وهي نسبة الطول بين النص وزمن الأحداث وقد قسمها إلى الخلاصة والاستراحة والقطع والمشهد. وهكذا يمكننا أن نقيس سرعة النص انطلاقا من طبيعة العلاقة بين طول الحدث مقاسا بالثواني والدقائق والساعات أو السنوات وطول النص مقاسا بالكلمات والجمل والأسطر والصفحات.

- **الخلاصة:** وفيها يتم اختزال ما جرى في سنوات أو أشهر، في صفحات أو أسطر أو كلمات دون التعرض للتفاصيل[10].

- **القطع (الحذف):** وهو القفز على مراحل من القصة، دون إشارة إلى ما جرى فيها من أحداث. ويقول د. حميد لحميداني حول القطع الذي يحدث بين فصل وفصل بأنه " تجاوز فترة زمنية دون الإشارة الى الوقائع التي حدثت فيها ويكون ذلك عادة باستغلال فضاء النص حيث يترك المبدع بياضا في الصفحة أو ينتقل إلى صفحة أخرى كما يحدث عند الانتقال من فصل لفصل "[11].

- **الاستراحة:** وفيها يتم إبطاء السرد وتعطيله، حيث يكون زمن السرد كبيرا مقارنة مع زمن القصة، وتكون عادة عند لجوء الراوي إلى الوصف حيث يتوقف سرد الأحداث مفسحا المجال للوصف.

- **المشهد:** في المشهد يتساوى زمن السرد مع زمن الأحداث وذلك عندما يكون حوار بأسلوب مباشر بين الشخصيات، لكن "جنيت" يرى أن الحوار الواقعي يمكن أن يكون بطيئا حسب الظروف، كلحظة الصمت والتكرار.[12] مما يجعل زمن السرد وزمن الأحداث في المشهد لا يتطابقان تماما. وفي المشهد يمكن للكاتب أن يترك كلام الشخصية كما هو دون تغييره أو إعطائه صبغة أدبية أو فنية.[13]

---

[10] حميد لحميداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991، ص:76

[11] حميد لحميداني، أسلوبية الرواية، منشورات دراسات سال، ط1، 1989، ص:82.

[12] حميد لحميداني، بنية النص السردي، المرجع السابق، ص: 78

[13] حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، المرجع السابق، ص:66

2- الرؤية السردية:

وهي الطريقة التي يقدم بواسطتها السارد الأحداث والشخصيات، وهو ما يسميه "جيرار جينيت" بالتبئير، بينما يعود مفهوم الرؤية السردية ل "جون بويون" الذي قسمها انطلاقا من علاقة السارد بالشخصيات إلى ثلاثة أقسام:

- **الرؤية من خلف:** عندما يكون السارد أكثر معرفة بمجريات الأحداث من الشخصية الحكائية، يعرف ما يجري خلف الجدران، وما يدور في أذهان أبطال النص، فنجده "يعرف كل شيء عن شخصيات عالمه، بما في ذلك أعماقها النفسية، مخترقا جميع الحواجز كيفما كانت صيغتها، كأن ينتقل في الزمان والمكان دون صعوبة، ويرفع أسقف المنازل ليرى ما بداخلها وما في خارجها، أو يشق قلوب الشخصيات، ويغوص فيها ليتعرف على أخفى الدوافع وأعمق الخلجات."[14]، وهو ما يسميه "توماشفسكي" بالسرد الموضوعي.

- **الرؤية مع (الرؤية المصاحبة):** عندما يكون السارد شخصية مشاركة في الأحداث، ويكون غالبا بطلا يروي قصته، فيتحدث بضمير المتكلم أو ضمير الغائب، مع بقاء المساواة المعرفية بين السارد وشخوصه، أي أن السارد يعرف قدر ما تعرف الشخصية. وهو ما يسميه "توماشفسكي" بالسرد الموضوعي. و"الرواية بهذا المعنى، ليست، كما قد يتوهم البعض، سيرة ذاتية، بل هي سرد يستخدم تقنية الراوي بضمير ال أنا، ليتمكن من ممارسة لعبة فنية تخوله الحضور وتسمح له، بالتالي، التدخل والتحليل بشكل يولد وهم الإقناع."[15]

- **الرؤية من الخارج:** يكون السارد أصغر من الشخصية، ولا يعلم شيئا عن أفكارها وما يدور في خلدها، ويكون بذلك أقل معرفة بمجريات الأحداث. ويسود هذا النوع من السرد في الروايات الشيئية، والتي تكتفي فقط بوصف الظاهر من الأشياء، حيث يكون السارد أو الراوي شاهدا، "والراوي الشاهد هو راوي حاضر لكنه لا يتدخل، إنه يروي من خارج، عن مسافة بينه وبين ما، أو من، يروي عنه. مثل هذا الراوي هو بمثابة العين التي تكتفي بنقل المرئي في حدود ما يسمح لها النظر، وبمثابة الأذن التي تكتفي أيضا بنقل المسموع في حدود ما يسمح به السمع"[16].

---

[14] عبد العالي بوطيب، مفهوم الرؤية السردية في الخطاب الروائي بين الاختلاف والائتلاف، مجلة فصول، الهيئة العامة للكتاب، المجلد11، العدد4، 1993، ص:72.

[15] يمنى العيد، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي، ط1، 1990، ص:95-96.

[16] يمنى العيد، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، المرجع السابق، ص:100.

3- النمط السردي (أو نمط القص أو صيغة السرد):

ويقصد به كيفية عرض القصة، والطريقة التي ينقل بها الراوي أقوال الشخصيات، و"كيف يروي ما يرى، أو ما يعرف من أخبار ووقائع؟ هل يروي لنا التفاصيل كلها وينقل حرفيا من مرجع؟ هل يختصر؟ هل يتصرف؟ وهو إذ يفعل ذلك، هل يدع الشخصيات تقول بصوتها مباشرة، أم يروي بصوته عنها؟ أم أنه يداخل بين صوتها وصوته. وكيف؟"[17]، ويكون ذلك أساسا إما عن طريق السرد أو الحكي، وذلك حينما يتكلم السارد ولا تتكلم الشخصيات، فينقل عنها الكلام بصوته، وإن كان الكلام كلام الشخصية. أو عن طريق العرض أو التمثيل، وذلك حينما تتكلم الشخصيات ولا يتكلم السارد، وعادة ما يكون كلام الشخصيات هنا بين مزدوجتين كإحالة على نطق شفهي، حيث يسود أسلوب الحوار (مونولوج أو ديالوج)، كما يسود ضمير المتكلم كتأكيد على أن الشخصية الحكائية هي التي تتكلم بنفسها.

4- النسق السردي:

من خلاله تحليل الطريقة التي تم بها ترتيب الأحداث في السرد، ونميز بين:

- **التسلسل أو التوالي:** حيث يتم ترتيب الأحداث تصاعديا وفق تتابع زمني وتاريخي، خاصة خلال سرد القصص الواقعية والمواضيع التاريخية، التي تتطلب ضبطا كرونولوجيا في إيصال الأحداث إلى المتلقي. ولا يتم الانتقال من حكاية إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من سرد الأولى.

- **التضمين:** يكون هذا النسق من السرد عندما تتضمن القصة الرئيسية قصصا أو وحدات قصصية صغرى، تروى كأحداث داخل القصة الكبرى.

- **التناوب:** وهو عندما يتوقف السارد عند نقطة من الحكي في القصة الأولى، وينتقل لسرد أحداث قصة ثانية، ثم يتوقف ثانية، ويعود إلى حيث انتهى في القصة الأولى، بحيث تكون للسارد مساحة هامة في سرد أحداث قصص متعددة.

ثالثا- المنهج السيميائي:

أجمعت المعاجم العربية على أن أصل كلمة "سيمياء" يعود إلى فعل "وسم" أي وضع علامة خاصة. والوسم هو العلامة التي تميز الأشياء عن غيرها. وفي الثقافة الغربية، فإن أصل مصطلح "سيميولوجيا" هو الجذر "سيميون" والذي يعني "العلامة" أو "الإشارة" و"لوغوس" الذي يعني.

[17] يمنى العيد، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، المرجع السابق، ص:107.

فبينما يرى "إيكو" أن "السيميائية هي علم الأدلة، نجد" بورس" يعرفه بكونه "علم العلامات الذي يدرس مختلف خصائص العلامات التي يستعملها وينتجها العقل الإنساني عبر مسيرته العلمية"[18]. أما "ميشيل فوكو" فقد حدد مفهوم السيميائية على "أنها مجموع المعارف والتقنيات التي تسمح بالتعرف على العلامات، وبتحديدها مما يجعل منها علامات، ومعرفة العلاقات القائمة بينها، وقواعد تأليفها."[19] ويقول "لويس بريتو": "ليست السيميولوجيا غير ذلك العلم الذي يبحث في أنظمة العلامات أيا كان مصدرها لغويا أو سننيا أو مؤشريا"[20] أما "جاكبسون" فيرى أن "السيميائية تتناول المبادئ العامة التي تقوم عليها بنية كل الإشارات أيا كانت، كما تتناول سمات استخدامها في مرسلات وخصائص المنظومات المتنوعة للإشارة ومختلف المرسلات التي تستخدم مختلف أنواع الإشارات."[21]

ورغم تعدد تعريفات النقاد لمفهوم السيميائية، ("دي سوسير"، "جون دوبوا"، "جورج مونان"، "جوليا كريستيفا"، "ليفي ستراوس"، "عبد المجيد نوسي"، "سعيد بنكراد"، "صلاح فضل"، "عصام خلف"، "سيزا قاسم"، وغيرهم كثير... فإنها جميعها تؤوب إلى نفس المعنى، حيث تربط المفهوم بالعلامة والتي تشكل موضوع السيميائيات الرئيسي.

ومع تزايد الدراسات، تفرعت عن علم السيمياء عدة اتجاهات نقدية، لكل منها أعلامه ورواده، حتى صارت السيميائية من أهم المناهج النقدية في التعاطي مع الخطاب السردي، تركيبا وتفكيكا، ثم تحليلا وتأويلا، مرورا بجميع مستويات النص وبنياته، حتى الوصول إلى مقصديته ودلالته. ويعود الفضل في ظهور المنهج السيميائي للعالمين "فيرديناند دي سوسير" و "شارل ساندرس بورس"، وإن كان هذا الأخير يعتبر المؤسس الحقيقي والفعلي للمنهج السيميائي، "فهو الذي حدد موضوعها في دراسة جميع المعارف الإنسانية، إذ يقول إنه لم يكن في استطاعته أن يدرس أي شيء كان...إلا كنظام سيميوطيقي."[22]

والمنهج السيميائي منهج دقيق في تحليل النصوص، يرتكز على فك الرموز والعلامات الثاوية في النص، ويتقفى أثرها وكيفية اشتغالها في أفق انتاج الدلالة، وهو بذلك يبدأ من حيث توقفت البنيوية، أي أنه يتجاوز تحليل بنية النص السطحية، ليغوص في بناه العميقة.

---

[18] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب: دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، 2009، ص: 119.

[19] ميشيل فوكو، الكلمات والأشياء، ترجمة مطاع صفدي وآخرون، دار الفارابي، 1989، ص:156.

[20] محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، ط1، 1987، ص:9.

[21] رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، ط1، 1988، ص:49.

[22] بيير جيرو، علم الإشارة "السيميوطيقا"، ترجمة منذر عياشي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1988، ص:9.

رابعا ـ التحليل السيميائي للخطاب السردي:

انطلقت النظرية السيميائية – في تحليلها للنصوص- من أسس لسانية وبنيوية، وبعدها سيميائية، لتبني منهجا نقديا متكاملا يتعاطى مع النصوص على اعتبارها علامات، وذلك بالنظر إلى "الأبنية العامة للنصوص الأدبية باعتبارها نسقا من العلامات مغلقا على نفسه، ولا يشير إلى شيء خارجه، سواء كان هو الواقع الاجتماعي أو الوجود الإنساني بوجه عام" [23] معتمدا بذلك على مبدإ المحايثة. واعتبار النص بوابة تواصل بين الكاتب والقارئ، والقصة ترميز لهذه العملية التواصلية.

ويقوم التحليل السيميائي على دراسة العناصر السيميائية والرموز المستعارة المؤثثة للخطاب السردي، وتفسير الكيفية التي تم بها بناء القصة وسرد أحداثها. وفي هذا السياق ظهرت السيميائيات السردية أو (السردية الدلالية) كمنهج نقدي يهتم بدراسة البنى العميقة للخطاب، حيث يتم التركيز على الحكي، وكيف يتم، أي كيف يقول النص ما يقوله. ومن رواد هذا التيار "جوليان غريماس" اللذي اعتمد في أعماله على طروحات "بروب". ويركز "غريماس" على تتبع الأحداث وإنتاج المعنى انطلاقا من عناصر النص الدالة، (التحليل المحايث للنص). حيث يرى أنه لا يمكن "استخراج المعنى إلا بالكشف عن شبكة العلاقات القائمة في صلب النص، وحصرها بربط الوحدات السردية وفق الغايات القصوى المقصود بلوغها."[24]

ويركز التحليل السيميائي للخطاب على وصف الأنظمة الدالة، وسيرورة تشكل المعنى انطلاقا من الشكل إلى المضمون أي "من البنية السطحية إلى البنية العميقة، ما دامت السيميائية عبارة عن لعبة التفكيك والتركيب وتحديد البنيات العميقة الثاوية وراء البنيات السطحية المتمظهرة فونولوجيا وصرفيا ودلاليا وتركيبيا."[25] هذا الانتقال من البنية السطحية إلى البنية العميقة هو الذي يشكل أساس النظرية العامة لتوليد الدلالة، وفق متوالية تبدأ ببنية بسيطة تنتج عنها بنية مركبة فبنية أكثر تعقيدا وهكذا.[26]

ويرى "فيرديناند دي سوسير" أن إنتاج الدلالة وتشكل العلامة، يتحقق بارتباط الدال بالمدلول عبر علاقة اعتباطية، وبما أن النص يمثل نسقا من العلامات، ويتطور في أفق إنتاج الدلالة، فإن تحليله سيميائيا يقتضي تتبع مسارات إنتاج هذه الدلالة، أي التركيز على الشروط الداخلية المتحكمة في ذلك.

---

[23] سعيد توفيق، ماهية اللغة وفلسفة التأويل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، 2002، ص:

[24] أحمد طالب، الفاعل في المنظور السيميائي: الفاعل في القصة الجزائرية القصيرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص:23.

[25] سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2003، ص:19.

[26] أ.ج. غريماس- ج.كورتيس، وآخرون، المنهج السيميائي: الخلفيات النظرية وآليات التطبيق، ترجمة عبد الحميد بورايو، دار التنوير، ط1، 2014، ص:10.

ويقوم التحليل السيميائي للنصوص على ثلاثة مستويات:

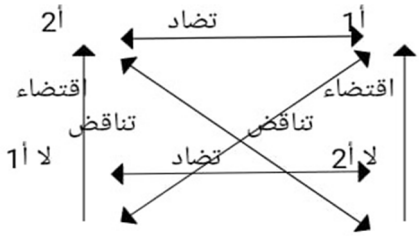
1-التحليل المحايث: وذلك من خلال محاولة استخراج المعنى انطلاقا من عناصر النص الداخلية عبر البحث في العلاقات القائمة بينها، والشروط المتحكمة في إنتاج المعنى دونما اعتبار لما هو خارج نصي.

2-لانطلاق من التحليل البنيوي: توليد المعنى انطلاقا من البناء الداخلي للنص، كأساس لتحديد وتحليل العلاقات القائمة بين عناصر النص، ومن ثمة البحث عن معاني الألفاظ والعلامات، من خلال الدراسة الوصفية للنص السردي، لأن إدراك معنى الأقوال يفترض وجود بناء منسجم للعناصر والعلاقات.

3-تحليل الخطاب: وذلك بإعادة تنظيم النص وربطه بالسياق، من أجل الكشف عن جميع رموزه وعلاماته، وتأويلاتها الدلالية. أي النظر في النص باعتباره علامات يجب تفكيكها ارتباطا بالسياق العام لإنتاج النص ضمن محيطه الاجتماعي والثقافي.

وبالعودة إلى الرموز السيميائية المؤطرة لتحليل النص، نجد المربع السيميائي، الذي صاغه "جوليان غريماس" بناء على علاقات التضاد والتناقض والاقتضاء القائمة بين العوامل. وهو ما يقود إلى توليد بنية دلالية معينة، قد تولد بدورها بنيات دلالية أخرى، "أي أنها تعد نقطة نهائية داخل سلسلة من الإحالات، ونقطة بدئية داخل سلسلة أخرى من الإحالات"[27] على حد تعبير "سعيد بنكراد". فالمعنى إذن ليس ثابتا، وإنما رهين علاقات توليدية، تتطور مع تطور النص وأحداثه في الزمان وفي المكان. والمعنى - حسب "غريماس" - يتحدد وفق ثنائيات ضدية، أي مقابلة المعنى بضده، (لفهم الخير مثلا، لابد من استحضار الشر ذهنيا) وهو ما صاغه في مربعه السيميائي، بهدف تمثيل العلاقات الموجودة والمتحكمة في وحدات النص اللغوية، وكيفية انبثاق المعنى عنها، كتصور رمزي لحالات وممكنات السرد. وبالتالي تحليل تطور حركة السرد في النص، وكيفية إنتاج الدلالة انطلاقا من الثنائيات المتضادة والثنائيات المتناقضة.

ويمكن تمثيل المربع السيميائي ل"غريماس" كما في الترسيمة:



[27] فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، ط1، 2010، ص:211.

حسب هذا النموذج فإن العلاقة بين:

أ1 و أ2 هي علاقة تضاد (علم/ جهل)

لا أ1 و لا أ2 علاقة تضاد (لا علم/ لا جهل)

أ1 و لا أ1 علاقة تناقض (علم/ لا علم)

أ2 و لا أ2 علاقة تناقض (جهل. لا جهل)

أ1 و لا أ2 علاقة اقتضاء (علم/ لا جهل)

أ2 و لا أ1 علاقة اقتضاء (جهل/ لا علم)

ولم تتوقف أعمال "غريماس" في التحليل السيميائي للخطاب السردي عند هذا الحد، فقد طور نموذجا عامليا لتحديد كيفية اشتغال الدلالة في النص، بناء على نظرية العوامل، حيث توصل إلى أن هناك ثلاثة أزواج من العوامل، تربط بينها ثلاث علاقات.

- الزوج الأول: ذات وموضوع (ذات/موضوع) تربط بينهما علاقة الرغبة، والتي تنقسم إلى نوعين:

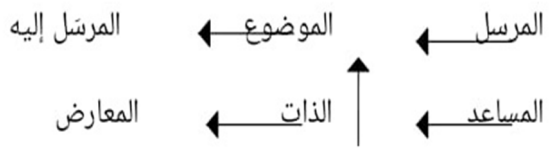
+ رغبة اتصالية: عندما تكون الذات منفصلة عن الموضوع وترغب في الاتصال به، ويكون التحول (البرنامج السردي) تحولا اتصاليا:

+ رغبة انفصالية: وتكون عكس الرغبة الاتصالية، عندما تكون الذات على اتصال بالموضوع، وترغب في الانفصال عنه، ويكون التحول انفصاليا.

- الزوج الثاني: المرسل والمرسَل إليه، وتربط بينهما علاقة تواصل:

- الزوج الثالث: المساعد والمعارض، ويحيل على كل ما يساعد الذات على الوصول إلى الموضوع، أو يعيق هذا الوصول، وتجمع بينهما علاقة صراع.

ويمكن تمثيل النموذج العاملي ل"غريماس" بالترسيمة التالية:



وقد ميز "غريماس" بين العامل والممثل، حيث يمكن أن يشغل الممثل دور عاملين أو أكثر، كما يمكن أن يجتمع ممثلان أو أكثر لتمثيل عامل واحد.

خاتمة:

لقد ارتبط تحليل الخطاب بالمنهج كأداة استقرائية، استنباطية، استكشافية...تجعل الفهم والوصول إلى الحقيقة أمرا متحققا وسهل المنال. لأن اعتماد الأدوات والأساليب العلمية المضبوطة نظريا، والانضباط لها إجرائيا، هو الذي سيقود إلى الاستنتاج الصحيح، والتحكم في مجريات الأحداث.

ورغم ما قدمته البنيوية للنقد الأدبي الحديث من نظريات وأفكار، ورغم إسهامات المنهج البنيوي العديدة في دراسة وتحليل الكثير من النصوص والمؤلفات، إلا أنه ينطوي على نقائص لا يمكن إخفاؤها، فهو يركز على العناصر اللغوية والتقنية في النص ويغفل عن المعاني العميقة، ولا يخوض في السياق العام والعوامل الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالنص والتي تساعد على فهم أكبر لمعانيه. كما يغلب الجوانب العقلانية والمنطقية على الجوانب العاطفية والتجريبية، بالإضافة إلى أن قدرته على التعميم محدودة، ولا يمكن تطبيق النتائج المتوصل إليها على جميع النصوص.

كل ذلك عجل بضرورة البحث عن منهج بديل يتجاوز هذه النقائص، وينحو بعملية النقد في مسار جديد، وفي هذا السياق ظهر المنهج السيميائي ليغطي بعض الفراغات التي تركتها البنيوية، خاصة انغلاقها على النص وتغييبها لكل السياقات المتصلة بفضائه الخارجي. "ثم تجاوزت السيميائية البنيوية لتهتم بالخطابات وبنائها وإنتاجها، فارتبطت بالدراسات الثقافية والفنية والاجتماعية، وعنيت بمقاربة النصوص على أنها كتلة مركبة أو كلية مبنية، وهذا ما أسهم في إعادة فتح النص الذي كانت البنيوية قد أغلقته، أي فتحت للمستوى اللساني ثغرة نحو المستوى التداولي."[28] وهكذا تناولت السيميائية النصوص في إطارها العام، داخلي وخارجي، كما تعمقت في بنياتها العميقة، وتتبعت جميع مساراتها الدلالية عبر مساءلة جميع الرموز والعلامات وإعادة بنائها في نسق تأويلي تحكمه أدوات إجرائية دقيقة. ولعله كان سببا لهجرة عدة نقاد للبنيوية ومعانقتهم للسيميولوجيا ك"رولان بارت" و"جوليا كريستيفا" و"فيليب سولرز" و"جاك دريدا" وغيرهم.

[28] دليل مناهج البحث العلمي، تنسيق (مهى جرجور)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجامعة اللبنانية، ط1، 2020،ص:80-81.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ب. ط، (1981).
- الأحمر، فيصل، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، ط1، (2010).
- السرغيني، محمد، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، ط1، (1987).
- العيد، يمنى، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي، ط1، (1990).
- بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، (1990).
- بنكراد، سعيد، السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، (2003).
- بوطيب، عبد العالي، «مفهوم الرواية السردية في الخطاب الروائي بين الاختلاف والائتلاف» الهيئة العامة للكتاب، عدد4، (1993).
- بوقرة، نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب: دراسة معجمية، جدارا للكتاب العالمي، ط1، (2009).
- توفيق، سعيد، ماهية اللغة وفلسفة التأويل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، (2002).
- جاكوبسون، رومان، قضايا الشعرية، ترجمة الولي محمد وحنون مبارك، دار توبقال، ط1، (1988).
- جبران، مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ط7، (1992).
- جيرو، بيير، علم الإشارة "السيميوطيقا"، ترجمة عياشي منذر، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، (1988).
_ طالب، أحمد، الفاعل في المنظور السيميائي: الفاعل في القصة الجزائرية القصيرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، (2002).
- علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، ط1، (1989).
- غريماس، جوليان، كورتيس، جوزيف، وآخرون، المنهج السيميائي: الخلفيات النظرية وآليات التطبيق، ترجمة بورايو عبد العزيز، دار التنوير، ط1، (2014).
- فوكو، ميشيل، الكلمات والأشياء، ترجمة صفدي مطاع وآخرون، دار الفارابي، ط1، (2000).
- لحميداني، حميد، أسلوبية الرواية، منشورات دار سال، ط1، (1989).
- لحميداني، حميد، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، ط1، (1991).
- يقطين، سعيد، انفتاح النص الروائي: النص – السياق، المركز الثقافي العربي، ط1، (1989).
- يقطين، سعيد، تحليل الخطاب الروائي: الزمن – السرد – التبئير، المركز الثقافي العربي، ط1، (1989).
- دليل مناهج البحث العلمي، تنسيق (مهى جرجور)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية، ط1، (2020).

القيم الأسرية في الشعر الجاهلي:
نموذج مقرر اللغة العربية بالثانوي التأهيلي

☜ د.مصطفى لكزيري
أستاذ مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين،
فاس-مكناس (المغرب)

مقدمة

تنبه علماء التربية إلى تعرض منظومة القيم في مجتمعاتنا المعولمة إلى نوع من الانحطاط يهدد قيمنا التربوية، وكل ما يعطي معنى عميقا لأعمالنا وحياتنا، ويحدد سلوكنا[1]. وهو أمر لم يسلم منه المتعلم (ة) المغربي (ة) المنفتح على إنتاجات محيطه العالمي المادية والفكرية القيمية. وهو ما يدعونا إلى التنبه إلى مجموع القيم الحداثية وما بعد الحداثية التي تتلاطم عارضة نفسها عليه ببذخ[2] مثير، قل نظيره في التاريخ.

من جانب آخر، تتأثر مدرستنا المغربية بمظاهر ثقافية تراثية، قد تحمل منزلقات قيمية يجب رصدها وفهمها، وتفكيك خطاباتها، حتى يتنبه المعلم والمتعلم إليها، فيتعاملا معها بحرص ونقد فعالين. من ذلك: مجموعة من القيم الأسرية ظاهرة ومضمرة رصدناها في قصيدة عروة بن الورد التي يفتتح بها مقرر السنة الأولى بكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية[3].

إن ترك الحبل على الغارب قد يؤدي إلى تلاشي منظومة القيم المغربية التربوية، والثقافية، والاجتماعية، والسياسية[4] الأصيلة المشكلة لهوية المتعلم المغربي. من ثم، يكون من الضروري توفير بوصلة دقيقة تجعله يميز الخطأ عن الصائب من القيم[5]، حتى يصل إلى تكوين شخصيته المرادة اجتماعيا. لذلك، تتغيا المقالة تتبع القيم الأسرية التي تتبدى أثناء إقراء هذه القصيدة، عبر المحاور الآتية:

---

[1] جيروم بندي، القيم إلى أين؟، تر: زهيدة درويش جبور-جان جبور، تقديم: كويشيرو ماتسورا، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، قرطاج، 2005، ص: 11.

[2] جيروم بندي، المرجع نفسه، ص: 12.

[3] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا: مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006، ص: 11.

[4] محمد مكسي، بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم، صدى التضامن، البيضاء، 2005، ص: 43.

[5] محمد مكسي، المرجع نفسه، ص: 43.

- ✓ رصد القيم الأسرية داخل القصيدة، مع تركيز على تلك المؤطرة للعلاقة بين الزوجين، والأبناء، والأقارب، ثم المحيط الاجتماعي القريب.
- ✓ تحليل خطاب الصعلكة المحتضن لهذه القيم، ثم محاولة الكشف عن أنساقه الثقافية المضمرة التي نبه إليها النقد الثقافي، والتي يمكن أن تحول دون اندماج المتعلم وتكيفه مع مجتمعه الحديث إذا لم يحسن فهمها ونقدها.
- ✓ محاولة الربط المناسب بين بعض القيم التراثية النبيلة ونظيرتها الحديثة، ضمن توليفة تربوية يستفيد منها المتعلم الناشئ.

أولا: مفاهيم أساسية

1-مفهوم القيمة: يشير إلى مجموع الأحكام، والمُثل، والمبادئ التي توجه مواقف الناس وسلوكاتهم وتنظمها[6]، عبر عبارات مثل: يجب أن، وينبغي أن[7]، ويجب ألا، وينبغي ألا.

تربويا، تهدف بيداغوجيا القيم[8] خلْق المتعلم المؤمن بالقيم المغربية المتفردة، مع تجسيدها ونشرها. من ذلك: ترسيخ الهوية المغربية الحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها، والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة، وتكريس حب الوطن والرغبة في خدمته، وترسيخ حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف، والمساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة، وتنمية الوعي بالحقوق والواجبات، والتربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية، والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف، واعتماد قيم المعاصرة والحداثة، وتنمية الذوق الجمالي، والإنتاج الفني، والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات، وتطوير القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأنين المحلي والوطني[9].

تجمع هذه القيم الأصالة والحداثة، وتعكس تعدد روافد مجتمعنا: الإسلامية، والعربية، والأمازيغية، والإفريقية، والأندلسية، والعبرية، والمتوسطية. كما تنفتح على القيم الإنسانية الحداثية، خاصة الحقوقية المؤمنة بفضيلة العيش المشترك المتسامح، القابل للاختلاف والحرية، المدبر للأزمات بالعقل، ومبدأ

---

[6] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2005، ص: 113.

[7] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، المرجع نفسه، ص: 113.

[8] محمد الصدوقي، المرجع نفسه، ص: 113.

[9] محمد الصدوقي، المرجع نفسه، ص: 114.

السلم، والديموقراطية، ما يجعلها نسقا قيميا système de valeurs[10] تدعو المدرسة المغربية متعلمها إلى استضماره، والتشبع به نظريا وتطبيقيا[11].

لا غرو أن القيم الأسرية المتغياة تربويا تتماشى مع هذه القيم النبيلة السابقة، حتى تضحى أسرتنا متشبثةً بقيمنا الإسلامية السمحة، منفتحةً على منظومة حقوق الإنسان العالمية، مؤمنة بمبادئ الحوار، والنقاش، والاختيار، والعمل، والتضامن، مبتعدة عن فرض الرأي الوحيد، والتزمت، والإكراه، والكسل، والأنانية.

لكل ما سبق، يتوجب على المعلم أن يحتاط وهو يُخْلي المتعلم من القيم الأسرية السلبية، ليحلّيه بأخرى إيجابية، ألا يشعره أنه يهاجم قيمه الأسرية[12] التي يتشبعها. ذلك أن أي هفوة بيداغوجية قد تدفع المتعلم المراهق إلى الانسحاب من الوسط الدراسي، لينكفئ على عالمه الداخلي حيث الذكريات، والأفكار الغريبة، والمواقف القائمة على التسرع في الحب والكراهية[13]، والعدوانية[14]، والنظر للآخر باعتباره خصما، والأنا بطلا[15]، ضمن مثاليات مجردة[16]، تتقاطع بالتمرد والتصلب اللذين يرجعان إلى حالة المتعلم المراهق النفسية.

2-مفهوم الصعلكة: يتحدد في موقف شعري وحياتي ميز شعراء جاهليين تمردوا على القبيلة بشكل مسلح، نظرا لاختلال أعرافها الاقتصادية، والاجتماعية[17]، والفكرية، ثم السياسية[18]. غير أنه من الضروري تمييز الصعاليك عن الأغربة السود، والخلعاء، والفتاك، والشُّطَّار[19]، واللصوص، والعيارين الذين تمرد بعضهم دون مواقف فكرية شعرية.

---

[10] محمد مكسي، بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم، مرجع سابق، ص : 7.

[11] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، 2007، ص: 4.

[12] محمد الزهراوي، الحكامة من خلال أفق تشارك حقيقي بين الأسرة والمدرسين، مجلة مسارات جديدة، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين دكالة-عبدة، ع: 2، ماي، 2010، ص: 436.

[13] محمد أولحاج، و محمد مكسي، سيكولوجية التعلم، صدى التضامن، البيضاء، 2010، ص: 156.

[14] محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات مجلة علوم التربية، البيضاء، رقم: 23، 2010، ص: 92.

[15] محمد أولحاج، و محمد مكسي، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص: 157.

[16] محمد أولحاج، و محمد مكسي، المرجع نفسه، ص: 161.

[17] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط: 3، [د-ت]، ص: 58.

[18] محمد رضا مروّة، الصعاليك في العصر الأموي: أخبارهم وأشعارهم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990، ص-ص: 3-4-71.

[19] فهد بن إبراهيم بن سعد البكر، الشعراء الصعاليك: الذاتية والخصوصية، مجلة دراسات أدبية، ع: 9، مركز البصيرة للبحوث، الجزائر، فبراير 2011، ص: 101.

في مقررنا، تقدَّم الصعلكة للمتعلم باعتبارها ثورة وتجربة ذاتيتين[20]، وليس توجها نحو إصلاح جماعي لأعراف القبيلة الفاسدة، ما قد يجعل الشاعر الصعلوك صاحب تجربة جماعية، وجزءا من القبيلة[21].

ثانيا. قيم منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي

يعلن كتاب اللغة العربية للمتعلم أن هدفه: "تربيتُكَ على قيم وطنية، وإنسانية، وحقوقية، واجتماعية، وأسرية، وجمالية"[22]، تحضر في نصوص من روائع الأدب العربي القديم[23]. وهو ما ينسجم مع غاية تعريفه على "تراث السلف، وبنية التفكير، وطبيعة الإنتاج الأدبي في مختلف العصور والبيئات"[24] المشرقية، والمغربية، والأندلسية. دون أن يغفل الكتاب توضيح إشكالات هذا الأدب، وتفكيك خطاباته، وتركيبه، وتحديد بنيته ووظيفته، بروح نقدية فاحصة تتلاءم والوضعيات المعيشة للمتعلم[25].

1-القيم الأسرية الظاهرة في القصيدة

يمثل الصعلوك الجاهلي عروة بن الورد في قصيدته "ذريني ونفسي" قيم الأسرة العربية الجاهلية، ذات الخصوصية المرتبطة بعصرها قبيل البعثة النبوية[26]، حيث أرجع المؤرخون ظهور الشعر الجاهلي في شكله الأدبي المكتمل إلى ما قبل الإسلام بقرنين تقريبا[27]. وهو الأمر الذي يدفع لاعتبار القصيدة صورة تجربةٍ إنسانية أنتجها العقل العربي في مرحلة من مراحل تطوره، تعبر بالمرة عن حاجيات مجتمع عروة الفكرية والاجتماعية، ثم طموحات نفسه. لهذا يجب الاحتياط في إقراء هذه القصيدة للمتعلم المغربي الحديث، ذي الشخصية الذاتية والأسرية المتميزة حضاريا.

---

[20] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص-ص:9-12.

[21] فتحي إرشيد محمد شديفات، الاغتراب في شعر الصعاليك واللصوص حتى نهاية العصر العباسي الأول، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة اليرموك، كلية الآداب، 2006، ص 4.

[22] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 3.

[23] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 3.

[24] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص: 31.

[25] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص: 31-32.

[26] ديوانا عروة بن الورد والسموأل، تح: كرم البستاني، التقديم، ص: 9، دار بيروت، بيروت، 1982.

[27] شوقي ضيف، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط: 11، [د-ت]، ص: 38.

1-1-القراءة المنهجية

يلتزم إقراء القصيدة بالقراءة المنهجية[28]، لأنها تُسيّج النص وقارئيْه المعلمَ والمتعلم بخطة ديداكتيكية تحميهما من الانزلاقات التأويلية الانطباعية أو الإيديولوجية، أو التشهير، أو التشكيك، أو الحجر على الفهوم[29]. ثم ترتقي بهما من "فك الرموز والعلامات اللغوية إلى تحليل الخطاب، وتفكيك مكوناته، ورصد علاقاته، وإعادة تركيبه، قبل الوصول إلى الإنتاج ثم الإبداع"[30]. إذا، عبر مراحل هذه القراءة سنستخلص القيم الأسرية التي تخص علاقة الأبوين، وعلاقتهما بالأبناء، والأهل، وأفراد القبيلة باعتبارهم جميعا أبناء عمومة تجمعهم رابطة الدم[31].

1-1-1-استحضار الرصيد المعرفي[32]

لا نرصد في هذه المرحلة الافتتاحية قيما أسرية مميزة، نظرا لتركيزها على معلومات تخص شعر الصعاليك، إلا إذا اعتبرنا تمرد عروة على أعراف قبيلته، تمردا على القيم التي قامت عليها الأسرة العربية الجاهلية آنئذ. تمرد يناسب كونَه صاحب "فلسفة اجتماعية"، تقوم على سلب الأغنياء البخلاء ثرواتهم[33]، لإعالة أسرته، ومساعدة الصعاليك الفقراء والمرضى، والنساء المسكينات، ورغبة في القضاء على طبقية المجتمع.

1-1-2-الملاحظة[34]

بملاحظة مؤشرات من القصيدة نحس وجودَ خطبٍ في علاقة عروة بزوجته سلمى[35]. فالعنوان "ذريني ونفسي"، وعبارات كـ"أقلي عليَّ اللوم"، و"إنني بها"، تشير إلى أولوية النفس عند عروة واكتفائه بها. أما البيتان الثامن والتاسع فيدلان على إصرار سلمى على لومها عروة، ونصحه بالبقاء معها

---

[28]وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص: 12.

[29]محمد أحمد العامري، صورة المرأة في الشعر الجاهلي: وهم الأسطورة، وأسطورة الحقيقة، مجلة الأندلس للعلوم والتقنية، مجلد7، عدد02، صنعاء، مارس، 2014، ص: 287.

[30]وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص: 35.

[31]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 103.

[32]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 12.

[33]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 8.

[34]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 13.

[35]الأصمعي، الأصمعيات، تح: أحمد محمد شاكر-عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط: 3، [د-ت]. ص: 43، هامش: 1.

"مستثبتٌ في مالكَ العام". بهذا، يفترض المتعلم وجود قيم الصراع، واللوم، والنصح، وتفضيل سمعة ذاتِ عروة على استقرار زوجته وابنهما حسان[36].

1-1-3-الفهم[37]

تؤكد أسئلة الفهم لوم الزوجة لعروة بسبب المخاطرة بنفسه، وغزوه وحيدا، يضْبأُ كامنا نهارا للأغنياء، ويغير عليهم بجماعته ليلا. ثم تتعدى إلى تحذيره من الموت الذي سيضيعها وولدَها في قبيلة قطع عروة صلاته بها على غرار باقي الصعاليك. وفي الأخير تقرعه على قتله من وصفتهم بالصالحين، وفجْعه لأهلهم[38] بناقة "صرماء" مشؤومة لا تُدرُّ لبنا، ولا تنتج غير الذكور من البعير[39].

من جهته، يهدئ عروة زوجته دون تخلٍّ عن صعلكته التي أضحت فلسفته في الحياة، وجعلت هدفه من الحياة أمرين: غنيمة تجعله يبذل المال ويشتري سمعة بين الناس، و"أحاديث تبقى" حين يمسي هامة، أو موت شريف، لكن بعد أن يذر زوجته غنية[40]، يقبل عليها الخُطَّاب[41]، مما يدل على تفهمه وضعية المرأة الجاهلية التي لا يمكن أن تحيا دون حام، خاصة إن كانت سبية غريبة عن القبيلة كزوجته هذه[42]. إثر ذلك خوَّف عروة رفيقته الفقر الذي سيحولها من سيدة منعَّمة، ذات بعل سيد مشهور[43]، لها صدر البيت، إلى مسكينة تتوارى "خلف أدبار البيوت" تنتظر العطاء. ليجزم لها أن حياة "الخفض" والراحة، قد تمنعها استيفاء التزاماتها الاجتماعية، حين يأتيها كل "ذي قرابة"، أو مسكينة "سوداء المعاصم" من الجَهد، والعري[44]، وطول الاصطلاء بالنيران، والقرَمِ للحم والدسم[45]، يطلبان العطاء

---

[36]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 11.

[37]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص: 13.

[38]ابن السكيت، شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، تح: الشيخ محمد أبو شنب، رقم 1، خزانة الكتب العربية، الجزائر، 1926، ص: 71.

[39]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، ص: 36. هامش: 4،

[40]الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، التعليق، ص: 432.

[41]الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، ص: 44. هامش: 5.

[42]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، التعليق، ص: 31.

[43]أحمد محمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط: 1، د-ت، ص: 134.

[44]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، التعليق رقم 2، ص-ص: 71-72.

[45]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص: 72.

فلا تجد ما تقدمه لهما. بل قد تستفحل فضيحتهما كليهما إن لم يكرم هو شخصيا من يشاركهم الجدَّ "زيد"[46].

وحتى ينال عروة إعجاب سلمى[47] وتقديرها لصعلكته، قارن نفسه -هو الصعلوك العامل المغير- بصعلوك "لحاه الله" خاملٍ، يؤْثر الطعام على كل شيء[48]، لا يشاركه عيالَه أو قرابته[49]، يقتات ليلا بما يجده في "مجزر" الأغنياء من فضلات[50]، وبما يتفضلون به عليه. إن ملأ بطنه سقط نائما، وإن استفاق حتَّ التراب عن جنبه، لأنه فقير ساقط الهمة ينام دون وطاء[51]، يضع نفسه رهن إشارة النساء الأرستقراطيات[52] يخدمهن ذليلا، دون أن "يستعنَّه" أو ينادينه. وهو في هذا يهين نفسه، إذْ لم يخرج للغزو مع الصعاليك!

لقد مهد عروة بما سبق ليفتخر بكونه صعلوكا فاضلا يعيش من غزواته[53]، وفتكه بالأغنياء الأشحاء. وهو ما جعل وجهه مشرقا وسيما، يغير على أعدائه سريعا مصِرّاً، منشرح الصدر، منبسط النفس[54]، ليستخلص منهم بجدارة[55] ما يغنيه وزوجته، وقرابته، وجيرانه إلى شيخوخته[56]. بهذا المنطق يدمج عروة زوجته ضمن قيم "أناه" المخالفة لقيم القبيلة ومواضعاتها[57]، فتضحى زوجته جزءا أصيلا منه، يكدُّ من أجلها وبنيها، دون أن يتأثر بلومها المتكرر المؤرخ في قصيدة أخرى:

أَرَى أمَّ حسَّان الغَداةَ تَلومُني تُخَوِّفُني الأعداءَ والنفسُ أخْوَفُ[58].

---

[46]الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، ص: 45. هامش: 12.

[47]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 237.

[48]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص: 73.

[49]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، رقم 2، ص: 37.

[50]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص-ص: 236-237.

[51]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، التعليق رقم 2، ص-ص: 75-76.

[52]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 237.

[53]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، هامش: 6، ص: 37.

[54]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، التعليق رقم 1، ص: 78.

[55]المصدر نفسه، التعليق رقم 1، ص: 82

[56]عروة بن الورد، ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، تح: أسماء أبو بكر محمد، هامش: 1-2، ص: 89، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

[57]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص: 13.

[58]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص: 91.

1-1-4-التحليل[59]

أ-المعجم

يكثِّف معجم من حقلين دلالين علاقةَ الزوجة والشاعر، حيث تؤشر كلماتهما على قيمهما، ورؤيتهما المتعارضتين للحياة. ذلك أن الزوجة تجسد قيم المعيش اليومي، تتمنى الحد الأدنى من الحاجيات، رفقة زوج لا يفارقها، يتعيش بمهن بسيطة. في مقابل ذلك تسامت قيم عروة نحو أفق فلسفي وسِع حياته وما بعدها، يتأسس على القوة والتضامن، ورفْض الوضيع من المهن[60].

ب-صيغ الأفعال

تشير الأفعال المضارعة إلى اختناق عروة باللوم الذي لا ينقضي، حيث "تقول" سلمى دون توقف، فيرد عليها بالصيغة نفسها محذرا أن "يغشاكِ" من لن تستطيعي رده لا اليوم ولا غدا.

نعتقد أيضا أن عروة تنبأ بأن القتل سيكون مصيره[61]، من ثم استحضر أفعال ماض دالة على المستقبل[62]، تجزم أنه إذا "فاز سهمه" شبع وأشبع، وإن "فاز سهم المنية" ترك مالا يكفي مَن وراءه. وفي هذا إشارة إلى أن قيمه كانت أكثر استشرافا للمستقبل، وأشمل من القيم اللحظية لزوجته.

ج-وحدة الموضوع

أوحى تخلي عروة عن المقدمة الطللية الغزلية برفضه أعراف قبيلته الفنية والاجتماعية الأثيرة. غير أن الدكتور يوسف خليف أشار إلى تعويضها بـ"مقدمات الفروسية"[63] المهتمة بالزوجة. وفي هذا بُعد عن الخيالات الشعرية، واتجاه إلى واقعية رومانسية، من زوج يرحم زوجته ويحبها حقيقة[64]، وزوجة تلومه حبا، وتنصحه شفقة عليه وعلى نفسها وعيالها. مما يدل على انبثاق هذه المقدمة الغزلية الزوجية من مشاعر حقيقية بين الزوجين[65].

---

[59]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص: 14.

[60]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 76.

[61]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، التقديم، ص: 6.

[62]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 14.

[63]يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 230.

[64]أحمد محمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط: 1، [د-ت].ص: 158.

[65]فتحي إرشيد محمد شديفات، الاغتراب في شعر الصعاليك واللصوص حتى نهاية العصر العباسي الأول، مرجع سابق، ص: ك.

لقد جعلت مقدمة الفروسية قصيدةَ عروة وحدة عضوية، لا نحس فيها تعددَ الأغراض الذي يفكك القصائد، ويجعل معانيها جزرا دلالية متباعدة. إنها وحدة الموضوع التي تبدي فعلا وحدة أسرة عروة وتضامن أفرادها.

د-الصور الشعرية

عبَّر عروة بالصور الشعرية عن فلسفة حياته، وبها خوَّف زوجته وأتباعه مغبةَ الإعجاب بالصعلوك الذي يسقط على جنبه نائما كالعريش المجوَّر المتهدم، يضيِّق على الناس سِككهم. ثم يتحول مع الوقت إلى بعير محسَّر عليل كليل[66]، ينتظر نحره، مادام لا يدلج لغزو، ولا يسهر لحراسة. هذه الفعال بالضبط هي التي وهبت عروة وسامة، وأنارت صفيحة وجهه كضوء شهاب القابس المتنور، مما سيجعله محبوب زوجته دون سائر الرجال.

نستشف من خلال الصور الشعرية رؤية عروة للحياة باعتبارها حظوظا عمياء، تخبط خبط عشواء، لا تحكمها قوة علوية إلهية، أو سفلية بشرية، بل تسير على هوى سهمين، أحدهما سهم عروة وآخر سهم المنية. وهو ما جعل الحياة في عين عروة لعبة حظ، تتحكم فيها أقداح الجاهلية، إذا خرج قدَحُه فاز، وإذا تأخر خاب وهلك، تاركا عياله خلف أدبار المنازل ينتظرون من يرفدهم. بذلك، تبدي هذه الصور هشاشة قيم عروة الأسرية إذا فتك به سهم الزمن، أو عانده قدَح الحظ.

هـ-الإيقاع

أكد بحر الطويل (فعولن مفاعيلن) طول نفس عروة التي لا تنثني أمام لوم الزوجة المستمر، وخطورة غاراته الممتدة. من جهة أخرى، رسخ هذا الوزن رعب سلمى حين يطول سفر زوجها، وتنقطع أخباره، فتعْظم وساوسها وتتغوَّل، ويشتد "تشوُّفُها" لسيد بيتها "المتنظَّر". وفي النظم على روي الراء المكسورة الموصولة بياء المد (رِي) إحساس بألمٍ أسقط عروة في قهر وجودي[67]، و"عقدة فقر"[68] لا فكاك منهما. ليزداد إحباطه النفسي إنْ لاحظ حزن زوجته، وإحساسها بالانكسار القريب يوم يصلها خبر هلاكه. ومع ذلك نؤكد أن في روي الراء تشبثا قويا بالحياة، وإصرارا على مواقف الزوجين، عسى أن يرضخ أحدهما مقتنعا بحجج رفيقه.

---

[66] الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، هامش: 17، ص: 46.

[67] ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، مصدر سابق، حاشية رقم 1، ص: 73.

[68] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 32.

و-الأسلوب الحواري

تحسب لعروة الجاهلي فضيلةُ حوار زوجته دون حرج أو تكلف، اعتمادا على ضميري "أنتَ، أنتِ"، وبأساليب حجاجية، مما يظهر مكانة الزوجة العالية داخل خيمتها، باعتبارها ربة بيت لها الحق الكامل في إبداء رأيها في شؤون الأسرة الاقتصادية والاجتماعية، وتقويم ما اعوج من تصرفات زوجها[69]. إنه حوار يفند الصورة النمطية الشائعة عن الجاهلي الذي لا يأبه لزوجته، ويراها وسيلة للإنجاب والمتعة لا غير.

ز-الأساليب الإنشائية

من خلال أساليب الأمر المتبادلة بين الزوجين "أقلي، احذرْ"، نتأكد من تساوي مكانتهما -على الأقل-تحت خبائهما، وذلك دون تأويل أمر عروة لسلمى بالسهر بأنه إهمال، أو استصغار، أو تأفف، بل دعوة لها للتفكير في مصيرهما المشترك، وجعلها مؤيدة لفلسفته القائمة على العمل، والتفكير، والتقليل من النوم والكسل. ويبدو أنها كانت عارفة بفلسفته هذه، فقد كانت ضحية من ضحاياها، لذلك سألته منكرة متى يستقر في منزله مرتاحا، لا يتربص بالناس أو يغير عليهم!

أضف إلى ما سبق، جسد عروة قيمة التحبب لزوجته في مناداتها بلقبين أثيرين على قلبها، أولهما "يا ابنة منذر" الذي يذكرها أنها كانت عزيزة في منزل أبيها، وثانيهما "أم حسان" الذي يؤكد مكانتها بين عيالها، رغم أنها سبية سباها ذات يوم! إذاً، بين اعتماد الزوجين على الأساليب الإنشائية رابطتهما الإنسانية، وتمازجهما الروحاني غير المادي النفعي[70]، المشوب بمشاعر الخوف والرجاء والاستنكار التي لا يخلو منها فراش زوجين.

1-1-5- التركيب والتقويم[71]

ركز الكتاب على خلاصة أن خفوت قيمة الحرية في عصر الجاهلية برر تسلط الإنسان على أخيه الإنسان، وحرمه حريته، وهو ما رفضه الصعاليك. بهذا، لم ينفتح التركيب على القيم الإنسانية التي سادت خباء عروة وسلمى أمام عيالهما، وامتدت إلى جيرانهما وقرابتهما.

---

[69] علي الهاشمي، المرأة في الشعر الجاهلي، مطبعة المعارف، بغداد، 1960، ص: 58.

[70] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 15.

[71] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 16.

2-القيم الأسرية المضمرة في القصيدة

انتقل عروة بصعلكته من أفق دموي ضيق إلى آخر إنساني رحب، أدمج فيه الآخر المتمثل في الزوجة، والأبناء، والأقارب، والصعاليك، والمساكين من النساء، كما مكنه من تحدي الموت الذي أقلقه[72]، ثم حوله إلى صاحب فلسفةٍ اشتراكية سابقة لعصرها.

غير أن قراءة شعر عروة من منظور النقد الثقافي -الذي أعاد النظر في كثير من الثوابت النقدية الخاصة بشعر الصعاليك- جعلتنا نشكك في اعتباره مبشرا مبكرا بالفلسفة الاشتراكية، وداعيا إلى قيم احترام المرأة، لتتحول قيمه النبيلة إلى قيم نسبية، تجاور قيم النسق الثقافي القبلي الذي اعتقدنا أنه تمرد عليه. إنه تناقض قيمي جعل الدارسين يختلفون حول شعر عروة، فمنهم من أكد تشبعه بقيم إنسانية، وآخرون تنبهوا إلى تشربه قيما عدوانية تماثل ما كان لدى شياطين الصعاليك: الشنفرى[73]، والسُّليك بن السلكة، وتأبط شرا[74].

تؤكد هذه الملاحظة تسلل القيم القبلية بشكل مضمر خفي إلى القصيدة، لتستقر في صورها الفنية، وأساليبها، وحواراتها، مشكلة أنساقا ثقافية مخاتلة[75] خطيرة. وهو ما قد يسبب للمتعلم المراهق ضبابية في الفهم، فيتأثر بـ"أمثولة البطل"[76] الحاضرة في القصيدة، دون أن يعي تلبسها بنزعات عدوانية في شخصية عروة، تنافي ما تهدف إليه المدرسة المغربية.

2-1- معاناة المرأة

أكد المؤرخون أن عروة سبى سلمى، ثم اعتقها وأولدها بعض أبنائه[77]. وهو أمر درج عليه العرب لم يتميز به عروة دونهم[78]. بهذا، نتساءل أين كانت قيم عروة "الشاعر الجاهلي الفطري"، صاحب الأخلاق المعطاءة[79] وهو يسبي النساء؟!

---

[72] وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 13.

[73] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 3

[74] فهد بن إبراهيم بن سعد البكر، الشعراء الصعاليك: الذاتية والخصوصية، ص-ص: 99-107.

[75] يوسف محمد عليمات، صورة المرأة عند الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية، ع: 14، كلية الآداب، جامعة البحرين، صيف 2007، ص: 239.

[76] مالك بن الريب، ديوان مالك بن الريب: حياته وشعره، تح: نوري حمودي القيسي، مجلة معهد المخطوطات العربية، م: 15، ج: 1، جامعة الدول العربية، القاهرة، مايو 1969، ص: 56.

[77] الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، ص: 43. هامش: 1،

[78] علي الهاشمي، المرأة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 253.

[79] ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، مصدر سابق، ص: 9.

لقد ماثلت سلمى أخريات كن ضحايا لغارات عروة، لكنها تميزت عنهن بمحاولاتها تصحيح مسار حياتها، إذ بعد سنوات فرت إلى أهلها حيلة، مازجة في خطاب وداعها لعروة العذْلَ بالحب البائس: "والله لا أعلم امرأة من العرب ألقت سترها على بعل خير منكَ"[80]، ثم أوضحت أن سر فرارها معاناتُها وأبناءَه من وصف قومه إياها بأَمَة عروة[81]. وهذه معاناة فضحتها سبية أخرى حين صاحت في وجه عروة: "ما أرى لك عقلا، أتراني قد اخترت عليك وتقول خيِّرِي عني!"[82]، مما يبرهن على تفطنها إلى أن غاية عروة من إكرام زوجاته والناس حب السمعة. لذلك لم نتفاجأ أنه رهن سبية لقاء شراب[83]، ولم يأبه لها. بهذا، تظهر الوقائع أن عروة لن يكن بِدْعا من الجاهليين الذين درجوا على سبي الكريمات لابتزاز رجالهن[84] في أيام العرب المشهورة.

أمكننا هذا التأويل النسقي من تفسير أمر عروة سلمى "اقنِيْ حياءك واصبري"[85] بأنه نهر غليظ[86]، يؤشر على سوء طباعه مع كل امرأة فهمت حقيقته. وهو قمع أبدى ندوب سلمى النفسية[87] الماضية، وأخفى أخرى أظهرها المستقبل حين هربت منه، رغم أنها كانت أم ولده[88].

2-2- الأنانية

أعلن عروة في مطلع قصيدته أنه يبتغي بناء مجدٍ ببذل مهجته ونفسه[89]، وهو ما سيبقي أحاديثه شريفة بعد موته[90]. وهذا دليل على أن هدفه الأول ليس إغناء أسرته، بل أن "يشبع رغبته في الجود والبذل"[91]، ويتشبه بالأغنياء[92]، ولو أياما حين يعود محملا بالغنائم.

---

[80]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، التعليق، ص: 31.

[81]-المصدر نفسه، التعليق، ص: 31.

[82]ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، مصدر سابق، التعليق رقم 1، ص: 65.

[83]أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، تح: إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت، 2008، ص: 29/3،

[84]ديوانا عروة بن الورد والسموأل، مصدر سابق، حاشية، ص: 18.

[85]وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مصدر سابق، ص: 11.

[86]علي الهاشمي، المرأة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص-ص: 63-64.

[87]-التربية الأسرية: دروس في ثقافة التربية الزوجية والأسرية، إعداد مركز نون للتأليف والترجمة، نشر جبهة المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2013، ص: 36.

[88]أحمد محمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 56.

[89]الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، ص: 43. هامش: 2.

[90]شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص: 64.

[91]الأصمعي، الأصمعيات، مصدر سابق، التعليق، ص: 43.

[92]-الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 39.

2-3- العبثية

قامر عروة بحياته ومصير أسرته، حين أعرض عن امتهان حرف تقيه الفقر، وتبقيه لأسرته، فقد اعتقد -كالصعاليك الآخرين- أن الحِرف البسيطة تزري به، وتحط من مكانته. لذلك ارتمي في صعلكة قارع فيها المنية[93]، جاعلا حياته سهما، إذا خرج من قدحه "المَنيح" كان الغنى، وإن خرج سهم المنية كان الضياع نصيبه ونصيب من يعولهم، دون أن يجزع لهم، لأنه سيغمض عينيه فرحا لتخففه بالمرة من عبئهم، وعبء الحياة الجاهلية العبثية. وهو أمر برهن أن عروة لم ينعم بالهناء الأسري[94] بسبب "عقدة الفقر" التي لازمته كل حياته، ولم يحر طريقة لتجنبها.

للإشارة، ننوه هنا إلى أن القيم المتناقضة -التي كشفناها لدى عروة- غالبا ستترسخ لدى بنيه، إنْ صدق ما نظمه من أنه لن يورثهم[95] غير آلة حربه[96]:

وذي أملٍ يرجو تُراثي وإنَّ ما يصيرُ لهُ منـهُ غداً لقليلُ

ومالِيَ مالٌ غيرُ دِرعٍ ومِغْــفَرٌ وأبيضُ من ماء الحديد صقيلُ

وأسمــرُ خَطِّيِّ القناة مثقَّــفٌ وأجْردُ عُريانُ السَّــراة طويلُ

وهو ما سيجعل عروة مسؤولا عن سقوطهم في درك الدائرة المفرغة التي عاشها من قبل، وانغلقت عليه/هم نتيجة إحساسه/هم بالنقص من جهة أمه[97]/هم[98] السبية الغريبة، وبسبب فقره/هم.

خاتمة: نحو توليفة قيمية تربوية

سبَّب غياب الدولة المركزية القوية بروز الصعاليك الذين هدفوا جعل كل مسالِمٍ أو خاملٍ فردا في عصاباتهم، يصول ويجول جهرا[99]، لا يأمنه الناس حاضرا وغائبا[100]. بهذا، يكون حضور الدولة قاطعا لأسباب الصعلكة، خاصة إذا ساست الناس بسياسة اجتماعية مستدامة، ينعم فيها الجميع بالأمن

---

[93] شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص: 67.

[94] ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، مصدر سابق، ص: 11.

[95] الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 54.

[96] شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، مصدر سابق، ص:207.

[97] الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مرجع سابق، ص: 322.

[98] الأغاني، مرجع سابق، ص: 29/3.

[99] حسين عطوان، شعراء الصعاليك في العصر العباسي الأول، دار الجيل، بيروت، 1997، ص: 6.

[100] عبد الحليم حنفي، الأصمعيات، مصدر سابق، التعليق، ص: 43.

والأمان نفسيا واقتصاديا. وهو الأمر الذي نجحت فيه الدولة في صدر الإسلام الأول -أو كادت- حين أسقطت الصعاليك، وكل الزعامات غير المتزنة[101] بسياستها العظيمة[102] القائمة على منح الحقوق لأصحابها، وبناء الأسرة على القيم الدينية العظيمة المتناغمة مع قيم حقوق الإنسان الأساسية من كرامة، ومساواة، واحترام للآخر، وابتعاد عن التمييز، ودعوة للمشاركة[103] الإيجابية في الشؤون الخاصة للأسرة، والقضايا العامة للمجتمع.

نؤكد هنا أن قصيدة عروة بن الورد تحمل قيما نبيلة يؤمن بها كل إنسان أصيل، يرفض الضيم لنفسه وأسرته ولمجتمعه، ويبشر بقيم الحوار، والإنصات للآخر، خاصة الزوجة والأبناء والأقارب، يتفهم رؤيتهم للحياة، ويقبل نصائحهم، ويراعي مخاوفهم، ويشجعهم على الكسب، دون كسل أو خمول. إنها قيم تحاول الأدبيات الأسرية اليوم نشرها بين الأزواج والأبناء والأقارب لتأسيس حياة سعيدة، تشب فيه الناشئة راقية، ومتوازنة نفسيا وعقليا وجسديا.

هذه الغاية التي لن تتحقق إلا في ظل دولة اجتماعية حقيقية، تبني تضامنا مستداما غير موسمي، يقطع دابر صعاليك جدد قد يجدون في مظاهر الفقر الاقتصادي، والمعرفي، وفي بعض الأفكار المتلبسة بلَبوس حضاري ماضوي[104] -أعادت إليه ما بعد الحداثة الضوء والاهتمام- سندا لنشرهم قيما غريبة عن مجتمعنا.

---

[101] شعر الصعاليك: منهجه وخصائصه، الهيئة العربية العامة للكتاب، القاهرة، 1987، ص: 53.

[102] الصعاليك في العصر الأموي: مرجع سابق، ص: 10.

[103] دليل التربية على حقوق الإنسان، منظمة العفو الدولية: فرع المغرب، صدى التضامن، البيضاء، 2014. ص:8.

[104] جيل ليبوفتسكي، عصر الفراغ: الفردانية المعاصرة وتحولات ما بعد الحداثة، تر: حافظ إدوخراز، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، 2018، ص: 13.

بيبليوغرافيا

- ابن السكيت، شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، تح: الشيخ محمد أبو شنب، خزانة الكتب، العربية، الجزائر، 1926.
- أحمد محمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط: 1، [د-ت].
- الأصمعي، الأصمعيات، تح: أحمد محمد شاكر-عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط: 3، [د-ت].
- جيروم بندي، القيم إلى أين؟، تر: زهيدة درويش جبور-جان جبور، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، قرطاج، 2005.
- جيل ليبوفتسكي، عصر الفراغ: الفردانية المعاصرة وتحولات ما بعد الحداثة، تر: حافظ إدوخراز، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، 2018.
- حسين عطوان، شعراء الصعاليك في العصر العباسي الأول، دار الجيل، بيروت، 1997.
- دليل التربية على حقوق الإنسان، منظمة العفو الدولية: فرع المغرب، صدى التضامن، البيضاء، 2014.
- شوقي ضيف، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط: 11، [د-ت].
- عبد الحليم حنفي، شعر الصعاليك: منهجه وخصائصه، الهيئة العربية العامة للكتاب، القاهرة، 1987.
- عروة بن الورد، ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، تح: أسماء أبو بكر محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.
- علي الهاشمي، المرأة في الشعر الجاهلي، مطبعة المعارف، بغداد، 1960.
- فتحي إرشيد محمد شديفات، الاغتراب في شعر الصعاليك واللصوص حتى نهاية العصر العباسي الأول، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة اليرموك، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2006.
- فهد بن إبراهيم بن سعد البكر، الشعراء الصعاليك: الذاتية والخصوصية، مجلة دراسات أدبية، مركز البصيرة للبحوث، الجزائر، ع: 9، فبراير 2011، ص-ص:99-134.
- مالك بن الريب، ديوان مالك بن الريب: حياته وشعره، تح: نوري حمودي القيسي، مجلة معهد المخطوطات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، م: 15، ج: 1، مايو 1969، ص-ص: 49-114.
- محمد أحمد العامري، صورة المرأة في الشعر الجاهلي: وهم الأسطورة، وأسطورة الحقيقة، مجلة الأندلس للعلوم والتقنية، صنعاء، ع: 2، م:7، مارس، 2014، ص-ص: 283-336.
- محمد الزهراوي، الحكامة من خلال أفق تشارك حقيقي بين الأسرة والمدرسين، مجلة مسارات جديدة، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين دكالة-عبدة، ع: 2، ماي، 2010، ص-ص: 425-438.
- محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2005.
- محمد أولحاج-محمد مكسي، سيكولوجية التعلم، صدى التضامن، البيضاء، 2010.
- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات مجلة علوم التربية، البيضاء، رقم: 23، 2010.
- محمد رضا مروَّة، الصعاليك في العصر الأموي: أخبارهم وأشعارهم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990.
- محمد مكسي، بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم، صدى التضامن،

- التربية الأسرية: دروس في ثقافة التربية الزوجية والأسرية، إعداد مركز نون للتأليف والترجمة، نشر جبهة المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2013.
البيضاء، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، 2007.
- وزارة التربية الوطنية، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا: مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006.
- يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط: 3، [د-ت].
- يوسف محمد عليمات، صورة المرأة عند الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة البحرين، ع: 14، صيف 2007، ص-ص: 236-275.

القراءة الواعية للنص الأدبي
في كتاب "القراءة" للناقد الفرنسي فانسون جوف.
ترجمة الدكتور محمد آيت لعميم وشكير نصر الدين

☜ **د.عبد العزيز آيت الشاري**
باحث في اللغة العربية وآدابها

التقيت أستاذي محمد آيت لعميم لأول مرة سنة 2016 حينما كنت طالبا في السنة الأولى من سلك الدكتوراه، وقد أرشدني إليه صديقي الشاعر والصحافي نور الدين بازين، بعدما أخبرته أنني أشتغل على شعر المتنبي، وأشار علي بصحبة أستاذي د. محمد آيت لعميم وهو الناقد الكبير الذي يعرف دروب شعر أبي الطيب وموضوعاته ودروب الخطاب الشعري العربي بعامة، ومنذ ذلك الحين وأنا ملازم لهذا الشيخ والمترجم الكبير - على سمت أبيه العلامة عبد الرحمن آيت لعميم رحمه الله- الذي ذاع صيته في الوطن وخارجه، مطلقا العنان لقلمه وعلمه الذي أسفر عن كتب قيمة ومهمة، من ضمنها هذا الكتاب الموسوم ب " القراءة " للناقد الفرنسي جون فانسون[1]، والذي ترجمه من اللغة الفرنسية إلى العربية بمعية صديقه المترجم شكير نصر الدين، ليكون متاحا للقارئ العربي، والاستفادة من مضامينه سيما وأنه كتاب في القراءة تلك العملية الذهنية التي تسعف الإنسان ليخطو خطوات نحو النبوغ والتميز.

لما قرأت هذا الكتاب وجدت أن الكاتب التزم بعنوانه فهو في القراءة للنصوص كيفما كانت هذه النصوص، وبخاصة النص الأدبي الفرنسي لكون الكاتب ناقدا له، بل قد تشمل القراءة أعمالا فنية أخرى كالتشكيل والنحت والسينما وغيرها من الأعمال التي يبذل فيها المبدعون جهودا كبيرة قبل إخراجها إلى الناس، فالمبدع ينتج عمله وحينما ينتهي منه ووضع اللمسات الأخيرة منه تنتهي مهمته، ليتحول بذلك هذا العمل من ملكية خاصة إلى ملكية عامة يساهم في تقييمه والحكم عليه جمهور القراء من خلفيات وطبقات اجتماعية مختلفة، فضلا عن توجهاتهم الإيديولوجية والعلمية ووعيهم الجمالي والأدبي.

وبما أن الإحاطة بكل قضايا القراءة وإشكالاتها العميقة التي عالجها الكتاب صعبة الامساك بتفاصيلها كلها، فإنني سأقف عند وجه واحد من وجوه القراءة في هذا الكتاب المتميز، وهي القراءة الواعية للنص الأدبي أي الإجابة عن سؤال طرحه المؤلف وهو: كيف نقرأ (أي عملية إدراك القارئ

[1] فانسون جوف: أكاديمي فرنسي، أستاذ الأدب الفرنسي في جامعة ريمس شامبين أردين، له أبحاث في النظرية الأدبية ونظرية القراءة والأدب الفرنسي في القرن العشرين. (ويكيبيديا).

للنص)؟، في إطار العلاقة التي تربط بين النص الأدبي وقارئه "الذي يمنح لع كينونته"[2]، وهي علاقة أصبحت موضوع "التحليل والدراسة لاسيما بعد فتور الدراسات البنيوية الوصفية، وظهور التداوليات التي ستعلن عن مفهوم جديد للإنتاج الخطابي من منظور تفاعلي، متجاوزة بذلك المفهوم التقليدي للغة باعتبارها فقط وصفا لفكر المتكلم، إلى اعتبارها محاولة للتأثير في المستمع."[3]

كل هذا من منظور هذا الناقد المجدد والذي يعد في نظر المترجم د. آيت لعميم "من أبرز الدارسين المعاصرين في المشهد النقدي والأدبي بفرنسا، بحيث تعددت اهتماماته، وانشغالاته، عكستها دراساته ذات الطابع التقريبي، فهو يسعى دوما فيما يؤلف إلى توضيح المفاهيم المجردة واختبارها تطبيقيا"[4] ليكون بذلك ممن يطعمون أعمالهم بتطبيق المفاهيم النظرية على الأدب شعرا ونثرا.

1.إدراك القارئ للنص (البعد الجمالي):

إن أول ما يفكر فيه المؤلف وهو يكتب نصا أدبيا هو قارئ جيد لنصه الذي يفترض أن يكون جيدا هو الآخر، فالنص يبقى حبيس كتابه ما لم يفك قارئ سواء كان نموذجيا أو ضمنيا أو واقعيا شفرته ومنحه القيمة التي يستحقها، لكن يفترض في هذا القارئ أن يمتلك ثقافة كافية للحكم على العمل وتوليد معانيه الضمينة والصريحة يقول أمبرتو ايكو: "أنا بحاجة إلى قارئ يكون قد مر بنفس التجارب التي مررت بها في القراءة تقريبا"[5]، ومعنى هذا أن القارئ الذي يتغياه المؤلف لنصه هو الذي تلقى تكوينا وثقافة مختلفة، والتي تمكنه من إضافة وإنتاج النص من جديد وفق رؤية وتصور مغاير للمؤلف. ويقترح الناقد فانسون جوف أربعة ميادين[6] للقارئ كي يكمل قراءة النص ومنحه الحكم البناء الذي يلائم تيمته وموضوعاته وهي: "المحتمل الوقوع، وتتابع الأحداث، والمنطق الرمزي، والدلالة العامة للعمل الأدبي."[7]

---

[2]فانسون جوف، القراءة، تقديم وترجمة د. محمد آيت لعميم، شكير نصر الدين، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص 16.

[3]فانسون جوف، القراءة، المرجع السابق، ص 8.

[4]فانسون جوف، القراءة، المرجع السابق، ص6.

[5]U. Eco, Lector in Fabula, Paris, 1985, P: 11.

[6]ملاحظة: هذه الميادين والتحليل الذي تقدم بها هذا الناقد الفرنسي للنص الأدبي في إطار القراءة وهي عنوان لكتابه نجدها في كتاب آخر موسوم ب " نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها دراسة" للدكتور: حسن مصطفى سحلول، من منشورات اتحاد كتاب العرب دمشق 2001، إذ لم يشر هذا الباحث في كتابه بكامله إلى كلام الناقد الفرنسي فانسون جوف، وهذا ما تبين لي من خلال الترجمة التي اشتغلت عليها. وربما ظهر كتاب حسن مصطفى سحلول قبل هذه الترجمة، أي أنه كان يقرأ كتاب " القراءة " ويترجم ولكنه لا يشير إلى كلام المؤلف الأصلي وينسبه لنفسه على أن عمله دراسة مستقلة وجديدة.

[7]فانسون جوف، القراءة، المرجع السابق، ص 70.

فالمحتمل الوقوع هو ما يستشرفه القارئ من خلال مقاطع معينة يتوقع تتمة للحكاية من خلال معطيات تسمح بتأويل لشخصية ما، وقد قام الناقد فانسون جوف بإعطاء مثال لهذا الميدان من خلال تأويل مقطع من رواية "التربية العاطفية" لفلوبير والتي جاء فيها على لسان الناقد: "شاب في الثامنة عشر من عمره، شعره طويل، يتأبط ألبوما، ظل قرب المقود ثابتا". وأردف قائلا: "على القراء أن يتخيلوا ما يمكن أ يكون حسب كل محتمل للوقوع، مظهر هذا الشاب في الثامنة عشر من عمره، سيبدو بالنسبة للأغلبية، شخصا هزيلا، ونشيطا. سنستنتج من وضعية الشخصية الثابتة، ومن هيأتها (يتأبط ألبوما) أن له ملامح هادئة، إن لم نقل خجولة شيئا ما."[8] فالنص الأدبي يصف ولكنه يترك فراغات للقارئ قد يعيها المؤلف أو أنه يقف متفرجا من عل، وحده القارئ من يكمل الحكاية والوصف انطلاقا من فهمه وتجاربه ورؤيته للكون والعالم الذي أفرزه بمعية المؤلف.

وأما الميدان الثاني الموسوم بتتابع الأحداث فالغاية منه هو إنتاج أحداث جديدة يتركها المؤلف للقارئ كي يختلقها من خلال وصف حركية الجزئيات التي لم تتبادر إلى ذهن الكاتب، على أن " القارئ سيعيد بناء سير الأحداث من تلقاء نفسه، مرتكزا على منطق الأفعال، فسرد تحية مثلا، يمكنه أن يهمل إحدى اللحظات الثلاث التي تنظم فعل التحية (مد اليد). (الشد عليها) (سحبها). فيكفي أن يشير النص إلى إحدى هذه المراحل، لكي يستنتج القارئ عفويا المرحلتين الآخريين."[9] بل أكثر من ذلك يمكن للقارئ أن يستنتج صدق تلك التحية من كذبها وزيفها انطلاقا من منطق الأفعال والأحداث التي تجعل القارئ يعمل التأويل من خلال تفاعله مع النص.

وخلافا لذلك يمكن للنص أن يقول أشياء وهو يقصد أخرى بغض النظر عن الفراغات التي يتركها، بل ما هو مكتوب وواضح للقارئ بإمكانه أن يفهم منه معاني أخرى ورموز دالة من خلال "عملية النقل الاستعاري والمجاز المرسل"[10]، وهو الميدان الثالث الذي اقترحه الناقد جون فانسون في عملية إدراك النص من قبل القارئ. وينتهي فانسون إلى ميدان رابع تجلى في استخلاص الدلالة العاملة للعمل الأدبي في شموليته، والتي يسعى المؤلف منحها لعمله، " فالنص عموما يكتفي بإعطاء إشارات، وعلى القارئ أن يبني المعنى العام للعمل الأدبي "[11]، والمقصود بالبناء هنا لمة كل المعاني الصريحة

[8] فانسون جوف، القراءة، المرجع السابق، ص 71.

[9] فانسون جوف، القراءة، المرجع السابق، ص 71.

[10] فانسون جوف، نفسه، ص 72.

[11] فانسون جوف، نفسه، ص 74.

والضمنية التي تظهر على لسان السارد في النص، وفق منظور لغوي أو فني يستمد آلياته من نظريات الأدب المتعددة قديما وحديثا.

يتبين إذن أن إدراك القارئ للنص يقتضي مجموعة من المعايير والشروط لإعادة كتابة النص من جديد وفق رؤية مخصوصة، يتفاعل فيها القارئ مع النص إذ يشتهييه ويحصل على لذة القراءة من خلال الوصول إلى الدلالات العميقة التي يخبئها العمل الأدبي بين أحضانه، شريطة أن يكون هذا النص أو ذاك جذابا، ومزعزعا لكيان القارئ وبنيته الثقافية والنفسية الاجتماعية والاديولوجية. ومن بين هذه المعايير كما حددها الناقد فانسون جوف إلى جانب الميادين المشتبكة السابقة لتأويل العمل الأدبي هي:

- **الاستباق والتبسيط:**

وهما آليتان أساسيتان تعتبران ردة فعل للقارئ أمام العمل الإبداعي، تجد صداهما في عمليتي القراءة والتأويل " يفسرهما المبدأ الأساس للتبادل اللغوي الذي وضعه **Grice**، فالمرسل إليه، كي يفهم ملفوظا ما، يحتاج إلى التعرف داخل الملفوظ على قصدية ما. ومن ثم فالقارئ فور فتحه لكتاب، فإنه يؤسس فرضية حول الموضوع الشائك للنص، ومنذ الوهلة الأولى، فهو يستبق، ومن ثم يبسط المضمون السردي."[12]. أي أن القارئ يضع فرضية استباقية ومبسطة حول العمل وسيرورة تطوره وتعقده، كأنه يطرح أسئلة في ذهنه مفادها، ما موضوع هذا العمل الأدبي؟ وماذا يقصد به صاحبه؟ وبناء على مؤشرات وعتبات النص أو الكتاب (عنوانه، مجاله..) أفترض أن يتحدث النص عن كذا وكذا.

ومعلوم أن الكاتب وهو يكتب نصه يفترض فيه أن يتسم بالاتساق والالتحام وتشابك الأنظمة والدلالات المتباينة، وحده القارئ من يستطيع التعرف عليها من خلال آلية التبسيط أي اختزال المعاني يقول فانسون: "فالقارئ مدعو باستمرار إلى الاختزال.. فعندما لا تسمح معرفة القارئ باستخراج انسجام النص فإنه سيلجأ إلى التأويل الرمزي"[13].

- **القراءة باعتبارها استشرافا:**

إن النص دائما ما يختبر قدرات وكفايات القارئ في تنبؤ معانيه وتسلسله سعيا منه إلى المساهمة في بناء الحكاية من منظور مغاير، وقد ينجح القارئ في ذلك وقد يفشل لاسيما إن كانت معرفته الأدبية لا

[12] فانسون جوف، نفسه، ص85.

[13] فانسون جوف، نفسه، ص 86.

تسعفه في القيام بعميلة القراءة الواعية التي نحن بصددها، " فالنص هذه الآلة الكسولة كما يراها امبرتو ايكو، يحتاج إلى تنبؤات القارئ كي يشتغل. وبهذا الشرط فقط يمكن أن يواجهه، يفاجئه، أو بكل بساطة يشد انتباهه."[14].

فالقراءة على هذا النحو مد وجزر بين ما سيأتي ويتوقع حدوثه، وبين ما مضى من الأحداث، وحدها الصفحات اللاحقة هي التي ستبين صدق تنبؤ القارئ من كذبه، إذ إنه دائما ما يعدل توقعاته إثر كل حدث من أحداث العمل أو تفاصيله يقول فانسون: "القراءة حسب اصطلاح آيزر هي جدل بين ما سيقع (انتظار ما سيقع) والاحتفاظ (ذاكرة ما وقع) فالنشاط الاستشرافي يظهر كالآتي: هناك استباق القارئ ثم تزكية أو تفنيد الفرضيات المسلم بها النص. في الحالة الأخيرة هناك استرجاع، أي أن القارئ يصوغ من جديد ما سبق له وضعه."[15] ويعطي فانسون مثلا لذلك حين قال: "فحينما تسقط شخصية " **فسيروس سميت**" في الجزيرة العجيبة من المنطاد وسط البحر، فما نترقبه بطبيعة الحال هو موت البطل، لكن حينما يبين لنا السارد بعد ذلك أن الشخصية ملقاة على الشاطئ حية، يجب علينا إذاك أن نعيد بناء السابق.."[16].

نخلص إذن إلى أن عملية القراءة هي استشراف جوهري وتنبؤات لمعاني النص يعيد فيها القارئ ويصحح كلما صادف حدثا جديدا، لتكون بذلك آلية أساسية حسب فانسون يقول في هذا الصدد: "إن عمل الاستشراف هذا بعيد كل البعد أن يكون أمرا سطحيا، إذ بإرغام القارئ على مراجعة تأويلاته يكون مثل هذا العمل مصدرا لإعادة اكتشاف الذات من جديد وهو أحد التأثيرات الأساسية للقراءة."[17] وهذا ما تصبو إليه القراءة في نهاية المطاف إذ تقوم بتوجيه القارئ نحو اكتشاف كينونته وتقييمها لتخطو خطوات نحو الإبداع إن كان هذا المتلقي من المبدعين والمنتجين للنصوص سواء كانت نقدية أو فنية.

- إنجازية وكفاية القارئ:

إن النص الأدبي هو نظام من الأبنية والمستويات بدءا بالصوت مرورا ببنية الكلمة وتركيبها، وصولا إلى دلالاتها المتباينة، والقارئ البارع هو من يفك مختلف مستوياته يقول المؤلف: "يؤسس القارئ تلقيه

---

[14] فانسون جوف، نفسه، ص 87.

[15] فانسون جوف، نفسه، ص 87.

[16] فانسون جوف، نفسه، ص 87.

[17] فانسون جوف، نفسه، ص 88.

بتفكيكه لمختلف مستويات النص واحدا تلو الآخر."[18]، وذلك بتوظيف مبدأ التدرج في بناء المعنى، "فالقارئ عند إيكو ينطلق من البنيات البسيطة جدا ليصل إلى البنيات الأكثر تعقيدا (القارئ في الحكاية) هكذا فهو يعين على التوالي البنيات الخطابية والسردية والعاملية والأيديولوجية."[19]

فأما تفكيك البنيات الخطابية للنص الأدبي فإنما ينظر فيها لمعاني الكلمات التي يراها القارئ أساسية لبلوغ مقصدية النص ذلك أنه " يتعذر عليه بخصوص كل علامة استحضار مجموع الدلالات التي أحصاها المعجم."[20] ويعطي المؤلف مثالا لذلك بقوله: "ففي البيت الشعري لفرلين" يسطع القمر الأبيض فوق السطوح"، كلمة (قمر) لا تحتاج إلى أن نرجعها إلى تعريفها الفلكي.. فكونه كوكبا ليليا هو ما ينبغي أن نعتبره لايحاءاته بالسوداوية والسكينة."[21].

ثم "تسمح له البنيات السردية أن يضع النقطة بعد قراءة صفحات عديدة، من فصل أو مشهد طويل."[22] بمعنى استخلاص الحبكة من النص قصد الانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر تجريدا، يقول فانسون: "لننتقل إلى مستوى أكثر تجريدا، فالقارئ يدمج كلما أتيح له ذلك، الجمل السردية الكبرى في الخطاطة العاملية ... التي وضعها غريماس."[23] والتي ترتكز بالوقوف عند العناصر التالية وهي: الفاعل، والموضوع، المرسل، المرسل إليه، المساعد، والمعارض. الشيء الذي يفضي في نهاية المطاف إلى الكشف عن البنيات الأيديولوجية للنص.

2. تأثير النص في القارئ "البعد الفني"

من البدهي أن يكون للقراءة تأثير مباشر على القارئ كيفما كان انتماؤه ووعيه الأدبي والنقدي بله الفكري والعقائدي، فالنص الأدبي يحمل في داخله رسائل وقيما عميقة موجهة إلى جمهور القراء سواء على سبيل الإمتاع أو على سبيل الإخبار والإقناع، ثم إن العمل الأدبي أيضا "عوض أن ينمي القيم المهيمنة، يستطيع من خلال القراءة أن يشرع قيما جديدة"[24]، ثم الدفع بهذا القارئ أو ذاك إلى اتخاذ موقف أو سلوك نحو الكون والحياة، ذلك أن الأديب الذي ينتج عملا إبداعيا والقارئ الذي يقرأ هذا

[18] فانسون جوف، نفسه، ص 88

[19] فانسون جوف، نفسه، ص 88.

[20] فانسون جوف، نفسه، ص 88.

[21] فانسون جوف، نفسه، ص 88.

[22] فانسون جوف، نفسه، ص 89.

[23] فانسون جوف، نفسه، ص 89.

[24] فانسون جوف، نفسه، ص 139.

العمل يشتركان في كونهما يسعيان إلى فهم كينونة الإنسان في كل زمان ومكان، الفرق بينهما في التكوين والتنشئة الاجتماعية والرأسمال الثقافي الذي يمتلكه كل من القارئ والأديب أو الفنان عموما، قد يكون القارئ أعلم من الأديب وقد يكون العكس، لكن يرى الأديب أشياء لا تخطر على بال القارئ، أو أنه خطرت على باله ولكن التعبير عنها بأسلوب جمالي هو الذي مكن الأديب من خلق الجمال بإضافته لمادة الفن تجاربه وخبراته وفطرته التي يمتلكها.

ولفهم هذه العلاقة التي تربط النص بالقارئ وأثره فيه، يحلله فانسون من خلال نقاط هي كالتالي:

- **التأثير والتلقي:** يستحضر الناقد فانسون وجهة نظر الألماني ياوس بشأن العلاقة بين النص والقارئ وتأثير النص ووقعه على نفسية وعقلية المتلقي يقول فانسون: "كي نفهم تأثير القراءة على الفرد يجب أن نحتفظ في أذهاننا بالتمييز الذي وضعه ياوس بين التأثير الذي يحدده النص والتلقي المرتبط بالمرسل إليه الحر والنشيط..."[25]، ثم يضيف أيضا: "هناك بعدان في القراءة: بعد يشترك فيه كل قارئ لأن النص يحدده، والبعد الثاني متغير إلى ما لا نهاية لأنه مرتبط بما يسقطه كل واحد على النص."[26]

يتبين إذن أن الأثر الذي يخلفه النص في القارئ يجعله يسقط تجاربه مع تجارب الأديب أو الراوي داخل العمل، فيأخذ ما يلائمه ويترك ما لا يلائمه، هذا إن كان ممن يخضعون النص للتفكيك والنقد والتمحيص. ويعطي المؤلف مثالا لذلك مستوحى من رواية "الجريمة والعقاب" بقوله: "تضعني موضوعيا داخل منظور قاتل ممزق بالندم، فهذا يمكنني أن أعدل ذاتيا نظرتي حول الجريمة والمجرمين."[27]

- **إثبات الذات:** حينما يكتب الأديب نصه فإنه بالضرورة يكتب وفق رؤيته للعالم ووفق ما يؤمن به، ويسعى بتلك الأعمال التي يكتبها إلى خلق جمهور يتبعه ويصفق لإنتاجه، وفي المقابل فإن القراء يتوقون إلى الحصول على أعمال تزكي طروحاتهم وتصوراتهم للحياة، وكلما زعزع النص كيان القارئ وغير معتقداته يعيش اضطرابا معرفيا وزوبعة ذهنية، ويبحث بذلك عن أعمال تعيد له توازنه وإيمانه، يقول المؤلف: "لا يبحث أغلب القراء عن تجربة مقلقة، بل بالعكس يبحثون عن إثبات ما يعتقدونه ويعرفونه وينتظرونه. تكمن أهمية الكتب الأكثر مبيعا في الإجابة عن هذا المطلب."[28]

---

[25] فانسون جوف، نفسه، ص 141.

[26] فانسون جوف، نفسه، ص 141.

[27] فانسون جوف، نفسه، ص 142.

[28] فانسون جوف، نفسه، ص 144.

- **إعادة اكتشاف الذات:** إن تطبيق مقولة "خالف تعرف "في النصوص نجدها ذات أهمية قصوى بالنسبة للقارئ كيفما كان توجهه، فالنصوص التي تخالف هواه وتجعله يعيد النظر في مجموعة من الحقائق هي الضامنة لجعل هذا القارئ أو ذاك يعيد اكتشاف ذاته من جديد، يقول فانسون: "يمكننا أن نعتبر أن النصوص المهمة أكثر، رغم أنها ليست أكثر مقروئية، هي تلك النصوص التي تذهب بعكس المخططات المفترضة للقارئ. حينما نواجه الاختلاف لا التشابه، تكون للذات القارئة إمكانية إعادة اكتشاف نفسها عبر القراءة. ففائدة النص المقروء لا تأتي إذن مما نتعرف فيه عن أنفسنا، ولكن مما نفهمه فيه عن أنفسنا."[29] وعلى هذا الأساس فإن النص الأدبي بشخصياته الحقيقية أو الافتراضية غالبا ما تعكس جزءا من شخصياتنا وفهمنا للواقع تجعلنا نزكي طروحات ونغير أخرى نحو تحقيق غايات داخل المجتمع الذي نعيش فيه.

- **الاستلاب:** لا يمكن أن يسلم قارئ ما من سلطة النص والراوي الذي يسرد لنا حقيقة الشخصيات الروائية مثلا، فهو بشكل أو بآخر يضيف إلى لذة النص توجيها لعواطفنا ومشاعرنا نحو مصير الشخصيات وإن كانت ممن يمجهم ويرفضهم النظام الاجتماعي والأخلاقي المتعارف عليه داخل المجتمع. فحين يقرأ قارئ "مقطعا من الرواية فإنه يرتد إلى سنين طفولته الأولى، ويعيش فيها ثانية المشاهد القديمة التي مرت به.. فحين يقرأ أحدنا الأيام لطه حسين ويقرأ وصفا لحياة الكتاب ولحياة شيخنا والعريف فإننا أو إن بعضنا ممن عاش هذا النمط من التعليم قبل أن ينتشر التعليم الحكومي انتشاره في أيامنا يعيش من جديد من خلال حياة الطفل طه حسين ما سبق له أن عاشه في طفولته إن سعيدا أو شقيا.."[30]. ويقول فانسون: "حين يستعيد القارئ صوت النص أو أصواته لحسابه، فهو يساق إلى افتقاد نفسه حد الاستلاب، فاستبطان الآخر الذي تثيره القراءة ليس بالضرورة إيجابيا."[31]

وهذا يقود القارئ بشكل ضمني إلى الوقوع ضحية للنص وعقيدته ينشأ عن ذلك "غسل دماغ القارئ"، وهذا هو الخطر الذي يحدق به، يقول المؤلف: "فالخطر الحقيقي هو خطر النفوذ الأيديولوجي للنص، فالقارئ وهو مدفوع بواسطة ميثاق القراءة، إلى الاعتراف بسلطة الصوت السردي، يصل أحيانا، بواسطة انزلاقات متتالية، إلى القبول السلبي لمجموع الرسالة التي ينقلها النص."[32] ولكي يتجنب القارئ هذه العملية التي يمارسها النص الأدبي (الاستلاب) عليه أن يضع نصب عينه مسافة الأمان بين

---

[29] فانسون جوف، نفسه، ص 146.

[30] حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001، ص 124.

[31] فانسون جوف، نفسه، ص 148.

[32] فانسون جوف، نفسه، ص 148.

وعيه ووعي النص، أي أنه يعمل التأويل وفق ما يجعله يطور من ذاته، ويخرج من هذه القراءة أو تلك منتصرا ومتشبعا بما يخدم وعيه الفكري والعقائدي وما يتصل بالمبادئ التي تشبعها من خلال ثقافته ودينه بالأحرى.

خلاصة وتوصية:

إن كتاب القراءة للناقد الفرنسي فانسون جوف غني بالنظر إلى آرائه النقدية التي جمعت عددا لا يستهان به من النظريات الحديثة حول فعل القراءة والإقراء، والسعي إلى امتلاك ثقافة واسعة حول أنماط وطرق تحليل النص الأدبي الحمال لتأويلات عدة كلما صادفت قارئا متمكنا من ناصية اللغة وعلومها قديمة كانت أو حديثة، ومما زاد من جمالية وقوة هذا الكتاب الترجمة التي تفضل بها أستاذي الناقد المغربي الكبير محمد آيت لعميم بمعية صديقه شكير نصر الدين، وهي ترجمة نابعة من ذات تشربت ثقافة النص الأدبي قديمه ومحدثه.

وعلى هذا الأساس فإن القارئ العربي الذي يحمل هم النص الأدبي والسعي إلى إنتاج معرفة علمية ونقدية حول ما يدور في المجتمعات من نصوص إبداعية، مدعو إلى قراءته والاستفادة من مضامينه ومحاولة المزج بين مثل هذه النظريات اللسانية الحديثة، وما تفرضه النظريات النقدية القديمة في تراثنا العربي، كل ذلك من أجل فهم أي نص كيفما كانت بنيته وثقافته.

بيبليوغرافيا

- فانسون جوف، القراءة، تقديم وترجمة د. محمد آيت لعميم، شكير نصر الدين، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2016،
- حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001.
- **Umberto Eco, Lector in Fabula, éditions Grasset, Paris, 1985.**

ملامح من منهج السوسيين في تدريس القرآن الكريم

☜ د. الطاهر لمزيري
علوم القرآن.

تقديم

إن أولى ما تنفق في الأعمار كتاب الله تعالى الذي هو قوام العلوم ورأسها، وقد دأب المغاربة منذ فجر التاريخ الإسلامي على العناية الوثيقة بكتاب الله تعالى، وظفروا بالريادة في ذلك على مر الأزمنة والدهور، واستجلبوا لصون هذه العناية النضِرة مرافد التحصين المتنوعة، فصدروا على عتبات الإتقان والضبط والإمتياز، وقد هيأ الله تعالى للترقي في درجات هذا القرءان وعلومه جلى هذه الحقيقة العلامة الدكتور عبد الهادي حميتو بقوله: "ولقد سبق لي أن نوهت بهذه الخصيصة في أطروحتي للدكتوراه، وذكرت أن لا أحد يستطيع أن يماري في نظري بحق في مجال تفوق المغاربة في حفظ القرآن والعناية البالغة بعلوم القراءة وإحراز قصب السبق في مضمار الرسم والضبط والمعرفة بوجوه القراءات وطرقها."[1]

ويعد القطر السوسي إحدى الأمكنة التي كان لها الإسهام الوافر في تثوير الدرس القرائي وتمكينه عبر التاريخ، وقد دونت لهم كتب التراجم والتاريخ عنايتهم الفائقة المنيفة، فنجدهم قد أتقنوا رسم القرءان وضبطه، وتجويده وقراءاتِه، وسيطروا على هذا الميدان سيطرة تامة، فكان منهم جمهرة كبيرة من العلماء القراء، أثروا المكتبة الإسلامية ببحوثهم ومؤلفاتهم في علوم القرءان وفنونه، واختصوا مقرأ نافع بدراسات مستفيضة، فلم يتركوا صغيرة ولا كبيرة فيه إلا أحصوها، نقطه وشكله و رسمه وضبطه و تجويد وأداءه ووقفه وابتداءه وأصوله وزوائده، وتناولوا كل فرع من هذه الفروع بالشرح والبيان، وربما خصوه بالتأليف المستقل، وهي خدمة كبرى للقرآن الكريم، لا ينساها لهم التاريخ.[2]

ـ أهداف البحث: يسعى البحث إلى إبانة ما درج عليه السوسيون في منهجهم السامي المثمر الذي أنتج خيرة القراء وكبراءهم، مع إبراز معالم من مظاهر الاحتفاء العام بالقرآن الكريم الذي كان عليه السوسيون في المدارس العتيقة والمساجد والكتاتيب.

---

[1] حميتو عبد الهادي، حياة الكتاب وأدبيات المحضرة، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، المجلد01، ط1، 2006م، ص51.

[2] أعراب سعيد، مقال الأستاذ سعيد أعراب، بين يدي مصحف الحسن الثاني، مجلة دعوة الحق، العددان: 184/185.

ـ إشكالية البحث: تهممت في هذا العمل ذكرَ بعض ما يفيد في التعرف على مناهج السوسيين في تدريس القرءان، سعيا أن أكون ممن أسهم في رد قليل الإعتبار لهذا القطر. وقد يسر الله تعالى جمع ما تيسر جمعه في فقرات منخولة ممخوضة، واستخلاص ذلك من بواطن المؤلفات المعتمدة في هذا الفن. فما حقيقة إسهام القطر السوسي في إنتاج القرأة والحفظة، وهل لجهودهم من ثمار ظاهرة في إغناء الحقل القرآني والمكتبة القرآنية؟ هذا ما سيسعى البحث لبيانه والإجابة عنه.

ـ منهجية البحث: سِرتُ في بيان مكامن الجهود السوسية القرآنية في هذا البحث على المنهج التاريخي، وذلك فيما يتعلق بجوانب من حياة السوسيين القرآنية وأطوار ذلك معتمدا على كتب التاريخ والتراجم، وأحيانا على المنهج الوصفي قصد التعرف على بعض الظواهر والأحداث التي تساعد على إجلاء الواقع السوسي القرآني

1ـ نشاط الإقراء بالقطر السوسي

إن ممن عني بالإحتفاء بكتاب الله تعالى وعلومه في البلاد المغربية عناية منقطعة النظير القطر السوسي الذي شهد حركة قرآنية عامة في كل الأرجاء السوسية، ويطالعنا العلامة المختار السوسي رحمه الله وهو من سبر أغوار الدرس القرآني السوسي واستبطن أحواله حيث يقول: " للقرآن من نواحي فنونه الشتى اعتناء متفاوت من السوسيين، فإنهم كأكثر المغاربة في الاعتناء بحفظه، حتى نال السوسيون في ذلك مرتبة غريبة."[3]

وقد اعتلت هذه العناية السوسية بالقرآن الكريم وعلومه تعليما وتصنيفا فكانت تواليفهم شاهدا ناطقا على كبير اهتمامهم، ولا عجب أن يشهد للمغاربة عموما بهذا السبق المكين غيرُهم، ومن ذلك ما قاله الإمامُ أبو العباس أحمد المقري التلمساني رحمه الله حيث قال: "وقراءة القرءان بالسبع ورواية الحديث عندهم رفيعة."[4]

ويقول العلامة المختار السوسي رحمه الله وهو يبين سبب تعلق السوسيين بالقرآن الكريم ونشاطهم في ذلك : "وما سبب ذلك إلا لقيامهم بمساجد القرى أتم قيام بنظام خاص محافظ عليه منذ اعتنقوا الإسلام، فلا تكاد قبل هذا الجيل تجد غالبا من لم يمر منهم بالمسجد وإن لم يأخذ إلا قليلا، أو خرج صفرا، ثم نجد كثيرا في كل القرى من يحرص على أن يحفظ ولده القرءان بكل ما أمكن، فيبذل جهده

---

[3] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، مطبعة فضالة ـ المحمدية ـ المغرب الأقصى، 1960، ص31.

[4] أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، ط1، 1968، المجلد1، ص 221.

في ذلك إما بالرضا وإما بالرغم، وهذا هو السبب الباعث على تلك السيول الجرارة المتموجة من حفظة القرآن الذين أدركناهم، وقلما تجد قرية في غالب نواحي سوس، إلا وكان ربع سكانها أو ما يقرب من ذلك من حفظة القرآن، وأما التي فيها الخمس فقط؛ فتدخل في الندور، وأما التي تضم أفرادا فقط ، فإنها من الندور الشاذ في المكانة القصوى، ولا يمكن قطعا أن تجد في الجيل الذي أدركناه قرية ليس فيها جماعة أتقنت حفظه في كل أرجاء سوس، سهلا وجبلا."[5]

ومن مظاهر هذا الإعتناء الملحوظ عند السوسيين؛ أنهم كانوا حريصين شدة الحرص على أن يحفظ أولادهم القرآن، فترسل الأم أبناءها للكتاب لهذا المقصد، وقد يخصصون لأبنائهم أستاذا يتولاهم دون بقية تلاميذ القرية، بل كان بعض السوسيين من شدة حرصه على أبنائه يخصص لكل ابن له أستاذا بعينه، وقد ذُكر في ترجمة أحد الأعلام السوسيين ممن عُرفت عنهم عناية شديدة بِبَنِيهم، وهو الحاج عبد الله بن صالح الإلغي[6]، أنه كان يخصص لأولاده أستاذا لكل واحد منهم بعد أن كانوا يقرءون في المسجد مع بقية التلاميذ، وذلك من شدة عنايته بأبنائه ليحفظوا القرآن.[7]

وفي بعض الأحيان، قد يكون الأب من حفظة القرآن، فيتولى مهمة تعليم أبنائه بنفسه ولو مع كثرة الأشغال وعسر الحال، فلا يكون للتلميذ شيوخ في القرآن سوى أبيه، ومن نماذج ذلك ما ذكر في ترجمة أحمد الأهريبي التاجارمونتي[8]، فقد كان والده محمد بن مبارك من حفظة كتاب الله، فكان يعلمه في المساجد، فخرّج كثيرين منهم ولدُه هذا، وكان يلازمه في المسجد وفي الحقول إبان الحرث والحصاد، وقد يرعى غنم الأسرة في صغره، ولوحته في كل ذلك لا يدعه أبوه تفارق يده، وربما يشتغل أبوه في عمل من أعماله في ناحية، ويأمره أن يجلس في ناحية أخرى لحفظ لوحته، وقد يراه يلعب فيحذفه بالحصى إن بعد منه أو بالعصا إن قرب منه، ولم يزل والده يعتني به حتى حصل عليه حفظ القرآن في ست ختمات، فكان والده هو أستاذه الوحيد.[9]

2ـ مظهر الاحتفاء بالحفاظ وتعظيمهم

احتفى السوسيون غاية الاحتفاء بالمقبل على تعلم القرآن والاشتغال به، كما أنهم يُسَرُّون تمام السرور إذا حفظ أبناؤهم القرآن، ويهيئون لهم من معالم الإحتفال ما يملأ القلوب، وقد ورد في ترجمة الأستاذ

---

[5] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، 1960، ص31ـ 32.

[6] محمد المختار السوسي، المعسول، مطبعة الجامعة، الدار البيضاء، 1961، المجلد1، ص156.

[7] محمد المختار السوسي، المعسول، مطبعة الجامعة، الدار البيضاء، 1961، المجلد1، ص158.

[8] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد9، ص 35.

[9] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد9، ص 35.

محمد بن أحمد المانوزي[10] قوله عن نفسه : " ولما ختمت القرآن العظيم، بعث الوالد كما هي العادة عند أغنياء البلاد السوسية إلى ذوي الفضل من أهل العلم والطلبة والمرابطين والفقراء والمساكين، فذبح الذبائح، وأسبغ على الجميع ما غمرهم من أنواع الإكرام وسجال الإنعام، وختم الناس ختمات كثيرة لاشتغالهم بقراءة القرآن ليلا ونهارا في ظرف ثلاثة أيام."[11]، ويحدثنا العلامة المختار السوسي كذلك عن هذا المظهر قائلا : "واعلم أن من عوائد المغرب فيما أدركنا وشاهدنا؛ خصوصا عادة سوسنا الأقصى؛ أن الأعراس والختمات القرآنية في الأفراح والإحتفالات عندهم سواء، بحيث يستعدون إذا بقي للتلميذ خمسة أحزاب للختمة، ومن كل نوع من أنواع الخيرات وأسباب النشاط والفرح يستمدون، ويراسلون إخوانهم وأحبابهم ومعاريفهم وأرحامهم دانيها وقاصيها في سهول بلادهم وصياصيها، ليكونوا على استعداد تام ليوم التمام والختام، وذلك موعدهم وهو يوم الزينة وأن يحشر الناس ضحى، وعند وصوله وختامه؛ تراهم من كل حدب ينسلون فرحا ومرحا.

تَرَى الناسَ أَفْوَاجاً إِلَى ضَوْءِ نَارِهِ فَمِنْهُـمْ قِيَامٌ حَوْلَهَا وَقُعُـودُ

مع استشعارهم واستحضارهم لتمام الخشوع والخضوع لكلام رب العالمين."[12]

ومما عُرف عن السوسيين أيضا تعظيمهم لحملة كتاب الله تعالى، فكان التلميذ إذا ختم القرآن في المرة الأولى بالسوس الأقصى؛ يلحظ بعين التعظيم في جميع قبيله وغيره وسائر أبناء جنسه، فيعلقون عليه آمالا كثيرة، ويرجون مستقبله، فتسري فيه روح التعظيم[13]، ومن مظاهر ذلك أيضا : أن التلاميذ حينما يعلن أستاذ المسجد عن (العواشر)، فإنهم يحملون لوحة مزوقة بآيات من القرآن، ويغلفونها بزيف أحمر أو أرقط، فيجعلونها فوق قصبة فيحملها أحدهم، فيدورون أمام الديار بقفة كبيرة يضعون فيها الزرع الذي يعطى لهم من الديار، والنساء يتبركن باللوحة، والتلاميذ يرفعون أصواتهم بنشيد خاص لهذا الموقف الذي فيه تمجيد القرآن وحملته.[14]

ومما يؤكد أن كتاب الله تعالى كان سميرهم ورفيقهم في حياتهم بلياليها وأيامها؛ أنك لا تجد اجتماعا كيفما كان إلا وتلاوة القرآن حاضرة فيه، فيُستدعى الطلبة في العقيقة كما يستدعون في الأعراس،

---

[10] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد3، ص 24.

[11] محمد المختار السوسي، نفسه، المجلد3، ص 244.

[12] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد3، ص 245.

[13] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد3، ص 246.

[14] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد1، ص 34.

وكذلك في أيام رمضان لقراءة ختمة من القرآن[15]،كما يقع هذا أيضا في الإعذار، فيجتمع أهل المختون والجيران وأهل القرية في مكان، حتى إذا حضر الطعام تنحى الطلبة فقرأوا ختمة من القرآن.[16]

ولم تقف هذه العناية بكتاب الله تعالى عند المظاهر أعلاه، بل تجلت بقوة أيضا في الموروث السوسي الذي حافظ عليه السوسيون، لما له من أهمية في التذكير بكل ما يتعلق بالقرآن، ومن ذلك علومه المرتبطة به، والمتون والنصوص المتعلقة به، ويخبر العلامة المختار السوسي رحمه الله؛ وقد كان يحضر بعضا من المواسم التي كان يجتمع فيها الطلبة، والتي يقصدونها للمذاكرة والمباحثة، أنهم يتناوبون في سرد نصوص التجويد والقراءات وأصولها من لامية الشيخ الشاطبي المسماة بـ: (حرز الأماني)، وأرجوزة الخراز وابن بري والحصري وغير ذلك مما كانوا يحفظونه ويعدونه لتلك الأيام وغيرها مفخرة وتطاولا على إخوانهم، وكل من حفظ هاته المؤلفات علاوة على حفظ القراءات السبع أو العشر الصغيرة أو الكبيرة؛ فإنه عندهم في غاية التعظيم، مشار إليه بالأصابع، ترمقه العيون بالإجلال عند الخاص والعام، ذكورا وإناثا، فلذلك يكون لهم مزيد اعتناء بذلك، لا سيما قبائل هشتوكة وهوارة وماسة وقبائل ايت بعمران، فإنهم يبذلون طارف الإعتناء وتالده في تحصيل القراءات بأصولها ووجوهها على ما ينبغي، وأكثر مدارسهم لا يقبلون فيها إلا إمام القراءات الموصوف عندهم بهذا الوصف[17].

وهكذا استتب العمل على تمكن العلم من قلوب السوسيين، و الذي من جملته كتاب الله وعلومه، يقول العلامة المختار السوسي: " فهذه تافيلالت ودرعة والريف وجبالة والأطلس الكبير وتادلة ودكالة وأمثالها، قد كان لها كلها ماض مجيد في ميادين المعارف العربية، فهل يمكن أن يجد الباحث اليوم ما يفتح أمامه صفحاتها حتى يدرك ما كان فيها طوال قرون كثيرة من النشاط والإكباب والرحلة في سبيل الثقافة، فكم سجلماسي ودرعي وريفي وجبالي وأطلسي وتادلي ودكالي وشاوي يمر باسمه المطالع أثناء الكتب، وكم مدارس، وزوايا علمية إرشادية في هذه البوادي لا تزال آثارها إلى الآن ماثلة للعيون، أو لا تزال الأحاديث عنها يدوي طنينها في النوادي، فأين ما يبين كنه أعمالها، وتضحية أصحابها، وما قاساه أساتذتها وأشياخها في تثقيف الشعب، وتنوير ذهنه، وتوجيهه التوجيه الإسلامي بنشر القرآن والحديث وعلوم القرآن والحديث، من اللغة والفقه وسيرة السلف الصالح."[18]

---

[15] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد1، ص 34.

[16] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد1، ص 34.

[17] محمد المختار السوسي، المرجع السابق، المجلد3، ص 271.

[18] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، المرجع السابق، ص :07.

3ـ منهج السوسيين في الإقراء وتثوير درسه

لا بد أن أذكر إضاءات حول الأجواء العلمية الأولية عند السوسيين، والتي لا تخرج في عمومها عن عادة المغاربة في العناية بالقرآن وحفاظه، فقد كانوا يقرئون أولادهم وطلبة العلوم بالمساجد المخصصة لأداء الصلوات، أو في (تمزكدا) كما هو اصطلاحهم[19]، يقول العلامة المختار السوسي: "وقد كانت المساجد للقرى مواضع حفظ متن القرآن، وفي كبرياتها مواضع لإتقان رسْمه المُصحفي يرتحل إليها."[20]، وقد يخصصون مواطن أخرى لحفظ القرآن وتدريس علومه، يقول الفقيه صالح بن عبد الله الإلغي وهو يجلي لنا أجواء التحصيل في الكُتاب السوسي: "المعمول به عندنا أن الطفل يذهب به وليه للمكتب إذا قارب خمس سنين، ويستصحب معه تحفة مناسبة له ولتلاميذ الكتاب ومعلمهم (الطالب)، وتلك التحفة تكون مما يؤكل أو يلبسه الطالب أو يتطيب به، وبعد ظهور السكر يدفع أيضا في تلك التحفة وكمها وكيفها يقدر بقدر رجاء الولي، قل ماله أو أكثر، قال : ويمثل الطفل تحت مصطبة (الطالب) الذي يؤنسه بكلام لذيذ ألطف من مناغاة أمه، كلام يملأ سمعه ولا ينساه سحابة يومه، وبعد الإيناس يتناول منه لوحه الذي هيأه له وليه وناوله إياه من قبل فتأبطه."[21]

ثم ما إن يحفظ كتاب الله ويتمكن منه حتى تفتح له السبل للخروج من قريته إلى مكان آخر قصد دراسة العلوم وتحصيلها، يقول العلامة صالح بن عبد الله الإلغي: " إذا أتم التلميذ القرآن برواية ورش التي تروج في القرية، واشتاق إلى الزيادة فأمامه مدرستان يسافر إلى أيهما شاء : المدرسة العليا للقرآن، ومدرسة العلم."[22]

أما عن الطريقة التي يعتمدها السوسيون في تعليم القرآن فلم تكن ببعيدة أيضا عما تعارف عليه المغاربة في كل الأقطار، يقول العلامة صالح بن عبد الله الإلغي مفصلا القول في أول ما يبدأ به في الكتاب، وأول ما يكتب للتلميذ في بلاد سوس:

1ـ أول ما يكتب (الطالب) للطفل البسملة والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

2 ـ يطلب من الطفل أن يقول: "بسم الله الرحمن الرحيم ...إلى آخر ما كتب له كلمة كلمة.

---

[19] الحاتمي محمد، قراءة في: كتاب المدرسة الأولى لصالح بن عبد الله الإلغي، وثيقة هامة عن التعليم القرآني ببادية سوس، موقع الرابطة المحمدية للعلماء على الشبكة، وحدة الإحياء، (10 ـ 09 ـ 2021).

[20] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، مطبعة فضالة ـ المحمدية، المغرب، 1960، ص: 31ـ 32.

[21] أخذت هذا الكلام من كتاب: حياة الكتاب وأدبيات المحضرة، للعلامة الدكتور عبد الهادي حميتو، وقد تعذر علي الوقوف على الكتاب الأصلي، ص: 561ـ 562، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، 2006.

[22] الحاتمي محمد، قراءة في: كتاب المدرسة الأولى لصالح بن عبد الله الإلغي، مرجع سابق.

3 ـ يكتب ثلاثة إلى أربعة من أول حروف الهجاء.

4 ـ يعلمه كيف يتهجاها (ألف ـ باء ـ تاء ـ ثاء ...).

5 ـ يفعل مثل ذلك في الأيام الموالية بعد أن يكون الطفل قد ميز بين الأحرف السابقة.

6 ـ يعلمه الحركات والسكون والتنوين والشدة والمد.

7 ـ يأخذ في تعليمه الهجاء.

8 ـ يبدأ في تحفيظه سورة الفاتحة.

9 ـ يأخذ معه في حفظ السور القصار.

10 ـ بداية تعليمه الخط بالتحنيش.

11 ـ تعليمه الكتابة بالإستفتاء.

12 ـ تنبيهه إلى قواعد الرسم والضبط.[23]

إلى أن قال رحمه الله : " تلك هي المعالم الأساسية التي يتدرج (الطالب) الفقيه بالتلميذ فيها في المرحلة الأولى من حفظه للقرآن الكريم، وعلى هذا النسق في التدرج تعلمنا في (الجامع) و (المحظرة) الأولى، وعليه يجري العمل حتى اليوم في عامة جهات الجنوب والشمال والشرق والغرب من بلادنا."[24]

ويسوق العلامة المختار السوسي في المعسول نصا آخر عن كيفية التدرير التي عرفت في القطر السوسي: "أما كيفية التدرير من الأستاذ؛ فلا تختلف عن المعتاد في كل المغرب ضغطا وتكرير السور وغسل الألواح صباحا، ثم إملاء الأستاذ على التلاميذ كل واحد على حدة، ثم يكمل الأستاذ نصف اللوحة للتلميذ إن استظهر نصفها الأول الذي كتبه بيده، ولا يذهب التلاميذ إلى الغداء إلا بعد أن يحفظوا، ثم يرجعون إلى تكرير السور التي كانوا حفظوها إلى الهاجرة، ثم من الظهر يقرأون ما سيمحى غدا، ثم التكرار للمحفوظات إلى أن يقرب المغرب، وحضور الحزبين صباحا وعشية من واجبات التلميذ، وتكرر المحفوظات إلى العشاء."[25]

---

[23] ينظر: المدرسة الأولى للفقيه صالح بن عبد الله الإلغي، مأخوذا من كتاب: حياة الكتاب وأدبيات المحضرة، ص: 563 ـ 564.

[24] حميتو عبد الهادي، حياة الكتاب وأدبيات المحضرة، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، 2006، المجلد2، ص 563ـ564.

[25] محمد المختار السوسي، المعسول، المرجع السابق، المجلد1، ص 56.

وقال في موضع آخر: "وقد اعتادوا أن يأتي التلاميذ في كل أسبوع من كل يوم أربعاء ببيضة إلى الأستاذ، وأن يؤتى إليه بالبسيس والتمر أو بأحدهما، كلما افتتح التلميذ حزبا من الأحزاب، ويسمى ذلك (تانعريفت)."[26] وكان أيضا يتخلل عملية التدريس شيء من الراحة حتى لا يمل الطالب ولا يكل، فكان المربون فيهم ينصحون باحترام عطلة يوم الخميس والجمعة من كل أسبوع، وفي ذلك قال أحد الأعلام السوسيين وهو الشيخُ محمد بن سعيد المرغتي السوسي[27] :

أَلَا يَا نَسِيمَ الأَرْبِعَاءِ الذِي سَرَى عَشِيَّته أَمْهِلْ يُسَائِلْكَ طَالِبُ

لَعَلَّكَ عَنْ يَوْمِ الْخَمِيسِ مُخَبِّرٌ فَشَوْقِي إِلَيْهِ حَاضِرٌ وَهْوَ غَائِبُ

فَتخْبِرَ هَلْ فِي بَالِهِ أَنْ يَزُورَنَا عَلَى أَنَّهُ لَوْ زَارَنَا فَهْوَ ذَاهِبُ

يُحَيِّي هُبُوبٌ مِنْكَ غُصْنُ اسْتِرَاحَةٍ فَيَهْتَزَّ لِلتَّسْلِيمِ وَالرَّدُّ وَاجِبُ[28]

4. مظاهر عند ختم القرآن الكريم.

شهد الحقل القرائي السوسي طريقة مثلى تعبر عن مزيد احتفاء بحافظ القرآن، وقد رصد ذلك العلامة المختار السوسي وهو يتحدث عن بعض العادات الإلغية بسوس، والتي منها الحذاقة فقال : " متى ختم التلميذ القرآن؛ تزوق لوحته بأبيات شعرية مهلهلة تستدير بأواخر البقرة ـ آمن الرسول الى آخرها ـ ، ويذهب مع التلميذ كل طلبة القرية وهو في لباس جميل يدورون به في القرية، ويزيدونه مشهدا يتبرك به، ثم يكتب كل واحد من الطلبة في اللوحة كلمة من حزب الرحمن، ثم تقام حفلة يحضرها الطلبة عند أبي التلميذ، فيختمون القرآن على العادة، وهذه الحفلة لا تتجاوز يوما واحدا كالعرس نفسه..."[29]

---

[26] محمد المختار السوسي، المعسول، المرجع السابق، المجلد1، ص34.

[27] هو الشيخ العالم العلامة المحقق المدقق أبو عبد الله محمد بن سعيد السوسي ثم المِرْغْتي السوسي، نزيل مراكش، ولد بسوس سنة (1007هـ) ونشأ بها، وأخذ تعليمه الأول عن شيوخها، ومن جملة من أخذ عنهم بسوس الشيخ عبد الرحمن بن محمد التمنارتي صاحب "الفوائد الجمة"، ثم انتقل إلى مراكش، فلازم الشيخ أبا عبد الله محمد بن يوسف التاملي، فاستفاد منه علوم القرءان واللغة والأدب، وهو ثاني شيخ له بعد شيخه أبي محمد مولاي عبد الله بن علي بن طاهر الحسني السجلماسي. ينظر : فهرسة اليوسي، ص : 68 ـ صفوة من انتشر، ص : 304 ـ سوس العالمة، ص : 182 ـ اليواقيت الثمينة ـ (1/193)ـ العوائد المزرية بالموائد، (1/144 ـ 145).

[28] محمد بن سعيد المرغتي، العوائد المزرية بالموائد، تقديم وتحقيق: محمد العربي أشريفي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 2007، المجلد01، ص 137ـ 138).

[29] محمد المختار السوسي، المعسول، المرجع السابق، المجلد 01، ص34.

وكان من عوامل تمكين علوم القرآن وترسيخها بالمناطق السوسية؛ ارتحال القاصدين والطلاب لها من مختلِف المناطق، وتلاقح معارفها وثقافاتها مع غيرها، فهذا ابن عبد السلام الفاسي رحمه الله (1214هـ)[30] كان ممن رحل إلى سوس، ولقي عدة مشايخ بها، والتف حوله أبناؤها، فسمعوا منه وأخذوا عنه ما لم يكن عندهم من علوم وفنون، وقضى زمنا ليس بالقصير، ما بين تعليم وقراءة ونسخ وتأليف، وتوجد بمكتبات سوس إلى حد الآن مؤلفات انتسخها بيده.[31] وبهذه العامل برز القطر السوسي في الحذق بكتاب الله تعالى والإلمام بعلومه، وبلغ فيها منزلة لا يطاوله فيها قطر آخر بالمغرب، وبلغ السوسيون في هذه العلوم والمعارف مبلغا لا يزاحمهم فيه أحد لا من حيث الوفرة العددية ولا من حيث القيمة العلمية.

ومن العلوم التي اشتهرت في الأقاليم السوسية اشتهارا كبيرا، وطار ذكرها في الآفاق علناً عِلمُ القراءات القرآنية، يقول العلامة محمد المختار السوسي رحمه الله : " ثم هناك مدارس كثيرة للمرتبة الثالثة[32]، وهي تعاطي فن القراءات السبع، اشتهرت مدارس بهشتوكة فيما أدركنا بذلك، كمدرسة (اغبالو) بماسة، ومدرسة (سيدي الحاج) بأجلو، ومدارس بايت بعمران منها : مدرسة بوكارفة، ومدرسة الجمعة بايت عبلا، ومدارس في الجبال مثل موازيت وإيرازان وإيكضي، وهذه ببعقلية وفركلا برسموكة ومدرسة سيدي صالح ومدرسة تزي الاثنين بآيت ودريم، ومدارس في رأس الوادي، ومدرسة البعارير التي تخرج منها سيدي الزوين الحوزي الشهير، ومساجد كسيمة، وبعض محلات من سفوح جبل درن الجنوبية وغير هذه المحلات."[33]، إلى أن قال : " وفن القراءات وإتقانه والقيام عليه من الفنون السوسية التي كانت سايرت عصرهم العلمي من قديم، وهو فن شريف مؤسس على قواعد علمية تدرس بمؤلفات الشاطبي وابن الجزري وابن بري والخراز وأمثالهم."[34]

---

[30] محمد بن عبد السلام بن محمد بن عبد السلام بن محمد العربي بن يوسف، أبو عبد الله الفاسي، ولد بفاس وبها نشأ، وكان حافظا جامعا، راسخ الملكة في أكثر الفنون، له مؤلفات منها: "المحاذي في علم القراءات"، و"طبقات المقرئين"، و"القول الوجيز في قمع الزاري على حملة كتاب الله العزيز"، توفي رحمه الله يوم الأربعاء ثاني عشر رجب الفرد الحرام عام أربعة عشر ومائتين وألف عن نحو خمس وثمانين سنة. ينظر: سلوة الأنفاس للكتاني، (358/2) ـ الأعلام للزركلي، (206/6).

[31] أعراب سعيد، القراء والقراءات بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1990، ص: 141ـ 142.

[32] تأتي المدارس المخصصة لعلم القراءات في المرتبة الثالثة بعد مساجد القرى التي يحفظ فيها الطالب القرآن وحده، وبعدها المساجد الكبيرة التي تعنى بتعليم رسم القرآن والتي تأتي في المرتبة الثانية.

[33] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، المرجع السابق، ص 32.

[34] محمد المختار السوسي، سوس العالمة، المرجع السابق، ص 32.

فعلى هذا النمط الدؤوب سارت أجواء الدرس العلمي بسوس[35]، لنعلم يقينا أن السوسيين كانوا بحق ولعين بالقرآن الكريم غاية الولع، فكانت بذلك سوق القرآن رائجة في بلادهم، حتى قدرت أن تنجب فطاحل في المعارف المتعقلة بالقرآن.

خاتمة.

بعد عرضِ ما تيسر عرضُه من العناية المنيفة بالقرآن الكريم لدى السوسيين، وإني لا أزعم الإحاطة في ما كتبته بكل ما عُلم عن الدرس القرائي السوسي ، وحسبي أني بذلت قصارى جهدي في بيان بعض ما تيسر بيانه مما يتعلق بهذا العمل؛ أكون قد خلُصت في ذلك إلى ما يلي :

ـ الجهود القرآنية المغربية السوسية جهودٌ مكينة لها إسهامها الوازن داخل الحقل التعليمي القرآني، وهذا راجع إلى علو كعب شيوخ هذا القطر في فن الإقراء، مما أنتج لنا جانبا تعاميا متكاملا وافرا داخل الدرس القرآني.

ـ القطر السوسي القرآني وسط ينبغي أن يحاط بمزيد العناية صونا له من الركود والإدبار اللذين يضيقان نتاج هذا الدرس الحصيف.

ـ السوسيون لهم مناهج تحفها عناية زائدة عن باقي الأقطار مما يبين تعلقهم بالقرآن وحرصهم الشديد على تعليمه وتعلمه.

[35] ينظر عن ازدهار التعليم بسوس مؤلَّف: "المدارس العتيقة وإشعاعها الادبي والعلمي بالمغرب، المدرسة الإلغية بسوس نموذجا" لمؤلفه المهدي بن محمد السعيدي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة فضالة/ المحمدية، ط1، 2006، ص 45.

بيبليوغرافيا

- أبو عبد الله محمد بن سعيد المرغيتي، العوائد المزرية بالموائد، تقديم وتحقيق: الأستاذ محمد العربي أشريفي، منشورات: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، 2007.
- أبو علي الحسن بن مسعود اليوسي، فهرسة اليوسي، تحقيق: زكريا الختيري، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، أجرى في جامعة محمد الخامس بالرباط: 2004.
- أبو عبد الله محمد بن جعفر بن ادريس الكتاني، سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس، تحقيق: عبد الله الكامل الكتاني ـ حمزة بن محمد الطيب الكتاني ـ محمد حمزة بن علي الكتاني، دار الثقافة، ط1، 2004.
- أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، ط1، 1968.
- خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، ط1، 2002.
- أعراب سعيد، القراء والقراءات بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 1410هـ ـ 1990.
- أعراب سعيد، مقال بعنوان: بين يدي مصحف الحسن الثاني"، دعوة الحق ـ العددان: 185/184.
- حميتو عبد الهادي، حياة الكتاب وأدبيات المحضرة، المملكة المغربية، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 2006.
- المهدي بن محمد السعدي، المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب، المدرسة الإلغية بسوس نموذجا، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة فضالة، المحمدية، ط1، 2006.
- محمد المختار السوسي، سوس العالمة للعلامة، مطبعة فضالة، المحمدية، 1960م.
- محمد الحاتمي، قراءة في: كتاب المدرسة الأولى لصالح بن عبد الله الإلغي، وثيقة هامة عن التعليم القرآني ببادية سوس، موقع الرابطة المحمدية للعلماء على الشبكة، وحدة الإحياء، (10 ـ 09 ـ 2021).
- محمد البشير ظافر الأزهري، اليواقيت الثمينة في أعيان مذهب عالم المدينة، مطبعة الملاجئ العباسية التابعة لجمعية العروة الوثقى، 1324هـ.
- الإفراني محمد الصغير، صفوة من انتشر من أخبار صلحاء القرن الحادي عشر، تقديم وتحقيق: عبد المجيد خيالي، مركز التراث الثقافي المغربي ـ الدار البيضاء، ط1، 2004.
- **محمد المختار السوسي، المعسول، مطبعة الجامعة، الدار البيضاء،1961.**

Revue Brochures Éducatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Numéro (14), Août 2024

Sommaire

La dimension didactique dans les traductions du professeur d'Hassan El-Mniai

☞ Mohammed Benali 1

Enseignement supérieur et innovation technopédagogique: un changement paradigmatique, une mutation pédagogique

☞ Jawad AHESSAD 9

L'intelligence artificielle : Un allié à l'apprentissage du français langue étrangère

☞ Dr. Hicham ZINE LAABIDINE.....19

La fuite de l'homme postmoderne dans L'ignorance de Milan Kundera

☞ Soufiane HAMDI 27

Nouvelle Ère Éducative : ChatGPT au Service de l'Apprentissage du Français

☞ Dr. hicham ZINE LAABIDINE.....39

La dimension didactique dans les traductions du professeur d'Hassan El-Mniai

Mohammed Benali

Théâtre et traduction, Doctorant chercheur,
Université Ibn Tofaïl, Maroc

Introduction

Hassan El-Mniai ou «Le professeur des générations» comme ses étudiants et ses disciples le nomme en guise de reconnaissance implicite de sa paternité spirituelle et cognitive sur eux, est toujours considéré comme étant le penseur passionné, le chercheur moderniste, le critique pondéré, le professeur modeste et ce qui nous intéresse le plus dans cet article, le traducteur cibliste car il vise à faire passer un savoir universel à son lecteur arabophone qu'il soit apprenant, chercheur, critique ou praticien. Sa traduction a une portée à la fois académique, didactique et sélective.

Depuis 1965, El-Mniai était l'un des premiers à enseigner la traduction à l'Université marocaine. La critique théâtrale, littéraire et plastique au Maroc lui est redevable pour ce qu'il a traduit comme ouvrages occidentaux. Grâce à sa curiosité de chercheur épris et de lecteur bilingue, il a passé un temps considérable à établir un suivi conscient de l'expérience créative internationale. Mohamed Mansour le compare à "un arbre dont les branches s'étendent dans les cieux de la culture théâtrale occidentale alors que ses racines sont profondément ancrées dans le sol culturel marocain"[1]. Cette ouverture culturelle sur l'Autre lui a permis d'établir des ponts d'échange et de dialogue avec cet Autre, d'élargir les horizons d'ouverture et de découvrir plusieurs approches critiques et courants qu'il a employées dans ses démarches et ses études universitaires, sans tomber dans le piège de la fascination.

Ainsi, nous ne pouvons aborder l'œuvre d'El-Mniai sans évoquer son profil de traducteur. Un profil qui explique à la fois l'ouverture de son esprit, la richesse de ses connaissances et la profondeur de ses jugements critiques. Dans le présent article, nous allons tenter de focaliser l'attention sur trois axes fondateurs de son profil de traducteur.

[1]Mohamed Amansour, L'esthétique d'Hassan El-Mniai: L'homme–l'art– l'Histoire, in Le spectacle et la diversité culturelle, ouvrage col., Tanger, Centre International des études de spectacle, n°4, 2008, p. 26.

D'un côté, nous allons présenter ses traductions à la fois variées, prolifiques et encyclopédiques. D'un autre côté, nous essayerons de cerner la conception d'El-Mniai à propos du rôle bénéfique que joue la traduction pour développer le théâtre marocain et arabe et finalement, nous ciblerons l'aspect didactique de sa manière de traduire.

1. La richesse de ses traductions :

Puisque c'est au pied du mur qu'on voit le maçon, c'est donc en parcourant l'œuvre d'El-Mniai que nous reconnaissons son talent de traducteur. En fait, entre 1975 et 2019, El-Mniai a traduit environ 92 textes entre articles, études et pièces théâtrales qui occupent plus d'un tiers de son écriture et à travers lesquels El-Mniai présente à son lecteur arabophone les tendances, les nouveautés et les théories les plus importantes qu'a connues le monde occidental.

Nous remarquons également que sa traduction transcende la structure «communicative» qui préconise le sens, ainsi que la structure «littérale» qui se base sur le mot à mot et adopte plutôt une traduction authentique qui enracine avec créativité le texte source dans la culture cible. Ahmed Zaki Guenoun rappelle que "via sa prévoyance, sa vision intense, sa large connaissance, ses belles formulations couvertes de transparence, de performance et de fluidité, le lecteur aurait pris ses traductions pour une créativité authentique s'il n'y avait pas ses références qui prouvent que le texte est traduit d'une autre langue en toute sincérité et professionnalisme. (…) Ses traductions reflètent la pensée raffinée du traducteur, la qualité de sa traduction qui crée chez le lecteur l'envie de lire et la pertinence du choix du texte à la fois utile et agréable"[2].

Au niveau thématique et en parcourant l'œuvre traduite d'El-Mniai, nous remarquons que sa traduction est passée par deux étapes distinctes : l'une marquée par la diversité et l'autre par la spécificité.

Effectivement, avant l'an 2000, El-Mniai, et via sa traduction, a traité divers thèmes et concepts d'actualité pour le récepteur arabe. Si au niveau littéraire, il a évoqué le sujet de la critique littéraire et le genre de la littérature maghrébine d'expression française, au

[2]Ahmed Zaki Guenoun, "Étude documentaire sur les œuvres d'Hassan El-Mniai", in Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe, ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011, pp.92 – 93.

niveau de l'art plastique, il a présenté ses tendances, ses écoles phares et ses manifestations fictives et esthétiques. Au niveau théâtral, il a soulevé le concept de la tragédie, de l'improvisation, de la sémiologie théâtrale, du spectacle et de sa théâtralisation. D'ailleurs, dans son livre Le corps au théâtre (1996) qui a remporté le Prix du Maroc du Livre (catégorie traduction) en 1997, El-Mniai a présenté le concept du corps et ses manifestations sur scène tout en montrant une grande capacité à arabiser des textes de G. Craig, d'A. Artaud, de R. Barthes et de bien d'autres.

Or et depuis l'an 2000, El-Mniai s'est attelé à traduire uniquement les textes relatifs au théâtre et à son arsenal conceptuel notamment la poétique du texte théâtral, la mise en scène, l'analyse dramaturgique, l'impressionnisme, le grotesque, le spectaculaire, le public, l'espace, les médias audiovisuels, le théâtre de contestation, le théâtre contemporain, le théâtre complet d'Artaud et le théâtre de performance de Lehmann.

2. Le rôle de la traduction dans le monde théâtral selon la conception d'El-Mniai

En parcourant son œuvre prolifique, nous remarquons que la traduction chez El-Mniai vise à combler le vide existant sur ce sujet au Maroc, et à ouvrir une fenêtre pour ses lecteurs afin de leur montrer les efforts des occidentaux dans les domaines théâtral, littéraire et artistique. Elle constitue pour lui, selon Loulidi, "une voie d'ouverture, de tolérance, de dialogue et de coexistence entre deux cultures, deux mondes séparés par la différence de langue. Cette communication passe par un médiateur qui connaît profondément les caractéristiques des deux langues et qui respecte le sens original du contenu sans tomber dans la littéralité déroutante".[3]

Selon sa propre conception, El-Mniai estime que la traduction "n'est pas seulement une "une tâche linguistique", mais c'est aussi un acte de "propriété" culturel et artistique. C'est la raison pour laquelle les dramaturges arabes ont eu recours à la traduction pour être toujours en "interaction" avec d'autres théâtres sans perdre leur identité".[4]

---

[3]Younes Loulidi, "Hassan El-Mniai: Et la critique demeure", in Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe, ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011, pp. 58 – 59.

[4]Hassan El-Mniai, Et La Créativité demeure, Tanger, Publications du Centre International des Études du Spectacle, 2008, p. 48.

En fait, la traduction vise à instaurer les bases de la modernité du théâtre arabe, à orienter la critique théâtrale et le lecteur arabe afin de l'aider à connaître les courants, les approches, les poétiques occidentales, ainsi que les modalités de leur articulation dans la pratique théâtrale arabe. Hassan El-Yousfi affirme dans ce sens qu'El-Mniai "est l'un des plus convaincus que la critique arabe et marocaine ne peut se développer en l'absence de la traduction, car elle permet de développer des idées, de renouveler les sensibilités et d'ouvrir des horizons de connaissance pour le critique".[5]

Dans son œuvre Et La Créativité demeure (2008), El-Mniai réserve tout un article au rôle de la traduction dans le développement de l'acte théâtral dans le monde arabe. Il considère que la traduction est un acte de propriété culturelle et artistique particulièrement important pour atteindre les quatre objectifs fondamentaux: "1- Comprendre et assimiler les théories occidentales…2- Connaître les modèles et les styles d'écriture dramatique et scénique…3-Engager des discussions sur l'originalité du théâtre arabe et ses interactions avec les autres cultures. 4-Enseigner le théâtre à l'université et créer des opportunités de recherche…".[6]

Saïd Naji ajoute à ces objectifs le fait qu'El-Mniai à travers sa traduction cherche aussi à corriger quelques lectures arabes de la théorie théâtrale brechtienne qui se fondaient sur son contenu politique tout en négligeant le fait "d'éclairer sa profondeur esthétique (…) empruntées de l'esthétique chinoise".[7]

En Parcourant le rôle de la traduction dans le développement du théâtre arabe, El-Mniai certifie que l'adaptation et la traduction ont contribué au développement du théâtre arabe et marocain. Dans ce sens, il a relaté les contributions des pionniers arabes comme Maroun Nakach, Taoufiq El-Hakim et Saâd Allah Ouanous… qui se sont tous attachés à traduire la comédie et la tragédie occidentale. Au niveau marocain, El-Mniai a

---

[5]Hassan El-Yousfi, "Hassan El-Mniai: une expérience critique entre les pactes de connaissance et de communication", in Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe, ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011, p. 48.

[6]Hassan El-Mniai, Et La Créativité demeure (Études sur la littérature et le théâtre au Maroc), Tanger, Publications du Centre International des Études du Spectacle, 2008, pp. 43-44.

[7]Saïd Naji, "La distanciation de la critique théâtrale chez Hassan El-Mniai", in L'écriture critique chez Hassan El-Mniai, ouvrage col., Fès, Union des écrivains du Maroc, 1995, pp. 39-40.

présenté la technique de la «Transplantation» des textes internationaux du dramaturge marocain El-Qaouti qui cherche à réécrire ces textes "dans une perspective purement marocaine, en employant des recours linguistiques, esthétiques et artistiques qui transgressent le texte original sans porter atteinte à ses dimensions et à ses valeurs littéraires et humaines".[8]

Il a cité également plusieurs expériences comme celle de Bousselham Daïf qui adapte des textes occidentaux et pratique une traduction esthétique mélangeant entre le littéraire et le scénique et communiquant au public un texte transféré à sa culture, celle d'Asmaa Houri en adaptant la pièce 4.48 Psychose de la dramaturge anglaise Sarah Kane, celle de Mahmoud Chahidi qui adapte le texte français Exercices de Tolérance d'Abdellatif Laâbi et celle de Houssine Chaâbi qui reprend la pièce Homme pour homme de Bertolt Brecht à travers une adaptation intitulée La clé.

3. L'aspect didactique dans la traduction d'El-Mniai

L'une des caractéristiques majeures qui constituent le profil traducteur d'El-Mniai est cet aspect cibliste et didactique de sa traduction. En effet, nous constatons que dans ses textes traduits, El-Mniai cible certes, son lecteur arabophone en général. Toutefois, il accorde une grande attention à ses étudiants. D'ailleurs, c'est pour eux qu'Il cherche avant tout à rendre sa traduction plus accessible, plus compréhensible et plus fonctionnelle.

Abdelhamid Aqar précise à cet égard qu'« en plus de ses rôles cognitifs et culturels, sa traduction a une dimension fonctionnelle, tendant à choisir des recherches et des textes qui répondent directement aux questions qui préoccupent les lecteurs intéressés ou spécialisés dans les domaines du théâtre, de l'art plastique et de la critique littéraire et artistique".[9]

L'artiste Benyounes Amirouch explique lui aussi qu'El-Mniai et "en vertu de ses compétences linguistiques, trouve plus d'une formule exacte à plusieurs termes tech-

[8]Hassan El-Mniai, À propos du théâtre marocain: Parcours et identité, Casablanca, Publications Oumniya pour la création et la communication, 2015, p. 103.

[9]Abdelhamid Aqar, Hassan El-Mniai, le cénobite ermite, in Le spectacle et la diversité culturelle, l'ouvrage col., Tanger, Centre International des études de spectacle, n°4, 2008, p. 30.

niques et sémantiques modernes dont il est difficile de trouver des synonymes en arabe. Ainsi, le lecteur les reçoit avec une clarté complète comme si le texte était écrit en arabe dans son origine".[10]

Par souci didactique, les traductions d'El-Mniai se caractérisent par la concision et la réduction à l'essentiel. Il se montrait toujours contre la redondance, la tautologie et le remplissage inutile. C'est pour cela que ses traductions étaient parfois des résumés ou des synthèses de documents sources. À titre d'exemple, dans son article «La Critique du théâtre au théâtre (Aristophane, Molière, Brecht)», El-Mniai précise dans une note de traducteur que pour "permettre au lecteur d'avoir une idée sur la critique théâtrale, nous n'avons pas traduit l'ensemble de cette étude qui contient les détails sur les pièces analysées. Nous nous sommes contenté de ce qui est fondamental".[11] Dans son article "Les deux critiques (Résumé de l'article de Roland Barthes)"[12], dès le titre, El-Mniai attire l'attention sur le fait que sa traduction n'est qu'un résumé de l'article.

Une autre particularité qualifie l'aspect didactique de sa traduction. Elle se manifeste dans sa capacité à accorder au texte source une dimension plus large, une vision plus globale et un contenu plus enrichi par ses connaissances et ses lectures variées. Ainsi lorsqu'il traduit un article, il ne se contente pas de transférer le contenu d'une langue en une autre. Ses commentaires et ses notes infrapaginales, qui s'avèrent aussi importants que le contenu du texte traduit, offrent au lecteur une vision plus claire sur le sujet abordé. À tel point que l'article traduit devient un prétexte pour donner plus d'explications et d'éclaircissements. Younes Loulidi rajoute dans ce sens qu'El-Mniai à travers sa traduction cherche toujours à contextualiser ses textes traduits, et ce "afin de permettre au lecteur marocain en général et à l'étudiant universitaire en particulier de prendre connaissance et de se rapprocher de ses sources principales".[13]

---

[10]Benyounes Amirouch, La critique artistique chez Hassan El-Mniai entre controverse, lecture et traduction, In Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe, ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011, pp. 77-78.

[11]Hassan El-Mniai, La critique théâtrale arabe (aperçu sur sa naissance et son évolution), Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°13, 2011, p. 142.

[12]Hassan El-Mniai, Études sur la critique moderne, Meknès, Imprimerie Sandi, 1995, p. 9.

[13]Younes Loulidi, Manifestations de l'acte critique chez Hassan El-Mniai, in L'écriture critique chez Hassan El-Mniai, ouvrage col., Fès, Union des écrivains du Maroc, 1995, p. 34.

Synthèse:

La traduction d'El-Mniai ne peut être que fondatrice, pionnière et provocatrice pour les systèmes critique, théâtral et artistique en vigueur. Loin des labyrinthes du fanatisme ou de l'aliénation et via une vision encyclopédique et didactique et une foi en la différence indépendamment de toute tendance à exclure l'Autre, il a guidé le lecteur arabophone à connaître d'autres cieux, à soulever des débats académiques et universitaires et à enrichir les bibliothèques marocaine et arabe.

El-Mniai était et restera à nos yeux le professeur, le traducteur et le théoricien. Si nous l'évoquons dans cet article, ce n'est pas pour lui rendre uniquement l'hommage qu'il mérite de notre part, c'est aussi pour ne pas oublier le grand sacrifice qu'a fourni cet homme durant toute sa vie afin de supporter, de défendre et de promouvoir son projet éducatif, académique et artistique.

Ainsi et comme il a fait connaître l'Autre pour nous à travers ses traductions ciblées et bien choisies, il mérite de notre part de présenter son héritage, sa conception et de le faire connaître chez l'Autre via la langue de Molière.

Bibliographie :

1. El-Mniai Hassan, Et La Créativité demeure, Tanger, Publications du Centre International des Études du Spectacle, 2008.
2. El-Mniai Hassan, La Critique théâtrale arabe (aperçu sur sa naissance et son évolution), Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°13, 2011.
3. El-Mniai Hassan, Études sur la critique moderne, Meknès, Imprimerie Sandi, 1995.
4. El-Mniai Hassan, À propos du théâtre marocain : Parcours et identité, Casablanca, Publications Oumniya pour la création et la communication, 2015.
5. Ouvrage collectif, L'écriture critique chez Hassan El-Mniai, Fès, Union des écrivains du Maroc, 1995.
6. Ouvrage collectif, Le spectacle et la diversité culturelle, Tanger, Centre International des études de spectacle, n°4, 2008.
7. Ouvrage collectif, Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe, Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011.

Enseignement supérieur et innovation technopédagogique: un changement paradigmatique, une mutation pédagogique

☞ **Jawad AHESSAD**

Doctorant en Sciences de l'éducation
Laboratoire des Sciences Humaines Appliquées, ENS-Fès.

Introduction :

Dans la sphère économique, de nombreux experts et chercheurs en matière d'innovation (Christensen, 2011; Dyer et al., 2011; Kleinman & Brands, 2013) ont fait valoir la nécessité d'innover en permanence pour survivre et prospérer. D'autres ont signaler que le fait de ne pas innover et de rester inactif représente un facteur de risque majeur pour les entreprises (Christensen, 2011; Von Stamm & Trifilova, 2009). Cette règle n'est pas nécessairement spécifique et applicable au monde des affaires ; L'université, comme toute autre organisation, se doit elle aussi d'être innovante pour continuer à s'améliorer et garder une longueur d'avance dans un monde marqué par des changements rapides et une concurrence de plus en plus accrue en matière d'économie de savoir.

Au Maroc, et selon ses derniers rapports, l'Agence Nationale de Réglementation des Télécommunications (ANRT) indique que l'accès à Internet mobile 4G a atteint 25,63 millions de marocains à fin septembre 2021 (ANRT, 2021a) et que 8 ménages sur 10 ont accès à Internet à l'échelle nationale alors que 1 individu sur 4 est détenteur d'un PC ou d'une tablette (Hors Smartphone) au dernier trimestre de 2020 (ANRT, 2021b). Ces rapports qui contiennent toute une masse d'informations très intéressantes sur l'utilisation des TIC et l'accès à Internet, devraient être étudiées avec soin par les universités souhaitant profiter de cette révolution.

Ainsi, nous aspirons par le présent texte à apporter une contribution significative dans le débat autour de l'innovation au sein des universités marocaines en abordant le concept d'innovation technopédagogique qui représente selon nous une «bouée de sauvetage» pour remédier aux grands nombres de dysfonctionnements dans le domaine.

1. L'éducation à l'ère numérique : un changement paradigmatique :

L'intégration des technologies dans le système éducatif nous oblige à repenser les concepts d'enseignement et d'apprentissage, car la manière dont ils étaient traditionnellement conçus et dispensés est en train de subir des transformations profondes.

De nos jours, l'accès à la connaissance peut être assuré en ligne. Les plateformes d'apprentissage offrent une multitude de cours, de programmes et de ressources éducatives accessibles à un public très diversifié. Cette démocratisation de l'accès à l'éducation permet à des individus du monde entier d'apprendre à leur propre rythme, en fonction de leurs besoins. De plus, la Réalité Virtuelle (RV) et la Réalité Augmentée (RA) offrent des possibilités d'apprentissage immersif. Les étudiants peuvent ainsi explorer des environnements virtuels qui simulent des situations réelles, ce qui se révèle particulièrement bénéfique dans des domaines tels que la médecine, l'ingénierie et les arts. Par ailleurs, de nouveaux environnements d'apprentissage virtuels ont vu le jour au cours des dernières années. Il s'agit notamment de classes virtuelles, de forums en ligne, d'outils de visioconférence et d'autres dispositifs de collaboration, qui favorisent la participation des apprenants aux discussions, améliorent leur capacité à collaborer sur des projets et enrichissent leurs interactions avec leurs pairs et leurs enseignants.

D'un autre côté, le socle d'un modèle pédagogique basé sur l'axiome de l'enseignant en tant que détenteur du savoir est en train de s'effriter. Avec l'avènement des nouvelles technologies, la situation pédagogique « typique » et traditionnelle, qui implique la gestion d'une multitude de supports d'enseignement (cours polycopiés, ouvrages de références, guides d'exercices) combinée à diverses méthodes et techniques pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques), le tout dans un cadre spatial et temporel fixe et prédéterminé (salles de cours, laboratoires, horaires spécifiques), semble être dépassée par une autre situation pédagogique « atypique » et plus innovante.

Les nouvelles technologies offrent la possibilité de suivre de manière plus approfondie les progrès individuels des apprenants. Les données recueillies peuvent ainsi être exploitées pour adapter les méthodes pédagogiques et les contenus aux besoins spécifiques de chaque apprenant, favorisant ainsi un apprentissage plus personnalisé et plus efficace. Par ailleurs, les projets collaboratifs en ligne transcendent les barrières géogra-

phiques et culturelles, permettant des échanges enrichissants et variés. De plus, ces avancées ouvrent la voie à de nouvelles expérimentations technopédagogiques, tels que les classes inversées, les cours en ligne massifs et ouverts (MOOC) et l'apprentissage basé sur les compétences, qui remettent en question la manière dont les matières sont enseignées. Le suivi et l'évaluation des performances sont envisagés de manière plus efficace grâce aux technologies, permettant une évaluation plus rapide et objective des étudiants. Les quiz en ligne, les devoirs numériques et les algorithmes d'analyse de données aident les enseignants à cerner les forces et les faiblesses de leurs étudiants.

Le modèle pédagogique qui prévalait autrefois, avec une relation pédagogique centrée principalement sur l'enseignant, s'est estompé au fil du temps pour mettre davantage l'accent sur l'apprenant, notamment avec les avancées des approches constructivistes et socioconstructivistes. Aujourd'hui, nous assistons à une nouvelle transition paradigmatique qui prend en compte, dans l'analyse de la relation pédagogique, non seulement le rôle de l'apprenant, mais aussi celui du "médium" « dans la mesure où les technologies numériques permettent, en principe, d'individualiser cette relation, voire de personnaliser le rapport au savoir qui s'y construit et de réaliser la mise à distance d'un certain nombre de tâches » (Albero, 2003, p. 11).

Conséquemment, l'enseignant se dérobe quelque peu en arrière-plan dans cette nouvelle relation pédagogique, au point de devenir simplement une ressource supplémentaire d'apprentissage, semblable à une bibliothèque, un centre de ressources (Henri & Kaye, 1985; Tremblay, 1986) ou bien de tout autre espace social culturel (Le Marec, 2001) ou associatif (Portelli, 1995). Dans cette perspective, l'apprenant crée un système d'interactions finalisé qu'il contrôle en fonction de son projet personnel et de son ensemble de compétences, d'aptitudes et de capacités, englobant les aspects complexes de son identité et de son être (cognitif, psycho-affectif, et son rapport existentiel au monde et à la réalité immédiate…etc.) (Albero, 2003). L'enseignant, quant à lui, est confronté à la nécessité de renouveler ses pratiques pédagogiques (Kadi et al., 2019) en se concentrant de plus en plus sur l'acte « accompagner les apprentissages» et de moins en moins sur celui de « transmettre des savoirs».

Ainsi, les changements tectoniques récents dans le domaine de l'éducation, où l'apprentissage n'est plus perçu comme une activité interne et individualiste (Siemens,

2004) associés à l'émergence rapide des nouvelles technologies, ont provoqué ce que l'on pourrait considérer comme une transition paradigmatique vers un modèle éducatif davantage axé sur la technologie, plus innovant, plus connecté, plus flexible et plus centré sur l'apprenant. Cette évolution ouvre la voie à des opportunités pédagogiques innovantes et à une multiplication des expérimentations technopédagogiques menées par des acteurs/innovateurs du domaine de la pédagogie universitaire, ainsi que par d'autres spécialistes issus de diverses disciplines scientifiques.

2. Mutation pédagogique: vers une pédagogie universitaire numérique

Dans le domaine de l'éducation, les technologies offrent des caractéristiques uniques qui permettent une polyvalence d'utilisation, présentant d'énormes avantages en termes d'apprentissage (Mantziou et al., 2018). Par exemple, les opportunités d'apprentissage mobile (m-learning) englobent la création, la communication multicanale, la collaboration, la coopération, l'expérimentation, l'accès à l'information en temps réel, à tout moment et en tout lieu. De plus, l'utilisation d'Environnements Virtuels Multi-Utilisateurs (MUVE - Multi-User Virtual Environments for Teaching and Learning) offre des possibilités d'apprentissage telles que la navigation libre, la modélisation, la simulation, la création, la communication multicanale et la collaboration (Mikropoulos, 2018). En somme, les nouvelles technologies offrent un potentiel très considérable susceptible d'avoir un impact positif sur le processus d'enseignement et d'apprentissage en favorisant la mise en œuvre d'activités significatives qui peuvent conduire à de meilleurs résultats (Dalgarno & Lee, 2012; Mantziou et al., 2018).

Dans cette optique, les innovations technopédagogiques, telles que nous les avons définies, ont le potentiel de libérer les enseignants de leur statut traditionnel de "détenteurs du savoir" en transformant leur rôle et en améliorant leurs pratiques pédagogiques. Cela implique d'imaginer des activités, des projets, des méthodes et des approches qui apportent une réelle valeur ajoutée à l'apprentissage des étudiants. Le déploiement de ces innovations ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour améliorer la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage (Karsenti, 2004) en mettant l'accent sur la dimension pédagogique. En effet, l'essence de l'adoption de ces innovations ne se résume pas seulement dans l'usage systématique d'un nouveau technologique, mais con-

siste surtout dans le changement et l'amélioration de ce qui existe et de ce qui est perçu dans un contexte éducatif donné.

Cependant, cette question est loin d'être simple en raison d'au moins deux facteurs : la possibilité d'adopter ces nouvelles technologies (liée à des facteurs psychologiques, sociologiques, ergonomiques, etc.) et l'utilisation qui en est faite, en particulier en termes de changement et d'amélioration sur le plan pédagogique. En effet, dans le monde de l'enseignement supérieur, deux blocs culturels aussi solides coexistent, se chevauchent et se recouvrent partiellement: celui qui défend la tradition académique et celui qui aspire à la modernité (Albero, 2003). Les recherches concernant les pratiques technopédagogiques des enseignants nous amènent à constater que soit on est devant un détachement de l'usage personnel des technologies de leur fins pédagogiques (rupture entre l'usage personnel des technologies et les pratiques professionnelles des enseignants), soit on est devant une reproduction des pratiques pédagogiques traditionnelles (adaptation de l'usage des technologies aux habitudes de l'enseignant) (Albero, 2003). Un exemple typique de cet amalgame est celui de l'utilisation des outils de visioconférence[1] qui reflète à la fois les deux situations : d'un côté, des enseignant qui ne font point recours à cette solution. De l'autre, ceux qui l'utilisent fréquemment mais qui reproduisent les mêmes pratiques pédagogiques traditionnelles[2]- toujours très répondues dans le secteur de l'enseignement supérieur[3]- faisant ainsi ôter tout caractère innovatif à cette technologie.

Ainsi, l'intégration de nouvelles technologies peut parfois donner lieu à des apparences trompeuses, souvent caractérisées par l'application et la reproduction plutôt que par l'innovation. Cela peut susciter un changement superficiel plutôt qu'un changement véritable et profond dans les pratiques pédagogiques des enseignants de l'enseignement

[1]Dans ce sens, D. Paquelin et M. Chantal ajoutent un autre exemple: «tout comme le remplacement des 'tableaux noirs' par des tableaux numériques interactifs. Ces pratiques s'inscrivent dans la lignée de l'adaptation des modes magistro-centrés liée à l'évolution des possibilités offertes par de nouvelles modalités de médiatisation du savoir initiées depuis l'entrée de l'audiovisuel dans l'éducation. »(Paquelin & Chantal, 2019, p. 73).

[2] Cours magistral dans la plupart des cas.

[3] D. Paquelin et M. Chantal décrivent cette réalité en affirmant que : « Malgré les injonctions discursives à l'innovation promue comme une amélioration inéluctable et attendue, la majorité des temps d'enseignement demeurent proposés sous formes magistrales. » (Paquelin & Chantal, 2019, p. 73).

supérieur. Ces dispositifs technologiques sont dans la plupart des cas perçus comme des outils de soutien aux méthodes éducatives anciennes ancrées dans la tradition académique (Albero, 2003) plutôt que comme des outils offrant un grand potentiel cognitif[4] (Depover et al., 2017) qui pourraient être mieux exploités sur le plan pédagogique.

Du fait, l'irruption des technologies dans la sphère universitaire a fait ressurgir l'interrogation de la chose pédagogique (Gueudet et al., 2011) et de ses frontières. Une véritable mutation pédagogique a eu lieu suite à cette irruption. L'illustration parfaite de ce mouvement tectonique est celle de l'utilisation des ordinateurs ; le passage d'un Enseignement Programmé par Ordinateur (EPO) à un Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) en arrivant à la notion d'Applications Pédagogiques de l'Ordinateur (APO), reflète un virage pédagogique qui se manifeste par le changement du discours pédagogique de « la diffusion des connaissances » à la « navigation des connaissances », vue que les technologies facilitent à la fois l'accès et la mutualisation des savoirs (Karsenti, 2004).

Semble-il malheureusement qu'un écart considérable subsiste jusqu'à nos jours entre aspirations et réalité, entre théorie et pratique. Une telle constatation devrait inciter, d'une part, les chercheurs dans le domaine de l'éducation à approfondir leurs réflexions et leurs interrogations concernant la pédagogie universitaire numérique et, d'autre part, les instances de gouvernance à promouvoir des initiatives d'accompagnement inscrites dans une dynamique de changement, tout en veillant à garantir le suivi et l'évaluation de ces actions et de « mettre en place des espaces ouverts de formation (dispositifs d'autoformation organisés autour d'un centre de ressources par exemple), des situations de formation en ligne comportant des supports numériques, des techniques d'animation de groupes sur le web et de gestion de l'interaction inter-individuelle » (Albero, 2003, p. 28) pour assurer tous les ingrédients d'un engagement effectif de tous les acteurs « dans une zone de délicieuse incertitude qui leur permettra, dans un climat de confiance et de sécurisation, de prendre le risque d'agir autrement pour devenir des ambassadeurs et des agents de la transformation » (Paquelin & Chantal, 2019, p. 78).

[4] Dans le sens où ils permettent non seulement une extension psychique ou physique des capacités humaines, mais surtout une réorganisation profonde du fonctionnement mental (Basque, 2005).

En conclusion, l'irruption des technologies dans la sphère universitaire entrainera incontestablement un changement fondamental du statut et des rôles de l'enseignant en le repositionnant autant que spécialiste de l'apprentissage, plutôt que de l'enseignement ; c'est-à-dire à le susciter à dépasser cette perception réductrice des technologies comme outil d'enseignement vers une autre perspective plus vaste qui les considère comme outils d'apprentissage (Nucci-Finke, 2015). Ainsi, « le sénior peut devenir un médiateur, un animateur. Son rôle est «socratique»: il montre des chemins d'accès aux connaissances, donne des exemples, est un centre de ressources, tant humaines que de savoirs» (De Rosnay, 2015, p. 100).

Conclusion

En somme, le système d'enseignement supérieur au Maroc est confronté à une série de défis et de problèmes qui nécessitent des réponses innovantes. L'élargissement de l'accès, le financement insuffisant, le sous-encadrement pédagogique, les changements rapides dans l'environnement et les pressions sur le personnel enseignant sont autant d'obstacles à la réalisation de l'objectif d'un enseignement supérieur de qualité. Cependant, l'innovation technopédagogique offre un potentiel considérable pour relever ces défis.

Pour répondre aux attentes de la génération actuelle d'étudiants, native de la technologie, il est impératif d'adopter des méthodes d'enseignement modernes qui intègrent les nouvelles technologies. Les initiatives gouvernementales visant à promouvoir l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur montrent une volonté de progresser dans cette direction, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour une mise en œuvre réussie.

Bibliographie

- Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs La question des instruments. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet, Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre,évaluer (p. 253-294). L'Harmattan. https://2u.pw/gYnN1hGZ
- ANRT. (2021a). Analyse de l'évolution du secteur des télécommunications au Maroc. https://2u.pw/sqeZxvx7
- ANRT. (2021b). Équipement et usages des tic durant 2020. https://2u.pw/NXa3pM6F
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 30. https://2u.pw/iwI2at4E
- Christensen, C. M. (2011). The innovator's dilemma : The revolutionary book that will change the way you do business ; [with a new preface] (1. Harper Business paperback publ). Harper Business.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2012). Exploring the relationship between afforded learning tasks and learning benefits in 3D virtual learning environments (M. Brown, M. Hartnett, & T. Stewart, Éds.; p. 236-245). https://2u.pw/DT94Wy4U
- De Rosnay, J. (2015). Numérique et éducation : Promesses et défis. Administration & éducation, 146(2), 99. https://2u.pw/rMk7kbUv
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2017). Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives. Presses de l'Université du Québec. https://2u.pw/xMgAdviI
- Dyer, J., Gregersen, H. B., & Christensen, C. M. (2011). The innovator's DNA : Mastering the five skills of disruptive innovators. Harvard Business Press.
- Gueudet, G., Lameul, G., & Trouche, L. (2011). Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8(1-2), 7. https://2u.pw/pfhxZFRs
- Henri, F., & Kaye, A. (Éds.). (1985). Le Savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance. Presses de l'Université du Québec ; Télé-université.
- Kadi, M.-N., Ben Abid-Zarrouk, S., & Coulibaly, B. (2019). Intégration des TIC et innovation pédagogique : Le cas particulier des écoles de Mulhouse. Spirale - Revue de recherches en éducation, N° 63(1), 139. https://2u.pw/0HrN5xSM
- Karsenti, T. (2004). Pourquoi une revue scientifique internationale portant sur l'intégration des TIC en pédagogie universitaire? Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 1(1), 7. https://2u.pw/Qhq9jBDa

- Kleinman, M. J., & Brands, R. F. (2013). Robert's rules of innovation : A 10-step program for corporate survival. Wiley.
- Le Marec, J. (2001). L'usage et ses modèles : Quelques réflexions méthodologiques. Spirale - Revue de recherches en éducation, 28(1), 105-122. https://2u.pw/6KzRvcQ3
- Mantziou, O., Papachristos, N. M., & Mikropoulos, T. A. (2018). Learning activities as enactments of learning affordances in MUVEs : A review-based classification. Education and Information Technologies, 23(4), 1737-1765. https://2u.pw/UdBWV9cF
- Mikropoulos, T. A. (Éd.). (2018). Research on e-Learning and ICT in Education : Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives. Springer International Publishing. https://2u.pw/T21NpsZS
- Nucci-Finke, C. (2015). Les enseignants et le e-learning : Facteurs d'adoption ou de rejet du e-learning, dans un contexte de formation des enseignants [Doctorat de Sciences de l'éducation]. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Paquelin, D., & Chantal, M. (2019). Enseignement supérieur et numérique : Un changement paradigmatique: Éducation Permanente, N° 219(2), 71-81. https://2u.pw/d4KsDEBZ
- Portelli, P. (1995). Dynamique individuelle et collective d'autoformation en milieu associatif. Educations, 2, 52-56.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2. https://2u.pw/LVTl9dIH
- Tremblay, N. A. (1986). Apprendre en situation d'autodidaxie : Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants. Presses de l'Université de Montréal. https://2u.pw/KdSLHk94
- Von Stamm, B., & Trifilova, A. (Éds.). (2009). The future of innovation. Gower.

L'intelligence artificielle :
Un allié à l'apprentissage du français langue étrangère

Dr. Hicham ZINE LAABIDINE

Littérature française
Université Sidi Mohamed IBN Abdallah
DHAR AL MAHRAZ- Fès.

Introduction:

Depuis l'apparition du concept d'intelligence artificielle et son utilisation dans le domaine de l'enseignement, ce sujet suscite un débat houleux et scinde les opinions en deux clans. Les partisans de cette nouvelle technologie y voient un allié de taille qui pourrait métamorphoser le processus de l'enseignement notamment celui des langues vivantes. Les détracteurs, quant à eux, estiment que c'est une arme à double tranchants dont les enjeux et les défis peuvent constituer une menace qui aurait des conséquences fâcheuses sur l'apprentissage. En effet, l'un des secteurs les plus impactés par l'invasion de l'IA est l'éducation en l'occurrence l'enseignement du français. A cet égard, chercheurs et éducateurs sont à la fois enthousiastes et inquiets face à cette invasion croissante de l'IA qui s'infiltre dans le domaine de l'enseignement.

Des questions de grande envergure méritent d'être posées et analysées: Dans quelle mesure l'intelligence artificielle peut-elle être au service de l'enseignement? Comment les enseignants et les apprenants peuvent-ils tirer profit de cette technologie innovante pour améliorer la qualité de l'enseignement et Comment peuvent-ils l'intégrer efficacement dans leurs pratiques pédagogiques ?

Cet article a pour objectif d'explorer les multiples facettes des services que l'IA peut offrir aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. En examinant les diverses applications et plateformes actuelles, nous mettrons en lumière comment l'intelligence artificielle peut devenir un allié indispensable dans l'enseignement de la langue française.

Notre contribution vise à traiter ce sujet en deux axes. Dans un premier temps, nous détaillerons les avantages spécifiques que l'IA apporte aux enseignants. Qu'il s'agisse de la personnalisation des cours, de la simplification des évaluations, ou de l'automatisation des tâches éducatives, l'IA offre des solutions innovantes qui permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur l'interaction et le soutien pédagogique.

Ensuite, nous nous pencherons sur les bénéfices pour les apprenants. L'IA, avec ses capacités d'adaptation et d'apprentissage, peut proposer des parcours éducatifs sur mesure, adaptés aux besoins et au rythme de chaque élève. Les outils d'auto-apprentissage, les applications d'amélioration de la prononciation, et les plateformes interactives enrichissent l'expérience d'apprentissage et rendent l'étude du français plus engageante et efficace.

Pour illustrer notre propos, nous présenterons des exemples concrets d'applications et de plateformes susceptibles de devenir des alliés essentiels pour les enseignants de la langue française.

Enfin, nous conclurons en discutant des défis et des perspectives d'avenir liés à l'intégration de l'IA dans l'enseignement du français et nous espérons offrir une vision complète et nuancée de ce que l'intelligence artificielle peut apporter à ce domaine en constante évolution.

1. L'IA au service de l'enseignement:

Il est communément admis que le recours aux TICE a révolutionné le domaine de l'enseignement. En effet, les nouvelles technologies, en l'occurrence l'IA a ouvert de nouvelles perspectives en offrant des avantages prometteurs au profit du secteur de l'éducation, y compris celui des langues vivantes.

L'IA est capable de prendre en charge certaines activités de base pour faciliter la tâche de l'enseignant telles que les tests de positionnement des élèves, la correction automatique de leurs productions, l'accompagnement des étudiants dans des exercices d'application. Elle crée également des tuteurs artificiels ou des agents conversationnels qui permettent aujourd'hui d'augmenter considérablement le temps de dialogue en langue étrangère. Aussi, elle est non seulement un auxiliaire incontestable pour l'enseignant, mais elle peut également rendre l'élève autonome et favoriser, par conséquent, l'auto- apprentissage.

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation, dont Blanc Pascal ont braqué les lumières sur les atouts des nouvelles technologies dans le secteur de l'enseignement et sur les contributions qu'elles peuvent apporter à l'apprenant:

«Les applications de l'intelligence artificielle les plus discutées en éducation aujourd'hui sont celles qui touchent à l'analyse de l'apprentissage. Elles pourraient permettre de mieux comprendre comment les apprenants apprennent et donner ainsi la possibilité de personnaliser l'enseignement. Ces recherches pourraient également aider les enseignants à améliorer leur cours et les établissements à améliorer leurs plans d'aide à la réussite. »[1]

Sans aucun doute, l'ère de la technologie a rendu des services indéniables à l'enseignement, en particulier celui des langues vivantes. Les enseignants du français sont désormais dotés d'un ensemble d'outils performants aptes à rendre leur tâche moins ardue et plus rentable. Comment les enseignants de la langue de Molière peuvent-ils tirer profit des atouts de l'IA?

1.1. Un apprentissage personnalisé:

C'est fini les cours standards ou les contenus identiques dont disposent tous les enseignants. Grâce à l'IA, les professeurs du français peuvent se servir de plateformes pour trouver des cours et des exercices en fonction des besoins et des performances de leurs élèves.

La toile offre aux enseignants de français une panoplie d'applications qui peuvent rendre l'enseignement plus attractif et plus adapté aux élèves. Ces applications permettant d'adapter les contenus, les activités et les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Grâce à ces applications, l'enseignant peut varier ses outils pédagogiques pour répondre aux besoins de ses apprenants et tenter de les motiver et combler leurs lacunes.

Plusieurs chercheurs ont montré, dans leurs études, l'importance de ces plateformes dans la personnalisation de l'apprentissage en l'adaptant aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Karsenti Thierry dit à ce propos: «Avec l'apprentissage adaptatif,

[1]Blanc, Pascale (2017), Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : état des lieux et prospective: rapport d'analyse et de synthèse, Montréal, Vitrine technologie éducation, réf. de septembre 2020,2017, p : 40.

les technologies permettent surtout d'adapter, facilement et de façon dynamique, les parcours d'apprentissage en fonction des besoins et caractéristiques des apprenants.»[2]

Par ailleurs, dans le même ouvrage Karsenty souligne que l'apprentissage soutenu par l'IA devient une opération sélective qui s'adapte aux besoins spécifiques de chaque apprenant: «L'apprentissage adaptatif est [...] une technique éducative qui fait appel à l'IA pour organiser l'apprentissage, en fonction des compétences ou des besoins individuels de chaque apprenant. [...] Le concept est simple : les parcours d'apprentissage évoluent constamment,selon les réponses fournies par les apprenants,selon leurs besoins,leurs caractéristiques,etc.»[3]

Le grand chercheur Ryan S. Baker souligne, quant à lui, l'importance des nouvelles technologies et leurs multiples usages facilitants.

L'adaptation de l'apprentissage aux exigences spécifiques de l'apprenant: «l'ordinateur peut gérer certaines des exigences de l'apprentissage personnalisé, en identifiant le degré de maîtrise de chaque élève et en lui proposant des activités d'apprentissage adaptées à sa situation personnelle par rapport au programme de cours».[4]

Parmi les plateformes les plus connues, on peut citer entre autres: Google classroom, Scribesense, Mindmeister et Amplify.

Ces applications utilisent l'IA de différentes manières pour soutenir les enseignants dans la planification, la création et la gestion de leurs cours de français, ce qui peut considérablement faciliter leur travail tout en améliorant l'efficacité de l'enseignement. Par conséquent, l'IA peut apporter de nombreuses contributions aux enseignants de français pour les aider dans leur travail en classe. C'est incontestablement un assistant pédagogique de l'enseignant hors pair.

---

[2]Karsenti, Thierry, «Intelligence artificielle en éducation: l'urgence de préparer les futurs enseignants d'aujourd'hui pour l'école de demain?», Formation et profession, vol. 26, no 3, réf. de septembre 2020,2018,P :115.

[3]Ibid

[4]Baker, Ryan S, «L'intelligence artificielle dans l'éducation: Rassemblons les pièces du puzzle», in Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2022,OECD Library,2022 ,p :51.

1.2. Correction automatique des devoirs:

L'une des tâches les plus dures de l'enseignant est, sans doute, la correction des devoirs et des contrôles. Grâce à l'IA, cette tâche deviendra facile et ne prendra plus beaucoup de temps. L'IA peut être utilisée pour corriger automatiquement les devoirs écrits, y compris la grammaire, l'orthographe et la structure des phrases notamment les devoirs qui sont conçus sous forme de questions à choix multiples. Cela permettrait aux enseignants de gagner du temps dans la correction et de fournir des retours rapides aux élèves. Concernant les sujets de réflexion qui demandent une analyse, l'intervention de l'enseignant demeure indispensable pour mieux évaluer le travail de l'étudiant. Les applications de l'IA servent à détecter les erreurs orthographiques, stylistiques, lexicales, mais l'évaluation des idées de l'élève dépend du jugement de l'enseignant.

L'enseignant peut se servir d'un grand nombre de plateformes qui peuvent l'aider à corriger les exercices et les devoirs de ses élèves. Entre autres, on peut citer: Gradescope, Moodle, Antidote et Edulastic.

2. L'IA: Un outil au service de l'auto-apprentissage:

L'apprentissage d'une nouvelle langue, telle que le français, peut-être une entreprise stimulante et gratifiante, mais souvent aussi intimidante. Le processus nécessite du temps, de la persévérance et un accès à des ressources éducatives adaptées. L'intelligence artificielle (IA) s'est révélée être un outil précieux pour ceux qui cherchent à maîtriser le français de manière autonome. Grâce à des avancées technologiques rapides, l'IA est en train de révolutionner la façon dont les apprenants abordent et réussissent leur parcours d'apprentissage linguistique.

L'un des avantages majeurs de l'IA dans le contexte de l'apprentissage du français est sa capacité à personnaliser l'expérience d'apprentissage. Chaque apprenant possède ses propres points forts, faiblesses et styles d'apprentissage uniques. L'IA peut analyser ces caractéristiques individuelles et proposer des ressources d'apprentissage adaptées à chaque élève.

Grâce à l'IA, les apprenants ont désormais accès à un éventail de ressources éducatives en français. Des applications qui fournissent des tutoriels, des exercices ciblés, des suggestions de lecture et des vidéos éducatives sont à portée de main. De plus, ces res-

sources peuvent être adaptées en fonction des besoins et des préférences de chaque apprenant, garantissant ainsi un apprentissage optimal et motivant.

L'une des plus grandes forces de l'IA réside dans sa capacité à personnaliser l'expérience d'apprentissage. En effet, l'apprenant rencontre des obstacles liés à la différence de rythme ou de niveau entre lui et les autres étudiants. L'IA résout ce problème en adaptant le contenu et les exercices à son niveau de compétence linguistique. Elle le fait en analysant ses faiblesses et en ciblant précisément les domaines nécessitant amélioration. Certaines plateformes proposent des exercices de grammaire adaptés au niveau de l'apprenant, des activités de renforcement du vocabulaire basées sur ses faiblesses, et des leçons de prononciation qui s'ajustent à sa propre progression. Ces outils offrent aux apprenants la possibilité de combler leurs lacunes et de s'auto former. Ce processus peut porter sur différents aspects relatifs à l'apprentissage de la langue:

2.1. Amélioration de la Prononciation:

L'un des défis majeurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère est la prononciation. Certaines applications d'IA peuvent enregistrer la prononciation et la comparer à une prononciation modèle. Elles fournissent ensuite un feedback instantané, aidant à ajuster l'accent pour parler comme un natif.

2.2 la Traduction et la Compréhension:

L'IA offre des outils de traduction et de compréhension tels Google traduction ou chatgpt qui aident l'apprenant à franchir cette barrière linguistique. Ils peuvent traduire des phrases et des textes entiers en un instant pour faciliter la compréhension.

"L'apprentissage des langues est également l'une des promesses de ChatGPT, ce qui en fait un outil prometteur dans les cours de langue puisqu'il peut traduire un texte d'une langue à une autre."[5]

2.3. Enrichissement du vocabulaire:

Certaines applications ou sites Web offrent des exercices de génération de vocabulaire basés sur l'IA. Ils présentent à l'élève des mots et lui demandent de trouver des synonymes, des antonymes, ou des mots de la même famille. La pratique régulière de

[5]JMOULA, L, Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits, In Journal of Information Sciences, 22, 20, p:36.

ces exercices permet aux débutants d'acquérir un nouveau vocabulaire et leur facilitera la compréhension des textes auxquels ils seront confrontés.

En conclusion, l'IA ouvre des portes inédites pour les apprenants du français en auto-apprentissage. Elle personnalise leur parcours, les aide à maîtriser la prononciation, et leur permet de surmonter les barrières linguistiques.

Conclusion :

En somme, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français présente un potentiel révolutionnaire. Les technologies avancées offertes par l'IA transforment non seulement le rôle des enseignants en leur fournissant des outils de personnalisation et d'automatisation, mais elles enrichissent également l'expérience des apprenants en rendant l'apprentissage plus adapté, interactif et engageant. Les applications et plateformes évoquées dans cet article démontrent déjà les avantages considérables de l'IA, de la personnalisation des cours à l'amélioration de la prononciation et à l'enrichissement du vocabulaire. Cependant, il est crucial de rester vigilant face aux défis et aux limites de cette technologie, en veillant à ce qu'elle soit utilisée de manière éthique et équilibrée. L'avenir de l'enseignement du français, enrichi par l'IA, promet d'être à la fois innovant et évolutif, offrant des perspectives prometteuses pour les éducateurs et les apprenants.

Références

-Baker, Ryan S, «L'intelligence artificielle dans l'éducation: Rassemblons les pièces du puzzle», in Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2022,OECD Library,2022 .

-Blanc, Pascale, Les environnements numériques d'apprentissage (ENA): état des lieux et prospective: rapport d'analyse et de synthèse, Montréal, Vitrine technologie éducation, réf. de septembre 2020,2017

-JMOULA, Lamyae, «Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits», Journal of Information Sciences, 22, 2023

-Karsenti, Thierry, «Intelligence artificielle en éducation: L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain, Formation et profession, vol. 26, no 3, réf. de septembre 2020,2018.

La fuite de l'homme postmoderne dans L'ignorance de Milan Kundera

Soufiane HAMDI

Doctorant chercheur à la faculté polydisciplinaire d'Errachidia en littérature française, Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc

Introduction

Personne ne peut nier que la littérature est le lien dur qui lie la vie réelle de l'auteur, avec celle de son entourage. La vie et ses contraintes déclenchent chez l'écrivain un engagement et une motivation profonde à raconter et à écrire. Le cas du Milan Kundera qui relate dans ses textes les thèmes de l'existence et du quotidien, expliquant aux lecteurs les différents liens sociaux, les nombreuses façons de penser en se basant sur des valeurs opposées, l'amour et le non amour(le kitsch), la fidélité et la trahison, la reconnaissance et l'ignorance, l'oubli, et la fuite face à un passé lointain qui garde une mémoire et une nostalgie, qui fait souffrir le sujet.

La mosaïque thématique et existentielle de ses romans se focalise plus que jamais sur la question essentielle et identitaire à travers toute son œuvre, révélée dans Les testaments trahis: «Combien de temps l'homme reste-t-il identique à lui-même?»[1]. Or, L'ignorance est le troisième roman de Kundera de ce qu'on appelle le cycle français (La lenteur[2], L'identité[3] et L'ignorance[4]), écrit en 2003, il est en même temps le premier qui, depuis L'insoutenable légèreté de l'être[5], fait un retour vers les personnages tchèques, notamment ces émigrés, mais qui, incarnés ici par Irena et Josef, vivent pour la première fois un supposé « Grand Retour » dans leur pays natal. L'ignorance avait un grand succès et le roman constitue le récit des deux principaux personnages, deux émigrés tchèques qui retournent à Prague en 1989, l'année de chute de mur de Berlin, après une longue absence, qui a duré vingt ans.

---

[1] Kundera, Milan, Les testaments trahis, Gallimard, Paris, 2000. p.116.

[2] Kundera, Milan, La lenteur, Editions Gallimard, France, 1995.

[3] Kundera, Milan, L'identité, Gallimard, Paris, 1998.

[4] Kundera, Milan, L'ignorance, Editions Gallimard, France, 2003.

[5] Kundera, Milan, L'insoutenable légèreté de l'être, Gallimard, «Folio», Paris, 1989.

Une grande problématique du type existentiel se pose dès le premier jet de l'encre dans le roman qui est entamé par une question directe purement ontologique: «Qu'est-ce que tu fais encore ici!»[6]. Ce qui reflète que le roman cherche à trouver le lien entre l'identité de l'homme, et l'espace où réside ce dernier. Est-il facile d'ignorer son pays qui constitue une part complète de la construction identitaire de la personne ?

Alors, Kundera essaye à travers ses différentes œuvres de ne pas raconter des histoires spontanées et aléatoires, mais de comprendre la vie des humains, de saisir leurs interrogations, et soucis quotidiens. Il ne faut pas chercher à faire une victoire dans la vie, ou à lutter, mais seulement essayer de la comprendre. C'est dans son œuvre Le rideau qu'il avance que, "D'emblée tout est clair: la vie humaine en tant que telle est une défaite. La seule chose qui nous reste face à cette inéluctable défaite qu'on appelle la vie est d'essayer de la comprendre. C'est là, la raison d'être de l'art du roman."[7] D'où émane la nécessité pour lui, en tant que romancier de faire parler le texte et rendre les personnages actifs en participant à dire le monde.

Or, pour bien respecter la norme internationale de la recherche, nous optons pour une approche multiforme, qui prend comme départ la dimension thématique, pour viser en dernier rang celle qui est purement analytique, et surtout psychanalytique. La problématique réside aussi, dans la capacité à employer les personnages et le récit, afin d'investir la réflexion kundérienne, surtout en matière d'altérité et d'adversité. Notre perspective heuristique cherche alors, à confronter les différentes thèses de l'auteur, afin de découvrir les aspects et les manifestations de fuite post-moderne que vivent l'écrivain et l'homme moderne en général.

I. Une écriture impure au sein d'une littérature postmoderne

1. Le roman postmoderne en tant que rupture avec le passé

Si Balzac, voltaire, Proust, Baudelaire, et Stendhal étaient les rois de la littérature classique, de la prose et la poésie, de la description et de l'intrigue, Milan Kundera est le roi des romanciers de son époque, venu dans une période où la littérature postmoderne a cassé l'iceberg du traditionnel, tant qu'il ne s'intéresse pas à tisser dans ses œuvres, des

[6] Kundera, Milan, L'ignorance, op.cit., P.7.

[7] Milan Kundera, Le Rideau, Gallimard, Paris, 2006, p.21.

histoires avec des personnages précis et des héros, et il ne respecte aucune linéarité dans ses écrits. Son seul souci est de partager avec le lecteur ses propres problèmes vécus, comme l'émigration, l'amour, le kitsch, l'amitié, l'identité, la technique et ses effets sur l'homme d'aujourd'hui.

L'essentiel pour lui est d'aborder des sujets de la conjoncture, qui accompagnent le progrès de l'être humain. Pour lui, le roman est une «grande forme de la prose où l'auteur, à travers des ego expérimentaux (personnages), examine jusqu'au bout quelques thèmes de l'existence»[8]. D'après son expérience scripturale, écrire, est une manière de radiographier la réalité vécue et la mentionner dans un texte romanesque.

Quant à Guy Scarpetta, il définit cette fin du XXe et ce début du XXIe siècle dans lequel vient apparaitre le roman kundérien, comme "l'âge d'or du roman"[9], puisque l'écrivain postmoderne a réussi de mettre la lumière sur des sujets qui préoccupent l'homme actuel, son vécu, ses douleurs quotidiennes face à ses propres confrontations avec d'autrui. Les personnages ne sont pas présents, dans le texte, ni pour raconter une histoire, ni pour décorer la scène, ni même pour raconter la propre vie de l'auteur, mais justement pour relever et démontrer les échecs de l'homme, ses soucis sociaux, affectifs, identitaires et culturels, ainsi que ses souffrances. Il le dit en toute évidence, «Les personnages de mon roman sont mes propres possibilités qui ne se sont pas réalisées. (...) Le roman n'est pas une confession de l'auteur, mais une exploration de ce qu'est la vie humaine dans le piège qu'est devenu le monde».[10]

On constate que cette nouvelle forme d'expression qui est la littérature postmoderne a construit un barrage, une frontière ou une forme de dépassement et de rupture avec le passé de la littérature. Car pour elle, cette littérature classique se voit paralysée, incapable de traiter et de refléter la réalité de l'être humain de nos jours. Pourtant, l'écrivain postmoderne ne s'intéresse ni à la forme de l'écriture, ni au respect de style de l'écriture utilisée, ni à la linéarité de l'intrigue, ni même à l'identité des personnages qui ne sont là, juste que pour décrire et dire ce monde actuel, et décrypter ses possibilités d'échec ou de réussite.

---

[8]Milan Kundera, L'art du roman, Gallimard, Paris, 2001, p. 175.

[9]Voir Scarpetta, Guy, L'Age d'or du roman, Bernard Grasset, Paris, 1996.

[10]Kundera, Milan, L'insoutenable légèreté de l'être, Gallimard, «Folio», paris, 1989, p.319.

2. Une écriture impure et rebelle aux règles

Une écriture impure, ou mélangée signifie une écriture ouverte, infidèle à une seule forme, et qui admet plusieurs possibilités et des techniques nombreuses et hybrides. Ils existent des formes pures, comme la poésie, la peinture, la sculpture…etc. Guy Scarpetta, dans son ouvrage intitulé L'Impureté, identifie précisément le roman comme « un art impur»[11].

La lecture et la compréhension des textes de M. kundera exigent deux niveaux d'analyse, le premièr enlevant la première couche du récit et le dévoilant, et le deuxième décortique le sens implicite pour le méditer. Il utilise des phrases courtes et concises. Et puis, la description des personnages est limitée et la narration concerne surtout le fondamental et l'inoubliable.

Alors, la composition de son texte est impure, elle s'entrecroise avec plusieurs registres, comme le récit, et l'essai en l'enrichissant par d'autres références culturelles. Son texte est traversé par deux types d'intertextualité, une interne (à travers laquelle les personnages de la plupart de ses œuvres sont liés, semblables et traitent des questions existentielles), et l'autre externe, et c'est dans le but de renforcer le texte et le rendre lisible et compréhensible.

II. L'ignorance des choses et des personnes.

1. L'ignorance de l'autre en tant qu'une auto-rééquilibration psychosociale.

Dans ce cadre, Kundera à travers ses personnages conceptuels, ignore l'autre, le dépasse, le met à l'écart. Pour lui, chacun a sa vie, et même au sein de la famille, on est autonome, personne n'a le pouvoir sur l'autre. Ce qui est bien clair dans cette interrogation, exprimée par Sylvie à Irena: «Et tes filles, ne me raconte pas de blague ! Elles ont déjà leur propre vie!»[12].

Certes, le passé et l'enfance ne peuvent pas influencer et changer complètement l'avenir de la personne. Irena a vécu avant vingt ans, ses premières années de vie, une période d'émigration qui n'a pas laissé de trace sur elle, en Tchèque. Sa vraie vie existe

[11] Scarpetta, Guy, L'Impureté, Bernard Grasset, paris, 1985, p.297.

[12]Kundera, Milan, L'ignorance, op.cit., p.8.

en Tchèque, et elle se sent à l'aise et mène une vie tranquille car elle a oublié ce qui s'est passé, avant son départ et elle a perdu toute sorte de nostalgie.

Sur le plan politique, la Tchécoslovaquie était un pays envahi par le système communiste russe qui a infecté tout l'Europe durant des décennies. Alors, Sylvie a attaqué son amie Irena, en l'a considérant comme une traitre qui s'est évadée de son pays, et qui n'a pas participé à la révolution, car c'était le moment de résistance, d'opposition, et de lutte contre le communisme. C'est là où on témoigne un certain patriotisme et dévouement à la patrie: «C'est la révolution chez vous ! Elle le dit sur un ton qui ne supportait pas la contestation. Puis elle se tut. Par ce silence, elle voulait dire à Irena qu'il ne faut pas déserter quand de grandes choses se passent»[13].

La pire des choses qui est arrivée à Irena est de voir sa mère indifférente, après une longue période d'absence, d'une vingtaine d'années, elle n'est ni motivée ni contente de voir sa fille. Elle était irritée et incapable de supporter le comportement de sa mère qui l'ignore totalement. Avec sa mère, elle ne se sent ni libre ni calme, elle n'attend que le moment de son départ. Ce qui montre la complexité de la vie, qui est devenue insupportable, même en contact avec les plus proches de nous.

Au début, nul ne peut nier qu'Irena a émigré en France à cause de la situation politique, et son exil était plus ou moins imposé. Mais après son émigration, elle est devenue satisfaite de son voyage, elle a dégusté en France le goût de la liberté, sa vie a trouvé enfin la voie correcte, elle est devenue une citoyenne avec ses droits, totalement intégrée, et puis, «elle se dit que son émigration, bien qu'imposée de l'extérieur, était peut-être, à son insu, la meilleure issue à sa vie. Les forces implacables de l'Histoire qui avaient attenté à sa liberté l'avaient rendue libre»[14].

Allant maintenant au deuxième personnage du roman, Josef, après son retour à son pays, il a annoncé à son frère son arrivée, et Kundera avance qu' «Il n'était même pas sûr que son frère travaillait encore à l'hôpital»[15]. Ceci, reflète le degré de rupture, et de l'ignorance adressée même à son frère. Vingt ans d'exil égale vingt ans d'ignorance.

---

[13] Ibid, p. 8.

[14] Ibid, p. 30.

[15] Ibid, p.67.

Quant à Josef, il n'éprouve aucune affection pour son passé, aucune envie de retour. Kundera le considère comme un homme qui est malade qui présente un tableau clinique, selon lui: «Le malade souffre de la déformation masochiste de sa mémoire»[16]. Sa mémoire est devenue déformée, et puis, sa taille et sa forme ne sont pas les mêmes, peut-être qu'elle s'est vidée de son contenu. Sa mémoire est probablement atteinte d'une hypotrophie, une destruction des cellules neurologiques responsables de la mémoire. Elle est masochiste, puisqu'il a un fort plaisir, et un bonheur même dans cette action d'oublier.

Josef avait entretenu une certaine relation avec une lycienne, mais il lui a menacé de séparation, si elle a accepté d'accompagner ses camarades de classe pour une promenade. Le passage suivant montre la réalité de la réaction de Josef : «Ses lèvres ont-elles frémi quand elle a entendu son éclat hystérique?»[17]. L'hystérie est une névrose se caractérisant par un égocentrisme important, un besoin d'être apprécié par l'entourage, et elle conduit le patient à adopter ses idées et ses opinions afin de mieux séduire les autres, par le moyen d'une théâtralisation avec une dramatisation de toutes les situations, et les hystériques, généralement, se "mettent en scène". On peut donc, dire que cette mise en scène faite par Josef à l'égard de la lycienne est purement cinématographie, n'est pas réelle, elle est kitsch.

2. L'ignorance du temps, et de l'avenir

Tout lecteur attentif constate le degré ou le niveau d'indifférence et d'ignorance des anciens camarades de Josef, qui l'ont côtoyé avant ces vingt ans d'exil en France, et qui veulent l'amputer de cette longue période tant qu'ils ne posent pas de questions sur les événements relatifs à sa vie quotidienne, affective, et même sociale. Autrement dit, ils veulent sauter une période de vingt ans, ce qui provoque chez Josef, un délaissement, un abandonnement, et un déchirement identitaire, qui le rend semblable à un orphelin qui n'appartient ni à sa communauté, ni au sol natal.

Kundera considère que l'amour est une affaire kitsch, et la plupart de ses personnages dans tous ses œuvres presque, expriment leur déception, méfiance, échec et leur indifférence aux autres. Quant à Irena, elle est indifférente aux choses et aux hommes,

[16] Ibid, P.87.

[17] Ibid, p.101.

tant qu'elle compare entre deux amants l'un présent et l'autre passé. Pour elle, l'acte d'amour se passe au même endroit, aucune différence entre les deux. Seules, la répétition et la ressemblance font plaisir à Irena.

En somme, La maturité pour Kundera, réside dans la capacité à tourner la tête en arrière pour regarder un fragment de la vie, en faisant des échos et des correspondances pour mesurer les distances entre deux personnes. Pour lui, le passé est plein de déceptions, l'avenir n'est pas réel, il est plein de scepticisme, et celui qui est libéré de lendemain serait certainement heureux. On doit s'intéresser juste à l'instant présent, et se débarrasser de l'avenir incertain, car « on crie qu'on veut façonner un avenir meilleur, mais ce n'est pas vrai. L'avenir n'est qu'un vide indifférent qui n'intéresse personne»[18].

3. L'ignorance d'un retour possible

Kundera parle de la grande magie du retour, et sa présence dans les anciennes lectures, et les films. En effet, ce retour est présent dans l'inconscient de l'exilé, et la probabilité d'y retourner se pose toujours. Mais serait-il, pour lui, un retour provisoire ou définitif ?

Kundera met en abyme la même histoire d'Ulysse et de Pénélope, à partir de personnages postmodernes. Alors, le retour reste impossible, et il vaut mieux l'ignorer. Cette envie de retourner au sol natale est douloureuse, car dans la nostalgie existe une souffrance, une sensation inconcevable et irrésistible. Kundera le définit comme suit: "Le retour, en grec, se dit nostos. Algos signifie souffrance. La nostolgie est donc la souffrance causée par le désir inassouvi de retourner"[19]. Malgré que l'émigré vit à l'étranger, une vie aisée, et il se trouve dans une situation sans contrainte, mais parfois, il se trouve obligé de retourner chez lui. Ce retour ne présente pas de grandes utilités, à part sa portée exploratrice. Sans oublier que dans le retour, il y a un risque de découvrir l'inconnu, et de se jeter dans l'aventure qui marque tout le parcours de l'émigré. Pour glorifier cette découverte de l'inconnu, l'homme met fin à cette aventure, et part à se réconcilier avec sa vie natale, antérieure qui est plus ou moins connue.

[18]Kundera, Milan, Le livre du rire et de l'oubli, Gallimard. Paris, 1987. P.364.

[19]Kundera, Milan, L'ignorance, op.cit, p.10.

Ensuite, l'émigration que ce soit D'Irena, Martin, ou même Josef, est vue par le système étatique Tchèque, comme un refus, une révolte. Ils ont été surveillés tous, par la police secrète. Le retour était pour eux, dangereux et une aventure difficile à réaliser. Le rêve de retour persiste, mais la peur de l'inconnu persiste aussi. Les personnages kunderiens avaient des contraintes à penser au retour, tant qu'ils sont partagés, d'une part entre le désir et le plaisir de revenir au pays natal, et d'autre part, de la phobie traumatique qui déchire leur fond, vis-à-vis du système communiste, et surtout du regard porté à leurs égards par d'autrui; ils sont considérés comme des hypocrites, des infidèles qui se sont blâmés. Selon Kundera, d'autres problèmes viennent peser un lourd fardeau sur le retour de ces personnages, qui reste impossible, voire même insupportable, car au moment de ce retour, l'émigré ne peut pas supporter de vivre dans un monde étranger. Alors, il reste attaché à l'autre monde, et ne peut en aucun cas dissocier sa pensée et sa mémoire de cet espace natal.

L'homme postmoderne a perdu sa nostalgie du passé, de l'enfance, son affection envers les autres aussi, et sa nostalgie cérébrale ne fonctionne pas, peut-être qu'il a un syndrome d'Alzheimer, mais il préfère couper avec les autres consciencieusement. Or, de nos jours, on assiste à l'éradication des valeurs. L'homme souffre d'une insuffisance de nostalgie, de liens familiaux et identitaire, c'est-à-dire que la nostalgie comme sentiment humain ne fonction pas, elle est crevée, non fonctionnel, elle devient un concept périmé et figé.

4. L'ignorance identitaire et la fuite idéologique

Kundera dans son roman publié en 1967, La plaisanterie, avait montré l'importance et la nécessité de s'évader de ce monde insupportable, où le malheur et la misère de vivre sont la seule monnaie existante, vers le chemin qui nous mène au monde de la nature et de la contemplation, « Depuis ce temps-là, de plus en plus fréquemment, j'ai pris l'habitude de m'évader par ce chemin de terre bordé de petits champs. Par ce chemin dans les champs où, seul sur un talus, pousse un églantier. Là, je retrouve les derniers fidèles»[20].

À travers L'ignorance de Kundera, on peut remarquer l'état des protagonistes qui sont souvent perdus, ou divisés entre deux mondes, aliénés entre un passé oublié et un

[20]Milan Kundera, La plaisanterie, éditions Gallimard, Paris, 1968, p. 241.

présent qui échappe. Le personnage Kundérien a effacé son passé, il ne le reconnaît plus. C'est le cas de Josef qui a amputé sa mémoire de son âge jeune et a complètement oublié Milada, il ne se souvient que d'une jeune lycéenne envers laquelle, il se comportait avec une cruauté. Josef se rend compte qu'il n'a gardé aucune affection pour son passé, aucun attachement, rien de ce que lui pourrait donner l'envie du retour.

Sur le plan politique, le résultat émanant du monopole capitaliste occidental était juste la domination, l'hégémonie, la destruction massive du monde, les guerres religieuses, l'éradication des minorités, la ruine et la misère. On peut dire que nous constatons aujourd'hui, une sorte de carence et un manque d'idéologie dans ce monde précaire et malade. Par conséquent, Ce déficit idéologique constitue actuellement un danger et un risque majeur car le débat des idées et des idéologies est remplacé par le combat et la violence.

Dans le même contexte, la Tchéquie était colonisée par la puissance russe, et le communisme était l'idéologie dominante. Or, Kundera parle du malheur des peuples colonisés et déclare que si «Les dictateurs sont périssables, la Russie est éternelle. C'est dans une absence totale d'espoir que consiste le malheur des pays d'où nous venons»[21]. La Tchéquie-Slovaquie était alors baignée dans des idées communistes. Et l'émigration même des intellectuels et écrivains était imposée. Les Tchèques ont voulu fuir cette réalité, cette nouvelle idéologie imposée par les russes. Le pays était sans avenir, et ils étaient étouffés et ont perdu toute motivation. Ceux qui n'ont pas émigré, ont subi des conditions difficiles en toute absence de dignité.

Les personnages Kundériens se trouvent confrontés à une sorte d'impasse, à une absence totale de communicabilité et décident de s'en aller vers leur monde commun ou règne le silence, l'indifférence et la solitude, en fuyant leur pays envahi par le Kitsch, le malheur, les résidus du communisme et les mensonges.

Conclusion

En guise de conclusion, le dialogue, la communication, l'échange et la tolérance constituent tous, des grands chantiers conceptuels de l'interculturel, et des grandes facettes positives ; investies par l'homme en vue d'une meilleure cohabitation. Au premier

[21]Kundera, Milan, L'ignorance, op.cit., p.17.

abord, L'ignorance, qui est le titre du roman étudié, prend une mauvaise connotation par tout lecteur non initié à ce type de textes. Mais, en réalité l'ignorance porte un aspect positif dans cet interculturel. Il s'agit d'un résultat qui résulte d'une confrontation entre deux personnes, qui sont hiérarchiquement différents, un fort, et un autre qui est faible. Elle est aussi, un choix intelligent qui fait valoir l'indifférence, le dépassement, la fuite et l'esprit comme des moyens pour éviter le choc avec l'autre, et faire valoir cette quête de soi au dépend de ce frottement interhumain, inutile.

Chacun peut-il poser la question suivante dès le premier aperçu du titre ; L'ignorance ; de quelle ignorance s'agit-elle ? L'ignorance de qui ou de quoi exactement ? Déjà le titre attire l'attention du lecteur, et le pousse à explorer les sens possibles. Dans le même contexte, Kundera ignore et opte pour l'élimination et l'oubli du passé, source de nostalgie et de souffrance. Il partage la même idée avec Epicure, qui incrimine même le plaisir, et le considère comme étant des fois dangereux, vu qu'il apporte à l'homme du malheur et l'embrasse dans un malaise douloureux, qui peut être évitable et non permanent. kundéra affirme qu'«on est heureux dans la mesure où on sait écarter la souffrance ; et comme les plaisirs apportent souvent plus de malheur que de bonheur, Epicure ne recommande que des plaisirs prudents et modestes»[22]. D'où la nécessité d'être prudent et vigilant selon Epicure envers toute source de plaisir.

Finalement, Cette littérature kunderienne postmoderne sert à élaborer un arsenal de procédés, et établir de nouveaux concepts, et de modèles de rechange subversifs qui remplacent ces anciens modèles de penser. Ce texte est traversé par des personnages spécifiques qui cachent derrière eux, un ensemble de concepts. Tous, ont des mémoires masochistes, c'est-à-dire que pour être heureux, ils doivent nécessairement passer par la douleur, condition nécessaire à l'oublie de sa propre mémoire, et au même temps, source du plaisir ; celui de vivre tranquillement dans la paix, la solitude et la légèreté, loin de ce fardeau imposé par l'autre.

[22]Ibid, p.16.

Bibliographie

- André Comte-Sponville, Présentations de la philosophie, Albin Michel, Paris.
- Kundera, Milan, L'art du roman, Gallimard, Paris, 2001.
- Kundera, Milan, L'ignorance, Editions Gallimard, France, 2003.
- Scarpetta, Guy, L'Impureté, Paris : Bernard Grasset, 1985.
- Kundera, Milan, L'insoutenable légèreté de l'être, Paris : Gallimard, «Folio», 1989.
- Kundera, Milan, La lenteur, Editions Gallimard, France,1995.
- Kundera, Milan, Le livre du rire et de l'oubli, Gallimard. Paris, 1987.
- Kundera, Milan, La plaisanterie, éditions Gallimard, Paris, 1968.
- Kundera, Milan, Le Rideau, Paris, Gallimard, 2006.
- Kundera, Milan, Les testaments trahis, Gallimard, Paris, 2000.
- Scarpetta, Guy, L'Age d'or du roman, Paris : Bernard Grasset, 1996.

Nouvelle Ère Éducative : ChatGPT au Service de l'Apprentissage du Français

Dr. hicham ZINE LAABIDINE

Littérature française
Université Sidi Mohamed IBN Abdallah
DHAR AL MAHRAZ- Fès.

Introduction:

Dans un contexte éducatif en constante évolution, l'intégration de nouvelles technologies dans le processus d'apprentissage est devenue indispensable. En effet, enseignants et apprenants sont à la quête de toutes les méthodes novatrices aptes à faciliter l'apprentissage et le rendre plus attractif. A cet égard, la scène éducative connait actuellement l'émergence de nouvelles plateformes basées sur l'intelligence artificielle qui offrent des possibilités inédites pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Force est de constater

l'engouement remarquable des apprenants pour ces nouvelles plateformes, en l'occurrence, Chatgpt qui suscite leur intérêt et les pousse à explorer les multiples ressources qu'il leur offre.

Cet article se concentre spécifiquement sur l'utilisation de ChatGPT. Notre objectif est d'étudier l'impact et la contribution de cette technologie dans l'apprentissage du français. Notre travail consiste à mener une expérimentation de Chatgpt dans quelques classes au cycle qualifiant pour voir dans quelle mesure elle pourrait s'avérer au service de l'apprentissage du français et comment elle pourrait constituer un allié incontournable aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Nous avons opté pour un plan binaire. La première partie constitue un prélude à la seconde partie où nous y traiterons les différentes potentialités de Chatgpt dans l'apprentissage des langues, en particulier la langue française. Quant à la seconde partie, nous l'avons conçue sous forme d'une expérimentation de cette plateforme que nous avons essayée dans l'accomplissement de certaines activités avec des classes de lycéens. La conclusion serait une synthèse globale de cette expérimentation après la présentation des résultats obtenus.

I-Potentialités de Chatgpt dans l'apprentissage du français:

1 .1.Présentation générale de Chatgpt:

Chatgpt, développé par OpenAI, une compagnie californienne de recherche en intelligence artificielle, est un programme informatique avancé de traitement du langage naturel basé sur l'architecture GPT-4 (Générative Pre-trained Transformer 4). Il utilise des techniques d'apprentissage automatique avancées pour générer des textes cohérents et pertinents en réponse à des prompts donnés.

Il a évolué à travers plusieurs versions. Le premier modèle GPT a été introduit en 2018.Les versions suivantes ont subi des améliorations et des mises à jour significatives. GP4, la version actuelle, a été lancée en mars 2023. Cette plateforme a été formée sur un large corpus de textes provenant d'Internet, ce qui lui permet de comprendre et de générer du texte sur une variété de sujets. «Le nom ChatGPT vient de la combinaison des termes «chat» et «GPT», qui signifient respectivement «conversation» et «modèle de transduction de langage prédictif». Cela reflète la capacité de Chatgpt à simuler des conversations humaines de manière convaincante».[1]

1.2. Les Atouts Pratiques de ChatGPT dans l'Apprentissage du Français

Il est communément admis que l'essor des technologies de l'intelligence artificielle a ouvert de nouvelles perspectives dans l'apprentissage des langues, et parmi ces innovations, ChatGPT se distingue par son rôle novateur. Cette technologie présente de nombreux avantages pour l'apprentissage du français, transformant la façon dont les apprenants accèdent aux ressources éducatives, pratiquent la langue et reçoivent des retours personnalisés. Dans cette partie, nous nous pencherons sur quelques–unes des potentialités de cette nouvelle plateforme et sa contribution dans l'apprentissage et l'enseignement du français.

1.2.1. Personnalisation de l'apprentissage

ChatGPT peut adapter ses réponses en fonction du niveau et des besoins spécifiques de chaque apprenant. Le modèle peut fournir des exercices, des explications et des conversations adaptées au niveau de compétence de l'utilisateur. "En utilisant l'IA de ma-

[1]julien Cadot et Audrey Arouche, Chatgpt, qu'est ce que c'est?,Numerama, consulté le 10 Août à 16H42 sur le lien suivant: https://2u.pw/bIGFsEjx

nière judicieuse, ChatGPT peut aider à améliorer l'efficacité de l'apprentissage en ligne en offrant une assistance en temps réel aux étudiants, en créant des scénarios d'apprentissage interactifs et en personnalisant les ressources d'apprentissage pour chaque étudiant"[2].

Par exemple, si l'apprenant est encore débutant, la plateforme peut lui proposer des supports et des exercices accessibles et adaptés à son niveau. Cette possibilité encourage les apprenants en difficultés qui peuvent être motivés à perfectionner davantage leur apprentissage.

ChatGPT peut venir en aide à certains apprenants qui rencontrent des difficultés de compréhension ou d'assimilation de certaines notions ou connaissances. ChatGPT peut par exemple, donner des définitions à des notions peu assimilées par les apprenants, et expliquer. Comment résoudre des problèmes en suggérant des méthodes adaptées à leur niveau».[3]

1.2.2. Diversité des Ressources Éducatives

ChatGPT peut générer une grande variété de contenus éducatifs qui rend l'apprentissage plus engageant. L'apprenant peut combler ses lacunes, corriger ses erreurs, développer des compétences grâce à cet assistant hors pair de l'auto-apprentissage.

1.2.3. Feedback Immédiat

ChatGPT offre cette possibilité en corrigeant les erreurs de grammaire, de syntaxe et de vocabulaire en temps réel, tout en expliquant les règles sous-jacentes. Cela aide les apprenants à comprendre leurs erreurs et à éviter de les répéter. En effet, l'avantage majeur de cette plateforme est le feedback instantané car en utilisant Chatgpt, l'apprenant n'a pas besoin d'attendre une tierce personne pour évaluer son travail car il reçoit une réponse immédiate.

---

[2]ChatGPT: un outil pédagogique innovant pour l'apprentissage en ligne, *Classe de Florent*, s.d consulté le 10 Août à 16H52 sur le lien

suivant: https://2u.pw/ED7f2jKI

[3]JMOULA, Lamyae, Enseigner et apprendre à l'ère de chatgpt: des pistes issues d'une recension des écrits, Journal of Information Sciences, 22, 2023 ,p: 33.

Les points évoqués ci-dessus ne présentent pas les potentialités de Chatgpt de façon exhaustive. Cependant, il importe de signaler que ce programme présente, en contre partie, certains inconvénients notamment en ce qui concerne les limites de son utilisation. Le chercheur Jmoula a mis l'accent sur ce point en affirmant que: «la capacité limitée de ChatGPT à saisir les subtilités du contexte peut limiter sa capacité à évaluer certains écrits complexes et plus élaborés comme une thèse».[4]

Après avoir passé en revue les multiples potentialités de ChatGpt, nous tenterons dans la partie suivante de présenter les résultats d'une expérimentation de cette plateforme que nous avons menée avec des lycéens en exposant la méthodologie adoptée, et les résultats obtenus.

II- Expérimentation de ChatGPT en Classe pour l'Apprentissage du Français

Pour illustrer concrètement l'impact de l'intelligence artificielle (IA) dans l'autoapprentissage du français, nous avons mené une expérimentation en utilisant l'une des plates-formes les plus utilisées et les plus populaires, à savoir ChatGPT. Notre objectif principal était d'évaluer comment cette technologie pourrait contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants tout en favorisant l'interaction en français. Nous avons opté pour ChatGPT en raison de sa facilité d'utilisation, de sa flexibilité, car c'est un outil polyvalent qui pourrait être utilisé pour diverses situations d'apprentissage.

A cet égard, Elliot Boucher, co-fondateur d'Edusign affirme, dans une interview réalisée par le magazine Studyrama, que: «Un enseignant n'est pas en mesure d'accompagner chaque élève individuellement. En revanche, ChatGPT apporte tout de suite une réponse personnalisée, selon la question de l'étudiant».[5] Dans cette partie pratique, nous tenterons d'exploiter ChatGPT avec des lycéens, tous les niveaux et les filières confondus. Nous présenterons la démarche adoptée et les objectifs que nous nous sommes fixés. Enfin, nous exposerons les résultats de notre expérimentation.

2.1. Objectifs:

-Exploiter l'IA pour améliorer les compétences des apprenants en français, tant à

[4]JMOULA, L, Op. Cit, p: 34-35.

[5]Elliot Boucher,"chat-gpt-une-menace-pour-les-enseignants", interview réalisée par le magazine Studyrama, sans date,consulté le 9 aout à 16H30 sur le lien suivant: https://2u.pw/kaRbhsUw

l'oral qu'à l'écrit, en favorisant l'auto-formation et la compréhension de la langue.

-Accroître l'enthousiasme des apprenants en introduisant une composante interactive et ludique dans le processus d'apprentissage.

-Évaluer l'efficacité de l'intégration de ChatGPT en comparant les résultats avec ceux obtenus grâce à d'autres méthodes d'enseignement.

2.2. Matériel:

Il est crucial de souligner, en premier lieu, que l'expérimentation avec ChatGPT nécessite l'utilisation d'un espace équipé d'ordinateurs et d'une connexion wifi. Par conséquent, il est recommandé de planifier l'utilisation de la salle informatique de l'établissement en coordination avec l'administration. Sinon, l'enseignant peut se contenter d'utiliser un vidéoprojecteur pour projeter le contenu en classe et permettre à l'ensemble des élèves d'en bénéficier.

2.3. Démarche:

En ce qui concerne l'expérimentation de l'application, nous pouvons proposer aux apprenants différentes activités qui favoriseraient l'autoformation et l'acquisition de la langue française. Ces quelques activités visent à motiver les apprenants en difficulté et à leur faire découvrir une mine d'or dont ils peuvent se servir dans leurs études

2.4.Activités assistées par Chat GPT:

2.4.1.Développement des compétences en rédaction:

La bête noire des élèves au lycée est la production écrite, notamment le texte argumentatif. L'obstacle majeur pour eux est leur incapacité à trouver des arguments pertinents ou à trouver des idées pour s'exprimer avec un vocabulaire approprié et une langue correcte.

Grâce à ChatGPT, les élèves peuvent devenir autonomes. Cette plateforme peut leur permettre de s'autoformer en leur proposant une panoplie d'informations sur le sujet qu'ils doivent rédiger, corriger leurs fautes, évaluer leurs productions et affiner leur travail. L'enseignant doit juste guider les élèves dans cette étape de collecte d'informations et d'arguments. Comme sur tous les sites de chat, on leur explique qu'ils doivent écrire leur question dans la zone de saisie, située en bas de la page. ChatGPT donne des réponses immédiates selon les besoins de l'élève. Ce dernier peut faire un tri, sélectionner

les idées qui lui plaisent pour s'en servir, plus tard, dans la production.

2.4.2. Correction des fautes:

Outre la génération de contenus, ChatGPT est un excellent outil qui peut aider l'élève à combler ses lacunes et à corriger ses fautes. On propose aux élèves, après la collecte d'idées, d'entamer la rédaction de leur production. Dans un premier temps, ils peuvent se contenter de rédiger l'introduction et la soumettre à ChatGPT avec la consigne de souligner les erreurs contenues dans le texte. Cette étape permettra à l'élève de découvrir lui-même ses lacunes et d'y remédier.

2.4.3. Acquérir un nouveau vocabulaire:

Parmi les obstacles qu'affrontent les apprenants, l'incompréhension du vocabulaire est incontestablement l'un des défis majeurs. Quand l'élève ne comprend pas le contenu d'un texte, il se démotive et délaisse la lecture. ChatGpt peut aider l'élève à régler ce problème car il peut, en un clin d'œil, lui donner la thématique du texte, l'idée principale et même l'explication des termes difficiles contenus dans le texte.

Selon les besoins de l'élève, ce dernier peut soumettre les phrases qu'il n'a pas comprises dans le texte et demander à ChatGpt de lui expliquer le sens des termes difficiles dans le contexte. Cela facilite l'assimilation du vocabulaire dans des situations pratiques. Il peut, en outre, suggérer des synonymes ou des antonymes pour les mots choisis, ce qui permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire et de comprendre les nuances de sens.

2.5. Synthèse:

L'expérimentation de l'utilisation de ChatGPT en classe de français a été une expérience particulièrement enrichissante, mettant en lumière des résultats prometteurs dans divers aspects de l'apprentissage linguistique. Cette expérience innovante a été bénéfique tant pour moi en tant qu"enseignant que pour mes élèves. Lors de la mise en œuvre des activités susmentionnées avec des élèves de troncs communs et première année du baccalauréat, un enthousiasme a été observé chez les apprenants, qui ont manifesté un grand intérêt et une curiosité remarquable. En intégrant la technologie dans le processus d'enseignement, on constate que cela les motive plus que les méthodes traditionnelles.

Les apprenants soumis à cette expérience ont fortement apprécié l'intégration de cette plateforme dans l'enseignement, exprimant le désir d'expérimenter de nouvelles

méthodes qui diffèrent de l'apprentissage traditionnel basé sur les manuels et l'interaction bilatérale «professeur-enseignant». Cette expérience introduit un troisième paramètre virtuel servant d'intermédiaire et d'allié entre l'apprenant et l'enseignant, transformant ce dernier en un simple superviseur.

Concernant le développement des compétences en écriture, l'interaction avec ChatGPT a offert aux élèves une opportunité unique de perfectionner leur expression écrite. La génération de suggestions instantanées par le modèle a agi comme un catalyseur pour stimuler la créativité des élèves, les incitant à explorer différentes façons de formuler leurs idées et à structurer leurs textes de manière plus élaborée.

En ce qui concerne la correction des fautes, l'expérience a permis une approche individualisée de l'amélioration linguistique. Les retours immédiats de ChatGPT ont permis aux élèves de prendre conscience de leurs erreurs spécifiques et de travailler activement à les corriger.

En résumé, les activités mises en place ont permis de tirer parti des capacités du modèle ChatGPT dans un contexte pédagogique, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour l'enseignement du français. Les résultats positifs observés soulignent le potentiel de cette technologie comme un outil complémentaire précieux pour les enseignants de français.

Conclusion:

En conclusion, l'intégration de ChatGPT dans l'enseignement du français démontre un potentiel considérable pour révolutionner les méthodes d'apprentissage traditionnelles. Grâce à ses capacités d'adaptation aux besoins individuels des apprenants, sa diversité de ressources éducatives, et son feedback instantané, ChatGPT s'avère être un allié précieux tant pour les enseignants que pour les élèves. L'expérimentation en classe a mis en évidence une motivation accrue des élèves et une amélioration significative de leurs compétences linguistiques.

Cependant, il est essentiel de rester vigilant quant aux limites de cette technologie, notamment en ce qui concerne la compréhension contextuelle et la pertinence des réponses fournies. ChatGPT doit être utilisé comme un complément aux méthodes d'enseignement traditionnelles, sous la supervision des enseignants.

«ChatGPT peut être un outil précieux dans le domaine éducatif, mais l'expertise humaine des enseignants reste irremplaçable. Cet outil peut servir de guide et de ressource complémentaire, mais il ne doit pas supplanter le rôle des enseignants en matière d'évaluation, d'encadrement et de développement des compétences des étudiants».[6]

En somme, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation ouvre de nouvelles perspectives enrichissantes et stimulantes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. En combinant le potentiel de ces technologies avec l'expertise pédagogique, il est possible d'offrir une expérience.

[6]Amri Mahdi & Boudokhane Feirouz, «enseigner à l'ère des chatbots: l'exemple de chatgpt» ,aucpp , 45 (2) , 2023, p: 122.

Références

- AMRI Mahdi & Boudokhane Feirouz, « Enseigner À l'ère des chatbots : L'exemple de Chatgpt» ,AUCPP , 45 (2) , 2023.
- JMOULA, Lamyae, «Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits». Journal of Information Sciences, 22,2023.
- julien Cadot et Audrey Arouche, Chatgpt, qu'est ce que c'est?,Numerama, con-sulté le 10 Août à 16H42 sur le lien suivant: https://2u.pw/bIGFsEjx
- Elliot Boucher,"chat-gpt-une-menace-pour-les-enseignants", interview réalisée par le magazine Studyrama, sans date,consulté le 9 aout à 16H30 sur le lien suivant: https://2u.pw/kaRbhsUw

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

14

Août 2024

Revue Brochures Educatives

Réalisateur et rédacteur en chef
Dr. SEDDIK SADIKI AMARI

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER