مجلة كراسات تربوية
REVUE DIDACTIQUES ÉDUCATIVES

دورية علمية مغربية محكمة ومفهرسة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي

اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المدير ورئيس التحرير
الدكتور الصديق الصادقي العماري

أكتوبر
2025
المجلد (02)
العدد (20)

مجلة كراسات تربوية
REVUE DIDACTIQUES ÉDUCATIVES
سوسيولوجيا النظام التعليمي
2025

مجلة كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة ومفهرسة، متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي:
اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)،

أكتوبر 2025

مجلة كراسات تربوية

الموضوع: سوسيولوجيا النظام التعليمي: اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

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

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

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

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

منصة المجلة على الرابط التالي:

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

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025 -

المدير ورئيس التحرير :
د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. صابر الهاشمي — **د. عبد الإله تنافعت**
د. محمد الصادقي العماري — **د. صالح نديم**
ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**
ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

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

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

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

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

د. محمد كريم
تخصص اللسانيات، جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

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

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

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

اللجنة العلمية:

د.محمد الدريج، علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د.بن محمد قسطاني، علم الاجتماع، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.مولاي عبد الكريم القنبعي، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الرحيم العطرى، علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د.عبد اللطيف كداى، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب
د.إبراهيم حمداوي، علم الاجتماع، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د.عبد القادر محمدى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الحق البكورى، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.عبد الغنى زيانى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.مولاى إسماعيل علوي، علم النفس، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.سعيد كربى، المسرح وفنون الفرجة، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.محمد حجاوي، الفلسفة، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
دة.بشرى سعيدى، أدب حديث، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.نورالدين المصورى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
د.سرمد جاسم محمد الخزرجى، علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
دة.عزيزة خرازي، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاى سليمان، بنى ملال، المغرب.
د.محمد خالص، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاى سليمان، بنى ملال، المغرب.
د.أشرف عمر حجاج بريخ، مناهج وطرق التدريس، دولة فلسطين.
د.عبد الفتاح الزاهيدى، علم الاجتماع، جامعة عبد المالك السعدى، تطوان، المغرب.
د.رشيد بنسيد، الفلسفة، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د.فريد أمعضشو، اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د.عبد المالك بوزكراوي، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.مريم بوزبانى، سوسيولوجيا التربية، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.بلال داوود، اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى، الدار البيضاء، المغرب.
د.حسن تاج، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. صابر الهاشمى، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.محمد كريم، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
د.مصطفى جبور، الفلسفة، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.إبراهيم بلوح، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.محمد ضريف، تخصص الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادي، تخصص علوم ثقافية، دولة تونس.

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

المحتويات

تقديم: تحديات المدرسة المغربية في ظل التغير المرن 1

الدكتور الصديق الصادقي العماري

التمايز في التحصيل الدراسي: مقاربة سوسيولوجية تحليلية 5

دة. لالا خديجة الحمداني

العنف المدرسي بالمغرب- دراس تحليلية ومقاربة تربوية 17

د. عبد المجيد المسكيني

العنف بالوسط المدرسي بين المعالجة القانونية والمقاربة التربوية 29

دة. حياة فخور

الاستعارة التصورية وتعزيز التفكير الإبداعي والتعلم الفعال 45

ذ. حسن ضوري

المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب: التحديات والبدائل الممكنة 57

عبد الرحمن بنحمد

نحو تدريس فعال للنص الحجاجي في ظل المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي (نص ضرورات لا حقوق نموذجا) 73

يوسف محمودي

المهننة في التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين 85

-المفهوم والأبعاد- 85

د. محمد فيري

الأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي: البحث الإجرائي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين موضوعا 99

د.عبد الجبار البودالي

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا 111

لواء خليل دسوقي

التربية على قيم البيئة بين المنهاج التعليمي وواقع الممارسة في الحياة المدرسية 123
د. محمد كرام
الدراما التعليمية بوصفها ممارسة فنية لإنتاج الوعي، نحو فلسفة تربوية جديدة للفنون في المدرسة 133
حسناء لوشيني / الدكتورة أمل بنويس / الدكتور الحبيب ناصري
التربية على الكوريغرافيا، تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب بالمغرب 143
منى الغماري / الدكتور حسن يوسفي
التكنولوجيا والتربية، نحو علم اجتماع تكنو تربوي معاصر 157
العربي بوعلو
آفاق توظيف الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية من أجل تواصل تربوي فعال 171
محمد شاكر / عمر غضبان / نور الدين ثلاج / محمد الغاشي
التحيزات المعرفية والسلوك الرقمي في زمن الذكاء الاصطناعي (دراسة تحليلية) 185
يونس بوعبيد
استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ـ مقاربة تحليلية ـ 201
ياسين دحو
التلميذ المغربي في زمن الرقمنة، نحو إعادة تشكيل الثقافة المدرسية 215
د. عبد العزيز كور / د. محمد أوباحو
الدرس الفلسفي وتحديات العصر التقني، العبودية الرقمية ومطلب استنبات الفكر النقدي 231
د. احمد الشبلي
من الحزن والفرح إلى المعاناة والاستمتاع، بحث في نظرية الانفعالات في فلسفة سبينوزا 243
د. رشيد ابن السيد
توظيف الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي: مادة التاريخ والجغرافيا نموذجا 255
حافظ أخراز / عبد الرحيم أخراز
تأثير الإشهار التلفزي على المتلقي ـ دراسة تحليلية ـ 269
ذ. عزالدين القدري
التعدد اللغوي بالمغرب وآثاره على تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية 279
د.سعيد السعدي

تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات المعرفية، مقاربة نظرية وتطبيقية من منظور مخطط الصورة والاستعارة التصورية 289

محمود بنطاطة

الشعر وظلال الاستعارة الكبرى: قراءة شعرية هيرمينوخيقية في ديوان "يقظة الصمت" لمحمد بنيس 303

الحسين بنبادة

تدريسية اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي - إشكالات وآفاق- 315

د. عادیل البقالي

الفكر التربوي الإسلامي، حجة الإسلام أبو حامد الغزالي(505ه) نموذجا 329

د. محمد الصادق العماري

التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي، معايير البناء وآليات الاستثمار 343

د. عبد النبي فنان

تأملات في ملامح من النفس المغربي في ديوان الفروسية لأحمد المعداوي المجاخي 357

د. جواد الزروقي

مراجعة كتاب: "المقاصد العليا للتربية والتعليم، نحو بناء معالم نظرية تربوية" الدكتور مصطفى حضران 375

إعداد : رضوان العمراني

تـقـديـم:
تحديات المدرسة المغربية في ظل التغير المرن

☜ **الدكتور الصديق الصادقي العماري**
Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
أستاذ محاضر، تخصص علم الاجتماع
المدرسة العليا للتربية والتكوين،
جامعة محمد الأول بوجدة
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

إن المدرسة المغربية كمؤسسة اجتماعية، لوحدها غير قادرة على تحقيق التنمية، لأن المتعلم تتقاسمه المؤسسة التعليمية مع مجموعة من المؤسسات المجتمعية الأخرى مثل الأسرة والإعلام والجمعيات والنوادي وغيرها من التنظيمات الاجتماعية. فتحقيق التنمية يتطلب تكاملا بنيويا ووظيفيا بين جميع تنظيمات المجتمع على الرغم من اختلافها من حيث الأدوار والوظائف، مع الأخذ بعين الاعتبار أن أي خلل في أحد البنيات يؤدي إلى خلل في المجتمع ككل، وبالتالي عرقلة مسلسل التنمية المجتمعية المرغوبة.

فنظم ومؤسسات وسياسات النظام التربوي متخلفة في عدة مستويات، منها البيداغوجية والتكوينية والتدبيرية والقيمية، لأنها تسعى إلى إعادة إنتاج استراتيجيات متجاوزة، كما أن قيمتها ومكانتها تراجعت مقارنة مع الماضي؛ مما دفع بالعديد من المجتمعات والدول إلى إصلاح شامل لنظم التربية والتكوين، واعتماد سياسات وفلسفة جديدة لوضع أسس مدرسة وفق ما يتلاءم مع المتغيرات والرهانات والتحديات الآنية والمستقبلية. ومن بين التحديات التي على المدرسة أن تراهن عليها في المستقبل نذكر:

- ✓**تحدي الدمقرطة وتكافؤ الفرص**، سيما وأن شعار تعميم التعليم لا يزال لم يعرف بعد طريقه إلى التحقيق الفعلي بالرغم من الجهود المبذولة، خاصة التعليم الأولي وفي بعض جوانبه الخاصة بالتعليم الابتدائي، حيث ما زالت الفوارق قائمة بين الذكور والإناث، وبين الأرياف والحواضر، وبين الأحياء الراقية والفقيرة، وبين الجهات؛
- ✓**تحدي الوصول إلى جودة حقيقية في النظام التعليمي**، حيث تُجمع التقارير التقييمية والتشخيصات على تردي المنتوج التربوي،

- ✓**تحدي توفر منظومة تدبيرية** فعالة تجعل في صلب اهتماماتها وفي صدارتها الفصل الدراسي والمتعلم؛
- ✓ **تحدي الانصهار مع المحيط**، بحيث أن النظام التعليمي مطالب بالانفتاح على بيئته المجتمعية والتكيف معها، من أجل ربط التعلمات بالواقع، وإقرار سلطة الكفاءة والاستحقاق؛
- ✓**تحدي المواكبة الحضارية والتوجه نحو المستقبل**، بمعنى ضرورة مواكبة العولمة الجارفة مع الوعي بما تنطوي عليه من انعكاسات ومخاطر، تحت غطاء المثاقفة والتثاقف والتناسج الثقافي.
- ✓**تحدي توظيف الذكاء الاصطناعي والتحكم فيه** لأنه أصبح الوسيلة الوحيدة التي يلتجئ إليها الباحثون عن المعرفة، وبالتالي يضع المدرسة ومنتوجها أمام إشكالات عميقة في الإنتاج وطرقه ووسائله، وكذا مناهج وأساليب العمل.

ومما لا شك فيه، أن التنمية الشاملة تحتاج إلى تجاوز كل التحديات والصعوبات التي من شأنها فتح آفاق رحبة للقدرات والمهارات والكفايات، وتحتاج كذلك للعديد من المقومات البشرية وغير البشرية، إذ أن العنصر البشري هو أهم هذه المقومات، باعتباره العنصر الأساس والركيزة التي تقوم عليها التنمية في أي بلد، ولا سبيل إلى بناء هذا الإنسان إلا عن طريق التربية التي تقوم على تطوير الشخصية وإعادة بنائها، كما تعمل على إيجاد أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية.

تعيد التربية بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية الناشئة عن عملية التنمية، ومن هنا يتضح أن الإنسان هو أساس التنمية وأداتها، وهو أيضا غايتها، وهو في الوقت نفسه محور العملية التربوية. ولعل أهم خاصية من خصائص التنمية هي تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة، وعلى كل المستويات، وذلك بتزويدها بالمعارف والقدرات والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، والتهيئة للتعايش مع العصر التقني والتكنولوجي، والتوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المطلوبة والمتغيرة، وكذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير، وتشجيع الفكر النقدي، ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية. ومن هنا نجد أنه يمكن للتربية أن تقوم بدور بارز في تحقيق التنمية.

ولا شك أن الذي زاد من علاقة التربية بالتنمية وخاصة في منتصف هذا القرن هو الاقتصاد كمحور مهم، حيث ظهرت بعض النظريات المهمة مثل نظرية "رأس المال البشري"، والتي تعتبر بمثابة الإطار النظري المسؤول عن التبني الكامل للعلاقة الجدلية بين النظام التربوي وسياسات التنمية، وهو

الإطار الذي أصبح التعليم بمقتضاه الحاسم الأول في النمو الاقتصادي للدول. ومع ظهور هذه النظرية زاد الاقتناع بدور القدرة الإنتاجية للموارد البشرية في العملية التنموية واعتبارها رأس مال مستثمرة.

ولعل الدور الأكبر لانتشار هذه النظرية يعود إلى وكالات التنمية الدولية مثل البنك الدولي واليونسكو ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وغيرها. وهذه النظرية أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم عالميا وربطت التعليم بقضية الإنتاج، فتضخمت الاستثمارات في قطاع التعليم وأجريت البحوث والدراسات حول إسهام التعليم في النواحي الاقتصادية وغيرها من نواحي التنمية الأخرى.

ويمكننا القول بأن دور التربية يتمثل في بناء قاعدة واسعة مكونة ومدربة تستطيع التعامل مع معطيات ومعايير ومؤشرات التنمية، وتتكيف مع متطلباتها لتساهم فيها وتستفيد منها، إضافة إلى إيجاد القوى العاملة المتخصصة بمختلف أنواعها ومستوياتها، والتوقع لكافة الاحتياجات، والتعرف على ما يطرأ عليها من تغيرات، وتطوير الأنظمة التربوية والمناهج الدراسية والوسائل والطرق الإدارية، بما يتماشى مع المتغيرات والمتطلبات المتجددة. ومن هنا يتضح أن للتربية دورا فعالا في التنمية، شريطة توفر ظروف ملائمة لعمل مخرجات النظام التربوي وتنظيمات اجتماعية وإدارية وإنتاجية أكثر ملائمة للمجتمع السوسيواقتصادي بالضرورة.

التمايز في التحصيل الدراسي: مقاربة سوسيولوجية تحليلية

Academic Achievement Disparity: A Sociological Analytical Approach

☜ **دة. للا خديجة الحمداني**
علم الاجتماع
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

Dr. Lalla Khadija Elhamdani
Sociologie
Université Sidi Mohammed Ben Abdillah, Fes

ملخص

الأهداف: تهدف الدراسة إلى فهم إشكالية التمايز في التحصيل الدراسي بين المتعلمين ذوي القدرات العقلية المتقاربة.

الإشكالية: هل يعود التباين في التحصيل الدراسي إلى فشل فردي من جانب المتعلم، أم أنه ناتج عن قصور بنيوي في النظام التعليمي؟ وكيف يتفاعل النظام التعليمي بآلياته البنيوية مع القرارات العقلانية التي يتخذها الأفراد لتشكيل مساراتهم التعليمية؟

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجا سوسيولوجيا تحليليا يدمج بين الرؤى البنيوية (النظام التعليمي) والفردانية (القرارات الشخصية).

خلاصة: توصلت الدراسة إلى أن التمايز في التحصيل الدراسي ليس نتاجا لسبب واحد، بل هو حصيلة تفاعل معقد. فالنظام التعليمي يعيد إنتاج اللامساواة عبر آلياته، بينما تؤثر القرارات الفردية في المسارات التعليمية. لذلك، فهم الإشكالية يتطلب تجاوز التفسيرات الحتمية، والنظر إليها كتفاعل بين البنيات الاجتماعية والخيارات الفردية.

الكلمات المفاتيح: التمايز في التحصيل الدراسي -إعادة الإنتاج -العنف الرمزي – مقاربة التباين اللغوي -أطروحة الاختيارات العقلانية

Abstract:

Objectives: The study aims to understand the issue of academic achievement differentiation among learners with similar cognitive abilities.

Problem: Is the disparity in academic achievement a result of individual failure or a structural flaw in the educational system? How do the educational system's structural mechanisms interact with the rational choices of individuals to shape their educational paths ?

Methods: The study used a sociological analytical approach that integrates structuralist (educational system) and individualist (personal choices) perspectives.

Conclusions: The study concluded that academic achievement differentiation is not the result of a single cause, but a complex interaction. The educational system reproduces inequality, while individual choices significantly affect educational trajectories. Understanding this issue requires moving beyond deterministic explanations and viewing it as an interaction between social structures and individual choices.

Keywords: Academic achievement disparity-Reproduction-symbolic violence-Linguistic disparity approach-Rational choice thesis

تقديم

تزامن الاهتمام بالشأن التربوي التعليمي مع بروز مجموعة من المشكلات الاجتماعية والثقافية التي نجمت عن تعميم التعليم المؤسسي، ومن أبرز هذه المشكلات؛ عدم دمقرطة التعليم حيث لا يزال الوصول إلى فرص تعليمية، متساوية وعالية الجودة غير متاح للجميع، وكذا تزايد وثيرة الفشل والتمايز في التحصيل الدراسي، مما استدعى بروز العديد من المقاربات النظرية من أجل فهم أعمق للظاهرة التربوية. ولتحقيق ذلك ظهرت العديد من المقاربات السوسيولوجية التي تناولت تأثير البنيات الاجتماعية، الثقافية والخيارات الفردية على النظام التعليمي ومنها أعمال كل من "بيير بورديو" و"بازيل برنشتاين" و"ريمون بودون".

تتوقف بنية الشخصية على نوعية القيم الاجتماعية والثقافية التي تؤطر الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، بالإضافة إلى المكونات الشخصية الفردية المميزة له، فالشخصية بمثابة تركيب تفاعلي وتكاملي للمكونات الثقافية والفردية. وفي السياق التربوي التعليمي، يتأثر المتعلم بعوامل متعددة مثل الأسرة والنظام التعليمي وقدراته الذاتية، لكن يظل التساؤل قائما حول العوامل الدقيقة التي تقف وراء التمايز في التحصيل الدراسي بين المتعلمين الذين يمتلكون قدرات معرفية متقاربة، فكيف يمكن تفسير التباين الواسع في التحصيل الدراسي بينهم؟ وكيف تتفاعل العوامل الفردية والعوامل الاجتماعية الثقافية في عملية التعلم وبناء المعرفة؟ كيف يترجم التباين في أشكال الرأسمال الثقافي واللغوي الموروث من الأسر إلى فرص تعليمية غير متكافئة، مما يعزز من اللامساواة الاجتماعية داخل المدارس؟ كيف يمكن أن تفسر القرارات العقلانية الفردية التي يتخذها المتعلمون وأسرهم التباينات في التحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذه التساؤلات سنحاول تحليل التمايز في التحصيل الدراسي اعتمادا على تكامل الرؤى داخل المقاربة السوسيولوجية، انطلاقا من افتراض أن التمايز في التحصيل الدراسي هو نتيجة لتفاعل معقد بين قصور بنيوي في النظام التعليمي والخيارات العقلانية التي يتخذها الأفراد والأسر.

يقصد بالتمايز في التحصيل الدراسي التباينات والفروقات في النتائج التعليمية بين المتعلمين. هذه الفروقات لا تعود إلى القدرات الفردية فقط، بل هي انعكاس مباشر للعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تؤثر على مسار المتعلم الدراسي. وفي هذا السياق تقدم المقاربات السوسيولوجية تفسيرات متنوعة، فبعضها يركز على دور البنيات الاجتماعية والرأسمال الثقافي واللغوي في إعادة إنتاج اللامساواة، بينما يرى البعض الآخر أن القرارات العقلانية الفردية هي العامل الحاسم في تشكيل الفرص التعليمية.

1. النظام التعليمي كأداة لإعادة إنتاج اللامساواة: مقاربة "بيير بورديو"

في سياق تحليله للعوامل الاجتماعية التي تؤثر على العملية التعليمية، يؤكد "بيير بورديو" Pierre» «Bourdieu على وجود تباين جوهري في النجاح الدراسي بين الأطفال من طبقات اجتماعية متباينة، ويرى أن الأصل الاجتماعي هو المحدد لمسار المتعلم، وأن هذا التفاوت يتجلى بشكل واضح في اختلاف الرأسمال اللساني، فاللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه الأسري لا تعد مجرد أداة للتواصل، بل هي عامل رئيسي لدعم تقدمه التعليمي أو عرقلته، ذلك أن "التوزيع اللامتكافئ للرأسمال اللساني ذي المردودية النسبية بين مختلف الطبقات الاجتماعية، يشكل إحدى التوسطات الخفية والتي تتأسس من خلالها العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي"[1].

هذا وقد أكد "بيير بورديو" و"جون كلود باسرون" في كتابهما "إعادة الإنتاج" «La reproduction» أن النظام التعليمي يمارس آلية انتقائية صارمة، تتجلى بشكل خاص عند ولوج التعليم العالي، حيث تعد القدرة اللغوية المعيار الأساسي للتقييم، واللغة تتجاوز كونها أداة تواصل لتصبح نظاما معقدا من المعاني والتصنيفات، يختلف من حيث الغنى والتركيب من أسرة لأخرى، مما يؤثر مباشرة على مهارات الطالب في القراءة واستعمال التراكيب اللغوية المعقدة.

والمدرسة لا تتعامل بحيادية، بل تهمش لغة الفئة الشعبية التي لا تتطابق مع المعايير اللغوية للمؤسسة التعليمية، لتفرض بذلك سلطة رمزية كقوة خفية تشكل الواقع، وتعمل كبنية معرفية تضفي الشرعية على سيطرة الطبقة المهيمنة في المجتمع، مما يترتب عنه عنف رمزي يفضي في النهاية إلى الإقصاء، و"تتحدد القوة الرمزية الخاصة بأية مرجعية تربوية بما لها من وزن داخل بنية علاقات القوة والعلاقات الرمزية (وتعبر دائما عن علاقات القوة)، المنعقدة بين المرجعيات التي تمارس نشاطا يقوم على العنف الرمزي، وهي بنية تعبر بدورها عن علاقات القوة بين الجماعات أو الطبقات التي تتكون منها التشكيلة الاجتماعية المعاينة، ومن خلال ما للنشاط التربوي من غلبة، تكون بمثابة أثر، لا يخلو هذا النشاط منه، ومن خلال هذه الغلبة تحديدا، تسهم مختلف الأنشطة التربوية، التي تمارس في نطاق مختلف الجماعات أو الطبقات موضوعيا بتوطيد هيمنة الطبقة الغالبة"[2].

---

[1] **Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Edition de minuit, Paris, 1980, p.144.**

[2] بيير بورديو، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الاجتماع)، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص-ص. 10-11.

فقوة النظام التعليمي ليست مستقلة عن قوة الطبقة المهيمنة في المجتمع، بل هي انعكاس لها، فالمدرسة تعمل كأداة لفرض الثقافة المهيمنة وإكسابها الشرعية، مما يساهم في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية من خلال ممارسة "العنف الرمزي" الذي يحافظ على النفوذ الثقافي للطبقة المهيمنة ويقصي الطبقة الاجتماعية الفقيرة. وبالنسبة ل "بورديو" ليس للمدرسة إلا وظيفة واحدة هي تجديد التعسف الثقافي وفرض شرعية الطبقة المسيطرة، غير أن هذا الفعل المحدد للمدرسة يجهله غالبية الناس، فهو بشكل خاص يخفي الإيديولوجيا التقليدية لتكافؤ الفرص، التي تهدف إلى جعلنا نقبل أن المدرسة تعمل، تحديدا، على توفير المساواة التامة في الحظوظ للطلاب ولا تعطي النجاح إلا لمستحقيه"[1].

في حين أن منطق المؤسسة المدرسية الذي يعتمد على النمط البيداغوجي التقليدي، يعيق التعلم، ويجعل المتعلم غير قادر على استيعاب ما يقدم له، نظرا لضعف الارتباط بينه وبين المعلم، في إطار نوع من التعسف الثقافي الذي يؤدي إلى التمايز في التحصيل الدراسي بين أفراد الطبقات الاجتماعية المختلفة، بهذه الطريقة، تصبح المدرسة "جهازا مهمته نقل وترسيخ الأفكار المهيمنة، لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي، وجعل النخبوية عملا مشروعا، فالنظام التربوي في نظر بيير بورديو وباسرون يشكل عنفا رمزيا قصديا مفروضا من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد"[2]. ويكمن هذا العنف في أنه يحدد نظاما ثقافيا يستمد شرعيته من الأنظمة التي تفرضها الطبقة المهيمنة، وهذا الارتباط ببنية علاقات القوى الاجتماعية، لا يعني أن النظام التعليمي يتغير بتغير البنيات الاجتماعية، بل على العكس، يحافظ على بقائه بالرغم من نسبيته. فهناك عملية إعادة إنتاج مستمرة لنظام تعليمي مرتبط بنيويا بالطبقة المهيمنة داخل المجتمع.

يضع "بيير بورديو" تطابقا بين المدرسة وممارسة العنف الرمزي، منطلقا من أن المدرسة تولي الأهمية لثقافة الطبقة المهيمنة داخل المجتمع بشكل خفي، وفالعنف الرمزي بحسب "بورديو" هو "عنف ناعم خفي وغير مرئي، وهو خفي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد"[3]. فالنظام التعليمي يمنح للمعلم حرية شكلية، لكنها في الواقع ليست سوى طريقة لاستغلاله في عملية الحفاظ على التفاوتات الطبقية، فالمعلم يحمل سلطة يمرر من خلالها سلطوية المؤسسة دون وعيه بذلك، فالمؤسسة التعليمية تعطيه حرية تجعله يخدم أهدافها في الحفاظ على الهيمنة الثقافية للطبقة المسيطرة، "فالحرية المعطاة

---

[1] بيار أنصار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992، ص. 38.

[2] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل -مقاربة سوسيولوجية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015، ص. 49.

[3] **Pierre Bourdieu, Le sens pratique, Minuit, Paris, 1980, p. 219.**

للنظام التعليمي تعتبر أفضل طريقة لاستغلال المعلم في عملية الحفاظ على استمرارية إعادة إنتاج الفوارق الطبقية"[1]، كما يوضح "بورديو" أن أحد تقنيات الإقصاء التي تستخدمها المؤسسة، هو الأسلوب الإلقائي للمعلم، الذي يجعله في وضع متعال ومنفصل عن طلابه. فهو يشبه المعلم ب "الرجل المسرحي" الذي يخاطب نفسه، ويستعرض موهبته باستكبار، مما يجعل أي محاولة لتأسيس حوار بناء بينه وبين المتعلمين بدون جدوى.

عمل "بيير بورديو" من خلال مفاهيم مثل الرأسمال الثقافي والعنف الرمزي على الكشف عن الآليات الخفية التي تسهم في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية في النظام التربوي، وقدم بذلك تفسيرا مقنعا للتمايز في التحصيل الدراسي وفشل أبناء الطبقات الفقيرة في المدرسة، حيث لا يجدون في هذا النظام ما يتوافق مع ثقافتهم ولغتهم، مما يؤدي إلى إقصائهم. ومع ذلك تنتقد مقاربة "بورديو" لإهمالها دور الفاعلين الفرديين في العملية التعليمية، فالمعلم ليس دائما أداة سلبية في عملية إعادة الإنتاج، بل يمكن أن ينخرط في النظام التربوي بشكل إيجابي، والمتعلم بدوره يملك القدرة على التغيير والتأثير في مساره التعليمي، فالأفراد ليسوا مجرد نتاج حتمي للبنية الاجتماعية.

2. مقاربة التباين اللغوي والرموز السوسيولغوية ل "بازيل برنارد برنشتاين"

طرح عالم الاجتماع "بازيل برنارد برنشتاين" «Basil Bernard Bernstein» مجموعة من الأسئلة حول الروابط القائمة بين المدرسة والتقسيم الاجتماعي للعمل، في سبيل فهم الطريقة التي يتدخل بها الانتماء الطبقي في تفسير الفوارق في التحصيل الدراسي. فأكد على أن شروط الوجود الاجتماعي تحدد منطقا اجتماعيا من السلوكات، واستنادا إلى اللغة، طور مفهوم "الرموز السوسيولسانية"، الذي يشير إلى أن القدرات اللغوية للفرد ترتبط ارتباطا مباشرا بتجاربه النفسية والاجتماعية.

في كتابه "الطبقة، الرموز اللغوية والسيطرة، دراسات نظرية نحو سوسيولوجيا اللغة"، (1971)، قام "برنشتاين" بدراسة الطبيعة الاجتماعية للغة، وأكد على وجود اختلافات في استخدام اللغة والرموز اللغوية بين الطبقات الاجتماعية، وخلص إلى أن المدرسة تفضل الرمز اللغوي الخاص بالطبقة العليا.

ميز "برنشتاين" بين شكلين متقابلين من الخطاب: "خطاب شعبي يتميز بجمل قصيرة وبسيطة نحويا غير كاملة، مفردات محدودة، واستعمال بسيط ومكرر لأدوات الربط، مع استعمال نادر للعبارات التي تتطرق إلى الموضوع الرئيسي، وعدم القدرة على الاستمرار في الموضوع نفسه... وخطاب

---

[1] **Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, ibid. p. 159.**

رسمي يتميز بتنظيم نحوي دقيق وتركيب معقد، يعتمد على الربط المنطقي واستعمال سلسلة من العبارات المترابطة بعلاقة منطقية، مع اختيار دقيق للنعوت والمصطلحات والمفردات"[1]. نتيجة لذلك، تظهر الطبقة الشعبية مقاومة للتربية الرسمية، لأنها تتميز بطريقة إدراك تركز على الجانب الملموس للأشياء أكثر من بنيتها، ويتم التواصل بين الأفراد داخلها وفق خلفية من التمثلات المشتركة بينهم، والناتجة عن معرفة بعضهم لبعض معرفة عاطفية تنفي الحاجة إلى تعبير لفظي واضح.

بينما تظهر الفئة الاجتماعية الغنية عقلنة تتيح لها الوصول إلى تواصل بجمل نحوية دقيقة ومنظمة. فليست المفردات اللغوية هي العامل الوحيد الذي يؤثر بصورة انتقائية على صيغة الاتصالات اللغوية ومضمونها، بل يكمن الفارق الحقيقي في كيفية تنظيم الإنسان لما يعيشه ويتعلمه، فلدى الفئة الشعبية يكون هذا التنظيم محسوسا ووصفيا يعتمد على الخبرة المباشرة والملموسة، في حين يكون تحليليا ومجردا لدى الفئة الاجتماعية الغنية. هكذا يكون برنشتاين قد "انتبه إلى العلاقة المباشرة بين الانتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسبة فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا، ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق، والآخر متسع... ويكمن الفرق بين النظامين في شكل التعبير من الناحية اللغوية، أي من حيث قواعد النحو والتركيب أولا. ففي الحالة الأولى نجد جملا قصيرة، تفتقر إلى ضمائر الربط مع معجم محدود جدا. لذا يجد أولئك التلاميذ صعوبة كبرى في التعبير، فهم عاجزون عن التعلم، وعن رؤية العالم"[2].

بينما تتصف لغة الطبقة المستقرة ماديا بالتجريد والرمزية. هذا وقد ميز "برنشتاين" بين نظامين لغويين لا يمثلان تفوقا لأحدهما على الآخر بل اختلافا في الاستخدام والوظيفة: الأول هو نظام الرموز المقيدة، والذي يستعمل بشكل شائع لدى الطبقة العاملة، هذا النظام يعتمد على سياق اجتماعي مشترك ومعرفة مسبقة بين الأفراد، مما يجعل الجمل أقصر وأكثر مباشرة. أما النظام الثاني فهو نظام الرموز المفصلة، وهو أكثر انتشارا في الطبقتين المتوسطة والعليا، ويتميز هذا النظام ببنية لغوية أكثر تعقيدا مع استعمال الجمل الطويلة الغنية بالنعوت، وكلمات الربط التي توضح التسلسل المنطقي بين

---

[1] **Christian Bachmann, Jacqueline. Lindenfeld, Jacky. Simonin, Langage et communications sociales, Hatier-Crédif, Paris, 1981, p. 91.**

[2] عبد الكريم بوفرة، علم اللغة الاجتماعي، مدخل نظري، كلية الأداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، شبكة الألوكة للنشر، وجدة، 2015، ص-ص. 12-13.

الأسباب والنتائج. يسمح هذا النمط من اللغة بالتعبير عن الأفكار المجردة والمعقدة بشكل مرن، مما يساعد على التحليل والتأليف واستيعاب التناقضات.

يرجع "برنشتاين" الاختلاف بين الرمزين اللغويين إلى البنية الاجتماعية وتحديدا الطبقة الاجتماعية، ويرى أن أنماط التفاعل داخل الطبقة الاجتماعية هي المحدد للنظام اللغوي المعتمد أو المستخدم داخلها، ويعود بذلك أساس التفاوت في التحصيل الدراسي إلى التباين اللغوي الناتج بدوره عن الاختلاف في أنماط الحياة الاجتماعية، ويمكن إيجاز نظرية برنشتاين في أن:" التطور اللغوي للطفل مرهون ومشروط إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ونمو اللغة الشفوية وتطورها يلعب دورا هاما في نمو القدرات العقلية وتطورها عند الأطفال، ويتأثر النمو اللغوي عند الأطفال بطبيعة العلاقات العائلية القائمة في إطار الوسط العائلي"[1].

وتساهم المدرسة في تعزيز الفوارق الاجتماعية الموجودة داخل المجتمع من خلال لغتها وطرق تدريسها، مما يجعل المتعلم المنحدر من طبقة اجتماعية محرومة يشعر بالانفصال والغربة عن محيطه المدرسي، وذلك من خلال إعطاء أهمية للثقافة الرمزية للطبقة العليا، وتهميش الثقافات الرمزية الأخرى. وهو ما يؤكده "برنشتاين" بقوله إن"المؤسسات التعليمية في مجتمع متحرك/متغير تخلق شعورا بالانفصال والغربة"[2] ، وترتبط الغربة هنا بالمتعلم الذي يجد صعوبة في التكيف مع المعايير التي تضعها المدرسة، كونها لا تقدم فرصا متساوية للجميع بقدر ما تعطي الأولوية للمتعلمين الذين تتوافق خلفيتهم الاجتماعية مع القيم والمعايير التي تتبناها.

تظهر نظرية "برنشتاين" أن الفروقات اللغوية التي تنشأ من البنية الاجتماعية ليست مجرد اختلافات في التعبير، بل هي عوامل حاسمة تؤثر على المسار التعليمي والمستقبلي للأفراد. فالمدرسة من خلال تبنيها للغة وقيم الطبقة العليا ترسخ للفوارق الاجتماعية بدلا من كسرها، ويصبح التحصيل الدراسي ليس فقط انعكاسا للقدرات الفردية، بل هو أيضا انعكاس للخلفية الاجتماعية والرمزية التي يمتلكها المتعلم.

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمقاربة "بازيل برنشتاين" في إبراز العلاقة بين التمايز في التحصيل الدراسي والتباين اللغوي، وربط ذلك بالآليات التي تعيد بها المدرسة إنتاج الفروقات الطبقية، إلا أن نظريته تنتقد لإغفالها دور الفاعلين الفرديين في العملية التعليمية. فالمتعلم المنحدر من طبقة اجتماعية

---

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، 2003، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004، ص. 169.

[2] **Basil Bernstein, Langages et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social, Editions de Minuit, Paris,1975, p.143.**

محرومة ليس دائما ضحية سلبية لظروفه، بل يمكنه أن يمكنه أن يظهر قوة على التكيف، وأن ينجح في تجاوز الحواجز اللغوية والاجتماعية التي يفرضها النظام التعليمي.

3. أخروحة الاختيارات العقلانية ل "ريمون بودون"

تتخذ مقاربة "ريمون بودون" «**Raymond Boudon**» السوسيوتربوية للنظام المدرسي نموذجا نسقيا تركيبيا، حيث يرى أن فهم الظاهرة التربوية على المستوى الاجتماعي عملية مركبة ومعقدة تنجم عن تفاعل مجموعة من المتغيرات والعوامل التي لا يمكن فهمها إلا في إطار كلي. حيث يؤكد أن "لا تكافؤ الفرص أمام التربية لا يعود إلى عامل واحد، بل هناك عوامل عديدة ومختلفة تشكل نسقا كليا"[(1)].

وقد سعى "بودون" إلى تقديم دراسة تركيبية نسقية تهدف إلى التعميم، وتجاوز النزعة الوظيفية والدراسات العاملية التي تركز على عامل واحد، عن طريق بناء نماذج مثالية تتمحور حول نظرية الطلب الفردي على التربية. ويعود هذا إلى منظوره السوسيولوجي للمجتمع، الذي يعتبره مجموع العلاقات التفاعلية البينفردية. ينطلق "بودون" من مبدأ الفردانية المنهجية، كأداة للتحليل الاجتماعي، حيث يتخذ من الفرد أداة مرجعية في تفسير الظاهرة، ذلك أنه يؤكد على أن "تفسير الظاهرة الاجتماعية يتطلب دائما الأخذ بعين الاعتبار أنها نتيجة للأعمال الفردية"[(2)]، أي نتيجة لأفعال الأفراد وسلوكاتهم وأفكارهم، "فالفردانية المنهجية هي طريقة تهدف إلى تفسير الظواهر الاجتماعية على مرحلتين مرتبطتين عضويا: مرحلة تفسير نثبت من خلالها أن هذه الظواهر الاجتماعية هي محصلة عملية إدماج أو تجميع بين أفعال فردية، ومرحلة فهم تتلخص بإدراك معنى هذه الأفعال، وبعبارة أدق إيجاد الأسباب الوجيهة التي دعت الفاعلين إلى القيام بها"[(3)].

فمرحلة التفسير تنظر إلى التمايز في التحصيل الدراسي على أنه ليس شيئا قائما بذاته، بل هو نتاج لتراكم أفعال فردية، ولفهم الظاهرة يجب أن نفككها إلى أفعال الأفراد المكونين لها، والتي تتداخل فيها كل من القرارات الفردية للمتعلمين ولأسرهم حول التعليم. وتأتي مرحلة الفهم لدراسة الدوافع والأسباب

---

(1) Raymond Boudon, L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Colin, Paris, 1973, p. 7.

(2) Raymond Boudon et François Bourricaud, Le Dictionnaire Critique de la Sociologie, P.U.F, Paris, 1982, p. 287.

(3) ريمون بودون، رينو فيول، الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2010، ص. 55.

الوجيهة التي دفعتهم إلى اتخاذ قراراتهم. فالتحليل الاجتماعي للظاهرة لا يكتمل إلا بالربط بينها وبين القرارات العقلانية للأفراد الذين يشكلونها.

تقدم مقاربة "بودون" الفردانية في علاقتها بموضوع التمايز في التحصيل الدراسي تفسيرا مركبا للظاهرة التربوية يتجاوز التفسيرات أحادية السبب، فهي لا ترجع عدم تكافؤ الفرص التعليمية لعامل واحد فقط، بل ترى أنه محصلة تفاعل معقد بين عدة متغيرات، فمن خلال منظوره القائم على الفردانية المنهجية، يعيد "بودون" التركيز على الفاعل الاجتماعي، مؤكدا أن فهم القرارات العقلانية للأفراد هو المفتاح لتفكيك الأنساق الاجتماعية الكبرى، مثل النظام المدرسي، مما يمنح تفسيرا أكثر ديناميكية للتمايز في التحصيل الدراسي.

انطلق "بودون" من معطيات واقعية وبين على ضوئها نموذجا مركبا على صيغة فرضيات بسيطة مرتبطة بعلاقات الأصل العائلي، المستوى التعليمي والوضع الاجتماعي، ليقدم نموذجا نسقيا مفاده أنه رغم انخفاض لا مساواة الحظوظ أمام التعليم في أوروبا وأمريكا، فإن هذا الانخفاض لم يقض على اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية، وأن المستوى التعليمي قد لا يكون له إلا تأثير ضعيف جدا على حراك الفرد بالقياس إلى أسرته الأصلية. فالأب يمكنه أن يؤثر على الوضع الاجتماعي للابن بإعطائه مستوى تعليمي عالي، ولكن عندما يكتسب الابن مستوى تعليمي محدد، فالأب كيفما كان وضعه الاجتماعي ليس له أي تأثير على الوضع الاجتماعي للابن. وعليه استخلص "ريمون بودون" وجود بنيتين أساسيتين لتفسير التحصيل الدراسي في علاقته بالوضع الاجتماعي، بنية الجدارة والاستحقاق، وتعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الوضع الاجتماعي للأفراد، ويسمح لهم باحتلال موقع اجتماعي معين، وبنية الهيمنة التي تقلل من مفعول الاستحقاق، لأنها تنتج عن كفاءات الأفراد ذوي الأصل الاجتماعي المرتفع، وعليه فلامساواة الحظوظ ترجع حسب "بودون" إلى المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل معه الفرد بالإضافة إلى اختياراته الدراسية في مختلف مراحل التوجيه المدرسي، ليلعب الاستحقاق دورا هاما في تحديد الوضع الاجتماعي للأفراد داخل المجتمع.

تحدث "بودون" عن عاملين أساسيين يلعبان دورا حاسما في التأثير في مستوى التحصيل الدراسي، يتعلق الأول: "بالتأثير الناجم عن الإرث الثقافي، فالطلاب المنحدرون من وسط ميسور يحصلون على نتائج دراسية أفضل من أولئك المنحدرين من وسط فقير...بيد أن هذا التأثير... يميل إلى التلاشي كلما وصل الطالب إلى المستويات الأكثر تقدما في الدراسات الجامعية. التأثير الثاني هو تأثير الطلب للعلم...بقدر ما تكون النتائج الدراسية ضعيفة، بقدر ما يكون الفارق في طلب العلم والثقافة كبيرا بين

الأولاد المنحدرين من أوساط غنية وفقيرة"[1]. وهو ما يفيد أن التفاوت في التحصيل الدراسي هو نتيجة الاختلاف في الاستراتيجيات العقلانية التي يقوم بها الأفراد والأسر، فالطالب في الأسر الفقيرة يقوم بدراسة التكاليف والمخاطر المحتملة في حال إتمامه دراسته إذا ما كانت نتائجه متواضعة، في حين أن الطالب من الأسر الميسورة يرى أن تكاليف مواصلة الدراسة أقل وأن المنفعة المحصلة من متابعتها ضرورية حتى في حالة النتائج المتواضعة.

ويكون المتعلم مسؤولا عن تحصيله الدراسي، فالأمر يتعلق بقدراته الذاتية وطموحاته الخاصة وخياراته واستراتيجياته، فقرارات الأفراد حول مواصلة تعليمهم ليست عشوائية، بل هي نتيجة لتدبير استراتيجي دقيق. فإذا كان طالبان أحدهما ينتمي إلى أصل اجتماعي متواضع والأخر ينتمي إلى أصل عالي ووصلا إلى نفس المستوى الدراسي مع مشكل معرفة ما إذا كان من الممكن متابعة الدراسة أم التوقف، فإن "قرارهما سيعتمد على المخاطر كما يدركانها، فإذا كانت فرصة الحصول على مستوى دراسي أعلى ضعيفة، فإن التردد سيكون أكبر مما لو كانت قوية، وعلاوة على ذلك، سيزداد التردد كلما كانت التكاليف أكبر.

ومن المرجح أن تكون التكاليف أكبر في الأوساط المحرومة"[2]. تقدم مقاربة "بودون" في النهاية إطارا تحليليا يضع الفرد في صلب فهم التفاوت التعليمي، فمن خلال مبدأ الفردانية المنهجية، يفسر الظواهر الاجتماعية الكبرى، مثل عدم تكافؤ الفرص، بأنها محصلة منطقية للقرارات العقلانية التي يتخذها الأفراد، وهكذا، فإن التمايز في التحصيل الدراسي لا ينظر إليه كعائق بنيوي لا مفر منه، بل كنتاج لسلسلة من الاختيارات الاستراتيجية التي تتشكل دوافعها بشكل كبير من التقدير الفردي للتكاليف والمخاطر، مما يسلط الضوء على الأثر الحاسم للظروف الاجتماعية في تشكيل المسارات التعليمية.

قدم "ريمون بودون" نموذجا فكريا لتفسير التمايز في التحصيل الدراسي من منظور فرداني، يرفض الحتمية البنيوية ويركز على دور الفرد كفاعل واع. ومع ذلك، تنتقد هذه المقاربة لتركيزها على القرارات الفردية، مما يقلل من أهمية البنيات الاجتماعية التي تحدد وتشكل تلك القرارات. فالفرد يتخذ خياراته ضمن سياق اجتماعي يفرض عليه قيودا مادية ورمزية يصعب تجاوزها. كما يظهر الواقع أن التجارب الشخصية والقيم والعواطف غير العقلانية تلعب دورا حاسما في تحديد النتائج والمسارات التعليمية، وليس فقط الحسابات العقلانية للتكاليف والمخاطر.

---

[1] ريمون بودون، رينو فيول، مرجع سابق، ص-ص. 57-58.

[2] **Raymond Boudon, Les causes de l'inégalité des chances scolaires, Revue Skhole, URL source : http://skhole.fr/node/308, p.4.**

خاتمة

يعد التمايز في التحصيل الدراسي والذي يظهر حتى بين المتعلمين ذوي القدرات المعرفية المتقاربة، إشكالية اجتماعية معقدة تتجاوز التفسيرات أحادية الجانب، وقد سعى هذا التحليل إلى الإجابة عن تساؤل رئيسي: هل يعكس التمايز في التحصيل الدراسي فشلا فرديا أم قصورا بنيويا في النظام التعليمي؟ وتم تناول الموضوع من خلال مقاربة إعادة الإنتاج لدى "بيير بورديو"، والتي ترى أن التمايز في التحصيل الدراسي هو نتيجة مباشرة للآليات التي تستخدمها المدرسة لفرض ثقافة الطبقة المهيمنة، مما يؤدي إلى إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية. بينما ركز "بازيل برنشتاين" على تأثير الرموز السوسيو-لغوية في إقصاء أبناء الطبقة الشعبية، حيث يختلف استخدامهم للغة عن اللغة السائدة في المؤسسة التعليمية.

في حين قدمت فرضية الاختيارات العقلانية ل "ريمون بودون" تفسيرا مختلفا، مؤكدة أن التباين في التحصيل الدراسي هو محصلة منطقية لسلسلة من القرارات العقلانية التي يتخذها الأفراد وأسرهم بناء على تقديرهم للتكاليف والمخاطر. وبذلك، يتضح أن فهم إشكالية التمايز في التحصيل الدراسي يتطلب تجاوز التفسيرات الحتمية، والنظر إليها كحصيلة تفاعلية ومعقدة بين تأثير البنيات الاجتماعية من جهة، وبين دور الفاعل الفردي واختياراته العقلانية من جهة أخرى. فالفرد ليس مجرد نتاج سلبي لظروفه بل هو أيضا صانع لقراراته ضمن سياق اجتماعي يحدد احتمالات نجاحه.

بيبليوغرافيا

- الصديق، الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل -مقاربة سوسيولوجية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.
- أنصار بيار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992.
- بودون ريمون، فيول رينو، الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2010.
- بورديو بيير، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الاجتماع)، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994.
- بوفرة عبد الكريم، علم اللغة الاجتماعي، مدخل نظري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، شبكة الألوكة للنشر، وجدة، 2015.
- وطفة، علي أسعد، الشهاب، علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.
- **Bachmann Christian, Lindenfeld Jacqueline., Simonin Jacky, Langage et communications .Crédif, Paris, 1981-sociales, Hatier**
- **es: Codes sociolinguistiques et contrôle social, Bernstein Basil, Langages et classes social .Editions de Minuit, Paris,1975**
- **Boudon Raymond et Bourricaud François, Le Dictionnaire Critique de la Sociologie, P.U.F, .Paris, 1982**
- **,Skhole Boudon Raymond, Les causes de l'inégalité des chances scolaires, Revue :URL source .http://skhole.fr/node/308**
- **Boudon Raymond, L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, .Armand Colin, Paris, 1973**
- **du Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude, La reproduction, Eléments pour une théorie .Paris, 1980 ,système d'enseignement, Edition de minuit**
- **.Bourdieu Pierre, Le sens pratique, Minuit, Paris, 1980**

العنف المدرسي بالمغرب- دراس تحليلية ومقاربة تربوية

School violence in Morocco: an analytical study and a pedagogical approach

☜ د. عبد المجيد المسكيني
Dr. ELMESSKINI ABDELMAJID
تخصص الدراسات الفقهية المقارنة والعلوم الشرعية

ملخص:

الأهداف: يروم هذا العمل بلوغ هدفين رئيسين، هما: تحليل الوضعية الراهنة لهذه الممارسات العنيفة المتسمة بالتكرار والتفاقم وتنوع الأنماط من جهة، وكذا رصد أهم سبل التغيير ووسائل الحد من أضرارها وفق المقاربة التربوية من جهة أخرى.

الإشكالية: يتمحور موضوع هذا المقال حول إشكالية تشخيص واقع العنف المدرسي بالمغرب، والبحث عن الجذور المشكلة له، بغية تطوير آليات تحليله، وإيجاد الأساليب التربوية المناسبة لتطويق خطره.

المنهجية: اعتمدت هذه الدراسة على منهجية تحليلية وتفسيرية؛ قائمة على التحليل والتفسير، وتشخيص الظاهرة ومقاربتها تربويا، لتقريبها من القارئ، ووضعه في سياق الواقع العنفي بالمدرسة المغربية.

الخلاصة: توصلت هذه الورقة البحثية إلى إبراز أن جذور هذه الظاهرة ضاربة في العمق، وأن لا سبيل للحد منها إلا بتظافر جهود جميع الفاعلين في الحقل التربوي؛ من خلال التخطيط الاستراتيجي، والتغيير الفعال في المقاربات التربوية والبيداغوجية، لإعادة بناء فضاء تربوي آمن.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي-المقاربة التربوية-تشخيص واقع العنف-منهجية تحليلية وتفسيرية-التخطيط الاستراتيجي.

Abstract:

Objectives: This work aims to achieve two main objectives: to diagnose the current situation of these violent practices, which are characterized by repetition, escalation, and diversity of patterns, on the one hand, and to identify the most important means of change and ways to reduce their harms according to an educational approach, on the other hand.

Problem: This article focuses on the problem of analyzing the reality of school violence in Morocco, exploring its underlying roots, and developing mechanisms for its analysis and finding appropriate educational methods to mitigate its threat.

Methods: This study relied on an analytical and interpretive methodology based on analysis, interpretation, diagnosis of the phenomenon, and an educational approach to bring it closer to the reader and place him within the context of the violent reality in Moroccan school.

Conclusions: This research paper has shown that the roots of this phenomenon are deeply rooted, and that it can only be curbed by combining the efforts of all stakeholders in the educational field, through strategic planning and effective change in educational and pedagogical approaches, to rebuild a safe educational environment.

Keywords: School violence-Educational approach- Diagnosing the reality of violence- Analytical and interpretive methodology-Strategic planning.

مقدمة:

إن المدرسة المغربية في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية والرقمية التي تشهدها المجتمعات الإنسانية في وقتنا الراهن، أصبحت تواجه عوائق كثيرة تحد من وظائفها التربوية والتعليمية، وتعرقل دورها الإصلاحي والتقويمي، ولعل ظاهرة العنف التي تشهدها مؤسساتنا التعليمية تعتبر من أكبر هذه العوائق والمشكلات التي أصبحت تؤرق الباحثين والفاعلين التربويين، إذ تشير مختلف الإحصائيات إلى تنام غير مسبوق لهذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، وتؤكد الشواهد الواقعية بتزايدها وتعاظمها في كل المستويات والأطوار التعليمية.

وبتأملنا في خطورة الواقع المعيش المتطبع بروتينيات التمرد والثورة على القيم، وبالنظر في تنامي أنماط جديدة وممارسات عنيفة مقلقة مست المظهر والجوهر، تتضح قيمة التفكير من منطق الوعي الجمعي والضمير المستحضر لنسق الإصلاح القيمي في شموليته، وذلك بنهج مقاربات علمية متنوعة تسعف في تفكيك شفرات الأزمة التربوية المصدرة للعنف التربوي. على هذا الأساس جاءت هذه الورقة العلمية لإثارة نقاش بيداغوجي يهم الجميع، ويمكن اعتبارها كمدخل للمساءلة وسبيل لتأمل فلسفي وتربوي، وسنحاول من خلالها أن نجيب عن سؤالين مركزيين، أحدهما يتعلق بالتأصيل المفهومي للعنف وأهم محدداته، والثاني يتعلق بكيفية معالجة الظاهرة تربويا.

1ـ العنف المدرسي بالمغرب، سؤال المفهوم وماهية واقع الحال:

1-1.رؤية مفهومية حول العنف:

يعد مفهوم العنف من أكثر المفاهيم تداولا وجريانا على الألسن في زمننا المعاصر، ومدلوله يختلف باختلاف الرؤى والمنطلقات الفكرية والإيديولوجية لكل باحث حول هذا المفهوم، وعليه نلاحظ أن للعنف العديد من التعريفات التي تعكس موقف الباحثين من القضايا المجتمعية المختلفة، بل وتعكس أيضا حدود ومجالات اهتمام المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية على اختلاف فروعها، ويرجع ذلك الاختلاف إلى تعدد الأبعاد والمتغيرات التي تحملها ظاهرة العنف، وعليه لا يوجد تعريف دقيق وموحد للفظة " العنف".

والعنف في أبسط مدلولاته يقصد به: " الإيذاء باليد أو اللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخر... فالعنف سلوك إيذائي قوامه إنكار الآخر كقيمة ماثلة للأنا، أو النحن كقيمة تستحق الحياة والاحترام، ومرتكزه استبعاد الآخر عن حلبة التغالب إما بخفضه إلى تابع، وإما بنفيه

خارج الساحة (إخراجه من اللعبة)، وإما بتصفيته معنويا أو جسدياً"[1]. ويشمل العنف بهذا التعبير كل قول أو فعل ضد الرأفة والرفق واللين، وهو فعل يجسد الطاقة المادية في الإضرار المادي بشخص آخر... وفعل عنف يعني "الخُرْق بالأمر وقلة الرفق به"[2]، "فنقول عنف أي خرق ولم يرفق، فهو عنيف إن لم يكن رفيقا في أمره"[3].

والعنف من المنظور النفسي والاجتماعي يعتبر شكلا من أشكال الاستبداد والسيطرة، وتهميشا للآخر، والسعي إلى إلغاء دوره، استنادا إلى ضروب الاستغلال، والظلم والعدوان، والحرمان والطغيان. ومن بين التعاريف التي تؤكد هذا المعنى، ما ذكره فيليب برونو في تعريفه للعنف بأنه: " القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم (أفرادا وجماعات)، بقصد السيطرة عليهم، بواسطة الموت، والتدمير والإخضاع أو الهزيمة"[4].

2-1 مقاربة مفهومية للعنف المدرسي:

يشير مفهوم العنف في المدرسة، منذ البداية إلى: "تعبئة القوة لتحقيق غرض ما، ويسجل ضمن الظواهر العاطفية والأخلاقية..." [5]، ويعتبر أسلوبا بدائيا غير متحضر يتسم بالعديد من المواقف ذات الصفة الإجرامية...[6]، ويمكن إسقاط العنف المجتمعي على العنف المدرسي، إذ " لا تستطيع المدرسة، ولا تمتلك الحق، حتى لو تمكّنت من فصل ذاتها عن بيئة تعمل بها، أن تبقى غير آبهة لما يحدث في محيطها"[7]، فهو تعبير صارخ عن العزل المجتمعي وتجسيد مصغر للقهر الاجتماعي، فالواقع المدرسي-التعليمي يرتبط، وبشكل وثيق بما يحدث في المجتمع بكل حيثياته، ويَمتح من خصوصياته ومناخه، فيتأثر بما يسوده من عنف، وينعكس على محيط المدرسة، وقد يمتد في التوسع إذا وجد بيئة خصبة يتغذى عليها.

---

[1] خليل، أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، بيروت، ط1/ 1984م، ص:138.

[2] ابن منظور، محمد الأنصاري، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2/ج6، 1992م، ص:429.

[3] حيدر، سوسيولوجية العنف والإرهاب، دار الساقي، بيروت، 2015م، ص:20.

[4] فيليب برونو وآخرون، المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985م، ص:141.

[5] M.Paul Payel, La ségrégation Scolaire; une Perspective Sociologique Sur La Violence à L'école, Revue française, volume 123,1998, La violence à L'école; Approches Européennes, P34.

[6] الجندي السيد عبد الرحمان، دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس العدد الحادي عشر، (25-62)، 1999، ص: 4.

[7] أبو عصبة، خالد، التربية للقيم في مجتمع مأزوم، إصدار معهد مسار، الناصرة، 2012، ص:38.

وعموما يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه:" كل الأفعال والمواقف العنيفة أو التي نحسها عنيفة، والتي تستخدم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأيضا الأفعال والمواقف المهينة والمذلة بالمؤسسة التعليمية"[1]. وقد عرفه الفرنسي جاك دوباكي بأنه: "تَعدٍّ على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية"[2].

والملاحظ هنا أن العنف المدرسي يطرح مشكلة أساسها أن السلوكيات العنيفة تظهر في وسط يسوده النظام، ويسير وفق قيم وقواعد مرغوب فيها، وتُوافق القيم الاجتماعية السليمة السائدة في المجتمع، وإن تعارض كلمة العنف مع دور المدرسة وقواعدها، يترجم إخفاق منظومة التربية والتعليم في أدوارها المنوطة بها، ويعكس إشكالات عميقة تسائل القائمين على الميدان عن موطن الخلل، وعن التخفيف غير المبرر في القرارات التأديبية لاحتواء الظاهرة لدرجة تطبع الجميع مع السلوك العنيف في الوسط المدرسي، ولم تعد كلمة (العنف) لفظا غريبا أو مستهجنا.

1-3.واقع العنف المدرسي بالمغرب:

تعرف مختلف المجتمعات ظاهرة العنف ولكن بدرجات متفاوتة، لكن العنف داخل المدارس يشكل إكراها حقيقيا للدول. ويزداد هذا الإكراه حينما نتحدث عن المدارس الثانوية (الإعدادية والتأهيلية)، " إذ تسجل أعلى نسبة للعنف الممارس من قبل المدرس بالمستوى الابتدائي؛ بينما تقل هذه النسبة بالمؤسسات الإعدادية والثانوية؛ حيث تكثر ممارسة العنف من قبل التلاميذ"[3] نظرا لطبيعة الفئة العمرية المتواجدة بداخلها، مما يفيد بأن العنف يعيش على واقع تتمايز فيه موازين القوة، تبعا لعوامل النضج، حيث تكون الطفولة موضوع مساءلة، وتعرض للعنف التربوي، الذي قد يستعمله الفاعل التربوي من حين لآخر لتدبير الفعل التربوي، والتجاوب مع سوء التحصيل الدراسي، أو السلوكات غير التربوية كالشغب، في حين تخضع المراهقة لمنطق آخر؛ تسود فيه ممارسات العنف من المتعلم المراهق كترجمة لمرحلة إثبات الذات، أو الكره أو التمرد على الواقع المدرسي، المتخم بتمثلات اجتماعية نمطية، معززة بضغوط النظام المدرسي (الميكانيكي)، وتحجر المضامين التدريسية، في ظل الرقمنة، والثورة المعرفية، وقلق التقييم في المنظومة التربوية، أو كمرحلة انتقالية يغيب عنها وضوح الرؤى، وآفاق الإصلاح التنظيري للمناهج، والبرامج التعليمية.

---

[1] **Pain, Violence à l'école, Allemagne Angleterre, France une comparaison européenne de douze établissement du second degré, (1997).P213.**

[2] **Dupaquier, J, la violence en milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France,(1999), P8.**

[3] غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية/ مجلة جغرافية المغرب، ص:122.

وتخضع أشكال العنف المختلفة التي تتكرر في المؤسسات التعليمية لعدة تصنيفات، تبعا لشكل السلوك العنيف الذي تتعرض له كل ضحية ومدى خطورته. فمن منظور الضحية يمكن تقسيم العنف المدرسي الذي يكتسي طابعا علائقيا إلى عدة أصناف: العنف ضد الممتلكات والتجهيزات، العنف بين التلامذة، العنف ضد الأساتذة، والعنف ضد التلامذة[1].

ومن أمثلة النوع الأول: التخريب والتكسير، والنهب والكتابة على الجدران، ورمي الأزبال، وإتلاف المساحات الخضراء، ... وبالتالي الإضرار بالبيئة المدرسية، وبأمنها الداخلي، وهو ما يؤثر سلبا على المناخ المدرسي. ومن أمثلة باقي الأنواع: الإساءة اللفظية والجسدية (كالسب والضرب والتهديد بالسلاح والابتزاز والتحرش الجنسي...)، وإثارة الفوضى بمختلف الوسائل والتحريض على الشغب والترويج للمخدرات... ومجمل القول هو أن كافة أشكال ممارسة العنف داخل الفضاءات المدرسية وخارجها على حد سواء يخضع اتساع هامشها للتغيير من مؤسسة لأخرى، وذلك تبعا للخصوصيات الاجتماعية للجمهور المتمدرس ومحيطه الحضري، وكذا المناخ السائد ودرجة الانضباط الداخلي[2].

2ـ محددات العنف المدرسي، وسؤال الدافعية للعنف:

إن اختلاف وجهات النظر حول تعريف العنف المدرسي نابع من اختلاف وتعدد النظريات التي تفسر السلوك الإنساني؛ فالسلوك الإنساني سلوك متشابك ومعقد، تتجاذبه أبعاد، وأطراف عدة، وتتحكم فيه محددات وموجهات مختلفة، تنتج لنا أشكالا من العنف وأنماطا من السلوك العدواني، تختلف من مؤسسة لأخرة ومن مجتمع لآخر، ومن هذه المحددات:

2-1.محددات نفسية:

إن ظاهرة العنف ليست وليدة اللحظة وإنما هي إفراز عصر كامل وحقبات متعاقبة، أي أن من يمارس العنف اليوم مدفوع بدوافع داخلية شديدة جدا؛ تراكمت منذ مراحل النمو الأولى وخاصة الطفولة والمراهقة، حيث كان العرف يقتضي الشدة والعنف في التربية بهدف التدريب على خشونة الحياة وقسوتها، ولاسيما في البادية، وفي مجتمعات القبيلة التي تسودها قيم متوارثة، ثم ساعد على اشتعالها مؤثرات بيئية داخلية وخارجية، جعلت الإنسان يفقد القدرة على إدارة المشاعر والتحكم القوي في توجيهها وضبطها[3].

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2022، ص:11.

[2] غريب، عبد الكريم، ص: 100.

[3] الحليبي، أسباب العنف الأسري؛ مظاهره، آثاره وعلاجه، دار مدار الوطن للنشر، المملكة العربية السعودي، 2009م، ص:10.

ولاشك أن الطلاب الذين يتربون في وسط يطبعه العنف، وتسوده السلطة، ومبدأ التحكم في تفاصيل الحياة، ينشأ لديهم شعور بالإحباط؛ الذي يولد الصراعات النفسية بداخلهم، والتي غالبا ما تدفعهم نحو ممارسة العنف، والتمرد على الواقع، خاصة لدى المراهقين، لما يتسم به هؤلاء في هذه المرحلة العمرية من اندفاعية، في ضوء عدم التوازن بين دوافعهم وضوابط المجتمع، والتي تمثل حافزا قويا نحو سلوك العنف، كنوع من التعبير عن الذات، واختراق للحواجز القانونية التي قيدت طاقاتهم، وقيضت ممارساتهم الإيجابية، إذ يرفضون أن ينحصر دورهم في الطاعة، والانصياع لأوامر الآخرين.

2-2.محددات ثقافية وإعلامية:

إن ثقافة المجتمع تطبع شخصياته بمجموعة خصائص وعادات ومفاهيم وأفكار وأنماط من السلوك مغايرة تماما للثقافات الأخرى، وما تتضمنه من أنماط السلوك، كما أن ما تقدمه السينما، ووسائل الإعلام خلال برامجها من أفلام عربية وأجنبية، حول البطل العنيف والبلطجي الظريف، وتعاطي المخدرات، وعنف العصابات، يخترق الشاشة ويستأثر بعقول الشباب، إذ غالبًا ما يتأثرون به، بل ويقلدون هذا السلوك العنيف، إذ مشاهدة العنف والتطبيع مع الأفلام العنيفة، يولد لديهم اعتقاداً بأن ذلك الأسلوب هو الكفيل بتحقيق رغباتهم ومواجهة مواقف الحياة[1]، فيتخذونه منهجا في التعامل مع الآخرين، ويمتد معهم كأسلوب في الحياة، يتجاوز البيئة إلى فصول الدراسة، وكل الجوانب الحياتية، ويتطور عبر المستويات ليحدد فصولا من شخصيات التلاميذ، يصعب التحرر من قيودها مستقبلا.

ومع التأكيد على مخاطر مشاهدة العنف، وما تسببه من تجريد للمشاعر، وتمرير للثقافة العنفية في قوالب بطولية، فإن الطلاب والمراهقون يتقمصون الأدوار، وينقلون عادةً إثارتهم وعنفهم إلى مدارسهم في اليوم التالي، ويمكن أن تنتهي الأمور بمأساة فعلية، عندما يرغب هؤلاء في تنفيذ أو تقليد ما شاهدوه على التلفاز، وقد توسعت جوانب التأثر بتطور الوسائل التكنولوجية، مما أسهم في تنويع أشكال العنف وتطور وسائله، فأصبح يشكل تهديدا حقيقيا للأمن المدرسي، بعد أن تجاوز قيود السلطة والأنظمة المدرسية، واخترق حواجز القيم.

3-2.محددات مدرسية:

وهي محددات مرتبطة بالمدرسة في شموليتها؛ سواء تعلق الأمر بالطرق التعليمية المتبعة في المدرسة من جهة والتي تعتمد في الغالب على وسائل تقليدية تلقينية "حيث يقرر الأساتذة ويأمرون المتعلم بما يجب فعله ويحكمون عليه ويقيمونه بشكل سلطوي ومن الخارج من منطلق امتلاك السلطة المعرفية

[1] الجندي، 1999م، ص: 12، بتصرف.

والتماهي في الإبهار"[1]، مما يرهق نفسية التلميذ، ويأخذ من جهده، ويكبل حريته في التفكير وبناء المعارف وفهمها، أو من خلال المناهج التعليمية من جهة أخرى، والتي أغرقت المقررات "بمحتويات تتجاوز مستوى النمو الذهني والإنجاز والحد المعرفي، التي يمتلكها كل متعلم مما يصعب عليه استيعاب ما ليس في مستواه ولا يخدم حاجياته، ولا يحفزه على التعلم والاستمرار في تطوير ذاته وقدراته"[2] ، إلى جانب كثرة الواجبات المنزلية، والفروض الصفية التي تستفرد بأغلب وقته، مما يضيق مساحة الإبداع لديه، ويجعله ينفر من المدرسة أو يأتيها كرها وهو محمل بتمثلات عدوانية، وتزداد السلوكات العنيفة تأججا في فضاء لا يفعِّل الحياة المدرسية بأنشطتها الحيوية المختلفة القادرة على احتواء كثير من أشكال العنف، وتمرير القيم الإيجابية عبر جسور الأندية التربوية.

2-4.محددات اجتماعية واقتصادية:

من الصعب الفصل بين المشاكل الاقتصادية والمشاكل الاجتماعية كمحددات هامة لتنامي ظاهرة العنف بمختلف أشكاله وفي كل المجالات؛ إذ أن عدم قدرة الموارد الاقتصادية المحدودة على تلبية وإشباع احتياجات أفراد المجتمع، تعود بنتائجها السلبية على الأفراد والمجتمع ككل؛ إذ تؤدي المشاكل الاقتصادية إلى العنف والتفكك الأسريين، وتمرد الأطفال وعدم قدرة الأسرة على ضبط سلوكيات أبنائها، مما يؤثر على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، والاستهتار بالمبادئ المجتمعية السائدة، والتي تنعكس بدورها على سلوكيات هؤلاء الأبناء داخل أسوار المدرسة.

إن تفشي هذه الظاهرة الاجتماعية يجد تفسيره في تراكم المشاكل الاجتماعية التي تتغذى على الفقر والهشاشة والبطالة والجهل وتنامي الانحراف والاغتراب القيمي، والعنف يتصل عائليا بالمشاكل الأسرية، وكثرة الطلاق والعدوانية، وإهمال الأبناء، وتركهم عرضة لصدمات مؤثرة لا تندمل جراحها، تنتج عن الإفراط في استعمال وسائل التكنولوجية ورفقاء السوء وغيرها... إلى جانب المحددات السابقة هناك محددات أخرى تحدد السلوك العنيف داخل المدرسة، وتتحكم في عوامله وأبعاده، وقد اقتصرت على تلك المحددات باعتبارها أساس العنف المدرسي، الذي تنبني عليه باقي المحددات، وتتفرع عنه مختلف العوامل.

---

[1] غريب، عبد الكريم، ص: 481 بتصرف.

[2] المصدر نفسه.

3- دور المدرسة في تعزيز التربية على القيم ومحاربة العنف المدرسي:

3-1.التربية على القيم ومحاربة العنف المدرسي في مقدمة أهداف أي إصلاح تربوي وفي صميم المنهاج الدراسي المغربي:

لقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أن دور المدرسة بالمغرب هو تربية مواطنين متشبعين بروح القيم الإسلامية والوطنية، وبالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص، وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، مع التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل. ومن ثم يجب أن يقف المربون والمجتمع تجاه المتعلمين عامة والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعلمية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية[1].

لقد دفع العنف المتزايد بالمدارس المغربية وزارة التربية الوطنية إلى التفكير في اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لظاهرة العنف بالوسط المدرسي، كضرورة احترازية اقتضتها الرؤية الاستراتيجية لمضمون الإصلاح القيمي لمنظومة التربية والتكوين، وذلك عبر اتخاذ مجموعة من التدابير على مستويات متعددة. وقد اعتمد المنهاج المغربي كرؤية إصلاحية على التوجيهات التربوية والكتاب الأبيض، وهو الوثيقة الرسمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية سنة 2002 بهدف إعادة النظر في المناهج الدراسية في أفق أجرأة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وفي هذا الإطار تم التركيز على مدخل المناهج في جانبها التربوي، من خلال تضمين المواد مجموعة من القيم؛ كالتسامح والحوار والمساواة وقبول الآخر وتكريس ثقافة الواجب والالتزام، كما تمت إضافة مادة دراسية هي من صميم التربية على القيم وتعزيز ثقافة الانتماء وحب الوطن، تحت مسمى" التربية على المواطنة"[2]. وإذا كان الإنسان يولد مواطنا بالانتماء، فإنه لا يصبح مواطنا فاعلا نشيطا ومسؤولا إلا بفضل التربية والتعلم والممارسة البيداغوجية، ومن ثم أصبحت التربية على المواطنة تستجيب لحاجيات المجتمع باعتبارها أداة من أدوات البناء الديمقراطي، فضلا عن كونها سياقا فكريا ووجدانيا يروم تنمية قدرات تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتؤسس المواطنة النشيطة.

لقد وضعت الوزارة من خلال الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 المدرسة في صلب المشروع المجتمعي، وسطرت على التربية على القيم كخيار استراتيجي لا محيد عنه لتحقيق رافعات التغيير الفعلي

---

[1] اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999، ص:8.

[2] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2019، ص:13.

الهادف لبناء المدرسة الجديدة، التي يجب أن تقوم على محاربة جميع أشكال التمييز والانحياز وصور العنف وضمان المساواة والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع.

2-3.تفعيل الحياة المدرسية سبيل لتعزيز القيم التربوية ومحاربة العنف المدرسي:

يمكن تعريف الحياة المدرسية بأنها الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية (أوقات الدراسة والاستراحة والإطعام، الفصول والساحة والملاعب الرياضية...)، قصد تربيتهم باعتماد جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتكوينية المبرمجة، ولاسيما التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحس حركية من شخصياتهم..

وتهتم الحياة المدرسية بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم، وذلك بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء، حيث تروم تحقيق تربية تقوم على تعدد الأبعاد والأساليب والمقاربات والمساهمين، في إطار رؤية شمولية وتوافقية بين جميع الفاعلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة، منفتحة على محيطها الخارجي باعتباره امتدادا طبيعيا لها..[1]. ومن بين أنشطة الحياة المدرسية نجد الأنشطة الصفية التي تتم داخل الفصل الدراسي والأنشطة المندمجة خارجه، وتضم هذه الأخيرة أنشطة التربية على القيم والأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، إضافة إلى التربية على حقوق الإنسان والمواطنة والتواصل والدعم النفسي والاجتماعي...

هذه الأنشطة الحياتية توافق توجهات الوزارة التي أصدرت مذكرات تجنب استعمال أي شكل من أشكال العنف الجسدي أو النفسي ضد التلميذ، وتشجيع الحوار والأنشطة التربوية داخل الفصول لتجنب وقوع التلاميذ في السلوك العنيف المضاد الذي يحيد بهم عن الغاية الأساس من وجودهم داخل المدرسة، وهي بذلك تنتصر لروح التهذيب والإنذار والتحسيس بتحمل المسؤولية بعيدا عن الممارسات التأديبية التقليدية الصارمة التي قد تزيد من فجوة الهوة بين المتعلمين والفاعلين التربويين.

وتفعيل الحياة المدرسية كفيل بخلق جو أخوي داخل المدرسة، يقوم على مقاربة تربوية، تتجاوز حدود العلاقة الميكانيكية المعرفية إلى توطيد علاقات وجدانية تفاعلية، قوامها ود ومحبة دائمين بين كل مكونات الجسم التربوي، بما يشكل جسدا واحدا تذوب بتماسكه كل الخلافات، وتنصهر بصدق مشاعره كل أشكل العنف، ويعكس الصورة الحقيقية التي ينبغي أن تظهر بها المدرسة العمومية، أمام أنظار المجتمع المحلي والدولي.

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2019، ص:9.

خاتمة:

في الختام، نقول إن ممارسة التغيير عبر رفع شعار مدرسة بلا عنف بات رهانا لابد من كسبه، وتحديا لا بد من الخوض فيه عبر الوعي الوطني بالأزمة القيمية وبالانزلاقات الخطيرة التي يشهدها الميدان التربوي اليوم أكثر من أي وقت مضى، بما يمكن مختلف الفرقاء التربويين من التحلي بالموضوعية البناءة والحذر الإبستيمولوجي ودرجات من الواقعية، لرصد مختلف دوافع العنف وعوامل الاغتراب السلوكي المدرسي الذي أصاب مؤسساتنا التعليمية.

إن رهان مناهضة ظاهرة العنف أصبح قرارا لا بد من حسمه عبر فتح نقاش وطني جدي ومتواصل حول إطار تعاقدي تشاركي لبناء السلوك المدني السوي، مما يقتضي إعادة تجديد الثقة وبعث الأمل، على أساس إرادة سياسية وتربوية حقيقية، تمكن من تخليق المدرسة المغربية، ونهج المقاربات التربوية الوقائية والعلاجية والتقويمية لاحتواء العنف بكل أشكاله. ولن يتأتى ذلك إلا بالتربية التي هي أساس أي إصلاح إنساني، إضافة إلى مساءلة جميع المتدخلين في الحياة المدرسية، بدءا بالأسرة، مرورا بالإدارة التربوية وصولا إلى هيأة التدريس والمتعلمين والمجتمع المدني، مع ترتيب المسؤوليات وربطها بالمحاسبة المثمرة.

وينبغي الإشارة إلى أن إثارة الموضوع للنقاش، من خلال بحوث عديدة، ومن زوايا مختلفة، هو فرصة لاستثارة همم الغيورين على القطاع، للاستفادة من التوصيات والمقترحات الزاخرة بها البحوث العلمية في الموضوع، وتجسيدها واقعا عمليا، من خلال وضع تخطيط لمشاريع هادفة، وبناء برامج فعالة، وفق رؤى ومنطلقات علمية عديدة، بغرض الحد من الظاهرة، أو على الأقل التخفيف من حدتها. كل هذا من أجل خلق جو آمن، ومدرسة فاعلة، تقوم بوظيفتها المنوطة بها، ثم الوصول في النهاية إلى مرادنا الأوسع والأشمل، ألا وهو السلم المجتمعي القادر على إتاحة الفرصة للتقدم، والتنمية المجتمعية في إطارها الشمولي.

بيبليوغرافيا

- أبو عصبة، خالد، التربية للقيم في مجتمع مأزوم، إصدار معهد مسار، الناصرة، 2012م.
- ابن منظور، محمد الأنصاري، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2/ج6، 1992م.
- الجندي، السيد عبد الرحمان، دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس العدد الحادي عشر، (25-62)، 1999م.
- الحليبي، أسباب العنف الأسري؛ مظاهره، آثاره وعلاجه، دار مدار الوطن للنشر، المملكة العربية السعودية، 2009م.
- حيدر، سوسيولوجية العنف والإرهاب، دار الساقي، بيروت، 2015م.
- خليل، أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، بيروت، ط1/ 1984م.
- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتعليم، منشورات عالم التربية، مجلة جغرافية المغرب.
- فيليب برونو وآخرون، المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985م.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط/ المغرب، 1999م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب/ 2022م.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2019م.
- **Dupaquier, la violence en milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France,(1999).**
- **M.Paul Payel, La ségrégation Scolaire; une Perspective Sociologique Sur La Violence à L'école, Revue française, volume 123,1998, La violence à L'école; Approches Européennes.**
- **Pain, Violence à l'école, Allemagne Angleterre, France une comparaison européenne de douze établissement du second degré, (1997).**

العنف بالوسط المدرسي بين المعالجة القانونية والمقاربة التربوية

Addressing Violence in the School Community: A Legal and Educational Approach

☜ **دة. حياة فخور**
القانون العام والعلوم السياسية
جامعة الحسن الأول، المغرب

FAKHOUR HAYAT
Doctor in Public Law and Political Science
Hassan First University, Morocco

ملخص:

الأهداف: يروم المقال إلى مقاربة موضوع العنف المدرسي من خلال تحليل التدابير الوقائية والعلاجية التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية بالمغرب، وذلك استناداً إلى مقاربات متعددة تسعى إلى تجديد الثقة والإحساس بالأمان داخل المجتمع المدرسي.

الإشكالية: يعالج البحث مسألة غاية في الأهمية تتعلق بمدى قدرة **المقاربة التربوية والقانونية من الحد من ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية؟**

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، **بغاية** تفكيك المرجعية التشريعية والتنظيمية المؤطرة للعنف المدرسي؛ **واستجلاء الأبعاد التربوية** في معالجته.

خلاصة: خلصت الدراسة إلى كون ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تستدعي مقاربة استباقية تستلزم تكثيف جهود كل المتدخلين كل من موقعه، لبلورة رؤية موحدة ومشتركة لتطويق السلوكات المشينة بمقاربة تشاركية تتغيى إرجاع الثقة في المؤسسة وخلق جيل مشبع بثقافة التسامح والمواطنة وحقوق الإنسان.

الكلمات المفاتيح: العنف-المجتمع المدرسي-مقاربة قانونية-مقاربة تربوية-مقاربة تشاركية.

Abstract:

Objectives: This article aims to address the issue of school violence by analyzing the preventive and remedial measures adopted by the Moroccan Ministry of National Education. The analysis draws on multiple approaches that seek to renew trust and reinforce the sense of safety within the school community.

Problem: The study tackles a critical issue related to the extent to which educational and legal approaches can effectively reduce the phenomenon of violence in educational institutions.

Methods: The research employs an analytical approach in order to deconstruct the legislative and regulatory framework surrounding school violence and to explore the educational dimensions in addressing it.

Conclusion: The study concludes that school violence requires a proactive and participatory approach, necessitating the intensified efforts of all stakeholders in their respective roles. Such an approach should aim to build a shared vision to curb misconduct, restore trust in educational institutions, and foster a generation imbued with the values of tolerance, citizenship, and human rights.

Keywords: Violence–School community–Legal approach–Educational approach–Participatory approach.

مقدمة:

يعد العنف المدرسي من أخطر المشاكل السلوكية وأحد الإشكالات التربوية التي تشهدها المؤسسات التعليمية اليوم بجميع أسلاكها (ابتدائي وثانوي إعدادي وتأهيلي) بنسب متفاوتة، حيث تتفاقم وتتزايد حالات العنف باستمرار وتتطور ليس فقط في حجم أعمال العنف وإنما في الأساليب التي يستخدمها المعنَّف اتجاه المعنَف لتنفيذ سلوكه العدواني، والتي لم تسلم منها حتى مرافق المؤسسات. هذه الظاهرة ترتبط في نظر العديد من الباحثين بعدة عوامل ذات صلة بالظروف الاجتماعية، النفسية، والتربوية... فأضحت المؤسسات التعليمية ذلك المرفق الذي فقد ثقة الجميع سواء على مستوى أدائه أو على مستوى مجموعة القيم التي من المفروض أن يغرسها في الناشئة، لذلك بات من الضروري وبصفة استعجالية التفكير الجدي في حلول قادرة على تجاوز هذه الآفة داخل مؤسساتنا التعليمية.

ومع تزايد مظاهر العنف بالوسط المدرسي بكل ما فيها من ممارسات تلاميذية، وسلوكات ومواقف بعض الأطر التربوية والإدارية، عملت وزارة التربية الوطنية على اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لهذه المظاهر عبر إعداد استراتيجية قطاعية مندمجة بما يضمن توفير بيئة مدرسية آمنة ومشجعة على التعلم والتحصيل الدراسي، مرتكزة في ذلك على المرجعيات البيداغوجية والتربوية والقانونية.

الفقرة الأولى: العنف بالوسط التعليمي والمعالجة القانونية.

كل الاحصائيات والمؤشرات الحالية[1] تشير إلى أن المؤسسات التعليمية عاجزة عن التحكم في حجم التحديات التي تواجهها، مما يجعل المقاربة القانونية، خلافا لكل المقاربات التي يمكن اعتمادها في موضوع التقليص من حالات العنف، هي الأكثر وضوحا من حيث طرق التدخل، لهذا ستتوجه زاوية نقاشنا حول مدى فعالية المقاربة التشريعية في تعزيز منظومة القيم والحد من العنف داخل المؤسسات التعليمية.

[1] حسب الاحصائيات التي تم عرضها خلال ورشة تفاعلية حول "ظاهرة العنف في الوسط التعليمي: الواقع والتحديات وسبل المواجهة" التي انعقدت يوم الأحد 27 أبريل 2025، والتي نظمها المرصد الوطني للإجرام بشراكة مع جامعة الحسن الأول بسطات، حيث سلطت هذه الورشة الضوء على الإحصائيات المقلقة لظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية المغربية، التي كشف عنها المرصد الوطني للإجرام، أن التلاميذ والطلبة يمثلون 7,2% من المتابعين في قضايا العنف، مع هيمنة واضحة لفئة التلاميذ بنسبة 81,9%، وأن العنف الجسدي يشكل 90,3% من مجموع حالات العنف المسجلة، إضافة إلى الزيادة المقلقة في حالات العنف ضد الأساتذة. وكشفت دراسة حديثة أجراها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بدعم من اليونسف، عن أرقام مقلقة، حيث أظهرت أن 12% من أساتذة التعليم الابتدائي و19% من أساتذة التعليم الإعدادي يلجؤون إلى العقاب الجسدي، وأن 12% من الأطفال في المؤسسات التعليمية يتعرضون للعقاب الجسدي على يد أساتذتهم، و11% على يد الموظفين الإداريين. كما أفاد حوالي 40% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 سنة بأنهم وقعوا ضحايا للعنف في المدرسة.

أولا: العنف المدرسي والمعالجة القانونية من منظور وزارة التربية الوطنية

تتنوع التشريعات الوطنية والنصوص القانونية التي تحظر العنف في الوسط المدرسي وتشمل المواثيق الدولية[1] والدستور[2] والقوانين الوطنية[3]، هذه النصوص القانونية تحظر وتشجب أشكال العنف على اختلافها، سواء كان جسديا، أو لفظيا، أو نفسيا، وتوفر آليات الوقاية والتصدي وتقديم العون للمتضررين.

تنفيذا لمقتضيات القانون رقم 51.17، لاسيما المادة الخامسة منه التي تنص على تأمين الظروف الملائمة لقيام المؤسسة التعليمية بوظائفها الأساسية وتوفير مناخ مدرسي يجعل التلاميذ والأطر الإدارية والتربوية يشعرون بالأمان داخل المؤسسة وفي محيطها بلورت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022 – 2026[4] خصوصا في الالتزامين 6 و11 المرتبطين بالتأكيد على إرساء مدرسة آمنة ووسط آمن للتلاميذ[5]. واعتمدت منذ عام 2022 مشروعين تجريبيين يهدفان إلى اختبار استراتيجيات وقدرات مبتكرة للحد من التحرش والتنمر في الفضاءات المدرسية.

تحقيقا لهذه الأهداف، وجهت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة، مذكرة إلى مدراء الأكاديميات الجهوية والإقليميين ومدراء المؤسسات التعليمية فى شأن مناهضة العنف بالوسط المدرسى.[6] هذه المذكرة ليست الأولى من نوعها، بل سبقتها ثلاثة مذكرات في ذات الموضوع، الأولى في شأن التصدى لسلوكات المشينة بالوسط المدرسى[7] والثانية فى شأن التصدى للعنف بكل أشكاله فى فضاءات المؤسسات التعليمية[8]، والثالثة تهم دعم وتعزيز التسامح والسلوك المدني والسلوك المدني

---

[1] مثال اتفاقية حقوق الطفل، التى تضمن حقوق الطفل فى الحماية من العنف والإيذاء.

[2] يضمن دستور المملكة المغربية لسنة 2011، في فصول كثير وعلى رأسها المادة 21 و22، الحق في الحياة والحرية والسلامة الشخصية والجسدية والنفسية، ويحظر كل أشكال المعاملة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة.

[3] بما فيها قواعد القانون الجنائى الذي يحظر العنف في كل أشكاله، ويحدد العقوبات المناسبة.

[4] يشكل مشروع خارطة طريق إصلاح منظومة التربية الوطنية للفترة 2022-2026، ورشا استراتيجيا يروم تحقيق نهضة تربوية تتيح للطفل الظروف المواتية لاستكمال تمدرسه الاجباري وتطور مهاراته وقدراته، مع تمكينه من الدعم الاجتماعي للدولة والشركاء المنخرطين وذلك فى إطار مقاربة شاملة.

[5] الالتزامان 6 و11 من خارطة الطريق هما جزء من برنامج "من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع" الذي أطلقته وزارة التربية الوطنية. ركز الالتزام 6 على تحسين المناخ المدرسى من خلال تكوين خلايا الانصات المتخصصة فى التعامل مع حالات التحرش والتحرش عبر الإنترنت، ويهدف الالتزام 11 إلى مكافحة التنمر والتحرش السيبراني في المدارس.

[6] المذكرة الوزارية رقم 24*146 بتاريخ 01 أبريل 2024 في شأن مناهضة العنف بالوسط المدرسي.

[7] المذكرة الوزارية رقم 15*002 بتاريخ 9 يناير 2015 في شأن التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي.

[8] المذكرة الوزارية رقم 17*116 بتاريخ 7 نونبر 2017 في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي.

والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة بالوسط المدرسي[1]، حيث دعت الوزارة من خلالهم إلى إرساء آليات تعزيز قيم المواطنة والسلوك المدني، والوقاية من مظاهر العنف بالوسط المدرسي عبر العناية بجاذبية المؤسسات التعليمية، والرفع من مستوى أنشطة الحياة المدرسية، والرفع من مستوى اليقظة والتعبئة حول المدرسة واعتماد المقاربة التشاركية للتحسيس بظاهرة العنف. وفي نفس السياق طالبت المذكرة الوزارية الأخيرة كل المتدخلين، اعتماد استراتيجيات الوقاية من ظاهرة العنف المسجلة بالوسط المدرسي، والتكفل بضحاياها عبر حث الأطر الإدارية والتربوية على التصدي لهذه الظاهرة، وتعزيز آليات الرصد والتتبع لحالات العنف والسلوكيات المشينة، وإحداث بوابة إلكترونية على مستوى الأكاديميات الجهوية والإقليمية وخط أخضر داخل المؤسسات التعليمية للإشعار بحالات العنف إلى الجهات الرسمية.

أما على مستوى المؤسسات التعليمية، فيتم اللجوء إلى آلية تربوية وقانونية تتمثل في القرارات التأديبية من طرف مجالس الأقسام لمعالجة حالات العنف الصادر عن التلاميذ تجاه أقرانهم أو الأطر الإدارية والتربوية، فتتخذ قرارات تأديبية قد تصل أحيانا إلى الطرد (النهائي أو المؤقت) من المؤسسة، وتفاديا لهذه العقوبة غير التربوية أصدرت وزارة التربوية الوطنية مذكرة بشأن القرارات التأديبية[2]، حيث تنص هذه المذكرة على اعتماد عقوبات بديلة تتمثل في تقديم خدمات "ذات النفع العام" داخل المؤسسات التعليمية، والتي أثارت استياء كبيرا في الأوساط التعليمية، فكيف يعقل أن يعالج سيء السلوك عن طريق مكافأته، بعمل يدخل في صميم الأنشطة الترفيهية والتربوية كالاهتمام بحديقة المؤسسة وترتيب الخزانات والكتب، ألا يدخل هذا في خانة التشجيع على التمادي في العنف اللامدني والمادي.

بالموازاة، وفي إطار حماية التلاميذ من التجاوزات السلوكية الممارسة عليهم من قبل الموظفين العاملين بالمؤسسات التعليمية، يأتي النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية[3] بجملة من العقوبات التأديبية في حق الموظفين المخالفين للقوانين بما فيها تلك المتعلقة بالسلوكات المشينة الصادرة عنهم بما فيها حالات العنف، حيث يتم اتخاذ قرار تحريك مسطرة التأديب في حق الموظفين العاملين بالنفوذ الترابي للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين من لدن مدير الأكاديمية المعنية بعد دراسة ملفات المعنيين بالأمر

---

[1] المذكرة الوزارية رقم 19-132 بتاريخ 6 دجنبر 2019 في شأن مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة بالوسط المدرسي APT2C.

[2] المراسلة الوزارية عدد 14/ 867 الصادرة بتاريخ 17 أكتوبر 2014، في شأن القرارات التأديبية.

[3] القانون رقم 46.24 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.24.44 بتاريخ 7 غشت 2024 بتغيير وتتميم بعض أحكام الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، صدر بالجريدة الرسمية عدد 7328 بتاريخ 22 غشت 2024.

المحالة عليه من طرف المديريات الإقليمية التابعة للأكاديمية، كما يبدي الرأي بخصوص العقوبات التأديبية المقترحة من لدن المجالس التأديبية المختصة.

ثانيا: من خلال المؤسسات الكفيلة بإنفاذ القانون[1].

في حالات معينة تتسم بالخطورة يستعصي معها المعالجة التربوية، يتم اللجوء إلى القضاء، كحل بديل وإجرائي أخير لردع حالات العنف الذي يطال المجتمع المدرسي بكل مكوناته (تلاميذ، وأطر إدارية وتربوية وفضاءات المؤسسة).

فالمؤسسات الكفيلة برعاية القانون تملك من الإمكانيات المادية والتشريعية ما يجعلها قادرة على لعب دور أساسي في تحصين القيم والأخلاق داخل المجتمع؛ وهذا ما يجعل المساندين لهذه المقاربة يؤمنون بضرورة انفتاح المؤسسات التعليمية عبر مجالسها على هذه المؤسسات من أجل أن تلعب دورها الطبيعي في تفعيل آلياتها الزجرية باعتبار أن التأطير الحقيقي للخلل الأخلاقي لا يمكن مناولته إلا بإعادة تصنيفه على أنه جريمة يضبطها المشرع بنصوص قانونية واضحة، وأن هذا التشخيص هو الكفيل بضمان استمرارية المؤسسة التعليمية في أداء وظيفتها ودورها في التنشئة الاجتماعية.

لهذا، يعتبر التدخل القضائي في قضايا العنف الممارس من قبل الأطر الإدارية والتربوية تجاه التلاميذ من أهم طرق حمايتهم، يتم هذا التدخل عبر تقديم شكاوى إلى الشرطة أو النيابة العامة من قبل التلاميذ أو أولياء الأمور حول العنف الممارس على أبنائهم عن طريق التحقيق في هذه الشكاوى من خلال جمع المعلومات الدقيقة واتخاذ إجراءات قانونية ضد مرتكبي العنف، وتقديم الدعم والمساعدة لضحايا العنف.

تتجلى حماية المشرع للطفل في القانون المغربي، من الممارسين للعنف سواء كانوا آباء، أو أوصياء، أو مكلفون برعاية الأطفال، وقام أحدهم بالاعتداء عليه وبتعريض سلامته الجسدية أو النفسية للخطر، حيث تنص المادة 408[2] من القانون الجنائي المغربي على أنه يتعرض للعقوبة ما بين سنة إلى ثلاث سنوات في حق كل من جرح أو ضرب عمدا طفلا دون الخامسة عشر من عمره، وارتكب عمدا ضد الطفل، أي نوع من أنواع الإيذاء فيما عدا الإيذاء الخفيف؛ بيد أن المشرع المغربي لم يستثن أي شخص من عقوبة الاعتداء على الأطفال، سواء كان من طرف الأم أو الأب، أو الوصي، أو من طرف

[1] المؤسسات الكفيلة برعاية القانون نخص منها: القضاء، الضابطة القضائية، النيابة العامة...

[2] غير بالمادة الأولى من القانون رقم 24.03 الصادر بتنفيذ الظهير الشريف رقم 1.03.207 بتاريخ 16 رمضان 1424 (11نونبر 2003) الجريدة الرسمية عدد 5175 بتاريخ 12 ذو القعدة 1424 (5 يناير 2004) ص: 121.

المؤسسة التعليمية التي تتكلف به. وفي حالة نتج عن الضرب والاعتداء شهادة طبية، تثبت عجز الطفل لمدة تفوق 20 يوما، ترتفع العقوبة من سنتين إلى خمس سنوات، وفي حال أدى هذا الاعتداء إلى بتر أحد أعضاء الطفل، أو الحرمان من منفعته، أو عمى، أو عجز دائم، ترتفع العقوبة من عشرة إلى ثلاثين سنة. ويتم تكييفها من جنحة إلى جناية.

وفي سياق حديثنا عن تطبيق المساطر القانونية لمواجهة العنف والخلل اللاأخلاقي بالمؤسسات التعليمية الصادر عن التلاميذ الأحداث، يجرنا الأمر للبحث عن نظرة المشرع "للأحداث" على اعتبار انتماء الفئة العمرية للمتعلمين داخل المؤسسات التعليمية (الابتدائي، الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي) والتي تتراوح بين ست سنوات وثماني عشر سنة إلى صنف الأحداث، هذه الفئة تحظى باهتمام كبير سواء على مستوى القوانين الجنائية أو الجنحية، وكذا القوانين والمدونات ذات الطابع الاجتماعي والتي تضمنت مجموعة من النصوص التشريعية تحميها وتضمن لها حقوقها في التربية السوية وحقها في التعليم والصحة والتربية داخل نظم اجتماعية حاضنة كالأسرة والعائلة أو مؤسسات اجتماعية كالخيريات ودور الرعاية ...

غير أن هناك نقاشا قانونيا حول حدود إدانة "الحدث" فالمشرع المغربي لم يستثنه من وضعه رهن المحاسبة القانونية إلا في حيز ضيق جدا؛ وهذا الطرح تزكيه نظرة القانون الجنائي المغربي لمشروعية العقوبات اتجاه الأحداث عموما، والتي حددها حسب ثلاث مراحل عمرية:

- مرحلة الحدث ما دون 12 سنة: حيث أن القانون الجنائي يبرئ الحدث من المسؤولية باعتباره غير مكتمل الأهلية، فيمنع مساءلته لعدم تمييزه ولا يجوز الحكم عليه إلا طبقا للمقتضيات المقررة في الكتاب الثالث من القانون المتعلق بالمسطرة الجنائية والتي تقضي بتسليم الحدث للأبوين أو الحاضن أو الوصي عليه أو المقدم عليه أو كافله أو الشخص أو المؤسسة المعهود إليها برعايته، أو تكييف النازلة بالجنحة فلا تملك غرفة الأحداث سوى تنبيهه وتسليمه لأحد الأشخاص أو الهيئات السالفة الذكر[1].
- مرحلة الحدث المتم ل 12 سنة ولم يبلغ 18 سنة بعد: يكون أهلا للمساءلة الجنائية ولكن المشرع يعتبر أن هذه المرحلة تتسم بعدم اكتمال التمييز وهذا يقتضي تخفيف مسؤوليته الجنائية. عملا بما تقضي به الفقرة 1 من الفصل 139 من القانون الجنائي[2].

[1] الفصل 138 من مجموعة القانون الجنائي المغربي.

[2] الفصل 139 من مجموعة القانون الجنائي المغربي.

- مرحلة الحدث الذي أتم 18 سنة: يعتبر الحدث في هذه المرحلة كامل المسؤولية وكامل التمييز[1].

يتبين من خلال ما سلف أن القانون لم يستثني الأحداث من المحاسبة القانونية بقدر ما حاول تكييف النصوص حسب مراحل أهلية الحدث وقدرته على التمييز. كما أنه شرع قوانين صارمة لوقايته من الظواهر الاجتماعية السلبية. ويبقى النقاش حول مدى جودة المقاربة القانونية في غياب البعد الإصلاحي للسلوك وغياب رؤية واضحة حول مدى قدرة المؤسسات السجنية والإصلاحية على إعادة ادماج هذه الفئة في المجتمع؟

الفقرة الثانية: العنف المدرسي والمقاربة التربوية.

سعيا منها للحد والتقليص من حالات العنف بالوسط التعليمي، يأتي دور المدرسة كبنية اجتماعية مؤسساتية وظيفية، تتأثر وتؤثر في مختلف البنيات الاجتماعية الأخرى وتفرض وجودها على الفعل الاجتماعي باعتبار احتكاكها المباشر بالتلميذ. فالمدرسة بهذا المفهوم الجامع تمارس نوعا من السلطة المتعاقد حولها، على مستوى البنية الداخلية (قوانين داخلية، نظم أساسية، مذكرات ومراسيم ...) وعلى مستوى علاقتها بالبنيات الأخرى (شراكات، تعاقدات، مواثيق، ...).

ففي إطار هذا التموقع الوجودي للمؤسسة التعليمية، تقوم هذه الأخيرة بوظيفتها المحددة لها بموجب تعاقد اجتماعي صريح، تؤطره القوانين، والذي يتلخص إجمالا في التنشئة الاجتماعية ونقل الموروث الثقافي والقيمي عبر الأجيال المتلاحقة وضمان التنمية الشاملة والمستدامة للدولة والمجتمع. وتحقيقا للأهداف والأدوار المنوطة بالمؤسسات التعليمية، تسهر الوزارة الوصية على تعزيز دور البنيات التربوية والآليات المؤسساتية للتصدي للعنف عبر نهج أساليب وقائية واستراتيجيات علاجية تربوية.

أولا: الأساليب الوقائية للتصدي للعنف المدرسي

يشير مدلول الوقاية في العادة إلى تدخل محدد أو مبادرة تستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك منحرف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره وارتفاع وتيرته إلى المتابعة القضائية. وفي هذا السياق يمكن تحديد ثلاث مستويات من الوقاية[2]:

- وقاية أولية: تهدف إلى منع العنف قبل حدوثه.

---

[1] الفصل 140 من مجموعة القانون الجنائي المغربي.

[2] الخولي سعيد محمود. العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة. سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، (2008)، ص: 60.

- وقاية آنية: تركز على الاستجابات الفورية والمباشرة عند حدوث حالات العنف.
- وقاية بعدية: تكون طويلة المدى، وتعتمد إعادة تأهيل والدمج مع المجتمع ومحاولة التقليص من العجز الطويل المدى المرتبط بالعنف.

هذه المستويات الثلاث تروم الحد من انتشار حالات العنف أو على الأقل التقليص منها، من خلال الرصد الوقائي القبلي باعتماد الوقاية العامة، حيث يستفيد منها كل تلاميذ المؤسسة على حد السواء، والوقاية الخاصة الآنية والبعدية التي يخضع لها التلاميذ الذين صدر عنهم العنف أو السلوك المشين أو من تعرضوا لأحد أشكال العنف داخ المجتمع المدرسي[1].

- **مأسسة مراكز الوقاية ومناهضة العنف**: في إطار تنزيل الاستراتيجية القطاعية المندمجة لمناهضة العنف ضد الأطفال بالوسط المدرسي، عملت وزارة التربية الوطنية بمعية شركائها، على إحداث وإرساء بنيات وظيفية مدعمة بإمكانيات ووسائل ضرورية لتسهيل مهامها، مع وجود موارد بشرية ذات خبرة مشبعة بمبادئ حقوق الإنسان بصفة عامة ومبادئ حقوق الطفل بصفة خاصة، تهدف إلى: خلق قنوات للتواصل والتنسيق مع جميع المتدخلين، وكذا العمل على الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي وتكريس ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة بالوسط المدرسي، والعمل على وضع قاعدة معطيات وبيانات حول العنف بالوسط المدرسي على المستوى المحلي والإقليمي والجهوي والوطني، وبناء خارطة طريق للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي بطريقة متسلسلة انطلاقا من المحلي إلى الوطني. ومن بين مراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي نجد: المركز الوطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي والمركز الجهوي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي والمركز الإقليمي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، كل مركز يعمل في حدود اختصاصاته ودائرة نفوذه[2].
- **التوعية والتحسيس بالظاهرة**: في الوسط المدرسي بالشراكة مع كل الأطراف المعنية وذلك بعقد لقاءات وندوات وورشات وأنشطة لفائدة المتعلمات والمتعلمين ولفائدة الأطر التربوية وجمعيات الآباء والأمهات والأولياء، تهدف إلى التوعية بمخاطر العنف وأضراره وتأثيره على الأطفال على مختلف المستويات النفسية والعلائقية والتحصيلية، فضلا عن توفير برامج تدريبية

[1] محمد الشيخي،" العنف بالوسط المدرسي، العوامل الآثار، سبل الوقاية" مجلة المعرفة، العدد 19، شتنبر 2024، ص:702.

[2] لمعرفة المزيد عن أهداف واختصاصات هذه المراكز يمكن الاطلاع في هذا الشأن على دليل الحياة المدرسية لسنة 2020، مديرية الحياة المدرسية، ص: 79و80.

للأساتذة والمتعلمين حول التعامل مع حالات العنف، وتدبير النزاعات، وحثهم على نهج أسلوبي الحوار والتسامح في علاقاتهم داخل وخارج المجتمع المدرسي.

- **بناء بيئة آمنة:** بالمؤسسات التعليمية للتلاميذ والأطر العاملة بالمؤسسة عبر إدخال كاميرات مراقبة في الفصول الدراسية والممرات وفي مدخل المدرسة، مع توفير أنظمة أمنية مشددة. وفي هذا الإطار شرعت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في تجربة استخدام كاميرات مزودة بتقنيات الذكاء الاصطناعي داخل عدد من المؤسسات التعليمية، بهدف رصد حوادث العنف بشكل فوري، وإشعار مديري المؤسسات والجهات المعنية بالتدخل السريع لمعالجة المشكلات ومتابعتها لضمان عدم تكرارها.
- **تطوير الأنظمة التربوية**: من خلال تطوير طرق التدريس واعتماد مقاربات بيداغوجية متنوعة تراعي الفروقات الفردية لدى المتعلمين تكريسا لمبدأ تكافؤ الفرص، وضمان حق المتعلمات والمتعلمين في بناء المعرفة وفي المشاركة والاستمتاع بالتعلم والاستفسار والنقد والمساهمة في اتخاذ القرار داخل المؤسسة التعليمية، والتي تعتبر مدخلا وقائيا رئيسيا لتفادي العنف والإحساس بالانتماء للمؤسسة التعليمية والتعلق بها، واعتماد مبدأ الإنصاف في التقويم المدرسي والشفافية وتفادي كل السلوكات الخارجة عن القانون والمسيئة للقدوة التي ينبغي أن تتحلى بها أطر الإدارة والتدريس. كما يلزم تبني الممارسات التربوية التي تقوم على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما يتعلمونه وبين ما يواجهونه من مشاكل ومواقف حياتية متنوعة، مع منحهم الفرصة لاختيار أنشطة التعلم والمشاركة في بناء الدروس، ونهج أسلوب التحفيز والتشجيع والاعتراف بالكفاءات المدرسية وبكل المساهمات التي من شأنها الارتقاء بأدوار المدرسة من خلال نظام تحفيزي غير عنيف يعترف بالجميع، سواء بالمتفوقين وبغيرهم كل حسب طاقته وإمكاناته[1].
- **توفير الدعم النفسي:** مأسسة بنيات مؤسساتية فعالة للإنصات والوساطة بمختلف المؤسسات التعليمية في ارتباط بثقافة حقوق الطفل وصيغ تبني آلية للرصد المبكر واعتماد التشخيص الجيد والمنتظم للمتعلمات والمتعلمين والبحث عن الحلول للمشاكل والصعوبات المسجلة خصوصا منها الفشل الدراسي والمشاكل الاجتماعية والنفسية والجسدية والعقلية، وذلك في إطار الإمكانات المتاحة وبالشراكة مع الأطراف المعنية[2]. وعليه فقد تم إعادة بناء تصور جديد لتدبير النزاعات والوقاية من العنف المدرسي من خلال تفعيل أدوار الإنصات الفعال

---

[1] مبارك مزين،" استراتيجية وزارة التربية الوطنية بالمغرب لمناهضة العنف بالوسط المدرسي والوقاية منه"، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد الثاني، أكتوبر 2019، ص:8.

[2] مذكرة عدد 002-15 بتاريخ 09 يناير 2015 في موضوع التصدي للعنف والسلوكات المشيئة بالوسط المدرسي.

والوساطة بالوسط المدرسي، حيث أن لتأسيس "خلايا للاستماع والوساطة" أدوارا هامة من شأنها المساهمة في خلق مناخ صحي ومحفز لتسهيل عمليات التعلم، عبر الأنشطة الخلاقة والمبدعة والمبادرات التحسيسية والتوعية حول مخاطر العنف المدرسي، ودعم وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل الوسط المدرسي.

- **تعزيز التواصل والتعاون:** عبر تيسير ودعم عمليات التواصل غير العنيف بين مختلف مكونات النسق المدرسي، من خلال إشراك جميع الفاعلين في المؤسسة التعليمية، ونخص بذلك التلاميذ وهيئة الإدارة وهيئة التدريس وأولياء أمور التلاميذ والعمل على وضع قواعد ونظم داخل المدرسة، تروم نشر الأمن والاستقرار في فضاءاتها؛ كما يلزم في هذا المستوى تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والجهات الأمنية والاجتماعية لمكافحة العنف والحد من انتشاره في المجتمع المدرسي.
- **وضع سياسات وقوانين واضحة** داخل المدرسة للتعامل مع حالات العنف، بما في ذلك الإجراءات التأديبية والعلاجية، وتحديد مسؤوليات كل طرف في مكافحة العنف، اعتماد أنظمة داخلية للمؤسسة وأنظمة القسم الواحد تحدد فيها الواجبات والحقوق والمسؤوليات.

ثانيا: أنشطة الحياة المدرسية.

انطلاقا من المهمة الأساسية المنوطة بالمؤسسة التعليمية في إطار التنشئة الاجتماعية، التي تروم إعداد الناشئة إعدادا سليما وتكريس قيم المواطنة والديموقراطية والتسامح لديهم، ونشر ثقافة السلوك الحضاري والمدني داخل وخارج المؤسسة، ومن تم امتلاك ملكة التحاور والنقاش دون استعمال الوسائل البدائية التي تؤدي إلى توليد حالات العنف، حيث تتوطد روح التضامن والتسامح بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين الأساتذة، وبين المؤسسة والتلاميذ المتعثرين دراسيا والتلاميذ في وضعية اجتماعية صعبة، ومن تم يتم التركيز على واجب المؤسسة في ضبط العمل التربوي من حيث حرصها على توفير فضاء تربوي صحي وملائم للعملية التعليمية والتعلمية.

تحقيقا لهذه الغايات المسطرة، لابد من إخراج المؤسسة من أدوارها الروتينية التقليدية، وتكريسا لنفس التوجهات الداعمة للحياة المدرسية، فقد جاء المقرر الوزاري لتنظيم السنة الدراسية برسم 2019/2020 تحت شعار (من أجل مدرسة مواطنة عادلة ودامجة)[1]، حيث أكد على توسيع قاعدة مؤسسات التفتح الفني والأدبي باعتبارها امتدادا لمجال الحياة المدرسية، وفضاء لصقل المواهب

[1] المقرر الوزاري رقم 19*039 بتاريخ 29 ماي 2019 الخاص بتنظيم السنة الدراسية 2020/2019.

والمهارات، كما دعا إلى استكمال البنيات الضرورية لمأسسة الحياة المدرسية، لا سيما من خلال دعم وإرساء الأندية التربوية وتشجيع التلميذات والتلاميذ على الانخراط فيها، باعتبارها إطارا تنظيميا مهما لترسيخ قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني، ومناهضة السلوكات المشينة بالوسط المدرسي. وفي ذات التوجه، عملت الوزارة الوصية على تحيين دليل الحياة المدرسية السابق[1].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الدليل الجديد[2] تم تحيينه في إطار برنامج دعم التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشيئة بالوسط المدرسي "APT2C"، الذي يهدف بالأساس إلى التربية على قيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني.

يعتبر دليل الحياة المدرسية وثيقة مرجعية أساسية في تأطير وتدبير كل الأنشطة المندرجة ضمن مجال الحياة المدرسية، من خلال حرصه على وضع خطوات إجرائية ومقاربات ومداخل عملية قادرة على إضفاء المزيد من الدينامية على هذا المجال باعتباره مدخلا أساسيا ومهما في بلورة الإصلاح التربوي والمجتمعي المنشود، وذلك لبناء مدرسة المواطنة وتكافؤ الفرص وتكريس القيم الفضلى ومحاربة كل السلوكات المشيئة، التي من شأنها أن تمس بالوظائف والأدوار الأساسية للمؤسسة التعليمية، المتمثلة في التربية والتعليم والتكوين والتنشئة على القيم والإسهام في الارتقاء الفردي والمجتمعي، وذلك من خلال التركيز على مشروع المؤسسة بمكوناته المتعددة (المتدخلون وآليات الاشتغال، والموارد، والبنيات والفضاءات والطرق والمقاربات)[3] باعتباره الإطار المنهجي الموجه لمجهودات جميع الفاعلين التربويين والآلية العملية الضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى أجرأة الإصلاحات التربوية داخل المؤسسة التعليمية، مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها الاقتصادي والسوسيو مهني والبيئي.

ويعتبر مجال التربية على القيم من صميم رسالة المؤسسات التعليمية، ولهذا يشكل أحد ركائز الأنشطة المنصوص عليها في دليل الحياة المدرسية، حيث يشمل مجموعة الأنشطة والتدخلات المتمحورة حول المتعلم، والمرتبطة بالمؤسسة كفضاء للتمتع بحقوقه الأساسية كإنسان ومتعلم صاحب حق، مع الحرص على

---

[1] دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، 2010.

[2] دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، سنة 2020. يستمد هذا الدليل قوته ونجاعته انطلاقا من المرجعيات المؤطرة لإصلاح المنظومة التربوية والتكوينية، التي جعلت من إصلاح المنظومة أولوية ثانية بعد الوحدة الترابية للمملكة (دستور المملكة، لا سيما دستور 2011 الخطب الملكية السامية، والميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبرنامج المخطط الاستعجالي 2009/2012، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح2015/2030 والقانون الإطار 51.17.

[3] المذكرة 14*159 بتاريخ 25 نونبر2014 في شأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.

جعل المتعلمة والمتعلم مساهمين في استيعاب مفاهيم المواطنة الكاملة وترسيخها وممارستها وتجليها في سلوكات حقوقية ومدنية، كما تشكل مضامينها تشبعا بمشاعر الانتماء للمدرسة المغربية والسهر على احتضانها لتقوية إحساسهم بالمواطنة، ومن أهم المحاور المرتبطة بمجال القيم بصفة مباشرة وغير مباشرة نجد[1]:

- التربية على القيم الإسلامية والإنسانية ومبادئها الكونية
- التربية على حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها؛
- التربية على المواطنة والديمقراطية؛
- التربية على الاختيار وتكوين شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات المختلفة؛
- مناهضة العنف والسلوكات اللامدنية.

لهذا، يتعين جعل التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز، خيارا استراتيجيا لا محيد عنه، يتم تصريفه على المستويات الأربعة التالية: مستوى المنهج التربوية ومستوى البنيات التربوية والآليات المؤسساتية، ومستوى الفاعلين التربويين، ومستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط[2].

- **الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية**: إن الأنشطة من هذا النوع تساهم في إخراج الطاقة السلبية الزائدة الكامنة بداخل التلميذ خاصة في مرحلة المراهقة والتي تعرف عدة تغييرات انفعالية وسلوكية وبدنية، وبممارسة الأنشطة الرياضية يستطيع التلميذ أن يتملك قدرات كبيرة في التحكم في سلوكه خاصة أثناء الانفعال أو التعرض لموقف مستفز، وينمي روح التعاون لديه ويتقبل النتائج كيفما كانت، وهنا تظهر أهمية وتأثير هذه الأنشطة الإيجابي في التقليل من السلوكيات العنيفة بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية[3].
- **الأنشطة الثقافية والفنية والإبداعية[4]**: تلعب هذه الأنشطة دورًا مهمًا في الحد من العنف بالوسط المدرسي وبالتالي في الحياة العامة، وذلك من خلال تعزيز قيم التعايش والتسامح بين

---

[1] دليل الحياة المدرسية لسنة 2020، مرجع سابق، ص: 22.

[2] الرافعة الثامنة عشرة" ترسيخ مجتمع المواطنة والديموقراطية والمساواة " الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

[3] وليد بن يوسف، "النشاطات الرياضية التربوية وأثرها في التقليل من ظاهرة العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية" دراسة ميدانية ببعض ثانويات والية سطيف، الجزائر، مجلة التحدي عدد 12، جوان 2017، ص:136.

[4] ينظر في هذا الشأن "الإطار المرجعي للتشبيك الموضوعاتي في المجالات الثقافية والإبداعية" بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، مديرية الحياة المدرسية 2018.

المتعلمين، وإتاحة فرص للتعبير عن مشاعرهم وذواتهم بشكل إيجابي، وتساعدهم على الاندماج وتنمية هواياتهم ونمو خبراتهم وفسح المجال أمامهم للابتكار في إطار المنافسة الشريفة والايجابية. فللأنشطة التربوية دور فعال في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة الفعلية في اقتراح واختيار وتنفيذ وتقويم ما يحتاجونه من خبرات، كما تعمل على تغيير العلاقات وتحسينها، وإتاحة التعايش السلمي بين مختلف التلاميذ بغض النظر عن انتماءاتهم الأسرية (غنية – فقيرة – مثقفة...)، وإيجاد بدائل للعنف من خلال الممارسات الثقافية والفنية.

- **الخرجات المدرسية والزيارات الميدانية:** تعتبر الخرجات الدراسية من أهم الأنشطة المدرسية، حيث تساهم في إثراء خبرات المتعلمين والمتعلمات التربوية والمعرفية والاجتماعية، كما تعد وسيلة تعليمية تربوية ناجحة لكسر جمود المناهج الدراسية إذا ما تم تنظيمها وفق برامج علمية وعملية مدروسة، فبالإضافة إلى كونها ترفيهية يجب تعزيزها بأهداف معرفية مع إدراك العلاقات بين مكونات البيئة ومواضيع الخرجات التي يتم تنظيمها، فهي تمكن المتعلمين والمتعلمات من اكتساب سلوكات إيجابية، مثل الانضباط والنظام والاحترام والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والصبر فضلا عن كونها تنمي العلاقات الاجتماعية، وتساعدهم على التكيف مع أنفسهم وزملائهم ومجتمعهم، وتعزيز الروابط والعلاقات بين المتعلمين والمتعلمات ومعلميهم وأساتذتهم[1].
- **الأندية المدرسية الموضوعاتية:** النادي التربوي آلية لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية، وهو إطار تنظيمي وآلية منهجية وعملية لمزاولة نوع من هذه الأنشطة التي تنظمها المؤسسة بإسهام المتعلمين. يتشكل النادي من مجموعة "متجانسة" من المتعلمين من مختلف المستويات الدراسية، تجمعهم صفة الميل المشترك لمجالات الأنشطة محور اشتغال النادي (أندية موضوعاتية) بحيث يقبلون على الانخراط التلقائي والفعلي في إنجازها، تحت إشراف هيئة الإدارة وهيئة التدريس، بما يتيح لهم تكوين مجموعة من الخبرات والكفايات التربوية، في جو يسوده الشعور بالانتماء، وقبول الاختلاف، والتطوع والمبادرة، والعمل الجماعي، والتعاون والتضامن وإذكاء روح التعلم التعاوني و إبداء الرأي واحترام الرأي الآخر، وقبول الاختلاف والتمرن على الممارسة الديمقراطية وعلى تحمل المسؤوليات، فضلا عن إغناء مهارات التواصل والاستماع والأخذ والعطاء.

[1] دليل الحياة المدرسية لسنة 2020، مرجع سابق، ص:53.

خاتمة

على سبيل الختم، في ظل المتغيرات الطارئة التي تعرفها القيم المجتمعية، فعنف المدرسة هو انعكاس لعنف المجتمع ككل لأن عنف المدرسة ليس معزولا عن هذا الواقع. حيث تفككت العلاقة بين هيئة الإدارة والتدريس والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فلم يعد هناك اعتبارات للعلاقات المبنية على الاحترام والتسامح معنى داخل المجتمع المدرسي، مما أفقد هذا الكيان صفة الأمان الذي كان يتميز به، وبالتالي الانعكاس سلبا على صورة المدرسة وفقدان الثقة بها.

وفي إطار المقاربة الاستباقية التي نهجتها وزارة التربية الوطنية للتقليص من حالات العنف المدرسي، عملت هذه الأخيرة على تكثيف جهود كل المتدخلين خارجيين كانوا أم داخليين كل من موقعه، لبلورة رؤية موحدة ومشتركة لتطويق السلوكات المشينة بكل تلاوينها خاصة العنف الممارس بفضاءات المؤسسات التعليمية، بمقاربة تشاركية تتغيى إرجاع الثقة في المؤسسة وتحسين صورتها وخلق جيل مشبع بثقافة الحوار والتسامح والمواطنة وحقوق الإنسان.

بيبليوغرافيا

- الخولي سعيد محمود. العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة. سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، (2008).
- محمد الشيخي،" العنف بالوسط المدرسي، العوامل الآثار، سبل الوقاية" مجلة المعرفة، العدد 19، شتنبر 2024.
- مبارك مزين، "استراتيجية وزارة التربية الوطنية بالمغرب لمناهضة العنف بالوسط المدرسي والوقاية منه"، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد الثاني، أكتوبر 2019.
- وليد بن يوسف، "النشاطات الرياضية التربوية وأثرها في التقليل من ظاهرة العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية" دراسة ميدانية ببعض ثانويات والية سطيف، الجزائر، مجلة التحدي عدد 12، جوان 2017.
- ظهير شريف رقم 1.11.91، صادر في 27 شعبان 1432 (29 يوليوز 2011) بتنفيذ نص الدستور المراجع، الجريدة الرسمية رقم 5964 مكرر، بتاريخ 30 يوليوز 2011.
- القانون رقم 46.24 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.24.44 بتاريخ 7 غشت 2024 بتغيير وتتميم بعض أحكام الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر فى 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، صدر بالجريدة الرسمية عدد 7328 بتاريخ 22 غشت 2024.
- مجموعة القانون الجنائي المغربي وقانون المسطرة الجنائية.
- القانون رقم 24.03 الصادر بتنفيذ الظهير الشريف رقم 1.03.207 بتاريخ 16 رمضان 1424 (11نونبر 2003) الجريدة الرسمية عدد 5175 بتاريخ 12 ذو القعدة 1424 (5 يناير 2004).
- المذكرة 14*159 بتاريخ 25 نونبر2014 في شأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.
- المراسلة الوزارية عدد 14/ 867 الصادرة بتاريخ 17 أكتوبر 2014، في شأن القرارات التأديبية.
- المذكرة الوزارية رقم 15*002 بتاريخ 9 يناير 2015 في شأن التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي.
- المذكرة الوزارية رقم 17*116 بتاريخ 7 نونبر 2017 في شأن التصدى للعنف بالوسط المدرسى.
- المذكرة الوزارية رقم 19-132 بتاريخ 6 دجنبر 2019 في شأن مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة بالوسط المدرسيAPT2C.
- المذكرة الوزارية رقم 24*146 بتاريخ 01 أبريل 2024 في شأن مناهضة العنف بالوسط المدرسي.
- المقرر الوزاري رقم 19*039 بتاريخ 29 ماي 2019 الخاص بتنظيم السنة الدراسية 2020/2019.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- خارطة الطريق إصلاح منظومة التربية الوطنية للفترة 2022-2026.
- الإطار المرجعي للتشبيك الموضوعاتي في المجالات الثقافية والإبداعية" بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، مديرية الحياة المدرسية 2018.
- دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، لسنة 2010 و2020.

الاستعارة التصورية وتعزيز التفكير الإبداعي والتعلم الفعال

Conceptual Metaphor and the Enhancement of Creative Thinking and Effective Learning.

☜ ذ. حسن ضوري
طالب باحث في سلك الدكتوراه
جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

HASSANE DORE
MOHAMMED V UNIVERSITY, RABAT, Morocco

ملخص:

الأهداف: تبحث هذه الورقة في الجزء التصوري من الاستعارة بغية استثمارها بطريقة تمكن المتعلمين من فهم العالم وإدراك المعاني وتعزيز روح النقد وملكة الإبداع، كما تمكن المدرسين من تعزيز القيم وتطوير مهارات التفكير والنقد والإبداع، في ظل عجز الطرق التقليدية على الإبلاغ بشكل قويم.

الإشكالية: إن أهم **إشكال** يؤطر الموضوع هو: "كيف يمكن للاستعارة التصورية أن تساعد على إغناء النظريات التربوية وتعزيز القيم، وتطوير المهارات، وتشجيع الفكر الناقد والإبداعي؟"

المنهجية: يسعى هذا المقال إلى رصد مقومات العلاقة بين الاستعارة التصورية والتربية وفق مقاربة وصفية تحليلية تنطلق من مشاريع بلاغية رائدة وتقف عند أهم الأفكار والنظريات بغية استثمارها في فهم تأثير مفاهيم البلاغة المعرفية على العملية التعليمية.

الخلاصة: أهمية الاستعارة التصورية في تحقيق الكفايات والأهداف وتقوية الملكات بفضل اهتمامها بالكيف بدل الكم، وقدرتها على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: البلاغة المعرفية – الاستعارة التصورية – التربية – التعلم الفعال.

Abstract:

Objectives: This paper explores the conceptual aspect of metaphor to help learners understand the world, grasp meanings, and enhance critical and creative thinking, while enabling teachers to foster values and develop thinking, critical, and creative skills, in light of the limitations of traditional teaching methods

Problematic: The main issue framing this topic is: How can conceptual metaphor contribute to enriching educational theories, fostering values, developing skills, and encouraging critical and creative thinking?

Methodology:. This article aims to examine the foundations of the relationship between conceptual metaphor and education through a descriptive-analytical approach, drawing on pioneering rhetorical projects and highlighting key ideas and theories, with the goal of exploring the impact of cognitive rhetoric concepts on the educational process.

Conclusion: Conceptual metaphor is important for achieving competencies and objectives, enhancing mental faculties, and placing the learner at the center of the educational process by focusing on quality over quantity.

Keywords: Cognitive rhetoric–Conceptual metaphor–Education– Effective learning.

مقدمة:

كانت البلاغة عبر التاريخ مدخلا أساسيا للتربية على القيم وتطوير الفكر في شتى المجالات، حيث أتاحت للنظريات التربوية عديدا من الإمكانيات والفرص لتعزيز العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ما جعل مفهوم الاستعارة عمادا من أعمدة التربية وجزءا من عمليات التعلم والتعليم؛ لأنها آلية مركزية لعمل الذهن، تمكن الإنسان من فهم وإدراك الأشياء انطلاقا من حقائق متصورة عن العالم، وهو ما يؤكد دورها المهم في نقل المعاني وتنشيط عمل الذاكرة خصوصا في مجال التدريس...

تجمع البلاغة المعرفية بين مفاهيم البلاغة التقليدية ومفاهيم العلوم المعرفية، وتسعى إلى فهم الكيفية التي تُستخدم بها اللغة للتأثير على أفكار الآخرين وإقناعهم، بالتركيز على العمليات العقلية مثل الاستدلال، الاستعارة، والتمثيل الذهني، واستخدامها لتحسين التواصل والإقناع، وإذا كانت البلاغة التقليدية قد اعتنت بالبعد الجمالي والتأثيري للاستعارة، فإن البلاغة المعرفية مكنت الإنسان من رؤية العالم بصرف النظر عن خصائصها اللغوية التزيينية أو التأثيرية، فالناس على اختلافهم واختلاف مشاربهم يستعيرون المدرك بغية الوصول لغير المدرك، ما يجعل الاستعارة أداة تفكير تمثل مستوى إدراكي تلقائي أو شبه تلقائي، نحمله ونتواصل به بغية كشف الحقائق غير المنكشفة وغير المرئية[1].

فالمدرس اليوم يواجه مجموعة من التحديات في ظل ثورة المعلومات، ما يتطلب إعادة النظر في الوسائل والطرائق التي يشتغل بها، خصوصا وأن أغلبها أصبح متجاوزا؛ فمن جملة المسؤوليات التي تلقى على عاتق المدرس تنزيل المعارف العالمة وتتبع المنجزات العلمية الراهنة النظرية منها والتطبيقية، مع محاولة تبسيطها وفق ما تتطلبه الحاجة المعرفية للمتعلمين؛ لذلك لم يعد من المقبول الاكتفاء بالإلقاء والتلقين دون أي اجتهاد، بل إن المعول عليه إقدار المتعلمين على النقد والحكم وإبداء الرأي والتفاعل مع النصوص وتحليل مكوناتها وعناصرها...، وذلك لن يتحقق إلا من خلال تنزيل المعارف بصورة تسهل على المتعلم فهم القواعد اللغوية وتحليل الأعمال الأدبية والتمكن من المفاهيم العلمية مهما بلغت درجة صعوبتها... لكن الملاحظ أن السبب الذي يجعل بعض الأساتذة لا يحققون أهدافهم المنشودة هو تقيدهم الحرفي بأنشطة الكتاب المدرسي ، مع أنه مجرد وسيلة تعليمية داعمة [2]، فالأستاذ له حرية التصرف في مضامين الكتاب المدرسي وترتيب مواده والمقاربات البيداغوجية التي يقترحها، وتكييفها

---

[1] عيد بلبع، الاستعارة دراسة في السياقات الثقافية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، المجلد3، العدد1، مصر، أبريل، 2018. ص 19.

[2] حسن عمار، الدرس البلاغي وسؤال النقل الديداكتيكي بالتعليم الثانوي التأهيلي، البلاغة في المقام التدريسي. منشوات مجموعة البحث في البلاغة والخطاب2017م. ص 15

وملاءمتها، إذا تطلب الأمر[1]. ولعل أهم مقاربة من شأنها الرقي بأدوار المدرس في هذا السياق المقاربة المعرفية التي اهتمت بإنتاج المعنى وإدراكه، واعتبرت التفكير التمثيلي أو القياسي في تجلياته المختلفة عنصرا مساعدا على تشكيل المعنى وتأويله أثناء التواصل، ومادامت التربية مجالا خصبا قابلا لاستثمار استراتيجيات تواصلية، فإن المدرس يوظف المقاربة التصورية من أجل إيصال فكرة إلى المتعلمين الذين يُطلب منهم التفاعل مع ما يُعرض عليهم سواء داخل الصف أو عبر المقررات المدرسية[2].

1. الاستعارة من البلاغة التقليدية إلى البلاغة المعرفية:

إن قولنا السابق (من البلاغة التقليدية إلى البلاغة المعرفية) لا يعنى أبدا الانتقال من طور إلى طور، بل إنه مجرد تعبير عما طرحته العلوم المعرفية من إمكانيات نظرية في ظل الثورة التى شهدتها مختلف المجالات الفكرية، ففى سياق مواكبة تطورات العصر، أضحى من اللازم أن تواكب البلاغة ما استجد من علوم ومعارف، عبر التحرر من المفاهيم التقليدية، دون إحداث قطيعة نهائية معها، من أجل رسم مسار جديد يعيد الاعتبار لبعض المفاهيم والنظريات السابقة، بغية الوصول إلى بلاغة معرفية لا تهتم بالجوانب التأثيرية والجمالية في الخطاب فقط، وإنما تعتبر المعنى بنية ذهنية وتمثيلا ذهنيا يقوم بعملية تشفير المعلومات المُدخلة في الدماغ[3]، فالتصورات التى تتشكل في الذهن إما أن تكون مباشرة أو غير مباشرة، وبالتالى يتعاظم دور الاستعارة فى فهم وإدراك هذه التصورات، ما يفسر وسمها "بالاستعارة التصورية"؛ فهى لا تعمل على تزيين المعنى وتنميقه، بل تقوم على تقريب مجال تصوري معين إلى الأذهان من خلال مجال تصوري آخر يماثله؛ إنها وسيلة لتصوير شيء ما من خلال شيء آخر ووظيفتها الأولى الفهم[4].

لقد اعتنى البلاغيون القدماء والمحدثون بالاستعارة إلى درجة أنهم "أطلقوا عليها أميرة الوجوه البلاغية"[5]، فإذا كانت البلاغة تنظر إلى الاستعارة في إطار اللغة الشعرية المجازية، التي تخرق

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية، والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسلك الثانوى التأهيلى، المغرب، نونبر 2007. ص 6.

[2] انظر، عمر بن دحمان، دراسات في اللسانيات العرفانية: الذهن واللغة والواقع، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة 1، الرياض، السعودية، 2019، ص119- ص144.

[3] راي جاندوف، علم الدلالة العرفاني، ترجمة عبد الرزاق بنور، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس العاصمة، تونس،2010، ص 15

[4] جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 1996، ص 56

[5] سليم عبد الاله، بنيات المشابهة في اللغة العربية مقاربة معرفية، دار توبقال، الدار البيضاء، 2001، ص7.

الاستعمال العادي للغة وتولد معانى غير مألوفة، فإن الاستعارة التصورية لا تلغى ذلك تمام الإلغاء، بل تؤكد أيضا على القدرة التوليدية للاستعارة، وتعتبرها أداة لتطوير المفاهيم ووسيلة لخلق الواقع لا لتزيينه، وتعرّف الاستعارة بأنها صورة ذهنية يوجهها الإنسان إلى طرف آخر وتخلق في ذهنه علامة مُعَادِلة أو أكثر تطورا عن المعنى الذي يريد الوصول إليه[1]، فيصبح للاستعارة بهذا المعنى دور تواصلى، لأننا نحيا ونعيش ونتعامل يوميا بها بوعى أو دون وعى، لذلك سيؤكد لايكوف وجونسون أن الاستعارة ظاهرة ذهنية قبل أن تكون لغوية[2]؛ لكونها تمثل جزءا كبيرا من نسقنا التصوري، فهى ركن من أركان التفكير والإدراك وليست زخرفا لغويا أو محسنا أسلوبيا بستعمل فيه اللفظ بدل اللفظ على أساس المشابهة، وإنما تتجاوز ذلك لتعمل على تنظيم معارفنا وسلوكاتنا وتكشف أشكال التفاعل بيننا في الحياة اليومية داخل مجتمعاتنا، فالاستعارة حاضرة في مجالات الحياة اليومية، إنها توجد في تفكيرنا وفي الأعمال التى نقوم بها[3]. علاوة على ذلك فإن طريقة تفكيرنا وتعاملنا وسلوكاتنا كل يوم... ترتبط بالاستعارة، وبالتالى فإن جزءا كبيرا من نسقنا التصوري العادي استعاري من حيث طبيعته[4].

إن المقاربة المعرفية تنظر إلى الفكر واللغة على أنهما نسقان ذهنيان يتأسسان على التمثيل التفاعلى وآليات الاشتغال التواصلى، فالبنيات الاستعارية تمثيلات إبداعية لعلاقات التفاعل العميق بين اللغة والفكر، حيث يشكل النسق الاستعاري حافزا لإنتاج أوصاف جديدة وإبداع مفاهيم مغايرة وتكوين معرفة متميزة، مما يعنى أن الأنساق الاستعارية تستلزم تفعيل مختلف تجليات التصور الإنسانى بغية تنظيم التفكير وترتيب الإدراكات وتنسيق الممارسات[5]، فالعلاقة بين اللغة والفكر هى علاقة بين الخيال والعقل، العقل الذي يتطلب الاقتضاء ثم الاستنتاج، والخيال الذي يستوجب النظر إلى نوع من الأشياء من خلال نوع آخر، وبالتالى فإن تفكيرنا اليومى يتطلب اقتضاءات استعارية واستنتاجات؛ لأن العقلية العادية خيالية من حيث طبيعتها، وما دامت الاستعارة من الأدوات المهمة جدا في محاولة الفهم الجزئي لما لا يمكن فهمه كلية، فإن أحاسيسنا وتجاربنا وسلوكاتنا الأخلاقية ووعينا

---

[1] يوسف عبد الفتاح أحمد، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010. ص179.

[2] الاستعارات التي نحيا بها، ص 21.

[3] نفسه، ص 21.

[4] نفسه، ص 21.

[5] العاقد أحمد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 2006، ص 95

الروحي، ومجهودات الخيال هاته لا تخلو من بعد عقلي لأنها تستخدم الاستعارة وتستخدم ما هو عقلي[1].

2. أهمية الاستعارة التصورية في التربية:

مع التغيرات التي يعرفها العالم يوما بعد يوم، أصبح الإنسان أمام قيم تربوية جديدة تفرض نفسها بقوة، وأصبحت مجموعة من طرق التدريس في حاجة إلى التحديث والتكامل مع مستجدات العصر التكنولوجية والمعرفية، فسار لزاما على المدرسين إعادة تشكيل تجاربهم من أجل إغناء نظريات التعليم بما يساير تطورات العصر واحتياجات المتعلمين، ولعل طرق التدريس القائمة على الاجترار والتكرار اللذان عفا عنها الزمان، أصبحت تشكل حاجزا أمام المتعلم لاكتساب مهارات عملية تساعده في حياته اليومية، لذلك فإن الاستعارة التصورية توفر للمدرسين إطارا نظريا قابلا للتطبيق، يساعدهم على تبسيط التعلمات وتنزيلها بشكل أمثل، مما يشجع المتعلم على التخيل والإبداع، ويسهم في إقداره على حل المشكلات والخروج باستنتاجات[2]، لذلك من المهم دراسة كيفية استخدام الاستعارات التصورية للتأثير على الفكر، وصياغة الحُجج، بصورة تجمع بين الفكاهة والتمثيل والاستعارة...، وتساعد المتعلمين على التذكر والفهم الجيد[3] من خلال دمج البلاغة بالعلوم المعرفية، التي تقدم رؤى جديدة حول كيفية تحسين فعالية التواصل.

وما دامت التصورات التقليدية لم تعر الاستعارة أي دور في فهم العالم وفهم الانسان، فإن الاستعارة التصورية قادرة على أداء هذه المهمة؛ لأنها حاضرة بشكل فعال في اللغة والفكر اليوميين[4]؛ حيث تستخدم الصور والرموز لتمثيل المفاهيم والمعاني، مما يعزز قدرتها على تحقيق عدة مكاسب منها:

تعزيز التفكير الإبداعي والتشجع على الابتكار من خلال تبسيط المفاهيم المعقدة.

تعتمد الاستعارة التصورية على وجود مجالين بينهما علاقة تماثل، بحيث نقوم باستعارة خصائص المجال المستعار للمجال المستعار له، بغية تسهيل الفهم من خلال ربط المفاهيم الجديدة بمفاهيم مألوفة، وقد ميز لايكوف وجونسون بين نوعين من الاستعارة: الأولى وضعية تنقسم إلى ثلاثة أقسام، والثانية إبداعية. أما الوضعية فتتعلق بالاستعارات المتداولة في النسق التصوري العادي لثقافتنا الذي تعكسه

---

[1] الاستعارات التي نحيا بها، ص 186.

[2] إيلينا سيمينو، الاستعارة في الخطاب، ترجمة عماد عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2013، ص 220 – ص 221

[3] Garner, Randy, «Humor, Analogy, and Metaphor: H. A.M. it up in Teaching».

[4] الاستعارات التي نحيا بها، ص 15

لغتنا اليومية[1]؛ أي الاستعارات الشائعة في سياق اجتماعي والتي تداول الناس في إطار ثقافي معين على إشاعتها بينهم؛ حتى أصبحت جزءا لا يتجزأ من فهمهم للعالم، ومن أمثلتها:

-الاستعارة البنيوية وهي استعارة تقوم على بناء تصور عن شيء معين بواسطة تصور آخر[2]، ومن أمثلها حسب لايكوف وجونسون؛ استعارة المال للزمن: (إنك تجعلني أضيع وقتي - كيف تدبر رصيدك الزمني - كلفني إصلاح العجلة ساعة - أخذ مني وقتا كبيرا...)

فهذه التصورات الاستعارية يصبح معها الوقت شيئا ثمينا يجب المحافظة عليه واستثماره، وتنميته.[3]

-الاستعارة الاتجاهية وهي استعارة ترتبط بالاتجاهات الفضائية (أسفل - أعلى) (داخل- خارج) (أمام - وراء) (تحت فوق)... كقولنا: أشعر بأنني في قمة السعادة، أو لدي معنويات متدنية... إنها تجعل للتصورات الإيجابية قيمة المركز، بينما تمنح التصورات السلبية قيمة الهامش، كما أنها توجد مرتكزاتها من خلال تجاربنا الثقافية والفيزيائية، وبالرغم من كون التقابلات الثنائية من قبيل (تحت وفوق - داخل وخارج...) لها طبيعة فزيائية[4].

-الاستعارة الأنطولوجية تستثمر الأشياء والعناصر المادية الفيزيائية في التعبير عن المفاهيم والأفكار والمشاعر المجردة، بغية فهم الأحداث وتصويرها باعتبارها أشياء، وتتميز الاستعارة الأنطولوجية بإضفاء صفات إنسانية على الأشياء الفيزيائية، مما يسمح بفهم التجارب الكيانات غير بشرية عن طريق خصائص وأنشطة بشرية[5]، ومن أمثلتها قولنا: "أصبح عقلي صخرة" أو "لقد خدعتني الحياة"، حيث يتم التعبير عن عجز العقل وبطء فطنته بالصخرة، أو وصف الحياة بالخادعة للدلالة على تقلب أحوالها.

هكذا يتضح أن هذا النوع من الاستعارات قادر إذا تم نقله بالكيفية السليمة أن ينمي ملكات الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، من خلال الربط بين مجالات متباعدة تتيح لهم فهم التجارب انطلاقا من مماثلاتها، وتيسر عليهم فهم المفاهيم المعقدة وتبسطها.

---

[1] نفسه، ص 145.

[2] الاستعارات التي نحيا بها، ص 33

[3] نفسه، ص 25 – ص 26

[4] نفسه، ص 33.

[5] نفسه، ص 45 – ص 50

تحويل المفاهيم المجردة إلى صور حسية:

تُمَكِّنُ الاستعارة التصورية من زيادة قدرة المتعلمين على تذكر المعلومات والخروج باستنتاجات والإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات[1]، لكن ينبغي على المدرس القيام بعمليات غير معتادة تنطوي على قدر كبير من التعقيد بشكل استعاري مقبول ومفهوم، من خلال ذكر عمليات وخصائص مماثلة تتسم بالبساطة وقابلية الفهم عند المتعلم[2]، وسنعرض بعض الأمثلة المقترحة في تبسيط المفاهيم وفق المنظور التصوري:

- في الرياضيات، يمكن شرح مفهوم "الدالة" على أنها "آلة" تأخذ مدخلات (أرقام) وتنتج مخرجات محددة، مما يجعلها أكثر سهولة للاستيعاب.
- يمكن وصف الإنترنت على أنه "طريق سريع للمعلومات"، وأن السرعة التي تسير بها المركبات داخل الطريق السريع وتنقلها في وقت وجيز من مدينة لأخرى، شبيه بالحالة التي أصبح عليها الإنسان في ظل التطور الرقمي، مما يسهل تدفق البيانات وانتقالها وتطورها بسرعة هائلة.

تقديم إطار معرفي جديد يسهل الربط والفهم:

تمتاز الاستعارة التصورية بنقل المعلومة أو الصورة من المجال الأصلي إلى المجال المستهدف، كما تساعد على توضيح المعلومات والمفاهيم المختلفة وتبسيطها وتمكين المتعلمين من التخيل والتذكر، بغية توضيح الظواهر غير المعتادة عند الطلاب بظواهر أخرى تعودوا عليها[3]. ومن أمثلة ذلك:

الجدول رقم 1 [4]: الاستعارة التصورية ودورها في تبسيط المفاهيم

المجال	الاستعارة التصورية	كيف تبسط الربط والفهم؟
علم الأحياء	الخلية مثل المصنع.	فهم الأدوار المختلفة للأجزاء الخلوية تصبح أكثر وضوحًا.
الاقتصاد	-السوق كائن حي.	بيان كيفية ارتفاع وانخفاض وتفاعل السوق مع العوامل الخارجية.
البرمجة	الكود مثل وصفة الطبخ	طريقة تنفيذ الأوامر البرمجية
علم النفس	الذاكرة مثل مكتبة تحتاج العناية من التلف وضياع المعلومات	يوضح كيفية تخزين المعلومات واسترجاعها، وحاجة الذاكرة إلى ما يساعدها على استحضار المعلومات.
الرياضيات	المعادلة مثل الميزان	فهم طبيعة المعادلة التي يكون طرفاها متساويين للحفاظ على التوازن

[1] الاستعارة في الخطاب، ص 322

[2] نفسه، ص 323 – ص 324

[3] الاستعارة في الخطاب، ص 322

[4] الجدول من إنجاز الباحث.

تحفيز التفكير النقدي والإبداعي:

تعمل الاستعارة التصورية على توضيح المعارف وتبسيطها، مما يساعد على التخيل والتذكر[1]، فعندما نُعلّم التلاميذ أن العقل مثل الحديقة، وأن الأفكار تحتاج رعاية وتنظيما، فإن ذلك يجعلهم يدركون أهمية تطوير أفكارهم وتنميتها عن طريق إسقاط ما تحتاجه الحديقة من اهتمام وعناية على العقل الذي يحتاج العناية بدوره، وهكذا توقظ الاستعارة الجزء المبدع من عقل الإنسان الذي لا يكف عن ابتكار الجديد واكتشاف الروابط بين الأشياء المختلفة والمتباينة التي تظهر في استعاراته المتعددة وكأنه آلة إبداع استعاري[2] ، هذه القدرة الإبداعية يمكن ترجمتها في مجال التربية في تقنيات التعلم النشيط، حين يكون المتعلم محور العملية التربوية ويكون المدرس مجرد مصاحب وموجه، حينئذ يصور المدرس الصف كمختبر للتجارب ويشجع المتعلمين على الاكتشاف بدلًا من تلقي المعلومات فقط. ففي مادة العلوم مثلا، يمكن للمتعلمين لعب دور العلماء وإجراء تجارب بأنفسهم. كما يمكن للمدرس استعارة مصطلحات ومفاهيم مختبرية، تجعل المتعلم يشعر فعلا بأنه عالم في مختبره، وبأن الدرس هو مادة استغاله، وأن المعرفة هي الاكتشاف الذي سيتوصل إليه، فيحصل المتعلم على ما يكفيه من التحفيز للمشاركة الفعالة في بناء التعلمات، واكتشاف الأفكار والمفاهيم الجديدة من خلال التجربة والممارسة، والاكتشاف الذاتي، والتعاون داخل جماعة الفصل المنتجة لتحقيق الأهداف المشتركة وتعزيز دور المتعلم المحوري في عمليات التعلم.

3. تطبيقات الاستعارة التصورية في التربية:

بعد إلقاء نظرة على جوانب من العلاقة بين الاستعارية التصورية والتعليم يتضح أن الاقتراحات التي يتيحها هذه العلاقة تُكسِبُ الفصل جوا إبداعيا من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس التي تنطلق من ممارسات المدرس إلى متعلميه الذين يُنظر إليهم كأعضاء فريق يعملون لتحقيق هدف مشترك، وتلعب الاستعارة التصورية دورًا حيويًا في تشكيل فهمهم ومعارفهم، لأنها تجسد سيرورة التعلم كما يلي:

- التعلم رحلة → يتصور التلاميذ العملية التعليمية رحلة تبدأ من نقطة وتنتهي بهدف معين.

- العقل حاوية→ يُنظر إلى العقل على أنه وعاء يُملأ بالمعرفة والمعلومات والقيم.

---

[1] الاستعارة في الخطاب ، ص 322

[2] عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظريات العرفانية، الأكاديمية الحديثة للتعليم الجامعي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2014، ص 14

- المدرس مرشد ← يعزز فكرة أن المدرس يوجه المتعلمين خلال مسيرتهم التعليمية.

إن الاستعارة طريقة للحد من الهوة المعرفية بين المعارف القديمة والجديدة بصفة جدرية من خلال دورها الإبداعي والابتكاري والتفاعلي الذي يقيم تشابهات بين الفهم السابق للمتعلم ومعارفه الجديدة، حول قضية ما[1]، وبالتالي فالاستعارات والتمثيلات تعمل على تحسين فهم المتعلمين وتنمية قدرتهم على الحفظ والاستذكار[2].

أ. الاستعارة التصورية مدخل إلى تعليم قواعد اللغة، وتحليل الأعمال الأدبية:

تلعب الاستعارة دورًا حيويًا في تبسيط قواعد اللغة وجعلها أكثر وضوحًا؛ فتعلم القواعد اللغوية يمثل تحديًا بالنسبة المتعلمين، لكن استخدام الاستعارة التصورية كأداة فكرية يتيح للمتعلمين فرصة استيعاب المفاهيم المجردة من خلال تشبيهات مألوفة، ومن الأمثلة ذلك:

الجدول رقم 2 [3]: الاستعارة التصورية وتبسيط قواعد اللغة.

المفهوم اللغوي	الاستعارة التصورية	كيف تبسط الفكرة؟
الجملة	الجملة مثل البناء	الجملة تتكون من أساس (المبتدأ والخبر أو الفعل والفاعل) وعناصر مساعدة (النعوت – الأحوال...).
الفعل	الفعل هو القلب النابض للجملة	الفعل عنصر أساسي يمنح الجملة الحياة والحركة.
الإعراب	الإعراب مثل إشارات المرور	العلامات الإعرابية توجه المعنى مثلما تنظم إشارات المرور حركة السير.
الاسم والفعل والحرف	أعمدة الجملة الثلاثة	العناصر تشكل الهيكل الأساسي للجملة مثل أعمدة البناء.

هذا ويعد تحليل النصوص الأدبية من المهام التي تتطلب قدرة على فهم المعاني العميقة والمجازية، وهنا يأتي دور الاستعارة التصورية في مساعدة المتعلمين على إدراك هذه المعاني بطريقة بصرية ومفهومة. ومن أمثلة ذلك:

---

[1] Elaine Botha, «Why metaphor matters in education», South African Journal of Education; South Africa 2009 p431-p444.

[2] Garner, Randy, «Humor, Analogy, and Metaphor: H. A.M. it up in Teaching», radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/gar ner.html

[3] الجدول من إنجاز الباحث.

الجدول رقم 3 [1]: الاستعارة التصورية وتحليل الأعمال الأدبية

العنصر الأدبي	الاستعارة التصورية	كيف تبسط الفكرة؟
الحبكة	الحبكة مثل نهر متدفق	الحبكة تتطور تدريجيًا مثل النهر الذي يتدفق نحو النهاية.
الشخصيات	الشخصيات مثل قطع الشطرنج	لكل شخصية دورًا معينًا في تحريك الأحداث مثل قطع الشطرنج.
الرمزية	الرمزية مثل مرآة تعكس الواقع	الرموز في النصوص الأدبية تعكس معاني أعمق مرتبطة بالحياة والمجتمع.
الأسلوب الأدبي	الأسلوب مثل البصمة	لكل كاتب أسلوبًا متفردا يشبه بصمة اليد.

الاستعارة التصورية أداة تعليمية قوية يمكن استخدامها في **تعليم قواعد اللغة العربية وتحليل الأعمال الأدبية**، فهي تجعل المفاهيم المجردة أكثر وضوحًا، وتسهل على المتعلمين تحليل النصوص بطريقة إبداعية وتفاعلية، فالجانب اللغوي يتأسس على تصور ذهني عن الأشياء، تقوم اللغة باستدعائه باعتباره مثيرا لغويا، يستدعي الصورة الذهنية اتي تقابله من الذهن[2].

ب. الاستعارة التصورية أداة لتعزيز القيم الوطنية والدينية:

تلعب الاستعارة التصورية دورا مهما في ترسيخ القيم الوطنية والدينية لدى الأفراد من خلال ربطها بصور ملموسة تجعلها أكثر تأثيرا وقربا من المشاعر. ومن الأمثلة على ذلك:

الجدول رقم 4 [3]: الاستعارة التصورية وتعزيز القيم الاسلامية

القيمة الدينية	الاستعارة التصورية	كيف تبسط الفكرة؟
الإيمان	الإيمان مثل النور	الإيمان ينير طريق الإنسان مثل النور الظلام.
الصبر	الصبر مثل الشجرة المثمرة	الصبر مفتاح الفرج مثل الشجرة التي تثمر بعد انتظار.
الزكاة والصدقة	الزكاة مثل نهر متدفق	مثل الماء الذي يجري ليحيي الأرض الجافة، ويعود عليها بالبركة.
الصلاة	الصلاة مثل شحنة البطارية	الصلاة تجدد الطاقة الروحية كما تتجدد البطارية بالطاقة.
القرآن الكريم	القرآن مثل البوصلة	القرآن يوجه الإنسان إلى الطريق الصحيح كما تفعل البوصلة.

وتلعب الاستعارة التصورية كذلك دورًا مهمًا في ترسيخ القيم الوطنية والدينية لدى الأفراد من خلال ربطها بصور ملموسة تجعلها أكثر تأثيرًا وقربًا من المشاعر. على غرار:

---

[1] الجدول من إنجاز الباحث.

[2] الاستعارة القرآنية في ضوء النظريات العرفانية، ص 14

[3] الجدول من إنجاز الباحث.

الجدول رقم 5 [1]: الاستعارة التصورية وتعزيز القيم الوطنية

القيمة الوطنية	الاستعارة التصورية	كيف تبسط الفكرة؟
الوطن	الوطن مثل الأم	الوطن يمنح الأمان والرعاية كما تفعل الأم مع أبنائها.
الوحدة الوطنية	الوحدة الوطنية مثل نسيج متين	المجتمع القوي مثل القماش المحبوك بإحكام، يكون كل فرد خيطًا من النسيج.
العلم الوطني	العلم مثل التاج	العلم رمز للكرامة والفخر الوطني.
المواطن الصالح	المواطن مثل حجر في البناء	يساهم الفرد في بناء الوطن كما تساهم الحجارة في تشييد المباني.

هكذا يتضح أن هذا النوع من الاستعارات قادر إذا تم نقله بالكيفية السليمة على تنمية ملكات الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، من خلال الربط بين مجالات متباعدة تتيح لهم فهم التجارب انطلاقا من مماثلاتها، وتيسر عليهم فهم النظريات المعقدة، كما تساهم في غرس القيم الدينية والوطنية بشكل فعال ومفيد.

خاتمة

اعتُبِرَت البلاغة منذ العهود القديمة ذات دور ثانوي في العلم، وبالمقابل اعتُبر العلم مجالا دقيقا بريئا من الغموض، وكذلك اعتبرت العبارات الاستعارية عديمة الدقة والبراءة ووصفت بأنها عيب يجب تلافيه في الصيغ العلمية[2]، لكن مع الاستعارة التصورية تغير هذا المنظور تماما عندما أصبحت الحاجة ملحة للاستعانة بالنظرية التصورية ومعطياتها لمعرفة طريقة تصورنا للشيء وخصائصه، وما يمكن أن يثيره هذا الشيء في الذهن من أشياء ترتبط به[3]، مما يجعلها وسيلة تعليمية أساسية في التربية على القيم وتبسيط المفاهيم والتشجيع على الإبداع والابتكار، ولكن رغم ذلك هناك عدة تحديات تعيق تطبيقها بفعالية. وتتعلق هذه المعيقات بالمدرس، والمتعلم، والمحتوى التعليمي، والبيئة التعليمية، ومن أبرزها:

صعوبة فهم الاستعارة التصورية لدى المتعلمين - صعوبة اختيار الاستعارة المناسبة للموضوع (العَرُوضُ نموذجا) - صعوبة تلافي التأويل الخاطئ للاستعارة التصورية - الاكتفاء بنوع واحد من الصور التي تصبح فيما بعد مستهلكة...

---

[1] الجدول من إنجاز الباحث.

[2] محمد الولي، مقدمة ترجمة الاستعارة الحية لبول ريكور، دار الكتاب الجديدة المتحدة، الكبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2016. ص 15 - ص 16

[3] الاستعارة القرآنية في ضوء النظريات العرفانية، ص 15

بيبليوغرافيا:

- بلبع عيد، ((الاستعارة دراسة في السياقات الثقافية))، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، المجلد3، العدد 1، الإسكندرية، مصر، أبريل، 2018.
- بن دحمان عمر، دراسات في اللسانيات العرفانية: الذهن واللغة والواقع، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة 1، الرياض، السعودية، 2019
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي التأهيلي، المغرب، نونبر 2007.
- جاندوف راي، علم الدلالة العرفاني، ترجمة عبد الرزاق بنور، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس،2010.
- ريكور بول، الاستعارة الحية، ترجمة محمد الولي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2016.
- العاقد أحمد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 2006.
- عبد الاله سليم، بنيات المشابهة في اللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
- عبد الفتاح يوسف أحمد، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010.
- عمار حسن " الدرس البلاغي وسؤال النقل الديداكتيكي بالتعليم الثانوي التأهيلي". منشورات مجموعة البحث في البلاغة والخطاب، المغرب، 2017م.
- لايكوف جورج وجونسون مارك، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 1996.
- سليمان عطية أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظريات العرفانية، الأكاديمية الحديثة للتعليم الجامعي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2014
- سيمينو إيلينا، الاستعارة في الخطاب، ترجمة عماد عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2013
- s in education», South African Journal of Education; Elaine Botha, «Why metaphor matter .2009
- Garner, Randy, «Humor, Analogy, and Metaphor: H. A.M. it up in Teaching», link: radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/gar ner.html

المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب: التحديات والبدائل الممكنة

The Elementary School Curriculum in Morocco: Challenges and Possible Alternatives.

☜ عبد الرحمن بنحمد
BENZHMED ABDERRAHMAN
باحث في سلك الدكتوراه
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس بالرباط

ملخص:

الأهداف: تروم هذه الورقة البحث في إشكالية البون الشاسع بين التصور والممارسة، الذي يطبع واقع المنهاج الدراسي المغربي للسلك الابتدائي، وأهم التحديات التي تواجهه، والبدائل التي يمكن أن تكون مفتاحا لكسب الرهانات التربوية المعاصرة.

الإشكالية: تناولت هذه الدراسية إشكالية المنهاج الدراسي المغربي الخاص بالسلك الابتدائي من حيث؛ البون الشاسع بين التصور والممارسة، وللإجابة عن تساؤل ما إذا كان هذا البون بنيويا يتعلق بالأبعاد النظرية والاختيارات الاستراتيجية، أم يتعلق بالمسائل التقنية المرتبطة بالتنزيل والتطبيق.

المنهجية: انسجاما مع طبيعة الموضوع، والتصميم المنهجي للبحث استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي للكشف مستويات المنهاج الدراسي المغربي للسلك الابتدائي ومكامن الخلل والتحديات التي تحول دون التنزيل السليم للتصورات النظرية التربوية.

الخلاصة: بناء المنهاج الدراسي عملية معقدة ومتشابكة ومتعددة العوامل. يحتاج إلى إرادة سياسية ومجتمعية، تنطلق من ورش التعليم لتحقيق النهضة الشاملة، يكون المنهاج الدراسي فيها هو الحصن الذي يحفظ مقومات الفرد وخصوصيات المجتمع القيمية والحضارية، وهو أيضا الألة التي تحول تحديات العصر المختلفة، والمفتاح الذي من خلاله نعبر إلى المستقبل.

الكلمات المفتاحية: المنهاج الدراسي ـالسلك الابتدائي ـالاختيارات الاستراتيجية-المناهج الدراسية.

مقدمة:

عرف المغرب عدة إصلاحات في ميدان التربية والتعليم، وظل هذا الورش مفتوحا منذ الاستقلال إلى يوم الناس هذا، راكم فيها المغرب تجربة مهمة في ورش قضيته الثانية، ورغم كل ذلك فإن النتائج المحصلة ومخرجات المنظومة لا تعكس تلك الجهود المبذولة، ولا يزال المنهاج الدراسي غير قادر على أن تلائم مخرجاته أسسه الفلسفية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية، ولا مداخله القائمة على الكفايات، والتربية على القيم، والتربية على الاختيار، ويكفي هنا أن نشير إلى أن نتائج دورة 2022 للبرنامج الدولي لتقييم التلاميذ **(PISA)** جعلت المغرب يحتل مراتب متأخرة في الكفايات الأساسية، وقد أقرت وزارة

التربية والتعليم والرياضة والبحث العلمي بهذه النتائج، معتبرة الأمر إشكالية ذات أولوية، أما فيما يخص مدخل التربية على القيم، فقد كشف تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم17/1، الصادر في يناير 2017، تحت عنوان: " التربية على القيم بمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، عن إشكالات ومفارقات واقع التربية على القيم، لعل أهمها " التفاوت بين أهداف البرامج الدراسية وواقع ممارسة التربية على القيم"، وكذا " التعارض وضعف الانسجام بين القيم والمبادئ، وعدم انسجام الأهداف المعلنة، والاستراتيجيات التربوية وأجرأتها داخل المقاربة المنهاجية".

تروم هذه الورقة البحث في إشكالية البون الشاسع بين التصور والممارسة، الذي يطبع واقع المنهاج الدراسي المغربي للسلك الابتدائي، وعن التحديات والرهانات التي يفرضها عصر العولمة والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي والعالم الافتراضي وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ماهي طبيعة وخصائص المنهاج الدراسي بالمغرب في ضوء التوجهات الدولية في تصميم وبناء المناهج الدراسية؟
- ✓ماهي أهم العوائق والتحديات التي تواجه المنهاج الدراس للسلك الابتدائي بالمغرب التي تضعف جودة مردوده الداخلي والخارجي؟
- ✓ما هي البدائل الممكنة التي يستطيع من خلالها المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب، رفع التحديات وكسب رهان جودة التعليم، والمساهمة في إعداد وبناء المواطن وتحقيق التنمية المستدامة؟

للإجابة على هذه الأسئلة المؤطرة للإشكالية نفترض:

- ✓وجود تفاوتات بين المناهج الدراسي بالمغرب والتوجهات الدولية في تصميم وبناء المناهج الدراسية.
- ✓أن أزمة المناهج الدراسي المغربي، أزمة مركبة تتعلق بالتخطيط والممارسة والتنزيل، وهي ما تحول دون تحقيق غاياته ومقاصده.
- ✓إمكانية أن يؤدي المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي وظائفه، إذا تم توظيف الإمكانات التي يتيحها عصر العلم والمعرفة وتكنولوجيا الاتصال والتواصل.

1. المنهاج الدراسي المغربي في ضوء التوجهات الدولية في تصميم وبناء المناهج الدراسية.

1.1. التوجهات الدولية في تصميم وبناء المناهج الدراسية:

ينظر أخصائيو المناهج الدراسية الحديثة إلى مهمة إعداد المناهج الدراسية على أنها عملية معقدة وديناميكية، تتطلب تعديلا مستمرا وفقا لما يحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي من تحولات متسارعة، في البنى الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، وأنماط التفكير؛ مما يجعل بناء وتطوير المنهاج الدراسي، عملية تتفاعل فيها مختلف الإرادات، ومنتجا اجتماعيا، وتربويا وسياسيا واقتصاديا، يفترض أن يساهم في بنائه كل الفاعلين والمتدخلين في سياسة تغيير وتطوير المناهج الدراسية من أجل التحديد الأمثل للاختيارات والإمكانات والوسائل. يعلل المكتب الدولي للتربية باعتباره جهازا متخصصا في المناهج الدراسية بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في منشور له تحت عنوان: "أدوات تدريب: الحقيبة المرجعية"[1] هذا التوجه بالاعتبارات التالية:

- أن قطاع التربية والتعليم قطاع استراتيجي وحيوي، في بناء المشروع المجتمعي، وتحقيق التنمية الاقتصادية، وترسيخ الديمقراطية وحقوق الإنسان.
- أن تطوير المناهج يخلق دائما نقاشا اجتماعيا ويتطلب توافقا استراتيجيا بين مختلف الجهات المعنية، نظرا لارتباطه بالسلطة السياسية، والمصالح الاقتصادية، والقضايا الاجتماعية.
- المناهج الدراسي الحديث له تأثير قوي في الاستثمار في رأس المال البشري ومجتمع المعرفة.

حسب المكتب الدولي للتربية، يعد شرط التوافق مدخلا أساسيا في عملية بناء وتطوير المناهج الدراسية، ولا يمكن أن تتم هذه العملية بقرارات سلطوية أو من جانب واحد في ظل تشابك المصالح أو تضاربها، بل أصبح نجاح العملية رهين على مستوى السياق الخارجي بالفعل التشاركي على قاعدة الحوار الشامل، والنقاش المفتوح حول حاجيات المجتمع المتجددة في ظل التحديات المعاصرة. وبالإضافة إلى شرط التوافق والحوار المجتمعي فالعملية تتطلب شرطا ثالثا، يتطلب أن يكون إخصائيو المناهج أشخاصا من ذوي الخبرة والكفاءة يتمتعون بالقدرة على إدارة الحوار، والتعرف على أفكار ومساهمة مختلف الأطراف في إنجاح عملية التغيير.

أما على مستوى النسق الداخلي، فإن الهندسة المنهاجية لبناء المنهاج الدراسي، تتأسس على نظام من العمليات المترابطة والمتناسقة، ضمانا لتماسك مختلف عمليات المنظومة التربوية، وحرصا على أن تتلاءم مدخلاته مع ثمار مخرجاته، وقد حدد المكتب الدولي للتربية **(BIE ـــــ UNESCO)**هذه

[1] موقع المكتب الدولي للتربية، أدوات تدريب الحقيبة المرجعية (2014)، المرجع (UNESCO/IBE/2013/OP/CD/01)

العمليات، في ست حلقات أولها الحوار السياسي، وآخرها التقييم والتقويم، في إشارة إلى أن نجاح المنهاج الدراسي باعتباره قطب رحى المنظومة التربوية، رهين بتوافر الإرادة السياسية في مشروع الإصلاح، وخلق المناخ المناسب لجعل الحقل التربوي والتعليمي في قلب اهتمام الدولة والمجتمع، حيث تعمل السلطة التربوية ومصممي المناهج الدراسية على ترجمة التصور السياسي الاجتماعي إلى مضامين، ومقررات ومحتويات دراسية، تسهم في تحقيق أهداف وغايات المجتمع المختلفة، بالشكل الذي يجعل المدرسة كمؤسسة اجتماعية متفاعلة وفاعلة في الواقع، ووسيلة لتعلم الحياة وتمكين المتعلمين من تنمية شخصياتهم، وبناء مشاريعهم الشخصية، ومواجهة التحديات الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية، لينخرطوا إيجابيا في خدمة المجتمع وبناء الوطن، وفيما يلي مختلف التفاعلات المتعلقة بالهندسة المنهاجية لتطوير وبناء المنهاج الدراسي:

المصدر: فؤاد شفيق، مصوغة: الهندسة المنهاجية: الإطار النظري والمنهجي لبناء وتطوير المناهج الدراسية ج1.

2.1. المنهاج الدراسي في الأدبيات التربوية الحديثة طبيعته، خصائصه، أسسه، وعناصره.

يتميز المنهاج الدراسي الحديث بكونه: نظام متكامل، يجمع بين التصور النظري والتخطيط البيداغوجي للعمليات المتداخلة بينه وبين باقي مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والبيئة المدرسية)، وعلاقة كل ذلك بالبيئة المحلية والاجتماعية والثقافية للمتعلم. ومن جهة ثانية بين مختلف العمليات الديناميكية لعناصره الداخلية المتمثلة في: المدخلات والأنشطة والمخرجات، لتحقيق غايات التربية، وهو بذلك يتميز بعدة خصائص نذكر منها ما يلي:

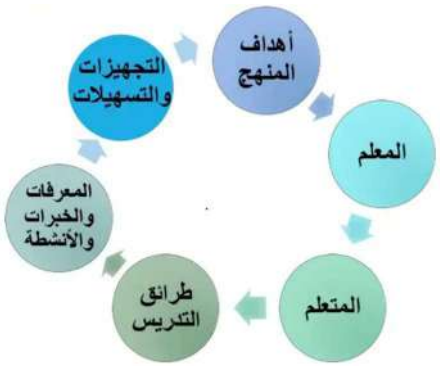
- التكامل والانسجام بين مختلف عناصره، ومكوناته؛
- الشمولية: أي يهم مختلف جوانب شخصية الإنسان؛
- الأصالة والانفتاح: أي؛ الارتباط بثقافة المجتمع؛
- التدرج والاستمرارية، والقابلية للتعديل والتقويم المستمر؛

- المرونة: أي؛ التأقلم مع حاجات المجتمع الواقعية وحاجاته المستقبلية، والقدرة على الانفتاح والاستفادة من التجارب العالمية؛
- تبني واستثمار البيداغوجيات الحديثة القائمة التعلم الذاتي.

إن عملية بناء وتطوير المناهج الدراسية عملية دقيقة وحساسة تتأثر بعوامل خارجية تتمثل في:

- الأسس العامة تشكل الإطار الفكري للمجتمع؛
- سمات العصر وما يفرضه من تحولات وتحديات، لا يمكن مجابتها إلا من خلال بناء مناهج دراسي يستحضر أهمية المحافظة على التراث، ويتفاعل مع متغيرات العصر المختلفة.

أما العوامل الداخلية التي تؤثر في أداء وظائف المنهاج الدراسي فتكمن في؛ صورة التفاعلات والانسجام بين مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية وعلى رأسها المنهاج الدراسي، وهي عملية ينبغي إيلاؤها كامل العناية والاهتمام، سواء في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم باعتبارها؛ الوجه الذي يعكس المشروع المجتمعي في بعده التربوي.



من المسائل التي انتبه إليها الباحثون في قضايا المنهاج الدراسي في إطار نقدهم للمنهاج التقليدي، مسألة الأسس التي ينبغي أن ترتكز عليها، فقد أكدت نتائج الأبحاث في العلوم الاجتماعية والنفسية الحديثة على أهمية البعد الفلسفي، والبيئة الاجتماعية، وخصائص الشخصية، ومراحل النمو، في البناء المعرفي وتنمية الخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، هذه الركائز مهمة في تحديد المحتوى الدراسي، لارتباطها بثقافة المجتمع، وبشخصية المتعلمين، والمنهاج يحتاج لتحقيق هاتين الغايتين إلى:

- الأسس الفلسفية: تهتم بالجوانب النظرية والفكرية التي تعكس خصوصية المجتمع الثقافية وهويته الحضارية.

- الأسس الاجتماعية: وتهم كل القضايا المتعلقة بحاجيات الأفراد والمجتمع، وقيمه الدينية والأخلاقية، ومتطلباته الاقتصادية والعلمية والثقافية.
- الأسس النفسية: وتتعلق بشخصية المتعلم في كل أبعادها المعرفية والوجدانية والحس حركية.

2. المنهاج الدراسي المغربي بالسلك الابتدائي بين المبادئ المؤطرة والنتائج المحصلة:

عرف المغرب منذ حصوله على الاستقلال إلى يوم الناس هذا، العديد من الإصلاحات التربوية، من أهمها:

- المذهب التعليمي 1957
- الميثاق الوطني للتربية والتعليم 1999 والذي تم الشروع في تنفيذه في أكتوبر 2000 وما أعقبه من محطات أخرى كالمخطط الاستعجالي (2012/2009)، والرؤية الاستراتيجية (2030/2015)، والقانون الإطار 51.17 لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الذي صدر بالجريدة الرسمية بتاريخ 9 غشت 2019، وكذا خارطة الطريق من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع 2026/2022، ورغم هذا المسار الطويل من الإصلاحات التي ذكرنا والتي لم نذكر وهي كثيرة، إلا أنه عادة ما يتم الوقوف عند الدراسة والتحليل على محطتين اثنتين وهما:

- إصلاح 1957 التي حدد ملامح السياسة التعليمية وطبيعة النموذج التربوي المغربي بعد الاستقلال وذلك باعتمادها المبادئ الأربعة: التوحيد ـ التعميم ـ المغربة ـ التعريب.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين مارس 1999، الذي يعتبره البعض "الدستور التربوي للمغرب"، والمرجع الذي يؤطر ما لحقه من إصلاحات تربوية.

لا شك أن المغرب راكم من خلال هذه الإصلاحات، تجارب منهجية وبيداغوجية مهمة، وحقق نتائج وأخفق في أخرى، والذي يهمنا في هذا المبحث الوقوف على التوجهات والاختيارات والمبادئ المؤطرة للمنهاج الدراسي الخاص بالسلك الابتدائي، الذي أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومقارنته بما أوردناه من توجهات دولية في بناء وتطوير المنهاج الدراسي، ثم النظر في مخرجات هذا الإصلاح، ما الذي تحقق وما الذي لم تحقق وما سبب الإخفاق في حصد ثمار الإصلاح.

سنتناول هذا المبحث في عنصرين اثنين، يتعلق العنصر الأول؛ بمنهاج السلك الابتدائي على ضوء التوجهات الدولية، المبادئ المؤطرة والنتائج المحصلة، وأما العنصر الثاني فيتعلق بالعوائق والتحديات والبدائل الممكنة.

1.2. المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب على ضوء التوجهات الدولية في بناء وتطوير المناهج الدراسية:

إن وثيقة المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب انتظمت في قسمين متكاملين: القسم الأول يتعلق بالإطار التوجيهي العام، الذي يضم الاختيارات التوجهات الوطنية، والاختيارات البيداغوجية، والغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين ومهام مدرسة المستقبل، وأما القسم الثاني، فيتعلق بالتنظيم الجديد للبرامج الدراسية.

فيما يخص التوجهات والاختيارات، فإن المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي، تأسس على خلفيات مرجعية متعددة:

- الدستور؛
- الخطب الملكية؛
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛
- الرؤية الاستراتيجية (2030/2015)؛
- القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين.

وتلعب السلطة السياسية دورا كبيرا في قيادة الإصلاح التربوي، وتغيير المناهج الدراسية، ولا غرو في ذلك ما دامت المنظومة التربوية عند صناع القرار قضية وطنية ثانية بعد قضية الوحدة الترابية، وقد شكلت الأزمة المزمنة التي عرفها قطاع التعليم منذ الاستقلال والتحولات الاجتماعية والاقتصادية، وضغوط المؤسسات المالية الدولية المناحة، بواعث نحو إشراك مختلف الهيئات التربوية، والسياسية والاجتماعية، والاقتصادية والمدنية، لتحقيق التوافق في قطاع حيوي يعد رافعة لتطلعات الأفراد والمجتمع، وتحقيق التنمية الشاملة. يمكن القول إذن؛ أن المرجعية السياسية المتمثلة في الدستور والخطب الملكية موجه حاسم للسياسة التعليمية، وللمرجعيات التربوية وعلى الرأس منها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يعد وثيقة وطنية مرجعية تعبر عن روح الاجماع الوطني. إن التوافق بهذا الشكل من جهة هو قرار سياسي، يحتاج إلى إرادة سياسية ومجتمعية قوية عند المتابعة والتنفيذ، ومن جهة ثانية هو اتفاق تقني متصل بما يرغب صناع القرار السياسي إحداثه من تغييرات وإصلاحات، وليست عملية ديناميكية تستند إلى التجديد ونتائج البحوث الوطنية في المجال، ولذلك كانت أغلب الإصلاحات التي عرفها الحقل التربوي بالمغرب، تتم من خلال لجان تقنية معينة، ليست ذات الاختصاص والخبرة في المجال، كما تنص على ذلك التوجهات الدولية في تغيير وتطوير المناهج، طبعا كل ذلك يكون له انعكاس على قيادة التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية، وفق المبادئ والاختيارات والغايات التي تحددها السياسة التعليمية.

يقوم المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي وفق المرجعيات التربوية الآنفة الذكر على قسمين اثنين: [1]

القسم الأول: خصص للاختيارات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين، ولطبيعة ومهام ووظائف المدرسة الرئيسية.

الاختيارات والتوجهات العامة للمنهاج الدراسي بصفة خاصة وللنظام التربوي بصفة عامة ويضم:

- ✓مجال الاختيارات الاستراتيجية المتمثلة في: مبادئ العقيدة الإسلامية وروح الوطنية، والتشبث بالملكية الدستورية، والاختيار الديمقراطي، والتمسك بالهوية الحضارية بكل مكوناتها المتعددة الروافد، وبالتراث الثقافي واللغوي العريق للمغرب والتوفيق بين روح الأصالة والانفتاح على الحداثة والقيم الإنسانية وحقوق الإنسان، والعمل على الانخراط في عالم المعرفة والتكنولوجيا الحديثة.
- ✓مجال التربية والتكوين: ويتعلق الأمر بترسيخ الثوابت الوطنية للبلاد، وتعزيز روح الانتماء للوطن والافتخار برموزه الوطنية، وجعل المتعلم متشبعا بقيم المواطنة ومساهما في تحقيق التنمية الشاملة.
- ✓مجال الاختيارات البيداغوجية: نجملها في مدخل التربية على القيم ومدخل التربية على الاختيار ومدخل الكفايات.

الغايات الكبرى للمنهاج الدراسي للسلك الابتدائي:

يسعى المنهاج الدراسي بالسلك الابتدائي في ضوء مرتكزاته الثابتة المشار إليها في اختياراته وتوجهاته الكبرى، إلى تحقيق الغايات التالية:

- ➢تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والنزاهة، والاعتدال التسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، المتسم بروح المسؤولية والمبادرة الإيجابية المتطلع إلى الإبداع والإنتاج النافع
- ➢تنشئة المتعلمات والمتعلمين على الثوابت الوطنية والدينية والمشاركة الإيجابية في الشأن العام، والوعي التام بالحقوق والواجبات، والتمكن من اللغة العربية، والتواصل باللغة الأمازيغية، والانفتاح على اللغات الأجنبية، والتشبع بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون؛
- ➢المحافظة على أصالة النظام التربوي الوطني المتجذر في التراث الحضاري والثقافي للبلاد؛

[1] المنهاج الدراسي الخاص بالتعليم الابتدائي نسخة 2021

- المساهمة في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء لأصالة الموروث، والتطلع الدائم للمعاصرة؛
- الارتقاء بالبلاد في مجال العلوم والتكنولوجيا المتقدمة؛

طبيعة ومهام ووظائف المدرسة الرئيسية:

يصف المنهاج المدرسة في ظل الإصلاح بأنها؛ وطنية ومتجددة ومنفتحة على محيطها، مفعمة بالحياة، تقوم من أجل تحقيق غاياتها بالمهام والوظائف الآتية:

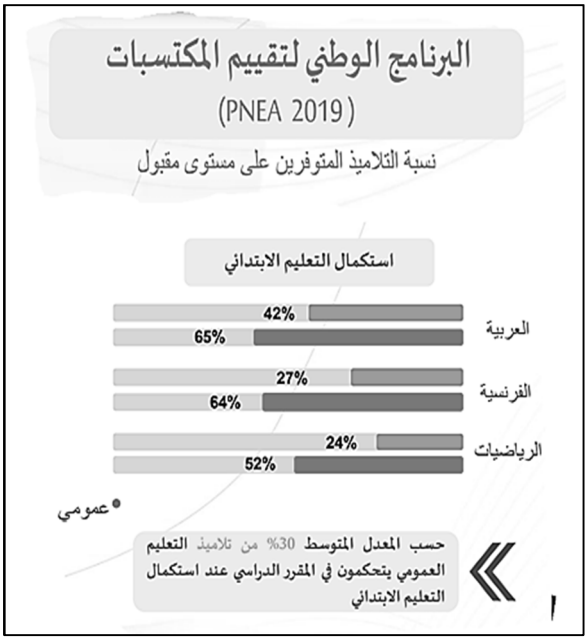
- ضمان توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة؛
- جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل؛
- تمكين المتعلمين في وضعية إعاقة من حقهم الكامل في التمدرس وتيسير اندماجهم في الفضاء المدرسي؛
- تحسين جودة التعلمات والتشجيع على التعلم الذاتي، والاختيار والإبداع والمشاركة الفعالة؛
- تنمية الكفايات اللغوية والكفايات التواصلية والاجتماعية للمتعلمين؛
- التربية على حقوق الطفل وحقوق الإنسان بصفة عامة.

القسم الثاني: ويتعلق الأمر بتنظيم البرامج الدراسية:

اعتمد المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي في بناء مضامينه على ثلاث مجالات معرفية رئيسية وهي: مجال اللغات، ومجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، ومجال التنشئة الاجتماعية، تميزت هذه المجالات بتخفيف البرامج الدراسية، وتوفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة، وفق مبدأ التكامل والانسجام، والتنسيق والتفاعل بين المواد والمعارف، والاستمرارية والتدرج في عرض المعارف.

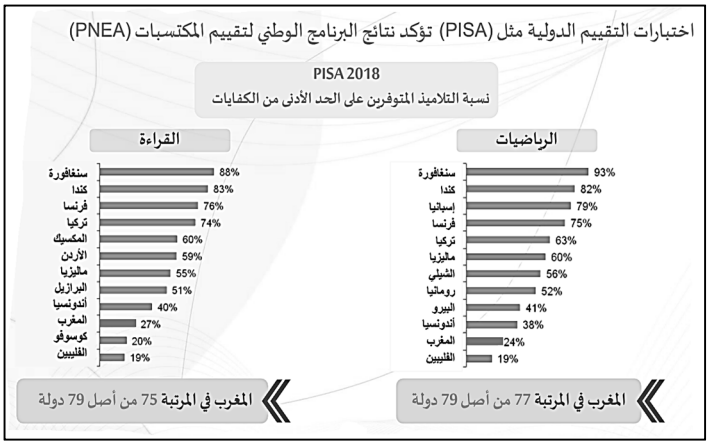
يروم إصلاح مضامين المنهاج الدراسي في السلك الابتدائي، تقوية مواد التفتح، من خلال التوعية والتحسيس بالقيم المرجعية؛ الإسلامية، والوطنية والإنسانية، من خلال أنشطة التربية الفنية المختلفة والأنشطة الرياضية، واستثمار التطبيقات التفاعلية والرقمية، وتركز المضامين في هذا السلك على المعارف والمضامين المتعلقة بالحساب واللغات، وعلى التربية البيئية والسلامة الطرقية والتفكير النقدي والعلمي، والعناية بالكفايات اللغوية والتواصلية، كأساسات للتعلم.

لا أحد يجادل في أن وثيقة المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي وثيقة واعدة ومتقدمة على مستوى النظري، والبعد التصوري، ويمكن أن تكون قاطرة للتغيير والارتقاء بالفرد والمجتمع، إلا أن نتائج التقييمات الوطنية والدولية، تظهر البون الشاسع بين التصور والممارسة، ويكفي هنا أن نشير أن البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019)، الذي أشار إلى أن 30% فقط من تلاميذ السلك الابتدائي العمومي يتحكمون في المقرر الدراسي عند استكمال التعليم الابتدائي.



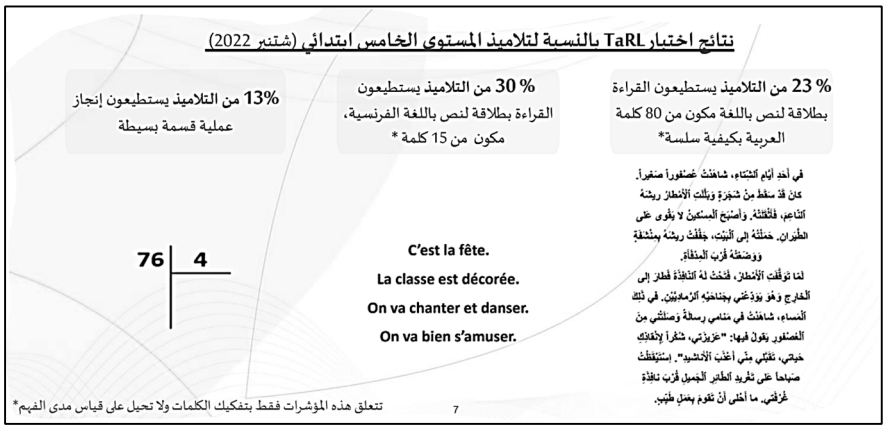
المصدر: وثيقة خارطة الطريق 2022 /2026

إن نتائج تلك النتائج تؤكدها نتائج اختبارات التقييم الدولية (PISA 2018)، التي جعلت المغرب يتذيل تصنيف الدول فيما يتعلق بمكون الرياضيات والقراءة:



المصدر وثيقة خارطة الطريق2026/2022

ليس هذا فحسب بل إن الأزمة تزداد تفاقما، عندما نعلم أن غالبية المتعلمين بالسلك الابتدائي غير متحكمين في التعلمات الأساس، حسب دراسة تقييمية منجزة سنة 2022، شملت 25 ألف تلميذ وتلميذة ممن شملهم اختبار (TaRL)، في مكون القراءة باللغتين العربية، والفرنسية، وإنجاز عمليات قسمة بسيطة في الرياضيات، وهذا نموذج الاختبار:



المصدر: وثيقة خارطة الطريق 2026/2022

لاتزال المنظومة التعليمية بالمغرب وبعد هذا المسار الطويل من الإصلاحات والتجارب المتعددة، والدعم الخارجي، تعاني من أزمة بنيوية مركبة رغم ما حققته من مكتسبات مادية وقانونية، ومغربة الأطر وتعميم التمدرس، ومراجعة المناهج والبرامج، ومع كل ذلك فإن هذه المكتسبات لا تتناسب ما تم وضعه من أهداف وغايات، فالمردودية الداخلية والخارجية للمدرسة المغربية، لا تزال محدودة، وغير

ذات أثر شامل ومستدام سواء على الأفراد، أو المجتمع، ولاتزال هناك عوائق وتحديات تحول دون التنزيل الأمثل لمنهاج السلك الابتدائي الذي يعتبر اللبنة الأساس، والركن الذي إن صلح يكون ذلك مؤشر لصلاح منهاج الأسلاك الدراسية بعده.

2.2. العوائق التي تحول دون التنزيل الأمثل لمنهاج السلك الابتدائي:

ما من شك أن فشل المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب يرجع إلى عدة عوامل تتعلق بالنسق العام للإصلاح التربوي، أجملها الدكتور مصطفى محسن في إحدى محاضراته في؛ أزمة منطلق الإصلاح بعد الاستقلال، وأسس بناء المدرسة الوطنية، التي لا يزال بعض منها موضوع نقاش وجدال حتى الأن، وأزمة سيرورة وما اتسمت به من تغيرات وأحداث في مختلف المجالات أثرت سلبا في بناء مشروع تربوي قادر على تحقيق النهوض الحضاري لمغرب ما بعد الاستقلال، أضف إلى كل ذلك من وجهة نظرنا إشكالية توصيف الأزمة ومنهجية معالجتها إذ غالبا ما يتم اختزالها في أزمة قطاع، وتتم معالجتها بنوع من "الارتجال المزمن والتخبط في التدبير واتخاذ القرار..."[1].إنه لمن الخطأ القاتل أن نراهن لتجاوز الفشل العام، على إصلاح قطاع التعليم في غياب الإرادة والرؤية وشرط الإصلاح القاضي؛ بأن تعبأ كل مؤسسات المجتمع، لخدمة المنظومة التربوية.

العائق الثاني الذي يحول دون تحقيق غايات الإصلاح التربوي، يكمن في ارتهان قرار الإصلاح التربوي للقرار السياسي، والمؤسسات المالية الدولية المانحة، والحاصل أن التعليم شأن مجتمعي لا ينبغي أن يخضع للمزايدات السياسية ولا للضغوط الخارجية، وتطويره وتجاوز أعطابه، يحتاج إلى إشراك حقيقي للشعب بكل قواه؛ السياسية والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وأن يكون التعليم في كنف المجتمع والكفاءات والمؤسسات البحثية والجامعية الوطنية. والعائق الثالث يتعلق بالنسق الداخلي للسياسة التعليمية، التي غالبا ما تستنسخ النماذج والمشاريع الإصلاحية، وتسعى لاستنباتها في بيئة غير بيئتها، ولم تستطع منذ الاستقلال إلى يوم الناس هذا، أن تصوغ مشروعا تربويا وبيداغوجيا يحمل الطابع والهوية الوطنية، بالاعتماد على البحوث والتقارير والدراسات التي تعدها الكفاءات الوطنية.

العائق الرابع يكمن أن بعض المبادئ القيمية التي يقوم عليها المنهاج الدراسي بصفة عامة، تقدم للمتعلمين على أنها محل إجماع والحاصل أنها محل نقاش مستمر. يشير الكتاب الأبيض إلى هذه الملاحظة حين يعترف بصعوبة التوفيق فيما لا يشكل إجماعا بين مختلف القوى والتيارات: "وعندما

[1] محمد، الدريج (2015)، المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، العدد38، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب ص3

يتعلق الأمر بثنائية الثابت والمتغير في القيم التي ينبغي أن تؤطر المناهج التربوية، غالبا ما تختلط المرجعيات، التي فرضتها ظروف معينة في زمن معين من طرف مكونات مجتمعية أو هيآت معينة، مع القيم الوطنية المرجعية الثابتة للمجتمع المغربي". يعلق الدكتور محمد الدريج على هذا التناقض بين الثابت والمتغير في القيم المؤطرة للمنهاج الدراسي في قوله: "والثنائية في الحقيقة ليست بين الثابت والمتحول فحسب، بل إنها ثنائية تصيب جسم المنهاج الدراسي، وبالتالي على الاختيارات البيداغوجية بل وكيان منظومة التعليم ككل في الصميم... ".[1]

3.2. منهاج السلك الابتدائي بالمغرب والبدائل الممكنة

يفتح التطور المتسارع في ميدان العلم والتكنولوجيا، والاتصال والتواصل، الباب على بدائل يمكن أن تسهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتجاوز كل العراقيل والتحديات التي ذكرنا بعضا منها سلفا، بدائل تأكدها التجارب العالمية في ميدان التربية والتعليم بصفة عامة وإدارة وتنزيل المناهج الدراسية بصفة خاصة، التطور التكنولوجي بكل مستوياته، أصبح يمارس ضغطا كبيرا على الأفراد والمجتمعات، وجعل المنظومة التعليمية في حرج إن هي لم تستطع استيعاب هذا التطور المتسارع، وإبداع أساليب وطرق منهجية تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، وتلبي الحاجيات المجتمع وتتفاعل مع روح العصر. هناك إجماع على أهمية وضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات البيداغوجية والديدكتيكية، لكن هذا يحتاج إلى رؤية وتصور، يعتبر التعليم ورش كبير للاستثمار في العنصر البشري.

إذا كانت التقييمات الوطنية والدولية أشارت إلى ضعف المكتسبات اللغوية والقيمية لدى تلاميذ السلك الابتدائي بالمغرب، فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ميدان التربية والتعليم بصفة عامة وفي مدارس السلك الابتدائي بصفة خاصة، سيكون له الأثر الإيجابي في تجاوز هذه الاختلالات، من خلال التركيز على الأنشطة اللاصفية، واستغلال الصور والأفلام التربوية في اكتساب القيم واللغة، عن طريق تنمية حس الإنصات، كمدخل لتنمية الكفايات اللغوية وتنمية الابداع والحس النقدي لدى المتعلمين. يقول الدكتور أحمد أوزي في هذا الصدد: "ومن غير شك أن توظيف وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية مثل الحاسوب، والإنترنيت، وجهاز عرض البيانات،

[1] المرجع السابق ص34

والعارض البصري، والسبورة الذكية وغيرها، قد أسهم في تحول مفهوم التعليم إلى عملية تساعد المتعلم على بناء واستكشاف معارفه باستخدام أساليب وأدوات حديثة". [1]

خاتمة:

يبدو أن المغرب لايزال يتلمس الطريق لتجاوز الأزمة التي تعاني منها المنظومة التربوية، رغم توالي الإصلاحات ورغم المجهودات الكبيرة التي بذلت ولاتزال تبذل، ورغم ما راكمته التجارب الإصلاحية من مكتسبات لا يمكن إنكارها، إن على المستوى الكمي، أو على مستوى البنية التحتية، وتصميم المناهج، والتشريع القانوني، غير أن كل ذلك لا يتناسق والجودة التي يفترض أن يتسم بها التعليم، فالهوة بين التصورات والاختيارات والشعارات التربوية، وبين الممارسة والواقع أكبر من أن يجسرها إصلاح يفتقد إلى الإرادة السياسية، والرؤية الشمولية للإصلاح، لا محيد لصناع القرار والقائمين على الشأن التعليمي، من الاعتراف أن أزمة المنهاج الدراسي، هي أزمة سياسة تعليمية وأزمة منظومة تربوية، وأنها جزء من أزمة كبرى، هي أزمة مجتمع، ينبغي أن تتظافر لتجاوزها مختلف الإرادات المجتمعية، فالتعليم لا ينبغي أن يكون مسرحا للتجاذبات الضيقة ولا ورشا لقضاء المآرب الشخصية، ولا أن يرتهن للمؤسسات المانحة من أجل الخروج من أزمة اقتصادية. إن أي إصلاح تربوي يسعى لتحقيق التنمية الشاملة، والارتقاء بالفرد والمجتمع، عبر استراتيجية متجددة، قوامها مدرسة الإنصاف والجوة والارتقاء، لابد أن يبدأ بإصلاح القاعدة التي يتأسس عليها كل بناء، فالاهتمام الأكبر لابد أن يطال منهاج السلك الابتدائي، والمدرسة الابتدائية.

[1] أحمد، أوزي (2015)، التعليم والتعلم الفعال: نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العملية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، العدد39، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. ص108

بيبليوغرافيا

- أحميد، محمد (2019)، الإشراف التربوي وبناء وتطوير المنهاج التعليمية: نماذج وتجارب، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب. أحمد، أوزي
- أحمد، أوزي (2015)، التعليم والتعلم الفعال: نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العملية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، العدد39، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب
- أحمد، أوزي (2017)، بيداغوجية فعالة ومجددة: كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، منشورات مجلة علوم التربية، العدد44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- سعيد، حليم (2017)، البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية: أعمال الندوة الدولية 14/13/12 دجنبر 2017، مطبعةآنفـو ـ برانت، فاس، المغرب.
- محمد، الدريج (2015)، المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، العدد38، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد، عابد الجابري (2003)، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه ــ 2 ــ التربية والتعليم والتحديات الراهنة: التعليم والاختراق الثقافي والعولمة والهوية وقصور التنمية، سلسلة مواقف، العدد 14، درا النشر المغربية، المغرب.
- مصطفى، شكري 2016)، الإصلاح" الجديد" للتعليم بالمغرب: أية رؤية وأية استراتيجية؟ دار القلم، الرباط، المغرب.
- هشام العلوي وروبرت سبرينغبورغ، (2022)، الاقتصاد السياسي للتعليم في العالم العربي، ترجمة فيصل البقالي، در الإحياء للنشر والتوزيع، مطبعة، سليكي أخوين، طنجة، المغرب
- أحمد الزوين وعبد الحكيم حجوجي وعبد الله الهلالي، (2001)، قراءة نقدية في "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب
- من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء) رؤية استراتيجية للإصلاح 2030/2015 إصدار المجلس الإعلى للتربية والتكوين 2015.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

- **rA_etrahc < sioL < https://www.fsdm.usmba.ac.ma**

نحو تدريس فعال للنص الحجاجي في ظل المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي [نص ضرورات لا حقوق نموذجا]

Towards Effective Teaching of the Argumentative Text in Light of the Communicative Approach and the Theory of Linguistic Argumentation

☜ **يوسف محمودي**
طالب بسلك الدكتوراه: اللسانيات التطبيقية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

Youssef Mahmoudi
Université sidi mohamed ben abdellah fes

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى تقديم تصور جديد لتعليم النص الحجاجي من خلال استثمار مبادئ المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي، يجعل المتعلم قادرا على تحليل النص الحجاجي وإنتاجه، والدفاع عن وجهة نظره.

الإشكالية: تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال الإشكالي التالي: كيف يمكن استثمار المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي في تقديم تصور جديد لتدريس النص الحجاجي، واستثماره في جعل المتعلم قادرا على الدفاع عن أفكاره ومواقفه.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل بنية النص الحجاجي "ضرورات لا حقوق" باستخدام مفاهيم نظرية الحجاج اللغوي، بهدف وضع تصور جديد لكيفية تدريسه.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن تدريس النص الحجاجي يتطلب تنويع طرق وأساليب تدريسه، وجعل المتعلم مركز العملية التعليمية، والاستفادة من المفاهيم النظرية والتطبيقية للمقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي، وغيرهما من النظريات الديداكتيكية واللسانية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية–الحجاج–النص–الحجاج اللغوي– تدريس–متعلم

Abstract::

Objectives: This paper aims to present a new conception for teaching argumentative texts by leveraging the principles of the communicative approach and the theory of linguistic argumentation. This approach seeks to enable learners to analyze and produce argumentative texts, and to defend their viewpoints.

Problem: The study's problem revolves around the following core question: How can the communicative approach and the theory of linguistic argumentation be utilized to offer a new perspective on teaching argumentative texts, and how can this be applied to empower learners to defend their ideas and stances?

Methods: The study adopted a descriptive-analytical methodology. This involved analyzing the structure of the argumentative text "Necessities, Not Rights" using concepts from the theory of linguistic argumentation, with the goal of developing a new framework for teaching it.

Conclusion: The study concluded that teaching argumentative texts requires diversifying teaching methods and styles, making the learner the center of the educational process, and benefiting from the theoretical and practical concepts of the communicative approach.

Keywords: Communicative Approach–Argumentation–Text–Linguistic Argumentation–Teaching–Learner

مقدمة:

يعدّ النص الحجاجي ركيزة أساسية في بناء الفكر النقدي وتنمية المهارات الإقناعية، فهو لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات، بل يتجاوزه إلى بناء قناعات وتشكيل مواقف لدى المتلقي. وفي سياق تدريس اللغة، يبرز التحدي في كيفية مقاربة هذا النوع من النصوص بفاعلية تضمن فهم آلياته وتوظيفها ببراعة. وتكتسب هذه الورقة أهميتها من خلال سعيها لتقديم إطار نظري وتطبيقي لتدريس النص الحجاجي، مستندة إلى مقاربتين: المقاربة التواصلية التي تضع عملية التفاعل بين المرسل والمتلقي أساس تدريس اللغات، ونظرية الحجاج اللغوي التي تكشف عن الآليات اللغوية الدقيقة التي يبنى بها الإقناع. فكيف يمكن دمج هاتين المقاربتين لإنشاء استراتيجيات تدريسية تنهض بقدرة المتعلمين على تحليل النصوص الحجاجية وفهم بنيتها، وإنتاجه؟

1.مبادئ المقاربة التواصلية

ظهرت المقاربة التواصلية في سياق التطور التدريجي للمجتمع الأوروبي، والحاجة الملحة والمتزايدة للتواصل. وبسبب ذلك أصبح الوعي الأوروبي يتجه نحو البحث عن مقاربة فعالة لتدريس اللغات.[1]

وقد جاءت هذه المقاربة كرد فعل على المقاربات التقليدية التي جعلت من النحو أساسا لتعلم اللغة. فمع هذه المقاربة، بدأ التشكيك في مركزية النحو، وقيل إن اللغة أكبر بكثير من الكفاية النحوية التي تمكن صاحبها من إنتاج جمل صحيحة نحويا. لذلك بدأ التوجه نحو الكفايات والمهارات التي تمكن من استخدام اللغة بما يتناسب مع أغراض التواصل المختلفة وحاجات المتعلم.[2]

وتهدف هذه المقاربة إلى مساعدة المتعلم للتمكن من التواصل باللغة، واستعمالها في سياق سوسيوثقافي وفي وضعيات تواصلية مختلفة، قصد أداء أغراضهم التواصلية، من خلال اكتساب الكفاية التواصلية، التي تمكن صاحبها من استعمال قواعد اللغة لأداء مقاصد تواصلية والتفاهم مع الغير[3]

---

[1] **Duchirone Emmanuell: "Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement apprentissage des langues: A touts, limites & exploitations potentielles du choix fourni", DEA de Didactologie des langues et des cultures, Sous la direction de Françoise Demaiziére, Université de paris III, Année Universitaire 2002-2003, p17.**

[2] **Richards.C. Jack: "Communicative Language Teaching Today". University Press, New York, First Cambridge, 2006, P9.**

[3] كايسة عليك "واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية (السنة الخامسة نموذجا)"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود، (2010)، ص 645.

وقد اعتنت هذه المقاربة بالجانبين الشفهي والكتابي للغة، فجددت تقنيات التعبير وأصبحت العناية توجه إلى الحوار وتبادل الآراء، والمقابلة والنقاش والعرض. لذلك فهي تهتم بالمواقف اللغوية والتعليمة والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب، ثقافيا ومعرفيا، في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في إنتاج شيء باستخدام اللغة.[1] ففي هذه المقاربة لا نسأل عن القواعد اللغوية التي يجب أن يتمكن منها المتعلم، بل نتساءل عن الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يتقنها حتى يستطيع استعمال اللغة في الحياة. فالتدرج في التعلم أصبح وثيق الصلة بأهداف التعلم، ويتم ذلك دون إهمال القواعد اللغوية التي تمثل العمود الفقري للغة.[2]

وتقترح المقاربة التواصلية أدوارا جديدة للمدرس والمتعلم، ففي هذه المقاربة أصبح المتعلمون ملزمون بالمشاركة في كل الأنشطة المنجزة داخل قاعات الدرس التي تكون مؤسسة على التعاون. كما أنه من الواجب عليهم أن يصبحوا أكثر قابلية للاستماع إلى زملائهم في المجموعة، أما المدرس فيجب عليه أن يلعب دور الميسر والمراقب للتعلم. كما أنه مطالب بجعل التلاميذ ينتجون أكبر عدد من العبارات الحرة الخاطئة (error-free Sentences).[3] فالمتعلم في هذه المقاربة عنصر نشط يأخذ المبادرة، ويبني تعلماته بمساعدة أستاذه، كما أنه عنصر أساسي في التفاعلات القائمة داخل الفصل الدراسي، فهو مركز العملية التعليمية التعلمية وأساس الفعل التربوي. [4]

ويمثل فضاء القسم عنصرا هاما في تعلم اللغة، فهو بمثابة فضاء حقيقي تمارس فيه، فداخل الفصل الدراسي يتم إنتاج سلسلة من التبادلات اللغوية التي تتخذ أشكالا مختلفة مثل: النص المكتوب أو الكلام الشفهي. والتي يشترط فيها أن تنقل معلومة صحيحة مع مقبوليتها النحوية، وارتباطها بالموضوع، وقدرتها على ربط علاقة مع معلومة أخرى سابقة أو لاحقة[5]. وقد اقترح أصحاب هذه المقاربة عدة أنواع من المناهج من بينها:

---

[1] خراما نايف وحجاج (علي): "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، (سلسلة عالم المعرفة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، (1988)، ص ص 172- 173.

[2] خراما نايف وحجاج (علي): "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، مرجع سابق، ص 172.

[3] Richards.C. Jack: "Communicative Language Teaching Today", op. cit, p9.

[4] بوشحدان (شريف) (2002): "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي"، مجلة العلوم الإنسانية - جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد3، ص 142.

[5] De Lourdes María, Valencia Zebadúa, Ernesto Palacios García: "Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases", Colegio de Ciencias y Humanidades, Ciudad Universitari, méxico, Primera impresión,2011, p21.

- المنهاج الوظيفي (A functional syllabus)

يتم بناء المنهاج الدراسي وفق هذا التصور، انطلاقا من المهام والوظائف التي يمكن للمتعلم القيام بها بواسطة اللغة: كالتعبير عن الحب أو الكره، أو تقديم الاعتذار وقبوله، أو تقديم شخص ما، أو إعطاء تفسيرات أو شرح الأفكار. فحصول الكفاية التواصلية بالنسبة لهذا التوجه، يتمثل في إتقان الوظائف الأساسية التي تمكن من التواصل في وضعيات تواصلية متنوعة.[1]

- المنهاج القائم على المهارات A skills-based syllabus:

يركز هذا المنهاج على أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتنضوي تحت كل مهارة من هذه المهارات مهارات صغرى (microskills). وتتميز هذه المهارات في المقاربة التواصلية بتكاملها، ويتجلى هذا التكامل من خلال استخدام مهارتين أو أكثر في موقف تواصلي واحد.[2]

2.مبادئ نظرية الحجاج اللغوي

وضع اللغوي الفرنسي أوزوالد ديكرو (Oswald ducrot) الأسس النظرية لنظرية الحجاج اللغوي منذ 1973، وهي نظرية تهتم بالوسائل اللغوية، وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم، وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق أهدافه الحجاجية[3]، وهي تنطلق من تصور مفاده أننا نتكلم من أجل التأثير، وتعتبر أن اللغة تحمل في ذاتها آليات للإقناع، أي أنها تحمل، بصفة ذاتية وجوهرية، وظيفة حجاجية، وهي وظيفة حاضرة في بنية الأقوال، وفي المعنى، وفي كل الظواهر الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية[4].

يقوم الحجاج حسب ديكرو وأنسكومبر، على إنتاج خطاب يحمل عبارتين "أ" و"ب" على الأقل، تقدم إحداهما لتبرير وفرض الأخرى، فتكون العبارة الأولى هي الحجة والعبارة الثانية النتيجة[5]، مثلا:

1)الجو جميل، فلنخرج في نزهة: فالعبارة الأولى أ: الجو جميل، تمثل حجة لتبرير النتيجة: ب: فلنخرج في نزهة. ومن بين المفاهيم التي تقوم عليها هذه النظرية:

---

[1] Valencia et d'autres: "Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases", p11.

[2] Valencia et d'autres: "Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases", p11.

[3] العزاوي أبو بكر: اللغة والحجاج، (د ن)، ط 1، 2006، ص 14.

[4] العزاوي أبو بكر: "الحجاج والمعنى الحجاجي"، ضمن كتاب: "التحاجج: طبيعته ومجالاته ووظائفه"، تنسيق حمو النقاري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، ط1، 2006، ص 55

[5] Anscombre, jean-claude et ducrot oswold: L'argumentation dans la langue, pierre mardag, bruxelles, 2e, 1988p 161.

- السلم الحجاجي: هو علاقة تراتبية للحجج المنتمية إلى فئة حجاجية واحدة، بحسب القوة الحجاجية لكل حجة"[1]، فنكون أمام السلم الحجاجي حينما نجد مجموعة من الحجج منتمية إلى فئة حجاجية معينة، وتوجه لخدمة نتيجة واحدة، بينها علاقة تراتبية بحسب درجة قوتها الحجاجية، وتحقيقها للنتيجة المطلوبة،[2].

ومن أمثلة ذلك:

2)حصل زيد على الإجازة

3)حصل زيد على الماجستير

4)حصل زيد على الدكتوراه

فهذه الجمل تنتمي لنفس السلم الحجاجي لأنها تخدم نتيجة مضمرة واحدة وهي: "كفاءة زيد العلمية"، وهي متفاوتة من حيث قوتها الحجاجية فالجملة (8) هي أقواها تعبيرا عن مكانة زيد العلمية. وهو ما يمكن التمثيل له ب:

ن: كفاءة زيد العلمية

ج: حصول زيد على الدكتوراه

ب: حصول زيد على البكلوريا

أ: حصول زيد على البكلوريا

فحصول زيد على الدكتوراه يمثل أقوى حجة على كفاءة زيد العلمية.

- الروابط الحجاجية هي مورفيمات تصل بين ملفوظين، أو أكثر جرى سوقها في إطار الاستراتيجية الحجاجية نفسها[3] فهي تربط بين الحجج، وتوضح العلاقة بينها، وهو ما يسهم في تقويتها، وهي من المؤشرات البارزة الدالة على أن الحجاج مؤشر له في بنية اللغة.[4]

---

[1]ديكرو أزفالد: السلميات الحجاجية، ت أبو بكر العزاوي، د ن، د ط،2020، ص 19.

[2]م نفسه، ص 19.

[3]الراضي رشيد: الحجاجية اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، العدد 1، المجلد 34، 2005، ص 235

[4]العزاوي (2006أ)، ص 30

ويميز العزاوي بين أنماط متعددة من الروابط[1]:

الروابط المدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن...) والروابط المدرجة للنتائج: (إذن، لهذا، بالتالي...)

الروابط التي تدرج حججا قوية (حتى، بل، لكن، لاسيما...) والروابط التي تدرج حججا ضعيفة

روابط التعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك).

- العوامل الحجاجية عند ديكرو وأنسكومبر هي قسم من المورفيمات **morphémes** تهدف إلى دفع المخاطب إلى نتيجة محددة[2]، من خلال تعيين وجهة الملفوظ الحجاجية، وتقليص التأويلات الممكنة للملفوظ عبر جعلها أكثر تحديدا[3].

ومن أجل توضيح ذلك نأخذ الأمثلة التالية:

5)تشير الساعة إلى الثامنة

6)لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة

فعلى المستوى الإخباري ليس هناك فرق بين الجملتين، لكن الفرق بينهما يكمن في القيمة الحجاجية، وهو ما يتضح من خلال قولنا[4]:

7)الساعة تشير إلى الثامنة، أسرع.

8)؟ لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، أسرع.

فالجملة الأولى سليمة ومقبولة، أما الجملة الثانية فتبدو غريبة، لأنها تستلزم أنه لا يزال هناك متسع من الوقت، فلا تسرع، فالعامل الحجاجي "لا...إلا" ساهم في تعيين وجهة الملفوظ الحجاجية.

---

[1]م. نفسه، الصفحة نفسها.

[2]الناجح عز الدين: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، 2011 ص 33

[3]ريبول آن، وجاك موشلار (1994)، (2010): القاموس الموسوعي للتداولية، ت: مجموعة من الأساتذة الباحثين، إشراف: المجدوب، عز الدين، مراجعة: ميلاد، خالد دار سينترا، المركز الوطني للترجمة تونس، 2010، ص 338

[4]العزاوي: اللغة والحجاجي، مرجع سابق، ص28

3.تحليل نص "ضرورات لا حقوق" من خلال نظرية الحجاج اللغوي

1.3. تعريف نص ضرورات لا حقوق

"نص ضرورات لا حقوق" للكاتب محمد عمارة، مقتطف من مقاله "الإسلام وحقوق الإنسان، ضرورات لا حقوق"، عالم المعرفة، العدد 89 (ماي 1985)، ص ص: 7-14- 15 (بتصرف). ينتمي إلى مجال القيم الإسلامية، وهو أحد النصوص الحجاجية الواردة بالكتاب المدرسي مرشدي في اللغة العربية للسنة الثالثة إعدادي بالصفحة 19، يهدف إلى الدفاع على أن حقوق الإنسان في الإسلام ليست مجرد حقوق، وإنما هي ضرورات يجب على الإنسان الحفاظ عليها، وعدم التفريط فيها؛ كالحق في الحياة.

2.3. السلم الحجاجي في نص "ضرورات لا حقوق"

"السلم الحجاجي هو علاقة تراتبية للحجج، المنتمية إلى فئة حجاجية واحدة، بحسب القوة الحجاجية لكل حجة"[1] ومن أمثلته في النص: "إنها ضرورات لابد من وجودها، ومن تمتع الإنسان بها وممارساته لها، كي يتحقق له المعنى الحقيقي للحياة"

نجد أن الكاتب في هذا المثال يقدم ثلاث حجج تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة، بينها علاقة تراتبية من الضعيفة إلى القوية، وتخدم نتيجة واحدة هي أن حقوق الإنسان في الإسلام ضرورات لا يمكن أن يتحقق المعنى الحقيقي للحياة دون تحقيقها، فالحجة الأولى: لابد من وجودها، والحجة الثانية: لا بد من التمتع بها، والحجة الثالثة: لا بد من ممارستها، فهي ثلاث حجج تمثل شروطا يجب تحققها من أجل تحقيق حياة كريمة، وكل منها يزيد عن الأخرى من حيث القوة والأهمية في تحقيق المعنى الحقيقي للحياة، ويمكن أن نمثل لذلك بالشكل التالي:

ن: تحقيق المعنى الحقيقي للحياة

ح3: لابد من ممارسة هذه الحقوق

ح2: لابد من التمتع بهذه الحقوق

ح1: لابد من وجود حقوق الإنسان

نلاحظ أن ح3 أقوى من ح2 وح2 أقوى من ح1 في تعزيز النتيجة ن: تحقيق المعنى الحقيقي للحياة قائم تحقيق حقوق الإنسان؛

[1] ديكرو: السلميات الحجاجية، مرجع سابق، ص 19.

3.3.العوامل الحجاجية في نص "ضرورات لا حقوق"

تعتبر العوامل الحجاجية أحد الأسس التي تقوم عليها نظرية الحجاج اللغوي، وهي إحدى الوسائل اللغوية التي استند عليها الكاتب من أجل إقناع القارئ بفكرته ومنها:

✓**العامل "إن"**

استعمل الكاتب عامل التوكيد "إن" لزيادة قوة توجيه حجته نحو النتيجة المرجوة[1]، فهي عامل يأتي لإثبات خبر يحتاج إلى تأكيده ونفي الشك عنه[2]، وقد وردت في النص في قوله: "إن الحقوق الإنسانية ضرورات فطرية للإنسان، من حيث هو إنسان". فمن خلال استعمال العامل "إن" زاد الكاتب من قوة التوجيه نحو النتيجة التي يريد تحقيقها وهي "الحقوق الإنسانية ضرورات فطرية للإنسان؛ من حيث هو إنسان". ومثله قول الكاتب: "إننا نجد الإسلام قد بلغ في الإيمان بالإنسان، وفي تقديس حقوقه إلى الحد الذي تجاوز فيه مرتبة الحقوق عندما اعتبرها ضرورات"

فالملاحظ أن العامل "إن" يؤكد النتائج التي يصل إليها الكاتب عبر حجته، فنجده أكد النتيجتين:

ن1= الحقوق الإنسانية ضرورات فطرية للإنسان

ن2= الإسلام بلغ في الإيمان بالإنسان، وفي تقديس حقوقه إلى الحد الذي تجاوز فيه مرتبة الحقوق

✓العامل "إنما" و"ليست"

وظف الكاتب العامل "إنما" باعتبارها عاملا يأتي لتقديم خبر يتيقنه المخاطب ولا ينكره، أو لما كان في منزلة ذلك، فلا تستعمل مع من يجهل الخبر وينكر صحته[3]، وقد وردت في النص في قول الكاتب: "هذه الأمور هي في نظر الإسلام ليست فقط حقوقا للإنسان...وإنما هي ضرورات واجبة لهذا الإنسان".

لعب العامل "إنما" في النص وظيفة القصر والتأكيد، فجاء مؤكدا على أن حقوق الإنسان في الإسلام ضرورات يجب على الإنسان الحفاظ عليها. وأن ذلك أمر يقيني لا شك فيه.

---

[1] المالقي، أحمد بن عبد النور: رصف المباني في شرح حروف المعاني، تح: أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، د ن، د ط، د ت، ص 118.

[2] الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد (ت 471 أو 474هـ): دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، د ط، د ت، ص 225

[3] الجرجاني: دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص ص 330-331.

كما أن الكاتب استعمل عامل النفي "ليست" لينكر اعتبرها حقوقا فقط. فهي جاءت مكملة للوظيفة الحجاجية للعامل "إنما" وهي كما يقول الجرجاني "إيجاب الفعل لشيء ونفيه عن غيره"[1] فنفت اعتبار الحقوق في الإسلام مجرد حقوق، وأوجبت اعتبارها واجبات على المسلم.

4.3. الروابط الحجاجية

إلى جانب العوامل الحجاجية وظف الكاتب مجموعة من الروابط الحجاجية التي ساهمت في ترابط أفكار النص، وبناء وحدته، ومنها:

✓الرابط بل

يعتبر الرابط "بل" من الروابط التي تدرج حججا قوية، كما أنه يستعمل للإبطال والتعارض الحجاجي[2]، وقد استعمله الكاتب في قوله: "كل هذه الامور، هي في نظر الإسلام ليست فقط حقوقا للإنسان، من حقه أن يطلبها ويسعى في سبيلها... بل إنها واجبات عليه أيضا". تربط "بل" في المثال السابق بين حجج متساوقة، تخدم نتيجة واحدة، هي تأكيد الإسلام على ضرورة حفظ وحماية حقوق الإنسان، وتمتيعه بها. وتعد الحجة التي بعدها أقوى هذه الحجج، فهو يربط بين الحجج: ح1: اعتبار الإسلام المأكل والملبس حقوقا للإنسان ح2: اعتبارها ضرورات واجبة لهذا الإنسان، ح3: اعتبار التمتع بحقوقه أمرا واجبات عليه.

فالحجة الثالثة هي أقوى هذه الحجج، في التأكيد على أهمية تمتع الإنسان بحقوقه.

✓الرابط: من ثم

يعد الرابط "من ثم" من الروابط المدرجة للنتائج، وهو يرد في النص من خلال قول الكاتب:

"ومن ثم أن يكون المصدر الطبيعي لمن يريد التماس هذا السياج".

من خلال النص نجد أن الرابط "من ثم" يربط بين مجموعة من الحجج والنتيجة التي تؤديها، فهو يربط بين:

ح1: الحقوق الإنسانية ضرورات فطرية للإنسان من حيث هو إنسان + ح2: الإسلام دين الفطرة

النتيجة: ن= الإسلام هو المصدر الطبيعي لمن يريد التماس هذا السياج.

---

[1] م. نفسه، ص 335.

[2] العزاوي: اللغة والحجاج، مرجع سابق، ص ص: 83-84.

4.التصور الديداكتيكي لنص "ضرورات لا حقوق" في ظل المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي

نقترح تدريس هذا النص من خلال المراحل التالية:

-التمهيد:

نقترح التمهيد للدرس من خلال ربطه بالواقع الذي يعيشه المتعلم، وذلك بعرض شريط حول معاناة أهل غزة وأطفالها من العدوان الإسرائيلي، وطرح الأسئلة التالية: ما هي حقوق الإنسان التي تنص عليها المواثيق الدولية؟ ما هي حقوق الإنسان التي تنتهكها إسرائيل في حق الشعب الفلسطيني، وأطفال غزة؟ كيف ينظر الدين الإسلامي لهذه الحقوق؟

✓المرحلة الأولى: تأطير النص وملاحظته:

نقترح في هذه المرحلة توجيه المتعلمين إلى تأطير النص وملاحظته من خلال الأنشطة التالية:

- تأطير النص من خلال: تحديد صاحبه، ومصدره.
- ملاحظة مشيرات النص من خلال تقديم قراءة تركيبية ودلالية للعنوان، وتحليل الصورة المرفقة بالنص، ثم صياغة فرضيات القراءة

✓ القراءة والفهم: نقترح الأنشطة التالية:

- قراءة المدرس النص قراءة جهرية نموذجية.
- قراءات التلاميذ الفردية، وتقويم المدرس لها مع إشراك المتعلمين في هذا التقويم.
- استثمار قراءة المتعلمين في شرح المفردات الصعبة ضمن سياقها، واستعمالها في سياقات أخرى.
- إجابة التلاميذ بتوجيه من مدرسهم على أسئلة القراءة التوجيهية، التي ستمكنهم من فهم النص أكثر. وتحديد فكرته الأساسية.

✓ تحليل النص

نقترح استثمار التحليل الذي قدمناه للنص من خلال نظرية الحجاج اللغوي، من أجل تمكين المتعلم من إدراك البنية الحجاجية للنص، وذلك من خلال الأنشطة التالية:

- تحديد القضية التي يدافع عنها النص.
- استخراج الحجج التي وظفها الكاتب، وتحديد تراتبيتها من خلال السلم الحجاجي.
- استخراج العوامل والروابط الحجاجية الموظفة في النص، وإبراز وظيفتها الحجاجية.
- استنتاج قيم النص: الدعوة إلى حماية حقوق الإنسان، وضرورة تمتع الإنسان بها.

✓مرحلة القراءة التركيبية:

يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بتركيب النتائج التي توصلوا إليها من خلال خلاصة تركيبية، تجمع معطيات القراءة، وإبداء آرائهم حول مضامين النص وأساليبه وقيمه.

✓مرحلة الاستثمار والتطبيق

نقترح في هذه المرحلة تخصيص حصة كاملة يمارس من خلالها المتعلم ما تعلمه عن الحجاج، ومن بين الأنشطة التي يمكن القيام بها:

- خلق نقاشات حول قضايا مثيرة للجدل: اختيار مواضيع تهم المتعلمين وتثير آراء متباينة (انتهاكات حقوق الإنسان عبر العالم، قضايا بيئية، تحديات الشباب، إلخ).

- محاكاة جلسات نقاش أو مناظرات: تنظيم أنشطة لعب أدوار يتقمص فيها المتعلمون شخصيات مختلفة تدافع عن وجهات نظر متباينة.

- تحليل ومناقشة نصوص حجاجية واقعية: استخدام مقالات رأي، خطابات، إعلانات، أو مقاطع فيديو تتضمن حججًا، ثم مطالبة المتعلمين بالتعقيب عليها أو التعليق عليها.

خاتمة

وختاما يمكن القول بأنه لا بد من تطوير مناهج تدريس النصوص عامة والنص الحجاجي على وجه الخصوص، من خلال استثمار النظريات اللغوية الحديثة والمقاربات الديدكتيكية المختلفة لتدريس اللغات.

ومن خلال محاولتنا الربط بين المقاربة التواصلية والتحليل اللساني الحجاجي لنظرية الحجاج اللغوي، خلصنا إلى ما يلي:

- يمكن استثمار المقاربة التواصلية لتدريس اللغات في تدريس النص الحجاجي، من خلال تمكين المتعلم من المفاهيم النظرية لنظرية الحجاج اللغوي بعد نقلها ديداكتيكيا وذلك حتى يصبح قادرا على تحليل النصوص الحجاجي وفهمها وإنتاجها، كما أنه لا بد من السعي إلى تمكن المتعلم من المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والكتابة والقراءة،

- لا بد من تنويع طرائق التعليم ووسائله، وأدواته، وعدم الاقتصار على النصوص المكتوبة.

- لا بد من اعتماد أنشطة تفاعلية تمكن المتعلم من ممارسة فعل الحجاج، وتجعل منه مركز العملية التعليمية التعلمية.

بيبليوغرافيا

- العزاوي أبو بكر: "الحجاج والمعنى الحجاجي"، ضمن كتاب جماعي بعنوان: "التحاجج: طبيعته ومجالاته ووظائفه"، تنسيق حمو النقاري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، ط1، 2006.
- العزاوي أبو بكر: اللغة والحجاج، (د ن)، ط 1، 2006.
- الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد: دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، دط، دت.
- المالقي، أحمد بن عبد النور: رصف المباني في شرح حروف المعاني، تح: أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، د ن، د ط، د ت.
- الناجح عز الدين: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط1، 2011.
- خراما نايف وحجاج (علي): "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، (سلسلة عالم المعرفة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت، (1988).
- ديكرو أزفالد: السلميات الحجاجية، ت أبو بكر العزاوي، د ن، د ط،2020.
- الراضي رشيد: الحجاجية اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، العدد 1، المجلد 34، 2005.
- ريبول آن، وجاك موشلار: القاموس الموسوعي للتداولية، ت: مجموعة من الأساتذة الباحثين، إشراف: المجدوب، عز الدين، مراجعة: ميلاد، خالد دار سينترا، المركز الوطني للترجمة تونس، 2010.
- كايسة عليك "واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية (السنة الخامسة نموذجا)"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود، (2010).
- بوشحدان (شريف) (2002): "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي"، مجلة العلوم الإنسانية - جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد3.
- **dans la langue, pierre mardag, L'argumentation : claude et ducrot oswold-Anscombre, jean .1988 ,e bruxelles, 2**
- **:De Lourdes María, Valencia Zebadúa, Ernesto Palacios García"Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases", Colegio de Ciencias y Humanidades, Ciudad Universitari , méxico, Primera impresión,2011.**
- **Duchirone Emmanuell: "Les technologies de l'information et de la communication dans A touts, limites & exploitations potentielles du : l'enseignement apprentissage des langues ction de choix fourni", DEA de Didactologie des langues et des cultures, Sous la dire .2003-Françoise Demaiziére, Université de paris III, Année Universitaire 2002**
- **University Press, New York, . Richards.C. Jack: "Communicative Language Teaching Today" .First Cambridge, 2006**

المهننة في التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين -المفهوم والأبعاد-

Professionalization in Initial Teacher Training at – Regional Center for Education and Training Professions (CRMEF)

☜ **د. محمد فيري**
الفقه وأصوله
وزارة التربية الوطنية

Dr. MOHAMED FIRI
Islamic Jurisprudence and Its Fundamentals
Ministry of National Education

ملخص

الأهداف: يسعى هذا البحث إلى تحديد مفهوم المهننة، وتحليل أبعاده المؤسِّسة في ضوء المرجعيات المؤطرة للسياسة التعليمية، بهدف إبراز دوره في رسم ملامح إطار تربوي مؤهل، قادر على الاستجابة لمتطلبات الممارسة المهنية وتحولات المدرسة المعاصرة.

الإشكالية: إلى أي حد تمثل المهننة بديلاً فعالا للبراديغم التقليدي (نظري–عملي)، وما مدى إسهام أبعادها في تجويد تكوين الأساتذة المتدربين والارتقاء بممارستهم المهنية؟

المنهجية: اقتضت الإجابة عن إشكالية البحث إعمال المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتيح استجلاء مفهوم المهننة وتحليل أبعاده من خلال تحليل الوثائق الرسمية، واستقراء توجهات الإصلاح، بما يتيح تمثل المهننة داخل السياسات التكوينية ورصد تموقعها في الخطاب التربوي.

الخلاصة: لم يعد مطلب المهننة خيارًا ظرفيًا، بل ضرورة تفرضها تحديات الواقع التربوي، وتؤكدها المؤشرات المقلقة المرتبطة بجودة التعلمات، ومحدودية التكوين في الاستجابة لمتطلبات الفعل التربوي. وهو ما يقتضي إعادة بناء التكوين على أساس وظيفي ومهني مندمج، يُمكّن الفاعل التربوي من ممارسة ناجعة، وواعية، ومواكبة لغايات الإصلاح.

الكلمات المفتاحية: المهننة – التكوين الأساس – المراكز الجهوية – المفهوم – الأبعاد.

Abstract:

Objectives : This study aims to define the concept of professionalization and analyze its foundational dimensions in light of the educational policy frameworks, with the goal of highlighting its role in shaping a qualified educational teacher trainee capable of responding to the demands of professional practice and the transformations of the contemporary school.

Problem: To what extent does professionalization represent an effective alternative to the paradigm (theoretical–practical), and how do its dimensions contribute to improving the training of trainee teachers and enhancing their professional practice ?

Methods: Addressing the research question required the use of the descriptive-analytical method, which enables the clarification of the concept of professionalization and the analysis of its dimensions through the study of official documents and the examination of reform trends, in a way that allows for understanding how professionalization is represented within training policies and how it is positioned in educational discourse

Conclusion : The requirement of professionalization is no longer a circumstantial choice, but a necessity imposed by the challenges of the educational context, as confirmed by the alarming indicators related to the quality of learning and the limitations of training in meeting the requirements of educational practice. This calls for a restructuring of teacher training on a functional and integrated professional basis that enables educators to engage in effective, reflective, and reform-oriented practice.

Keywords: Professionalization – Initial Teacher Training – Regional Center for Education and Training Professions) CRMEF (– Concept – Dimensions.

مقدمة:

ظل التكوين الأساس في منظومة إعداد المدرسين، خاضعًا لبراديغم (نظري- عملي) يجعل من الجانب النظري المحور المركزي في البناء التكويني، بينما لم تكن الممارسة المهنية تُدرج ضمن التكوين بوصفها ركيزة تأسيسية لبناء الكفايات المهنية، بل اعتُبرت تجربة تطبيقية تابعة، تُباشَر في مرحلة لاحقة بعد استكمال المضامين النظرية، وتُنجز، في الغالب، في صورة وضعيات تطبيقية مختزلة لا يُجاوز أثرها حدود الاستئناس المهني.

وقد أسهم هذا النمط في تكريس فجوة بنيوية بين مقتضى التكوين الأساس وما يفرضه واقع الممارسة الميدانية مما أفضى إلى صعوبات ملموسة في الاندماج المهني، حيث كان يجد الخريجون الجدد أنفسهم في مواجهة وضعيات إجرائية معقدة، تفتقر إلى الإسناد المفهومي أو التهيئة العملية الكافية. ويترتب عن هذا الوضع ضعف في التملك الوظيفي للكفايات المهنية، مما ينعكس سلبًا على المردودية وجودة الأداء المهني خاصة في السنوات الأولى بعد التعيين، ويُبرز الحاجة الملحة إلى إعادة هندسة التكوين بما يُموقع الممارسة المهنية في صلب العملية التكوينية، لا في هامشها.

وقد انعكست هذه الفجوة سلبا على المنظومة التربوية برُمّتها، إذ سجّلت تقارير حديثة صادرة عن هيئات ومؤسسات وطنية ودولية، شارك المغرب في اختباراتها باعتبارها معيارا لتقييم جودة التعليم ببلادنا، ارتفاعا ملحوظًا في معدلات الهدر المدرسي، وتراجعا ملموسا في مستويات التحكم في التعلمات الأساس، إلى جانب محدودية انخراط المتعلمين في أنشطة الحياة المدرسية.

وأمام هذا الوضع، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة بناء منظومة تكوين متكاملة من خلال رسم ملمح إطار تربوي مؤهَّل، تتبوأ فيه المهننة موقعًا مركزيًا، بوصفها مدخلًا بنيويًا لإصلاح التكوين الأساس للمتدربين، وضمان نجاعة مخرجاته. ويستند هذا التوجه إلى تبني مقاربة وظيفية تؤسس لبناء تكوين مزدوج، يُزاوج بين المعرفة النظرية والممارسة المهنية، من خلال أنموذج (عملي-نظري-عملي) تُمنح فيه الأولوية للجانب التطبيقي، باعتباره الفضاء الأمثل لبناء الكفايات المهنية في سياقها الطبيعي.

إشكالية البحث:

إلى أي حد تمثل المهننة بديلاً فعالا للبراديغم (نظري-عملي)؟ وما مدى إسهام أبعادها في تجويد تكوين الأساتذة المتدربين والارتقاء بممارستهم المهنية؟

أهداف البحث:

- تحديد مفهوم المهننة في الأدبيات التربوية والوثائق الرسمية.
- تحليل الأبعاد المؤسِّسة لمفهوم المهننة.
- رصد حضور المهننة وموقعها ضمن المرجعيات الرسمية المؤطرة للسياسة التعليمية بالمغرب.
- إبراز دور المهننة في رسم ملمح إطار تربوي مؤهل، وقادر على مواكبة التحولات المعاصرة.

الدراسات السابقة:

في سياق التحولات التي عرفها التكوين التربوي بالمغرب، حظي موضوع المهننة باهتمام متزايد من قبل الباحثين والفاعلين التربويين، حيث تناولت مجموعة من الدراسات هذا المفهوم من زوايا مختلفة، سواء من حيث تأصيله النظري، أو من حيث حضوره في السياسات التكوينية الوطنية، أو إسهامه في تجويد التكوين والرفع من كفاءة الممارسين. ومن أبرز هذه الدراسات نذكر:

هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم" للباحث محمد الدريج.

انصبّت هذه الدراسة على عرض وتحليل المرجعيات النظرية التي تؤطر خطط التكوين الأساس للمدرسين، مع تفكيك أوجه القصور التي تعتري تلك الخطط، سواء على مستوى البرامج أو التدابير أو آليات التقويم. كما ركزت على تشخيص مشكلات تأهيل المدرسين علميًا ومهنيًا داخل المراكز الجهوية وكليات ومدارس التربية، واقترحت بديلا قائما على هندسة محكمة للتكوين، تستند إلى تصور شمولي يراعي حاجات المدرسين الفعلية، وخصوصيات السياقات الصفية، ويهدف إلى الارتقاء بجودة الإعداد الأكاديمي والمهني.

مقال: مهننة تكوين أطر التدريس نحو تدقيق للمفهوم للباحث المصطفى المرابط

تناولت الدراسة مفهوم المهننة وخصائصها وسيميائها. كما استعرضت المرجعيات الأساسية المؤطرة لمهننة التكوين، وأكدت على أهمية ربط التكوين بالممارسة الميدانية. مبرزة الشروط والمعايير والعمليات المرتبطة بالتكوين والتأهيل والمواكبة اللازمة لتكوين مدرس قادر على الإبداع والتجديد.

وعلى الرغم من القيمة العلمية لهاتين الدراستين، فإن هذا البحث يُقدم إضافة نوعية من خلال ربط مفهوم المهننة بسياقه المؤسسي والمرجعي داخل المنظومة التربوية، واستجلاء أبعادها التي تسعى

إلى رسم ملمح تكوين مهني متكامل، يستند إلى براديغم عملي-نظري-عملي، ويستجيب لحاجات المتدربين، وتحديات التحولات المعاصرة.

منهج البحث:

اقتضت الإجابة عن إشكالية البحث إعمال المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتيح استجلاء مفهوم المهننة وتحليل أبعاده من خلال تحليل الوثائق الرسمية، واستقراء توجهات الإصلاح، بما يتيح تمثل المهننة داخل السياسات التكوينية ورصد تموقعها في الخطاب التربوي.

خطة البحث:

انتظم هذا البحث وفق الخطة الآتية:

المقدمة: وتتضمن أهمية البحث وإشكاليته وأهدافه والدراسات السابقة ومنهجه وخطته.

- المحور الأول: مفهوم المهننة في السياق التربوي المغربي.
- المحور الثاني: المهننة في الوثائق المرجعية المؤطرة للسياسة التكوينية والتربوية.
- المحور الثالث: أبعاد مهننة التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- خاتمة: وتضمنت أهم النتائج المتوصل إليها، وبعض التوصيات المقترحة.

المحور الأول: مفهوم المهننة في السياق التربوي المغربي.

يحيل مفهوم المهنة في المعاجم اللغوية على الحذق بالخدمة والعمل[1]، أما مفهوم المهننة فقد تنوعت تعريفاته في الدراسات والبحوث التربوية، نورد منها الآتي:

عرفها Wittorski, R بأنها: "تعني دمج الفعل المهني، وتحليل الممارسة المهنية، وتجريب أساليب جديدة في العمل ضمن سيرورة تكوينية موحدة"[2].

وعرفتها يامنة بوتفليقة بأنها "عملية بناء كفايات من شأنها أن تدفع المعلم إلى تبنّي موقف تأملي، تساؤلي، تصوّري وجدالي، تجاه ممارسته المهنية (وكذلك تجاه ممارسات نظرائه)، بهدف إنجاح عمليات التعلم"[3].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، كتاب النون، فصل الميم، مادة (مهن)، دار صادر، بيروت، 1414هـ، الطبعة الثالثة، 424/13. والزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة (مهن)، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 218/36.

[2] Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs (n°17), 11–39, p14. file:///C:/Users/a/Downloads/la-professionnalisation-1.pdf

[3] Bouteflika Yamina، Le Métier d'enseignant et professionnalisation، مجلة الحوار المتوسطي، المجلد 1، العدد 1 (مارس 2009)، الصفحات 40-49، ص48.

ويُلاحظ أن هذين التعريفين على أهميتهما في إبراز البعد الوظيفي للمهننة، فإنهما لا يقدمان تصورًا حديًا للمفهوم.

وعرفت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 المهننة بأنها: "مجموع العمليات التي تستهدف تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، يُحركها إنتاج موضوعات أو خدمات معينة، ولها إطارها التنظيمي والاجتماعي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني.

وفي مجال التربية والتكوين، ترتبط المهننة بالتكوين المعرفي والتربوي والعملي الدائم، الذي يستغرق المسار المهني بأكمله، بهدف إكساب الكفايات اللازمة لممارسة المهام التي تتطلبها المهن التربوية (التدريس والتكوين والتأطير والتدبير والتوجيه)، بغاية الارتقاء بجودة الأداء المهني ومردوديته. وهو أداء يقتضي المرونة الكافية لقيادة مختلف الوضعيات الخاصة بكل مهنة، والقدرة على التوظيف الناجع لمختلف الموارد المتاحة وملاءمتها لهذه الوضعيات قصد تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التربوية في شموليتها، وفي مقدمتها إنجاح التعلمات"[1].

وعرفها الدريج بأنها: "عملية انتقال عمل ما من مجرد عمل أو ممارسة حرفية بسيطة، إلى مهنة منظمة تخضع لضوابط وأسس وكفايات ومعايير"[2].

أما هذان التعريفان، فإنهما يقدمان تصورا أكثر شمولية للمهننة، إذ يتجاوزان البعد الوظيفي ليقتربا من جوهر المفهوم عند التركيز على عملية التحول من نشاط أو عمل بسيط إلى مهنة منظمة تتسم بإطار مؤسساتي وقيمي واضح، يشمل التكوين المستمر، وضوابط الأداء، والكفايات الضرورية التي تضمن جودة الممارسة المهنية واستدامتها.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف المهننة بأنها: "سيرورة تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، تحكمها تشريعات مؤسساتية ومعايير قيمية، وتهدف إلى بناء هوية مهنية مستقلة وفاعلة، عبر تنمية مهنية مركبة للمعارف والكفايات والقيم، بما يُسهم في تجويد الممارسة المهنية والرفع من جودة التعليم".

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص82-83.

[2] محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليوز 2020، ص 08.

المحور الثاني: المهننة في الوثائق والمراجع المؤخرة للسياسة التعليمية بالمغرب

1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يشكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخاصة في الدعامة الثالثة عشرة منه، المرجع الأساس لمأسسة مفهوم المهننة في الحقل التربوي. فقد دعا إلى إعادة النظر في تكوين الأطر التربوية، مؤكدًا أن تجديد المدرسة رهين برفع جودة أداء المدرسين عبر تأهيل متكامل يركز بالإضافة إلى الجانب المعرفي على بناء كفايات مهنية وسلوكية وقيمية، في إطار فلسفة تربوية تراكمية تُعزز التطوير الذاتي، والتقييم المستمر، وتحليل الممارسة المهنية لتحسين جودة التعليم.[1]

وانطلاقًا من هذا التصور، لم يعد التكوين لحظة منفصلة عن الممارسة المهنية، بل بات مسارا مستمرًا يستهدف مواكبة وتحسين الأداء. وهذا يستدعي نمطًا من التأهيل يُدمج بين الممارسة الصفية والتحليل المستمر لها، ويُزاوج بين التكوين النظري والممارسة الميدانية، ويُرسّخ مبدأ التكوين الذاتي.

الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030

إذا كان الميثاق قد ألمح ضمنيًا إلى مفهوم المهننة بوصفها إطارًا ناظمًا للتكوين، من خلال التأكيد على البعد التكويني المتكامل للمدرّس باعتباره فاعلًا تربويًا مركزيا، فإن الرؤية الاستراتيجية 2015–2030 قد انتقلت بهذا المفهوم من مستوى التلميح إلى مستوى التصريح والتأطير المنهجي، حيث نصت على مهننة مهن التربية والتكوين، خاصة في الرافعة التاسعة، معتبرة أن تجويد التعلمات رهين بإرساء منظومة تكوين تستند إلى الكفايات، وتدمج الممارسة المهنية بالتكوين النظري، ضمن تصور وظيفي وواقعي للمهنة.

وتتأسس المهننة في هذا الإطار على مراجعة شاملة للمهام والأدوار والمواصفات المهنية للأطر التربوية، تتسم بدينامية تُوازن بين معيارية الأداء ومرونة التكيف، مما يتيح للفاعلين التربويين استقلالية مهنية في مبادراتهم البيداغوجية والبحثية والابتكارية. وفي ذات السياق، تؤكد الرؤية على جعل التكوين الأساس إلزاميًا وممهننا، مصحوبًا بنظام تكوين مستمر ومتواصل مدى الحياة، يعزز قدرات الأطر ويوفر آليات مصاحبة وتقييم دائمة تستند إلى معايير الاستحقاق، وجودة الأداء، ومردودية العمل، ليتمكن مسارهم المهني من الاستجابة بفعالية للتحديات المستجدة، ولتحقيق الغاية الجوهرية المتمثلة في جودة التعلمات والارتقاء بالممارسة الصفية، بما يضمن استدامة الإصلاح وفعاليته[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الرابع، الدعامة الثالثة عشر، 2000.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص24.

2. تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لسنة 2018

لم يكن مفهوم المهننة في الميثاق سوى إشارة أولية إلى ضرورة إعداد المدرّس وتأهيله باعتباره عنصرًا محوريًا في المنظومة التربوية، دون أن يبلور تصورًا متكاملًا لطبيعة هذه المهننة أو لآليات تنزيلها. أما الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، فقد منحت المفهوم عمقًا بنيويًا وجعلت منه مدخلًا أساسيا لإعادة بناء المهن التربوية، من خلال تصور متكامل يزاوج بين الممارسة الميدانية والتجربة المهنية بدل الاقتصار على التكوين النظري.

وفي امتداد لهذا التصور، فإن تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قد نص على أهمية المهننة باعتبارها مسارًا تكوينيا ومعياريا وتنظيميًا متكاملًا، يهدف إلى بناء هوية مهنية متماسكة للفاعل التربوي. ويتأسس هذا المسار على تنمية كفايات المبادرة والابتكار والتأمل النقدي في الممارسة المهنية، بما يفتح أفق التبصر وتطوير الأداء ضمن استقلالية وظيفية مسؤولة. كما تقتضي المهننة إعادة تنظيم الممارسة التربوية وفق إطار تشريعي واضح المعالم، تُستكمل أبعاده بإرساء أشكال من التنظيم الذاتي المهني، تمثّل فيه الجمعيات والهيئات المهنية والنقابية آليات لمأسسة الحوار والمشاركة في تطوير المهنة والارتقاء بها[1].

المحور الثالث: أبعاد مهننة تكوين الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

1. البعد التنظيمي والتشريعي في مهننة الممارسة التربوية

تتأسس المهننة على البُعد التنظيمي والتشريعي الذي يستند إلى أطر قانونية تضبط الأنظمة المهنية، وتحوّل النشاط التربوي إلى مهنة اجتماعية قائمة بذاتها. هذه الأطر تُحدّد بدقة مهام المدرس وأدواره ومسؤولياته. وتضع القواعد والمعايير التي تكفل جودة الأداء وتراعي الكفايات والالتزامات الأخلاقية، مما يعزز من مرجعية المهنة داخل المجتمع.

وتُبنى هذه المهنة على أساس جماعة مهنية، تتقاسم مجموعة من المعارف والخبرات والكفايات. ويحكمها ميثاق أخلاقي واجتماعي يضبط السلوك المهني، ويوفر بيئة عمل تتسم بالمسؤولية والانضباط، مما يجعل الجماعة المهننة تتملك القدرة على التكيف والتطوير المستمر للمعايير المهنية، بما يضمن مواءمة العمل التربوي مع متطلبات العصر.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42.

وتأسيسا على ما سبق، فإن جوهر المهننة يقتضي مأسسة الوضع المهني للمدرس، من خلال إرساء مسار مهني متكامل تتشكل داخله الهوية المهنية، استنادًا إلى بنية مترابطة تشمل التكوين الأساس، والتكوين المستمر، والتنمية المهنية، وآليات التقييم، والترقية، والتحفيز. ويُبنى هذا المسار على اعتراف مؤسسي يترجم في شكل إشهاد بالكفاءة والاختصاص، بما يعزز شرعية الانتماء للمهنة ويُؤطر مسارات تطورها ضمن مرجعيات معيارية واضحة[1].

2. البُعد التكويني والمعياري:

يمثل البُعد التكويني والمعياري ركيزة أساسية في مهننة تكوين الأساتذة المتدربين، إذ يحوّل التكوين من مجرد نقل للمعارف التربوية إلى مسار تعلّمي مهني متكامل، يستند إلى تصور واضح للوظيفة التعليمية باعتبارها ممارسة قائمة على الكفايات والمعايير والقيم المهنية. ويتطلب هذا البعد إعادة تنظيم التكوين وفق منطق وظيفي يُمكّن الفاعل التربوي من ترجمة المعرفة النظرية إلى مهارات عملية، مما يُسهم في تعزيز جودة الأداء. ويركّز بشكل خاص على تنمية كفايات المدرس المرتبطة بالمبادرة والابتكار، في ظل حرية مهنية مسؤولة تتيح له التفكير النقدي في أدائه المهني وتحليله، بما يفتح آفاق التجديد والتطوير. وقد بين تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أهمية إرساء هندسة تكوينية مندمجة تُؤسس لوحدة التكوين، وتُعزز مبدأ التفاعل المستمر بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية[2]، في انسجام مع البراديغم "عملي – نظري – عملي" الذي يشكّل الإطار المنهجي للتكوين.

ويُستكمل هذا البعد من خلال تثبيت بنية مرجعية واضحة تؤطر الممارسة المهنية انطلاقًا من قيم أخلاقية ووظيفية تؤدي دورًا حاسمًا في ضبط الأداء التربوي. فالمسؤولية، والالتزام، والنزاهة، والاستقلالية ليست عناصر مكملة، بل مكونات تأسيسية لشخصية الفاعل التربوي، تحدد أفق اشتغاله وتُوجه قراراته التربوية. كما يشكل التكوين المستمر ضرورة وظيفية لا غنى عنها، إذ يُمكّن الفاعل من مواكبة المستجدات النظرية والتطبيقية، ويضمن تجديد كفاياته المهنية بشكل منتظم. ويتم بناء هذه الكفايات ضمن تصور منهجي يؤطر الفعل التربوي ويوجهه، لا فقط من حيث المهارات، بل من حيث انسجامه مع غايات المهنة وأخلاقياتها. وبهذا التصور، يغدو البعد المعياري التكويني شرطًا بنيويًا لإرساء مهنية واعية، قائمة على مرجعية واضحة، وممارسة مؤسَّسة على التكوين المستدام، والتقويم الذاتي، والتوجيه القيمي.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص43.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42.

3. البعد التأملي الإبداعي:

يشكل البعد التأملي الإبداعي امتدادًا وظيفيًا ونوعيًا لمسار المهننة، إذ يسلط الضوء على البُعد الداخلي للممارسة التربوية، من خلال استحضار الوعي الذاتي والتحليل النقدي الذي يمارسه الفاعل التربوي تجاه أفعاله، وسياقات تدخله، ونتائج أدائه. فالممارسة المهنية لا تستقيم دون قدرة الفاعل على مساءلة ذاته، وتفكيك تجربته في ضوء متغيرات الواقع، مما يُمكّنه من تعديل مسارات اشتغاله، وإعادة بناء أهدافه واستراتيجياته وفق ما تفرضه وضعيات الممارسة من تحديات. بهذا المعنى، يغدو التأمل الذاتي أداة معرفية لتجويد الفعل التربوي، حيث يصبح المدرّس فاعلًا ناقدًا، لا يكتفي بتطبيق ما هو قائم، بل يسعى إلى مساءلته، وتكييفه، وتطويره بما يعزز من فعالية الأداء التربوي.

وفي هذا الإطار، لا يقتصر التأمل على إعادة النظر في الممارسة، بل يشكّل منطلقًا للإبداع والابتكار، إذ يُفضي التبصر المهني إلى توليد صيغ جديدة في الفعل التربوي، تستجيب لخصوصيات السياق، وتعالج تعقيدات الواقع التعليمي. فالفاعل التربوي المتبصر لا يظل رهين البرامج والخطط المعدّة سلفًا، بل يُعيد إنتاج أدوات عمله التربوي داخل منطق من الاستقلالية والمسؤولية المهنية عبر صياغة استراتيجيات متكيفة وواعية بالرهانات البيداغوجية الراهنة. ومن ثم، يُعد هذا البعد لحظة تحول في مسار المهننة، حيث تلتقي الكفاية بالحرية، والخبرة بالإبداع، والمساءلة بالتجديد المستمر[1].

4. البعد السياقي التفاعلي:

تحتل القدرة على التفاعل مع السياقات المتغيرة موقعًا محوريًا ضمن مسار مهننة الممارسة التربوية، باعتبارها تعبيرًا عن وعي الفاعل التربوي بما يحيط به من تحولات مجتمعية، وإكراهات مدرسية تتسم بالتعقيد والتجدد. فهذا البعد لا يُختزل في مجرد إدراك الظروف الخارجية، بل يُترجَم إلى استعداد فعلي لتعديل الممارسة وتكييفها مع المستجدات، سواء تعلق الأمر بالمشكلات الطارئة، أو بالتحولات القيمية والثقافية التي تمس المتعلمين والمؤسسة على حدّ سواء. ومن ثم، فإن التفاعل المهني لا يتم إلا عبر استثمار الكفايات والمهارات المكتسبة في ضوء تحليل السياقات المختلفة، بما يجعل من المدرّس فاعلًا مرنًا وقادرًا على إنتاج استجابات تربوية ملائمة، تتجاوز النماذج الجامدة أو الحلول الجاهزة.

وتأسيسا على ذلك، يُنظر إلى هذا البعد باعتباره شرطًا لنجاعة الممارسة في زمن التغير المتسارع، إذ يُمكّن الفاعل التربوي من تطوير قدرته على التفكير العملي المركّب، وعلى اتخاذ القرار في وضعيات يغلب عليها الغموض والتعقيد. ويشكل هذا التفاعل الواعي أداة لترجمة الكفايات النظرية إلى فعل

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42.

بيداغوجي واقعي، قادر على امتصاص الأزمات، وتدبير المفاجئ، وبناء جسور من المعنى بين التخطيط المسبق والسياق الآني[1].

5. بعد الاستقلالية المسؤولة في بناء الهوية المهنية

تُعدّ الاستقلالية المسؤولة في بناء الهوية المهنية للمدرّس مكونًا محوريًا، إذ تتيح له ممارسة حريته المهنية ضمن إطار من الالتزام الأخلاقي والمسؤولية الذاتية. وتمكنه من اتخاذ قرارات تربوية واعية تعكس استقلالًا في التفكير وسلوكًا مسؤولًا يتجاوز التبعية والتنفيذ الآلي.

كما تعزز انخراطه الفاعل في وضع الخطط والبرامج الرامية إلى تجويد العمل التربوي، مما يعكس دوره بوصفه فاعلا متحكما في تطوير مساره المهني. وبهذا المعنى، تُجسّد الاستقلالية المسؤولة توازنًا بين الحريات المهنية والالتزامات المؤسساتية، وتسهم في بلورة هوية مهنية متجددة وفاعلة.[2]

6. بعد التمثل المهني الواعي للممارسة التربوية في ضوء أخلاقيات المهنة

ينطلق هذا البعد من إدراك عميق للقيم المؤسسة لهوية المدرس المهنية، حيث يصبح الالتزام الأخلاقي تمثلا واعيا لقيم المهنة وأعرافها، نابعًا من الشعور بالمسؤولية الذاتية، مجرد التزام شكلي أو استجابة لتحفيزات خارجية. وتتحول القواعد والمعايير إلى مبادئ توجيهية تنعكس في الممارسة اليومية، مما يسهم في بناء ضمير مهني يحترم كرامة المتعلمين ويعزز جودة التعليم.

وفي هذا الإطار، تُبرز أهمية الأُطر المؤسسية والآليات التنظيمية في إرساء منظومة تقييم وآليات مساءلة تراعي البعدين الأخلاقي والتربوي. لا بوصفها أدوات رقابية، بل آليات للتقويم الذاتي المستمر. فهي تُحفز المدرس على ترسيخ ثقافة مهنية مسؤولة لا تقبل التهاون أو الممارسات اللاأخلاقية، وتعمل على الحد من ظواهر العنف المدرسي والتقصير في أداء المهام. وهكذا، تسهم هذه المنظومة في بناء بيئة تربوية سليمة، قادرة على إعادة الثقة في المؤسسة العمومية وتعزيز مكانة المدرس الاعتبارية، وصيانة كرامة التعليم باعتباره مسؤولية مجتمعية مشتركة[3].

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42.

[3] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص42. والمصطفى المرابط، مهننة تكوين أطر التدريس نحو تدقيق المفهوم، مجلة كراسات تربوية، المجلد 01، العدد 16، أكتوبر 2024، مطبعة رؤى برينت، المغرب، ص178.

7. بعد سيرورة التكوين المهني التفاعلي في ضوء البراديغم (عملي – نظري – عملي)

لم يعد النموذج القائم على تسلسل "نظري - عملي" كافيًا للاستجابة لمتطلبات التكوين الأساس، فقد ثبتت محدوديته في إعداد مدرس قادر على التفاعل مع تعقيدات الواقع المدرسي. فالتكوين الذي يركّز في مراحله الأولى على المعارف النظرية المجردة على أن تُتبع لاحقًا بتجارب ميدانية محدودة، غالبًا ما يفتقر إلى يُفضي إلى ضعف التكامل بين المعرفة النظرية والممارسة العملية.

في ضوء هذا الإشكال، برز البراديغم "عملي - نظري - عملي" استجابة لحاجات ملحّة في تحديث التكوين والرفع من جودته، باعتباره توجها إصلاحيا يضع الممارسة المهنية في صلب التكوين، ويجعلها مجالا للتفكير والتحليل والتركيب، ومنطلقًا لبناء المعرفة ضمن وضعيات مهنية ومسارات تأملية - تطبيقية، لبناء الإطار النظري بصورة أكثر وعيًا وارتباطًا بحاجات الممارسة. وبذلك، يتحول التكوين -وفق هذا التصور- إلى سيرورة متفاعلة قادرة على بناء كفايات مهنية وظيفية قابلة للتفعيل داخل الفصل، يُعاد من خلالها تشكيل الهوية المهنية للمدرس في ضوء تفاعل دائم بين التجربة والتفكير النقدي فيها[1].

8. بعد المصاحبة والتأطير الذاتي

بُعد المصاحبة والتأطير الذاتي يمثل إطارا تكامليا يدعم الجهود الرسمية للوزارة في مهننة الفاعلين التربويين، إذ يسهم انخراطهم الفاعل في جمعيات مدنية وهيئات مهنية ونقابية في تأطيرهم ومصاحبتهم ميدانيًا ومعنويًا. مما يتيح لهم فرصة تحسين ممارساتهم، وتعزيز هويتهم، ومواكبة المستجدات التربوية، علاوة على ذلك، فإنها توفر لهم الدعم في الدفاع عن حقوقهم المهنية وتمكنهم من الوعي بواجباتهم الوظيفية في ضوء القوانين الناظمة للمهنة. بهذا المعنى، لا تحل هذه الأطر محل الجهود الرسمية، بل تضيف لها قيمة نوعية من خلال تمكين الفاعلين أنفسهم كجهات فاعلة ومبادرة في مسار المهننة.

وفي هذا السياق، يُمثل حضور هذه الهيئات داخل الفضاء التربوي رافعة أساسية لترسيخ المهننة باعتبارها ممارسة جماعية تشاركية. فهي تضطلع بدور تكميلي يُعزز فعالية السياسات التكوينية من خلال مبادرات تنبع من الخبرة الميدانية والتفاعل المباشر مع حاجات الفاعلين. وبذلك، تُسهم هذه التنظيمات في بناء مهننة قادرة على مواكبة التحولات التربوية، وإرساء دينامية مهنية قائمة على التعاون وتبادل الخبرات، وتعزيز ثقافة الالتزام والانخراط المهني، وتقوية الوعي الجماعي بالقضايا التربوية[2].

---

[1] عزيز بوستا، البارادیغم عملي - نظري - عملي بين خصوبة المفهوم وصعوبات الممارسة العملية، 1 مايو 2015، موقع عزيز بوستا http://www.aziz-boussetta.com، والدريج محمد، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، مرجع سابق، ص23.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص43.

9. بعد الملاءمة المهنية والمأسسة المرجعية للفعل التربوي

يشكل الرهان على مهننة الفاعلين التربويين مدخلا أساسيا لإرساء ملاءمة حقيقية بين الأدوار والمهام المنوطة بهم وبين الغايات الكبرى للمنظومة التربوية. فالمهننة تتيح إعادة بناء الوظائف التربوية بما يواكب التحولات المجتمعية، ويجعل من الفاعل التربوي عنصراً فاعلاً في تحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

وتقتضي هذه المهننة أيضاً تعزيز الكفايات المهنية، التقنية والذاتية، للفاعلين(ات)، بما يمكنهم من الاستجابة لمتطلبات أدوارهم الجديدة. غير أن هذا المسار لا يكتمل إلا من خلال تضمين كل من الملاءمة المنشودة والكفايات المعززة داخل إطار مرجعي موحد، يكون موجهاً للممارسة ومحدداً لمجالاتها ومعاييرها، بما يرسخ الطابع المهني للعمل التربوي ويضمن تجويده واستدامته[1].

خاتمة:

يُعد خيار مهننة التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين استجابة نوعية لحاجة ملحّة إلى تجاوز محدودية البراديغم (نظري-عملي) من خلال إرساء تصور تكويني جديد يربط بفعالية بين المعرفة النظرية والممارسة المهنية، ويُمكّن المتدرب من الاندماج في سياقات واقعية تُسهم في بناء كفاياته بشكل تدريجي ومندمج.

وقد مكن هذا البحث من تفكيك مفهوم المهننة وتتبع حضوره في المرجعيات التربوية الناظمة للسياسة التكوينية، وذلك بهدف استجلاء الأبعاد المؤسِّسة لها باعتبارها مدخلًا وظيفيًا لإصلاح منظومة التكوين، من خلال إعادة ترتيب الأولويات وترسيخ تصور تكويني يجعل من الممارسة المهنية منطلقًا لتكوين متدرج، واقعي، ومندمج في سياقه المهني.

وتأسيسا على ما سبق، لم يعد مطلب المهننة خيارًا ظرفيًا، بل ضرورة تفرضها تحديات الواقع التربوي، وتؤكدها المؤشرات المقلقة المرتبطة بجودة التعلمات، ومحدودية التكوين في الاستجابة لمتطلبات الفعل التربوي. وهو ما يقتضي إعادة بناء التكوين على أساس وظيفي ومهني مندمج، يُمكّن الفاعل التربوي من ممارسة ناجعة، وواعية، ومواكبة لغايات الإصلاح.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018، ص43.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1414هـ، الطبعة الثالثة.
- الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت.
- عزيز بوستا، الباراديغم عملي - نظري- عملي بين خصوبة المفهوم وصعوبات الممارسة العملية، 1 مايو 2015، موقع عزيز بوستا boussetta.com-http://www.aziz
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3، فبراير 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليوز 2020.
- المصطفى المرابط، مهننة تكوين أطر التدريس نحو تدقيق المفهوم، مجلة كراسات تربوية، المجلد 01، العدد 16، أكتوبر 2024، مطبعة رؤى برينت، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الرابع، الدعامة الثالثة عشر، 2000.
- Bouteflika Yamina، Métier d'enseignant et professionnalisation Le، مجلة الحوار المتوسطي، المجلد 1، العدد 1 (مارس 2009).
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs (n°17), 11–39.
pdf.1-professionnalisation-file:///C:/Users/a/Downloads/la

الأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي
البحث الإجرائي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين موضوعا
Academic Integrity in the Age of Digital Research Action
Research as a subject at the Regional Center for Education and Training Professions

☜ **د.عبد الجبار البودالي**
EL BOUDALI ABDELEBBAR
أستاذ محاضر مؤهل
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الرباط سلا القنيطرة

ملخص:

الأهداف: يبتغي الكاتب من هذا المقال تذكير أساتذة الغد الذين حملوا البحث كرها ووضعوه كرها بمبدإ الأمانة العلمية بما هي قيمة من قيم التربية وشرط من شروط البحث العلمي التي استبيحت في الزمن الرقمي، وتعرضت للاستخفاف والانتهاك.

الإشكالية: وبحثا في الوضع الإشكالي لأستاذ المستقبل في ظل المفارقة بين التمكن الرقمي والانحدار القيمي، يسعى الباحث إلى فصل المقال في سؤال الأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي متخذا من البحث الإجرائي في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين موضوعا في أربعة محاور هي: مفهوم الأمانة العلمية-بين السرقات الأدبية والسرقات الرقمية-من رحلة الإبل إلى الإبحار الرقمي-من قرائن النسخ الرقمي في البحث الإجرائي.

المنهجية: ويتبنى، ابتغاء ذلك، منهجا علميا يتعلق فيه الوصف بالكشف، ويتوسل بقراءة للمحتوى يقترن فيها التحليل والنقد. فضلا عما يقتضيه التفسير من أساليب التعريف والتمثيل والمقارنة والاستشهاد، وما يستدعيه الإقناع بدعوى المقال من أساليب البرهنة والاستدلال.

الخلاصة: ويخلص إلى أن التنمية المهنية تفرض أن يتحلى الباحث المتدرب بالأمانة العلمية وبروح المسؤولية، وأن يتمثل أخلاق المهنة، وأن يحمل نفسه على ما تكره من مشاق التكوين الذاتي والبحث والإنتاج بعيدا عن أحوال العجز والترهل والاكتفاء بالجاهز وغير ذلك مما دب في جسد الفاعل التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي، فخلع عنه رداء العطاء العلمي وألبسه كساء الاستجداء الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الأمانة العلمية، البحث الإجرائي، البحث الرقمي، النسخ الرقمي، السرقة الأدبية، الانتحال الرقمي.

Abstract:

Objectives: The author of this article aims to remind future educators—who have undertaken research reluctantly and abandoned it just as unwillingly—of the principle of academic integrity, as a core educational value and a fundamental condition of scientific research. This principle has been compromised in the digital age, subjected to neglect and violation.

Problem: Examining the problematic situation of the future teacher amid the paradox between digital proficiency and moral decline, the researcher seeks to explore the issue of academic integrity in the age of digital research. This inquiry is framed through the lens of action research conducted within the Regional Center for Education and Training Professions, and is structured around four main axes: The concept of academic inte-

grity-Between literary plagiarism and digital plagiarism-From the journey of camels to digital navigation-Indicators of digital plagiarism in action research

Methods: To this end, the study adopts a scientific approach that links description to revelation, relying on content analysis that combines interpretation with critique. The methodology also incorporates explanatory tools such as definition, exemplification, comparison, and citation, as well as persuasive techniques including argumentation and reasoning to support the article's thesis.

Conclusion: The study concludes that professional development requires trainee researchers to uphold academic integrity and embrace a sense of responsibility. They must embody the ethics of the profession and commit themselves to the challenges of self-training, research, and production. This stands in contrast to the states of inadequacy, complacency, and dependency on ready-made content that have infiltrated the educational sector in the age of artificial intelligence—stripping the educator of the mantle of scholarly contribution and replacing it with the cloak of digital dependency.

Keywords: Academic Integrity, Action Research, Digital Research, Digital Copying, Literary Plagiarism, Digital Plagiarism.

مقدمة:

راهنت المنظومة التربوية على تجديد التكوين وتجويده وتنمية الفاعل التربوي بدءا من تأهيله المهني وتدريبه الميداني وتمكينه من كفايات التبصر والتحليل والبحث والإنتاج. ولا يخفى على من يجيل النظر في المرجعيات الرسمية (الرؤية الاستراتيجية- القانون الإطار - المذكرات الوزارية) إصرارها على استثمار تكنولوجيا الإعلام والاتصال. فقد نص المشروع المندمج رقم 9 على:" تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية". واهتم " بإدماج وتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثقافة الرقمية في التكوين الأساس لكل الأطر التربوية."[1].

وقبل ذلك، وضع القانون الإطار(17-51) في ثنايا مواده أهدافا مدارها الجودة والإبداع وتطوير البحث وتكوين الذات وتنمية الكفايات وصناعة التميز. ونص في مادته 39 على أنه: "يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية..."[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهنى والتعليم العالى والبحث العلمى، المذكرة رقم:20 -047 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمى، 18 شتنبر 2020، المذكرة 20-047، حافظة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمى، ص 41.

[2] رئيس الحكومة، قانون - إطار 17- 51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805- 17 ذو الحجة 1440 (19 اغسطس 2019)، المادة 39، ص5634.

في هذا السياق، تعمل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تأهيل الأساتذة المتدربين وتنميتهم مهنيا عبر تمكينهم من كفايات التخطيط والتدبير والتقويم والتحليل والإنتاج. ولعل الحرص على برمجة البحث الإجرائي ضمن مجزوءات التأهيل المهني نظرا وإنجازا أدل الدلائل على النزوع بشعار التجديد والتجويد منزع التشكيل والتفعيل ابتغاء صياغة الفاعل التربوي صياغة جديدة ترسخ قيم الأمانة العلمية و"التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر"[1] في البحث والإنتاج. فإذا كانت الرؤية التربوية تفرض تأطير الأبحاث التدخلية لأطر المستقبل اعتبارا لمبدإ الأمانة العلمية بما يقرر اقتران التربية بالتكوين، ويفضي إلى صناعة الفاعل التربوي المفكر والمتبصر والمنتج والمبدع، فهل يتبنى الأستاذ المتدرب الرؤية نفسها، ويترجمها أثناء بحثه الإجرائي مستفيدا مما تتيحه الشبكة العنكبوتية من مصادر ومراجع، ومنضبطا بضوابط البحث الرقمي والأمانة العلمية؟

1. مفهوم الأمانة العلمية:

الأمانة العلمية إضافة العلم إلى صاحبه ورد القول إلى قائله وصرف الكتاب إلى كاتبه. وقد عقد جلال الدين السيوطي فصلا في كتابه " المزهر في علوم اللغة وأنواعها " استهله بقوله:" ومن بَرَكَةِ العلم وشُكرِهِ عَزوهُ إلى قائله. "وأكد في ثناياه اعتباره واستحضاره لهذه القاعدة الذهبية، وهي أصل القيم في البحث والكتابة والتأليف والتصنيف، وآيتها النسبة والتوثيق. وهذا مدلول قوله: "ولهذا لا تراني أذكر في شيء من تصانيفي حرفا إلا مَعزوًّا إلى قائله، مبينا كتابه الذي ذكر فيه."[2]. وقبل السيوطي عد الأصمعي حقا للقائل بأن يسند إليه المقول، ويشهد له بامتلاك المنقول. وقد أورد ياقوت الحموي هذه الإشارة الأصمعية اللطيفة في كتابه "معجم الأدباء "، ونصها: " مِن حقِّ مَنْ يقبسك علماً أن ترويه عنه"[3].

بل إن أمانة الإبداع كانت من فرائد القيم التي تمثلها الشاعر منذ الجاهلية. والفاحص لديوان طرفة بن العبد يستوقفه احتفاؤه بالأمانة وتنزهه عن الإغارة وسرقات الشعر. يتجلى ذلك بينا في قوله:

ولا أُغيرُ لِـى الأَشْعـارِ أَسـرِقُـها *** عَنها غَنيتُ، وَشَرُّ الناسِ مَن سَرقا
وَإِنَّ أَحسَـنَ بَيتٍ أَنـتَ قائِلُهُ *** بَيتٌ يُقالُ، إِذا أَنشَدتَهُ، صَدَقا[4]

---

[1] نفسه، المادة 2، ص5624.

[2] السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ت فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ 1998م، ج2، ص273.

[3] الحموي (ياقوت)، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، ت إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط1414،1هـ 1993م، ج1، ص 24.

[4] ابن العبد (طرفة)، ديوان طرفة بن العبد، شرحه وقدم له مهدي ناصر الدين، ط 3، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 1423هـ - 2002 م، ص 57.

2. بين السرقات الأدبية والسرقات الرقمية:

يقتضي تبرؤ طرفة من نسبة ما ليس له إليه أن انتهاك أمانة الإبداع، وإن كان سلوكا سلبيا مذموما، فقد وقع فيه غير واحد ممن استهوتهم الكلمة، وفتنهم القريض. واصطلح عليه في الأدب العربي قديما بالسرقات الشعرية أو انتحال الشعر. ومعناه أن ينسب الشاعر إلى نفسه ما أبدعه غيره. ومن شواهد ذلك ما انتحله جرير من معلوط بن بدل السعدي، وقرره الحاتمي في "حلية المحاضرة"[1]:

إنَّ الذين غدوا بلبّكَ غادرُوا *** وشلاً بعينِكَ، ما يزالُ معينَا

غيَّضنَ من عبراتهِنَّ وقلنَ لي: *** ماذا لقيتَ منَ الهوى ولقينَا؟[2]

والأعجب اليوم ثبات الاسم وتغير الوسم؛ إذ صار الانتحال ذكيا وانتقل من عالم الرواية والكتابة إلى العالم الرقمي المفترض؛ تقدم في الأخذ بأسباب البحث عن المعرفة وتراجع في الإنتاج والإبداع، واكتفاء في الغالب الأعم بالسطو الالكتروني ونسبة ما أنجزه الآخر إلى الذات في أشكال من الخديعة والمكر والاحتيال.

3. من رحلة الإبل إلى الإبحار الرقمي:

يفسح الفضاء الرقمي اليوم، أكثر من أي زمن مضى، مجالا أرحب للإبحار في مئات المكتبات الالكترونية توفيرا للطاقة والجهد والوقت وتيسيرا للبحث والجمع والتصنيف والتأليف. وقديما كان الباحث العربي عن المعرفة (اللغة-الشعر-الحديث...) يضرب أكباد الإبل ابتغاء الوصول إليها والحصول عليها؛ المسافات بعيدة، والوسائل بسيطة والأسباب الحائلة أقوى. فقد ذكر محقق كتاب "الرحلة في طلب الحديث" للخطيب البغدادي أن العلماء: "بذلوا من أجل الحديث وأسانيده كل ما في وسعهم، حتى رحلوا المسافات البعيدة، على بعد الشقة وعظيم المشقة، طلبا للحديث وبحثا عن أسانيد الأحاديث."[3]

كما دفع الحرص على صيانة اللسان العربي من شوائب اللحن علماء العربية إلى الرحلة لمشافهة الأعراب وسماع ما يحصل به الاحتجاج من الحكم والأمثال والخطب والأشعار. وإنما وصلنا ما وصل مما

---

[1] الحاتمي، أبو علي، حلية المحاضرة في صناعة الشعر، ت جعفر الكتاني، دار الرشيد للنشر بغداد،1399 ه 1979م، ج 2، ص 32.

[2] ابن عطية، جرير، ديوان جرير، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406 - 1986.ص 476/ابن عطية، جرير، ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب، ت د. نعمان محمد أمين طه، دار المعارف، القاهرة، ط3، ج1، ص 386.

[3] البغدادي، الخطيب، الرحلة في طلب الحديث، ت نور الدين عتر، سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط1، 1395ه -1975م، ص ص 17-16.

ضاع أكثره من لغة العرب بفضل كبد الرحلة الذي عرفوا وكأس المحنة الذي رشفوا. وقد خاض صناع المعرفة في فنونها المختلفة رحلة البحث الشاقة في مكابدات سندبادية مضنية انتهت بهم إلى بناء صرح علمي شامخ مازال شاهدا على دقة ما صنعوا وروعة ما أبدعوا. بل إن كثيرا مما صنفوا وألفوا أضحى اليوم مادة لصناعة رقمية يكفي تمثيلا لها المكتبات الذكية التى صاغت الكتاب العربي رقميا، ودولت ألفاظه ومحتوياته، وسهلت منهج البحث عن دواله ومدلولاته.

غير أنه، وإن مهدت سبل البحث، ويسرت أسباب الطلب، فإن الباحث الرقمي أضحى عالة على غيره يعيش حالة من خمول الفكر وعجز الإرادة أفضت به إلى القرصنة والسطو وانتهاك ملكية الأفكار وأمانة الإبداع.

4. من قرائن النسخ الرقمي في البحث الإجرائي:

إن ثمة مفارقة عجيبة بين تصور البحث الإجرائي وواقعه بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. فقد كشفت التجربة التي خضناها تأطيرًا لأساتذة المستقبل عن نظرة سلبية ورؤية قاصرة، إذ ليس في زعمهم إلا مجزوءة يلزم استيفاؤها كيفما كان والتصديق عليها بأي طريق كان. هؤلاء المقبلون على تربية الأجيال يحمد لهم تمكنهم من تقنيات الإعلام والاتصال، ويذم فيهم توسلهم سلبا بالكفاية الإعلامية أثناء البحث والتأليف في إبحار رقمي محتال مراوغ. وذلك أمر تقرر بما تكرر من أمثلة وما اطرد من شواهد.

سأتبنى، من أجل ملامسة هذه الظاهرة، مفهوما من جهاز المفاهيم الذي وظفه ابن الأثير في "المثل السائر" فصلا للمقال في أشكال السرقات الشعرية، وسأنزله في السياق الرقمي مشيرا من خلاله، تمثيلا لا تفصيلا، إلى بعض ملامح الإخلال بشرط الأمانة العلمية في البحوث الإجرائية. ولأن المقام يقتضي الإيجاز والاقتصار على ما يحقق المراد ويفي بالغرض، سأكتفي، إذن، من جهاز ابن الأثير في باب السرقات بمفهوم النسخ من غير اهتمام بالأقسام الأخرى، أعنى: "السلخ، والمسخ، وأخذ المعنى مع الزيادة عليه، وعكس المعنى إلى ضده."[1]

النسخ في تصوره: " لا يكون إلا في أخذ المعنى واللفظ جميعا، أو في أخذ المعنى وأكثر اللفظ؛ لأنه مأخوذ من نسخ الكتاب. وعلى ذلك فإنه ضربان:

[1] ابن الأثير (ضياء الدين)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، القسم 3، ت أحمد الحوفي - بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر القاهرة، ج 3، ص 304 .

الأول: يسمى وقوع الحافر على الحافر، كقول امرئ القيس:

وقوفًا بها صحبي على مطيهم *** يقولون لا تهلك أسى وتجمل

وكقول طرفة:

وقوفا بها صحبي علي مطيهم *** يقولون لا تهلك أسى وتجلد

وقد أكثر الفرزدق وجرير من هذا في شعرهما، فمنه ما وردا فيه مورد امرئ القيس وطرفة في تخالفهما في لفظة واحدة، كقول الفرزدق:

أتعدل أحسابا لئامًا حماتها *** بأحسابنا إني إلى الله راجع

وكقول جرير:

أتعدل أحسابا كراما حماتها *** بأحسابكم إني إلى الله راجع

ومنه ما تساويا فيه لفظا بلفظ كقول الفرزدق:

وغر قد نسقت مشمرات *** طوالع لا تطيق لها جوابا

بكل ثنية وبكل ثغر *** غرائبهن تنتسب انتسابا

بلغن الشمس حين تكون شرقا *** ومسقط رأسها من حيث غابا

وكذلك قال جرير من غير أن يزيد. (...)

الضرب الثاني من النسخ: وهو الذي يؤخذ فيه المعنى وأكثر اللفظ، كقول بعض المتقدمين يمدح معبدا صاحب الغناء:

أجاد طويس والسريجي بعده *** وما قصبات السبق إلا لمعبد

ثم قال أبو تمام:

محاسن أصناف المغنين جمة *** وما قصبات السبق إلا لمعبد "[1].

[1] نفسه، ج 3، ص ص 230- 233 .

بهذا النص تمتد الدلالة الأثيرية إلى زمن الذكاء الاصطناعي حين يخترق النسخ الرقمي حصون البحث العلمي عموما، ويكتسح دروب البحث التربوي التدخلي الذي نراهن على أصالته وجودته وتميزه بوجه أخص.

لقد أثبتت تجربة الإشراف والتأطير لسنوات خلت أن بين المتدربين بمراكز التربية والتكوين شبه إجماع على مقاطعة المرجع الورقي والاستناد أثناء البحث الرقمي إلى قواعد النسخ والإلصاق والجمع والوضع والتلفيق بلا تدقيق أو توثيق ودونما إحالة إلى موقع أو مرجع. ومن القرائن التي توحي ابتداء بالاختلاس الرقمي في البحث الإجرائي قبل الخلوص انتهاء إلى فحصه الإلكتروني:

4-1 غرابة المصطلح:

ومعناها توظيف معجم اصطلاحي وجهاز مفاهيمي غير متداول في أدبياتنا التربوية من قبيل :(الطالب - الطلبة - المحادثة - المحفوظات - القواعد-المدرسة الأساسية - تدريسية اللغة - تعليمية اللغة ...). ونمثل لهذا بنص نقتطفه من بحث أشرفت عليه، وأنجزه أستاذان متدربان معنونا ب: "الأخطاء الإملائية في مادة اللغة العربية بالمستوى الرابع ابتدائي"، وقد علقت مناقشته بسبب الانتحال الرقمي وانتهاك شرط الأمانة العلمية. قالا فيه: "ومن فروع اللغة العربية في المدرسة الأساسية: القراءة، والكتابة، الإملاء، والمحادثة، والمحفوظات، والإنشاء، والقواعد"(ص7).

4-2 غياب السند:

الحدود والتعاريف الموضوعة للمصطلحات المفاتيح عارية من مراجعها اللغوية والاصطلاحية تدعو القارئ، منذ الوهلة الأولى، إلى توقع انتهاك أمانة البحث والإشارة بأصابع الاتهام إلى الباحث. ومثال هذا ما ورد منقولا دون إحالة في البحث الإجرائي المتقدم من بيان اصطلاحي لنوعين من أنواع الإملاء هما: الإملاء الذاتي والإملاء الاستباري. وهو انتحال رقمي بين يرفع الباحثين المتدربين غير قاصدين من رتبة البحث إلى مقام التنظير. ونص ذلك بتصرف:

" 1- الإملاء الذاتي المحضر: في هذا النوع من الإملاء يُستثنى المملي، أي يقوم المتعلم بحفظ القطعة...وبعدها يقوم بكتابتها دون النظر إليها ودون إملاء المعلم لها، ويغيب في هذا النوع أحد عناصر الإملاء هو المملي.

2-الإملاء الاستباري: هدفه كشف القواعد المختلفة التي تمكن منها المتعلم، أي كشف قدراته المعرفية السابقة ومدى استيعابه وفهمه للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات، بالتالي يمكن تصنيف هذا النوع بأنه أرقى أنواع الإملاء" (ص 16-17).

ولئن كان غياب السند المرجعي يقتضي توقع القرصنة والنسخ، فإن وضع النص تحت مجهر الكشف الرقمي يفضي إلى الجزم بواقعية المتوقع.

3.4. اختلاف الأسلوب:

في فقرات من البحث تبلغ الكتابة مستوى عال من القوة في الإنشاء والإحكام في البناء، وفي مقاطع واصلة تصل إلى مستوى منحط من الركاكة والإسفاف. مثال:

•الفقرة (ا) من مقدمة البحث الإجرائي موضوع القراءة والنظر: "لقد حظى موضوع قواعد الإملاء باهتمام المجامع اللغوية والمؤسسات، فضلا عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء والكتابة، ومافَتئت محاولات الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها ..." (ص8)

• الفقرة (ب) من البحث نفسه: "أثناء تقديمي لأحد الدروس في مكون الإملاء لفت انتباهي إلى بعض التلاميذ أنهم يكتبون بعض الكلمات كتابة خاطئة. وقد دفعني الأمر إلى القيام بامتحان بسيط: أملي فيه نص قصير على المتعلمين والمتعلمات وهما بدورهم يكتبون ما أملي عليهم في ورقة كتب فيه اسمهم ونسبهم. وقمت بتحليل تلك النصوص التي كتبها التلاميذ وتوصلت بمجموعة من النتائج..."(ص 24).

ولا يخفى ما في هذه الفقرة من أخطاء تركيبية وتأثر باللسان الدارج. وهو ما ينفي نسبة الفقرة (ا) إلى الأستاذين المتدربين للبون الشاسع بين الفقرتين لغة وأسلوبا وبناء. وتلك حقيقة أكدها الفحص الرقمي؛ إذ كشف انتساب نص الفقرة الأولى إلى الكاتب السوري يحيى مير علم في بحثه الذي شارك به في المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية بدمشق (2008م) والمثبت بصيغة (PDF) على موقع (http://www.arabacademy.gov.sy) والمنشور على موقع شبكة الألوكة الإلكتروني بعنوان: "قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين."

خاتمة:

الحاصل مما تقدم أن الفاعل التربوي (أستاذ المستقبل) يقع اليوم في مفترق الطرق بين ازدهار رقمي يوطئ له سبل العمل والإنتاج والعطاء وانحدار قيمي يجره إلى الكسل والخمول والاسترخاء. من أجل ذلك، ولأنه مسؤول عن تربية الإنسان وإقامة العمران، وجب عليه، أولا، أن يعيد النظر في تصوره لوجوده، ولزمه، ثانيا، أن ينخرط ذاتيا في تنمية مهنية ممتدة في الزمن تستحضر البعد القيمي واليقظة

المستمرة في الفضاء المدرسي والانتباه الدائم إلى مشاكل التعلم والتدخل الإيجابي والفاعل للبحث عن الحل.

إن التنمية المهنية تفرض أن يتحلى الباحث المتدرب بالأمانة العلمية وبروح المسؤولية، وأن يتمثل أخلاق المهنة، وأن يحمل نفسه على ما تكره من مشاق التكوين الذاتي والبحث والإنتاج بعيدا عن أحوال العجز والترهل والاكتفاء بالجاهز وغير ذلك مما دب في جسد الفاعل التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي، فحولته من حال الحركة والإيجاب والعطاء العلمي إلى حال السكون والسلب والاستجداء الرقمي.

وفي المقابل، يفرض تأطير البحث الإجرائي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين توظيف البرمجيات الالكترونية في الفحص العلمي لإيقاف زحف الانتحال الرقمي (Digital Plagiarism) أسوة بكثير من الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث والابتكار في العالم. غير أن تقنيات الكشف الذكي لا تغني عن المورد البشري مشرفا وفاحصا، إذ قد لا تفي وحدها بالغرض. من أجل ذلك، لزم القائم بالإشراف أن يتحلى، أولا، "بفضيلة الاجتهاد المثمر" مصاحبة ومواكبة، وأن يمتلك، ثانيا، فراسة الكشف، ويحصل، ثالثا، ملكة الفحص التي تمكنه من إبصار قرائن الانتحال قبل التدقيق والتحقيق.

إن مكافحة القرصنة الرقمية، أخيرا، تقتضي تضافر الجهود بغية إعادة الاعتبار للأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي الموبوء بانتهاك ملكية التأليف والاستخفاف بحقوق المؤلف. وإن القعود دون هذا الهدف يهدد بكارثة قيمية لا حصر لضحاياها.

بيبليوغرافيا

المصادر العلمية والأدبية:

- ابن الأثير (ضياء الدين)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، القسم 3، ت أحمد الحوفي - بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر القاهرة.
- ابن العبد (طرفة)، ديوان طرفة بن العبد، شرحه وقدم له مهدي ناصر الدين، ط 3، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 1423هـ - 2002 م.
- ابن عطية (جرير)، ديوان جرير، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406 - 1986.
- ابن عطية، (جرير)، ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب، ت د. نعمان محمد أمين طه، دار المعارف، القاهرة
- البغدادي(الخطيب)، الرحلة في طلب الحديث، ت نور الدين عتر، سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط 1، 1395هـ -1975م.
- الحاتمى (أبو علي)، حلية المحاضرة في صناعة الشعر، ت جعفر الكتاني، دار الرشيد للنشر بغداد،1399 هـ-1979م
- الحموي (ياقوت)، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، ت إحسان عباس، دار الغرب الإسلامى، ط1، 1993.
- السيوطى (جلال الدين)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ت فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية – بيروت ط 1، 1418هـ 1998م.

المراجع التربوية:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015- 2030.
- رئيس الحكومة، قانون - إطار 17- 51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805- 17 ذو الحجة 1440 (19 اغسطس 2019).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، حافظة المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية2015 – 2030.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهنى والتعليم العالى والبحث العلمى:

* المذكرة رقم:20 -047 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمى، 18 شتنبر 2020، المذكرة 20-047، حافظة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمى.
* الوحدة المركزية 2012، المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، (4) البحث الإجرائي، إعداد وتجريب رشيد بوسعيد وخالد الذهبية، مراجعة وإثراء عبد القادر الزاكي وميلود احبدو.

المراجع الرقمية:

- الأنيس (عبد الحكيم)، عزو النقول والاعتراف بالفضل عند علماء المسلمين، https://www.alukah.net/culture/0/71897/
- المكتبة الوقفية للكتب المصورة https://waqfeya.net
- مير علم (يحيى)، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية بدمشق (2008 م) (http://www.arabacademy.gov.sy)/ شبكة الألوكة https://www.alukah.net/literature_language/0/5166/

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى خلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا

Parenting styles as perceived by children and their relationship to emotional maturity among middle Abstract:

☜ **لواء خليل دسوقي**
تخصص علم النفس
الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

Lewaa Khalil Dasoqi
Psychology, Arab American University
College of Graduate Studies, Palestine

ملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالنضج الانفعالي، والكشف عن أبرز الأساليب الوالدية، ومستوى النضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا.

الإشكالية: يعد موضوع أساليب المعاملة الوالدية المحور رئيس في تربية الأبناء منذ الطفولة إلى البلوغ، وفي تشكيل شخصياتهم ومكوناتها وخصائصها، ونضجهم الانفعالي كما أن لها تأثير واضح على العديد من جوانب حياتهم الاجتماعية والأكاديمية والانفعالية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وتم استخدام مقياسي: أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس النضج الانفعالي؛ بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتطبيقهما على عينة تكونت من (300) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

الخلاصة: خلصت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي (الأب، الأم) هو السائد. كما كان مستوى النضج العاطفي لدى الطلبة متوسطًا. ووجود علاقة إيجابية بين أسلوبي المعاملة الوالدية (الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب المتساهل) ومقياس النضج الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأسلوب التسلطي والنضج الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية، النضج الانفعالي، طلبة المدارس، المرحلة الإعدادية.

Abstract:

Objective: The current study aimed to reveal the Parenting styles and their relationship to emotional maturity among middle school students in Haifa District.

Problem: The topic of parenting styles is a major focus in raising children from childhood to adulthood, shaping their personalities, components, characteristics, and emotional maturity. It also has a clear impact on many aspects of their social, academic, and emotional life.

Methods: The researcher relied on the correlational approach, and two scales were used: parental styles and emotional maturity scale, after verifying their validity and reliability. They were applied to a sample consisting of (300) male and female students, who were randomly selected.

Conclusion: The study results concluded that the democratic parenting style (father, mother) were dominant. In addition, The level of emotional maturity among the students It was moderate. There is a positive relationship between parenting styles (democratic and permissive) and the emotional maturity scale, and a negative correlation between the authoritarian style and emotional maturity.

Keywords: Parenting styles, emotional maturity, School students, middle school.

مقدمة

تلعب الأسرة دورًا فاعلًا وهامًا في تربية الأبناء وصقل شخصيتهم ومستوى نضجهم الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي، كما تؤثر المعاملة الوالدية بشكل كبير على تكوين وبناء شخصية الأبناء بجوانبها المختلفة، حيث يتلقون منذ ولادتهم الرعاية والاهتمام والتوجيه اللازم من الأهل من خلال تزويدهم بمختلف الأساليب والخبرات التي تساعدهم على التكيف والتفاعل مع المجتمع طبقًا لمعايير معروفة ومقبولة، وهي الأساس الأول في تكوين اتجاهات الطفل أثناء التنشئة الاجتماعية.

وبرزت أهمية الأساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء في مراحل نموهم المختلفة، وخاصة في فترة المراهقة؛ والتي تعد من المراحل الأكثر تعقيدًا والأشد حساسية في حياة الفرد، حيث يمر في هذه المرحلة بكثير من التقلبات النفسية والمزاجية، ويواجه العديد من الصعوبات والتوتر والقلق ويعاني من الصراعات الشخصية الداخلية والخارجية بما فيها تصادمات وصراعات مع الوالدين، كما ويتأثر بالجو العام للأسرة أو ما يسمى بالمناخ الأسري[1].

ويعتبر النضج الانفعالي أحد العوامل الرئيسية في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه ومواقفه، ويساعد في تعزيز العلاقة مع الآخرين وتعزيز احترام الذات للشخص والاستقرار العاطفي، فهو أحد المكونات الرئيسية للصحة العقلية[2]. كما أنه من أبرز سمات الكائن البشري ومكونات الشخصية، فالمكون الانفعالي هو المُحرك للسلوك الإنساني، ويشير بوضوح إلى طبيعة الفرد وشخصيته وحالته النفسية، كما أن ضعف النضج الانفعالي يرافقه العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، وضعف الوظائف النفسية والجسمية، فالطلبة الذين يتمتعون بنضج انفعالي يكون إنجازهم الأكاديمي عاليًا؛ أما غير الناضج أو غير المتزن انفعاليًا فيكون إنجازه الأكاديمي متدنٍ[3].

1. إشكالية الدراسة وأسئلتها:

يعد موضوع أساليب المعاملة الوالدية المحور رئيس في تربية الأبناء منذ الطفولة إلى البلوغ، وفي تشكيل شخصياتهم ومكوناتها وخصائصها، وقدرتهم على تحمل المسؤولية، كما أن لها تأثير واضح على

---

[1] Yang, Juan, and Xinhui Zhao. "Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China." Children and Youth Services Review 113 (2020): 105017.

[2] Anand, A. K., N. Kunwar, and A. Kumar. "Impact of different factors on Emotional Maturity of adolescents of Coed-School." International Research Journal of Social Sciences 3, no. 11 (2014): 17-19.

[3] سعد يارا. "العوامل المساهمة في النضج الانفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء متغير النوع، دراسات تربوية واجتماعية، مجلد 28، 2022.

العديد من جوانب حياتهم الاجتماعية والأكاديمية والانفعالية، وسماتهم الشخصية ونضجهم الانفعالي. وانبثقت مشكلة الدراسة من تأكيد الدراسات السابقة على أهمية أساليب المعاملة الوالدية، وانعكاساتها على جوانب حياتهم ونموهم المختلفة، وأهميتها الكبيرة في مجال التدريس والتعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة [1].

كما وانبثقت أيضًا من عمل الباحث؛ كمعالج نفسي وأخصائي نفسي، وملاحظاته للكثير من المواقف ذات العلاقة بموضوع البحث من شكوى وتذمر من الطلبة، بسبب الآثار السلبية للأساليب الوالدية وما تُخلفه من انفعالات سلبية وصعوبات في التنظيم الانفعالي، والعديد من الاختلالات الانفعالية التي قد يكون لها نتائج سلبية على حياة المراهقين الطلبة، وهذا ما شكل لدى الباحث الرغبة الكبيرة في البحث عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والنضج الانفعالي لدى الطلبة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أبرز أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا؟
- ما مستوى النضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا؟
- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومتوسطات استجاباتهم على مقياس النضج الانفعالي؟

2. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

-**أساليب المعاملة الوالدية**: هي مجموعة الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات النفسية التي تنشأ عن الوالدين والأبناء، حيث يقوم هذان الوالدان بمجموعة من الإجراءات في تنشئة أبنائهم وتربيتهم في مواقف تفاعلية، ويؤثر على بنائهم النفسي في المراحل العمرية مختلفة من أجل تحقيق النمو السليم لهم (Buri, 1991)[2]. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس الأساليب الوالدية المستخدم في الدراسة الحالية.

[1] Sutradhar, Aniket, and Subir Sen. "Effect of different dimensions of emotional maturity on academic achievement of B. Ed. trainees–A study." Journal homepage: www. ijrpr. com ISSN 2582 (2022): 7421.

(1) Buri, John R. "Parental authority questionnaire." Journal of personality assessment 57, no. 1 (1991): 110-119.

-**النضج الانفعالي:** الوعي بالمشاعر وتأثيرها في العديد من جوانب الشخصية مثل القدرات والمهارات المتعلقة بالفرد وعلاقة الفرد بالآخرين، والتي تلعب دورًا هامًا في نجاحه أو فشله في الحياة [1]. ويُعرف إجرائيًا: بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس النضج الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

3. الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات السابقة متغيرات الدراسة، وسيقتصر الباحث على بعض الدراسات الحديثة التي تفي بغرض الدراسة، ففي مجال النضج الانفعالي، فقد أجرى (Mathew & Malini, 2025) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الروحي والنضج العاطفي لدى طلاب البكالوريوس في التربية. وتألفت العينة من (424) طالبًا من طلاب البكالوريوس في التربية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والنضج العاطفي لدى طلاب البكالوريوس في التربية. وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة يظهرون مستويات منخفضة من الذكاء الروحي، بينما يظهر غالبيتهم مستويات مرتفعة من النضج الانفعالي[2].

وهدفت دراسة عبد ربه إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية للنضج الانفعالي في علاقته بالثقة بالنفس ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (519) طالبًا وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن مستوى النضج الانفعالي ككل لدى الطلبة جاء بمستوى تقييم متوسط، كما أن مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة ككل جاء بمستوى تقييم مرتفع، وأن مستوى مهارة اتخاذ القرار ككل جاء بمستوى تقييم مرتفع، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة[3].

---

[1] Duhan, Krishna, Anusha Punia, and Parminder Jeet. "Emotional maturity of adolescents in relation to their gender." International Journal of Educational Science and Research (IJESR) 7, no. 1 (2017): 61-68.

[2] Mathew, Jemy Jose, and P. M. Malini. "Exploring the link between Spiritual Intelligence and Emotional Maturity among B. Ed. Students: Implications for Teacher Education." Revista Review Index Journal of Multidisciplinary 5, no. 1 (2025): 01-13.

[3] عبد ربه نذير، "القدرة التنبؤية للنضج الانفعالي في الثقة بالنفس ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم نابلس برنامج تدريبي مقترح، أطروحة دكتوراة، تخصص علم النفس التربوي، أ. د كال سلامة (مشرفًا)، 2024، الجامعة العربية الأمريكية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

أما الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية، فقد هدفت دراسة (Singh et al., 2025) إلى الكشف عن علاقة الطفو الأكاديمي بالذكاء العاطفي والأساليب الوالدية. جُمعت البيانات من مدارس مختلفة في ولاية البنجاب. وتكونت العينة من (1149) طالبًا وطالبة. أوضحت النتائج أن الطفو الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى الإناث أعلى بكثير من الذكور. ومن بين أساليب المعاملة الوالدية الأكثر انتشارً كان الأسلوب الديمقراطي. علاوة على ذلك، كانت هناك علاقة كبيرة بين الطفو الأكاديمي والذكاء العاطفي، وأن كلاً من الذكاء العاطفي والأساليب الوالدية كانا منبئين مهمين للطفو الأكاديمي[1].

وأجرى (Li, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة الارتباطات بين السمات الشخصية والأسلوب الوالدي في الرضا عن الحياة لدى المراهقين الصينيين. وبلغت عينة الدراسة (710) من طلبة المدارس الإعدادية، وتم إخضاعهم لمقاييس تقرير ذاتي في سمات الشخصية والأساليب الوالدية والرضا عن الحياة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب الوالدي الديمقراطي الأكثر شيوعًا، وأن الرضا عن الحياة يتأثر بعوامل الشخصية، وكان للأساليب الوالدية تأثيرات كبيرة ومختلفة على الرضا عن حياة لدى الطلبة [2].

وسعت دراسة محداب إلى الوقوف على أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الأهل في تنشئة أبنائهم، وعلاقة هذه الأساليب بالتوافق النفسي لدى الأبناء في الجزائر. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (53) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية اختيروا بشكل عشوائي. أشارت النتائج إلى أن الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر انتشارًا، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما اتضح أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البعد التسلطي والمتسامح والديمقراطي، والتوافق النفسي[3].

يُلاحظ من العرض السابق، ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة معًا على عينة من المراهقين في المدارس الإعدادية، وكذلك ندرة الدراسات العربية التي تناولت النضج الانفعالي، وهذا

---

[1] Singh, Sarab Tej, Satish Kumar, and Vishal Singh. "Parenting style and emotional intelligence as the predictors of academic buoyancy among the senior secondary students." Journal of Education and Learning (Edu-Learn) 19, no. 1 (2025): 103-111.

[2] Li, Mengting. "The contributions of indigenous personality and parenting style to life satisfaction development in Chinese adolescents." Frontiers in psychology 12 (2021): 702408.

[3] محداب نسرين، "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، أطروحة الدكتوراه، تخصص علم النفس، الدكتورة نجية بكيري (مشرفًا), 2019، جامعة محمد بن يحيى، جيجيل، الجزائر.

ما يميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، وقد تميزت أيضًا في طبيعة العلاقة التي تبحث عنها؛ وهي العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والنضج الانفعالي لدى المراهقين من وجهة نظرهم.

4. الطريقة والإجراءات

1.4 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته تحقيق أهداف الدراسة.

2.4 مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمعُ البحث من جميع الطلبة في المدارس الإعدادية في لواء حيفا، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبة، وبلغ عدد الذكور (131) طالبًا، وعدد الإناث (169) طالبة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوزيع الاستبانات إلكترونيًا.

3.4 أداتا الدراسة

1.3.4 مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

قام الباحث باستخدام مقياس (Buri, 1991) بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وتكون المقياس من (30) فقرة [1]. وللتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، وبلغ عددهم (5) محكمين؛ وقد تم الأخذ بكافة ملاحظاتهم، ولم يتم حذف أي من الفقرات، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. ولتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأساليب المعاملة الوالدية؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما هو مُبيّن بالجدول (1):

جدول 1: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الأساليب الوالدية وأبعاده

المجال	ثبات الإعادة		معامل كرونباخ ألفا		عدد الفقرات
	صورة الأب	صورة الأم	صورة الأب	صورة الأم	
الأسلوب المتساهل	0.80	0.81	0.79	0.79	10
الأسلوب التسلطي	0.82	0.80	0.72	0.78	10
الأسلوب الديمقراطي	0.85	0.82	0.82	0.77	10

المصدر: من إنجاز الباحث

[1] نفس المرجع السابق، ص 4.

يتضح من الجدول (1) أن قيم ثبات الإعادة لصورة الأب قد تراوحت ما بين (0.80-0.85)، ولصورة الأم تراوحت ما بين (0.72-0.82)، وبلغت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لصورة الأب ما بين (0.72-0.82)، ولصورة الأم ما بين (0.77-0.79)، وجاءت جميعها مرتفعة وتعكس ثبات عالٍ للمقياس ومجالاته الفرعية.

2.3.4 مقياس النضج الانفعالي:

تم استخدام مقياس النضج الانفعالي المكون من (26) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: الثقة والطمأنينة النفسية؛ ويتكون من (13) فقرة، والضبط والاستقرار النفسي؛ ويتكون من (7) فقرات، والتوافق النفسي؛ ويتكون من (6) فقرات [1].

وللتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص وعددهم (5) محكمين؛ وقد تم الأخذ بكافة ملاحظاتهم. وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف فقرتين. ومن أجل الكشف عن ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، تراوحت قيمه بين (.685-.919). وتعتبر هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأدوات قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.5. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

"ما أبرز أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب, وصورة الأم) لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية (الأب، والأم) مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرقم	المجال	صورة الأب				صورة الأم			
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تسلطي	2	236	0.92	منخفض	2	2.33	0.91	منخفض
2	ديمقراطي	1	392	0.87	مرتفع	1	4.08	0.89	مرتفع
3	متساهل	3	196	0.96	منخفض	3	1.76	0.83	منخفض

المصدر: من إنجاز الباحث

[1] نفس المرجع السابق، ص 3.

يتضح من الجدول (2) أن أبرز أساليب المعاملة الوالدية شيوعًا لدى الطلبة هو الأسلوب الوالدي الديمقراطي، حيث جاءت مرتبة على التوالي: الأسلوب الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.92) للأب، و(4.08) للأم، وبتقدير مرتفع، ثم أسلوب المعاملة الوالدي التسلطي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.36) للأب، و(2.33) للأم، وبتقدير منخفض، أما الأسلوب الوالدي المتساهل فقد بلغ المتوسط الحسابي للأب (1.96) للأب و(1.76) للأم، وبتقدير منخفض.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المجتمع الفلسطيني بشكل عام هو مجتمع محافظ، حيث يلجأ الوالدان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي مع أبنائهم ليحققوا درجة كبيرة من الوصول إلى التربية التي يريدونها، ولكونه يراع حاجات أفراد الأسرة، ويزيد شعورهم بالمسؤولية، ويعزز نموهم الانفعالي، ويعزز الثقة المتبادلة بين الوالدين وأبنائهم ويزيد من تحقيق التآلف داخل الأسرة، أما الأسلوب المتساهل فقد ينمي لديهم الدلال وعدم المسؤولية، وبالتالي؛ قد يؤدي إلى تمرد الأبناء وعدم طاعة الوالدين، فالتساهل قد يقلل من اهتمام الوالدين بأبنائهم بالدرجة المطلوبة حيث أنهم لا يوجهون سلوكياتهم ويضعف المسؤولية لديهم، كما يضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة ويهمل مشكلات الأبناء، ويُضعف لديهم القدرة على تنظيم وإدارة انفعالاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Li, 2021; Singh et al., 2025) التي أظهرت نتائجها أن الأسلوب الوالدي الديمقراطي هو الأكثر انتشارًا بين الطلبة [2] [1].

2.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

"ما مستوى النضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا؟"، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس النضج الانفعالي ككل

المقياس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
النضج الانفعالي (ككل)		3.24	0.535	متوسطة

المصدر: من إنجاز الباحث

[1] نفس المرجع السابق، ص 4.

[2] نفس المرجع السابق، ص 5.

يتضح من الجدول (3) أن مستوى النضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا جاء متوسطًا.

يتضح للباحث من النتائج السابقة أن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة جاء متوسطًا، وهذا أمر طبيعي وخاصة أن هذه الفئة من فئة المراهقين، ومن أهم خصائصها أن تتأثر بالعاطفة أكثر من العقلانية، وتتطلب عمليات عقلية لإدارة المشاعر والعلاقات والتحكم بها، وهذا يعني أن الطلبة المراهقين لديهم القدرة على تفسير المشاكل والضغوطات التي يواجهونها تفسيرًا يتسق مع هويتهم ودورهم، الأمر الذي قد يُسهل عليهم التوحد والاندماج مع متطلبات هذه المرحلة. ولكن من الضروري هنا الوقوف على أن هذا المستوى من النضج الانفعالي ورغم كونه متوسط إلا أنه يعبر عن حاجة ضرورية لإعادة النظر في التعامل مع الأبناء وكيفية العمل على تحسين مستوى النضج الانفعالي ورفعه لمستويات تساهم في ضبط الطلبة لمشاعرهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود صعوبة يواجهها الطلبة في التكيف مع المواقف الانفعالية، وقد تكون ناتجة عن الضغوط النفسية الحياتية اليومية التي يعاني منها الطلبة، كالإحباطات الناتجة عن صعوبة التفاعل الاجتماعي أو التكيف في البيئات الأكاديمية، والتحديات النفسية، مما يؤدي إلى استنزاف القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم في ردود أفعالهم، مما يجعل مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ضمن المستوى المتوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن النضج الانفعالي غير مكتمل عند الطالب في هذه المرحلة فهم بحاجة أكثر للمتابعة والتعامل مع الآخرين والتواصل معهم، كما أن أحاسيسهم ومشاعرهم هي التي تؤثر على تعاملهم مع أقرانهم، فالعاطفة هي التي تتحكم بهم في أغلب الأحيان (عبد ربه، 2024) [1].

3.5.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

"هل يوجد علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومتوسطات استجاباتهم على مقياس النضج الانفعالي؟"، تم استخدم معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يلي:

[1] نفس المرجع السابق، ص 4.

جدول 4: نتائج معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية (الأب، والأم) والنضج الانفعالي

المجال	صورة الأب		صورة الأم	
	النضج الانفعالي		النضج الانفعالي	
	معامل بيرسون	قيمة الدلالة	معامل بيرسون	قيمة الدلالة
الأسلوب المتساهل	0.28**	0.01	0.32***	0.001
الأسلوب التسلطي	-.56***	0.001	-.51***	0.001
الأسلوب الديمقراطي	.40***	0.001	.63***	0.001

** الارتباط دال عند 0.01 *** الارتباط دال عند 0.001

المصدر: من إنجاز الباحث

يتضح من الجدول (4) أن قيم الارتباط بيرسون للأسلوب الوالدي في المعاملة الوالدية يمثل أقوى علاقة إيجابية مع النضج الانفعالي، حيث بلغت قيمته (0.40) للأب، و(0.63) للأم، ثم أسلوب المعاملة المتساهل حيث بلغت قيمته (0.28) للأب، و(0.32) للأم، وقد أظهر الأسلوب التسلطي علاقة سلبية مع النضج الانفعالي، حيث بلغت قيمته (-0.56) للأب، و(-0.51) للأم.

يرى الباحث أن تلك النتائج جاءت منطقية وتعكس واقعًا يقبله العقل والمنطق، كون أن (الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب المتساهل) لدى الأم والأب يعتبران من المجالات الإيجابية، حيث جاءت علاقتها إيجابية مع النضج الانفعالي؛ ويرى الباحث أن هذين الأسلوبين يلعبان دورًا محوريًا في تشكيل جوانب النضج الانفعالي لدى الأبناء، بمعنى أن الزيادة في مستواها يقابله زيادة في النضج الانفعالي، وعلى النقيض تمامًا وبشكل أكثر منطقية جاءت المجالات التي تحمل سلوكيات سلبية بعلاقة دالة ولكنها عكسية؛ بمعنى أن التقليل من مستوى الممارسات السلبية في التعامل مع الأبناء سيقابله زيادة في النضج الانفعالي لدى الأبناء.

وقد تعكس النتائج السابقة وعي وإدراك الآباء والأمهات لكيفية التعامل مع الأبناء؛ وخاصة المراهقين، ومن المحتمل تفسير هذه النتيجة؛ هو أن العلاقة بين الوالدين والأبناء علاقة متينة تعكس مستوى عالٍ من التفاهم بينهم، وإدراكهم بأهمية العلاقات الأسرية الإيجابية التي تنشأ بين الطفل ووالديه في مراحل المبكرة من حياة الطفل، فهي الأساس المتين الذي يساعد الطفل على مواجهة مشكلاته وحلها، ويبتعدون عن استخدام العقاب وفرض القيود ويقيمون أطفالهم تقيمًا إيجابيًا بصورة تبعث في نفسية الطفل الثقة والأمان، وقد يكون سبب هذه النتيجة هو أن أسلوبي المعاملة الوالدية (الديمقراطي، والمتساهل) كما أكدت العديد من الدراسات على مدى تأثير المعاملة الوالدية في رسم الملامح الأساسية للسمات الشخصية للأبناء.

الخاتمة:

في المحصلة، يمكن القول بأن أساليب المعاملة الوالدية لها أهمية كبيرة في حياة الأبناء وتطورهم الانفعالي، مما يساعدهم على مواجهة التحديات المواقف الانفعالية. وأظهرت النتائج أن أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي (الأب، الأم) هو السائد، وأن مستوى النضج العاطفي لدى الطلبة متوسطًا. ووجود علاقة إيجابية بين أسلوبي المعاملة الوالدية (الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب المتساهل) ومقياس النضج الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأسلوب التسلطي والنضج الانفعالي. ويوصي الباحث بإعداد برامج لتوجيه الطلبة المراهقين في المؤسسات لتنمية مهاراتهم وسلوكياتهم الإيجابية والعمل على رفع مستوى ثقتهم بنفسهم والذي سينعكس إيجابًا على قدراتهم ونضجهم العقلي والانفعالي، وتصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات لمعالجة المشكلات التي يواجهونها في تربيتهم لأبنائهم، وأساليب التعامل مع الأبناء المراهقين.

بيبليوغرافيا

- سعد، يارا. "العوامل المساهمة في النضج الانفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء متغير النوع، *دراسات تربوية واجتماعية*، مجلد 28، 2022.
- عبد ربه نذير، "القدرة التنبؤية للنضج الانفعالي في الثقة بالنفس ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم نابلس برنامج تدريبي مقترح، أطروحة دكتوراة، تخصص علم النفس التربوي، أ. د كمال سلامة (مشرفًا)، 2024، الجامعة العربية الأمريكية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- محداب نسرين، "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، أطروحة الدكتوراه، تخصص علم النفس، الدكتورة نجية بكيرى (مشرفًا), 2019، جامعة محمد بن يحى، جيجيل، الجزائر.
- **Anand, A. K., N. Kunwar, and A. Kumar. "Impact of different factors on Emotional Maturity no. 11 ,3 *International Research Journal of Social Sciences* ".School-of adolescents of Coed .19-17 :(2014)**
- **no. 1 ,57 *Journal of personality assessment* ".Parental authority questionnaire" .Buri, John R .119-110 :(1991)**
- **Duhan, Krishna, Anusha Punia, and Parminder Jeet. "Emotional maturity of adolescents in *e and Research International Journal of Educational Scienc* ".relation to their gender .68-no. 1 (2017): 61 ,7 *(IJESR)***
- **Li, Mengting. "The contributions of indigenous personality and parenting style to life satisfaction .702408 :(2021) 12 *Frontiers in psychology* ". development in Chinese adolescents**
- **Malini. "Exploring the link between Spiritual Intelligence and .Mathew, Jemy Jose, and P. M *Revista* ".Emotional Maturity among B. Ed. Students: Implications for Teacher Education .13-no. 1 (2025): 01 ,5 *Review Index Journal of Multidisciplinary***
- **hal Singh. "Parenting style and emotional intelligence Singh, Sarab Tej, Satish Kumar, and Vis *Journal of* ".as the predictors of academic buoyancy among the senior secondary students .111-no. 1 (2025): 103 ,19 *(Education and Learning (EduLearn***
- **nt dimensions of emotional maturity on Sutradhar, Aniket, and Subir Sen. "Effect of differe *Journal homepage: www. ijrpr. com* ".A study–academic achievement of B. Ed. trainees .7421 :(2022) 2582 *ISSN***
- **Yang, Juan, and Xinhui Zhao. "Parenting styles and children's academic performance: :(2020) 113 *Children and Youth Services Review* ".schools in China Evidence from middle .105017**

التربية على قيم البيئة بين المنهاج التعليمي وواقع الممارسة في الحياة المدرسية

Education on environmental values between hte educational curriculum and the reality of practice in school life

☜ د. محمد كرام
MOHAMED GORRAM
تخصص علم الاجتماع
كلية الآداب ظهر المهراز فاس

ملخص

الأهداف: المساهمة في تحليل مناهج التعليم المغربي. تشخيص واقع الحياة المدرسية من حيث العناية الفعلية بالبيئة والتحديات التي تواجه هذا المشروع.

الإشكالية: إذا كان المغرب في سياسته العمومية قد أعلن عن انخراطه في المشاريع الدولية للحفاظ على البيئة، فإلى أي حد تعكس مناهجه التعلمية تلك السياسة؟ ما هو الشكل الذي تحضر به قيم البيئة في المنهاج التعليمي المغربي؟ كيف يتم ترسيخها في الحياة المدرسية؟ وما العلاقة بين ما يتم تعليمه وواقع الممارسة؟

المنهجية: المزج بين تقنيات المنهج الكيفي من خلال تحليل المضمون والمقابلات، والمنهج الكيفي من خلال الاستمارة.

خلاصة: خلص المقال إلى أن إدماج البعد البيئي في المناهج التعليمية المغربية قد قطع أشواطا كبيرة على المستوى النظري، مع تسجيل وجود فجوة بين الخطاب الرسمي وبين واقع هذا القيم على مستوى الحياة المدرسية

الكلمات المفاتيح: القيم البيئية- المنهاج التعليمي - الحياة المدرسية

Abstract :

Objectives: To contribute to the analysis of Moroccan educational curricula; to diagnose the reality of school life in terms of the actual attention given to the environment and the challenges facing this project.

Problem: While Morocco, through its public policies, has declared its commitment to international projects for environmental preservation, to what extent do its educational curricula reflect that policy? In what forms are environmental values integrated into the Moroccan educational curriculum? How are they instilled in school life? And what is the relationship between what is taught and what is practiced in reality?

Methods: A combination of qualitative methods, through content analysis and interviews, and quantitative methods, through questionnaires.

Conclusions : The article concludes that the integration of the environmental dimension into Moroccan educational curricula has made significant progress at the theoretical level, while noting the persistence of a gap between official discourse and the lived reality of these values within school life.

Keywords: Environmental values–Educational curriculum–School life.

مقدمة:

يعتبر موضوع البيئة واحدا من المواضيع الذي تتقاسمه مختلف المواد الدراسية، وهذا الأمر طبعا يعكس انخراط المنظومة التعليمية المغربية في الجهود الدولية المبذولة من أجل حماية البيئة. لقد حرص الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) على إدماج التربية على القيم البيئية ضمن المكونات الأساسية للبرامج التعليمية، كما أن الرؤية الاستراتجية 2015-2030 باعتبارها تشخيص لوضعية التعليم ببلادنا ورؤية استراتيجية للمستقبل، قد نصت على تعزيز التربية البيئية والتنمية المستدامة، من خلال إدماجها في البرامج التعليمية، وفي الحياة المدرسية، لترسيخ السلوك المدني والايكولوجي لدى المتعلمين. تكمن مهمتنا في هذا المقال في فحص المناهج التعليمية والكتب المدرسية، قصد تحليلها والوقوف على مدى انسجامها مع توجهات السياسة التربوية تجاه البيئة، وكذا الطريقة التي تحضر بها قيم البيئة في الكتب المدرسية، فضلا عن وجهة نظر الفاعلين التربويين في هذا الشأن. كما سنتوجه إلى فحص السلوك القيمي للتلاميذ تجاه البيئة، انطلاقا من دراسة ميدانية شملت حولي 300 تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوي التأهيلي بمدينة مكناس، إضافة إلى إجراء مقابلات مع الحراس العامين والأساتذة والتلاميذ.

انطلاقا مما سبق فإننا نتساءل إلى أي حد تعكس البرامج التعليمية المغربية، وخاصة برامج تعليم الشأن الدين التي اتخذناها كعينة لهذه الدراسة، (التربية الإسلامية بالمدرسة العصرية والمواد الشرعية بالتعليم الأصيل والعتيق) توجها فعليا نحو ترسيخ قيم البيئة لدى التلاميذ؟ هل استطاعت الكتب المدرسية أن تنفتح على الأبعاد السلوكية في التربية على قيم البيئة؟ ما العلاقة بين ما يتعلمه الناشئة وما يمارسونه في الأمور التي تهم البيئة؟ كيف تنشط الأندية البيئية داخل المؤسسات التعليمية؟ ما هي التحديات والإكراهات التي تجدها أمامها؟

1.قيم الحفاظ على البيئة في المنهاج التعليمي المغربي

إذا كان المغرب قد انخرط من الناحية التشريعية في الأوراش العالمية الكبرى من أجل الحفاظ على النظام الإيكولوجي، فإن نجاح أي سياسة في ذلك الاتجاه يظل رهينا بتربية الناشئة على قيم العناية بالبيئة. ويقصد بالتربية البيئية تلك العملية الهادفة إلى تعزيز الوعي والمعرفة بالمشاكل البيئية، وتشجيع السلوك المسؤول والمستدام تجاه البيئة، وهي عملية تسعى إلى تطوير المهارات والقيم والمواقف لفهم تحديات البيئة الحالية والمستقبلية[1].

[1] https://palaciodegranda.com/en/what-is-environmental-education-and-its-importance-at-school/

في هذا الإطار نجد أن الميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة، الصادر سنة 2014، قد نص في المادة 17على ما يلي:" يجب ملائمة أنظمة التربية والتعليم وبرامج التكوين والتكوين المهني بهدف إدراج المبادئ والتوجهات الواردة في هذا القانون الإطار ولا سيما من خلال إحداث تخصصات في مجال البيئة والتنمية المستدامة. يجب أن تكون ثقافة المحافظة على البيئة والتنمية المستدامة جزءا لا يتجزأ من منظومة المعرفة والمعارف العلمية والسلوكية الملقنة في إطار هذه الأنظمة والبرامج"[1]. كما أن اليونيسكو قد جعلت من من التربية البيئية أحد أهم أهدافها، حيث دعت إلى جعل التربية البيئية مكونا أساسيا في المناهج الدراسية في جميع دول العالم بحلول 2025[2]. ويقصد بالتر بية البيئية تلك العملية التربوية التي " تهدف إلى تعليم كيفية تدبير وتجويد العلاقة بين الانسان ومحيطه، وذلك عبر تنمية مهارات تمكنه من المساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل والعمل على صيانتها والمحافظة عليها وتنمية مواردها المختلفة"[3].

بالرجوع إلى المناهج التعليمية المغربية، فإننا نجد أن هناك وحدات دراسية أو بعض الدروس في أغلب المواد المدرسة تضم مواضيع حول حماية البيئة، نجد ذلك في نصوص اللغة العربية، الفرنسية والإنجليزية، الاجتماعيات، علوم الحياة والأرض، التربية الإسلامية...بل إن موضوع البيئة أصبح مجال تنافس بين مختلف المواد. ومن المعلوم أن تحقيق أهداف التربية البيئية يقتضي الانطلاق من العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية، أي أن الأمر يتطلب التكامل بين مختلف التخصصات[4]. بالنسبة لمواد التربية الدينية بالثانوي التأهيلي، التي هي موضوع هذا المقال، فإن فحصنا للكتب المدرسية، يبين أنها قد اهتمت بموضوع البيئة من منطلق الحفاظ عليها. فقد حرص منهاج التعليم العتيق الصادر 2015، على التأكيد على أنه من الأهداف القيمية التي يسعى إليها" غرس قيم العمل والإنتاج، والمحافظة على الثروة الطبيعية للبلاد وإغنائها"[5]. وفي كتب التعليم الأصيل نجد التأكيد على"-تحريم إحراق الديار وقطع الأشجار وإتلاف المحاصيل."[6]،" اعتبار عدم إماطة الأذى عن الطرق

---

[1] وزارة العدل والحريات، مديرية التشريع، الميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة، 6 مارس 2014. المغرب

[2] https://www.unesco.org/fr/articles/lunesco-preconise-de-faire-de-leducation-lenvironnement-une-composante-essentielle-des-programmes.

[3] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، 2019، المغرب، ص 27.

[4] Georges et Henriette Tohmé, éducation et protection de l'environnement, puf, Paris,1991, p 14 .

[5] وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكتابة العامة، مديرية التعليم العتيق، قسم الشؤون التربوية، مصلحة البرامج والمناهج والتكوين، المنهاج التربوي لتدريس مواد العلوم الشرعية بالتعليم العتيق (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، المغرب، 2015.

[6] كتاب في رحاب التفسير، السنة الأولى باكالوريا للتعليم الأصيل، ص67.

نوع من الشح المنهي عنه في القرآن والسنة النبوية، " تحريم البراز في الموارد وقارعة الطريق والظل، انطلاقا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم" اتقوا الملاعن الثلاثة: البراز في الموارد، وقارعة الطريق، والظل. تعبر هذه الاستشهادات عن كون العناية بالبيئة ليس موضوعا حديثا، بل هو جزء من التوجيهات الأخلاقية والدينية منذ عدة عصور، حيث يعرضها النص الديني على الناشئة في شكل أوامر ونواهي. كما الاستشهادات السالفة الذكر تربط السلوك البيئي للفرد (التبرز في الطريق، إماطة الأذى عن الطريق...) بالسلوك الديني، والهدف هو زرع الوازع الديني الذي يرى في الحفاظ على الطبيعة عبادة لله واستجابة لأوامر رسوله.

أما كتب التربية الإسلامية، فقد خصصت درسا لموضوع البيئة في مدخل التزكية بكل المستويات الدراسية الثلاثة المعنية عندنا بالدراسة وقد قمنا بتحليل مفصل لقيم البيئة انطلاقا من كتاب "رحاب التربية الإسلامية", ومن العبارات الحاملة من القيم التي وقفنا عندها بهذا الشأن نذكر:

الشكل رقم1: قيم البيئة بالكتب المدرسية

المستوى	الدرس	العبارات الدالة على الحفاظ على البيئة
الجذع المشترك	حق البيئة: الإصلاح وعدم الإفساد	- أولى الإسلام أهمية كبرى لحماية الموارد البيئية والتحذير من السلوكات الضارة بها، وربط ذلك بطاعة الله تعالى وابتغاء مرضاته. ص 124 - قال الرسول (ص) "بينما رجل يمشي بطريق وجد غصن شوك فأخره فشكر الله له فغفر له" ص124 - النهي عن الإسراف في الماء أثناء الوضوء ص 124 - تأتي السنة النبوية لتحثنا على الحفاظ على جمالية البيئة بالغرس والرعاية ص 125 - الدعوة النبوية مفتوحة في الزمان لأجل الحفاظ على التوازن البيئي بدافع إيماني. ص 125 - من مجالات الاهتمام بالبيئة في الإسلام الدعوة إلى شكر الله على نعمة الحيوان والرفق به والإحسان إليه لأنه مسخر له. ص126 - البيئة اليوم في عصر التلوث وهدر الطبيعة النباتية والحيوانية أحوج ما تكون إلى إعادة تكوين الإنسان العابث فيها تدميرا وفسادا وفق قيم إسلامية تقدر نعمتي التسخير والاستخلاف. ص 126 - على المستوى الوطني انخرط المغرب في أكثر من ستين اتفاقية دولية تهم المحافظة على البيئة. ص 126
الأولى باكالوريا	حق البيئة: التوسط والاعتدال في استغلال البيئة	- المس بتوازن البيئة يهدد الوجود الإنساني في سلامته وفي غذائه وصحته - منهج الإسلام في استغلال البيئة يقوم على مبدأ التوسط والإعتدال - "لا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها" الآية 55 من سورة الأعراف - يدعو الإسلام إلى المحافظة على البيئة وموارادها وينهى عن تلويثها وتعطيل دورها في الحياة ص 123 - "ولا تعثو في الأرض مفسدين" الآية 59 من سورة البقرة - " ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين" سورة القصص الآية 77 - يأمرنا الله تعالى بالمحافظة على موارد الأرض وخيراتها وينهانا عن الإسراف في استعمالها واستنزافها. ص 124 - حرصا على الإعتدال في المحافظة على الموارد الطبيعية، لا بد من مراعاة ما يلي: الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية وصيانتها. لا يجوز الإسراف في استخدام هذه الموارد، حتى لا يؤدي إلى تقليل المنافع منها. تحقيق التوازن بين مصلحة الأجيال الحاضرة والمقبلة. ص 124
الثانية باكالوريا	حق البيئة: إذا تعارض مصلحة مع الجمال	- " ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها ذلكم خير لكم ان كنتم مؤمنين" الآية 84 من سورة الأعراف - قال الرسول(ص) " ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة" ص 137 - من الحقوق التي ضمنها الإسلام للبيئة: حق التشجير والتخضير...حق العمارة والتثمير...حق النظافة والتطهير. ص 138-139 - جعل الإسلام احترام البيئة وعدم افسادها من صفات عباد الرحمان، حيث أوصى أبو بكر رضي الله عنه أسامة بن زيد حين بعثه" لا تقطعن شجرة مثمرا، ولا نخلا ولا تحرقها، ولا تخربن عامرا ولا تعقرن شاة ولا بقرة إلا لمأكلة". ص 139

المصدر: جرد للقيم في كتاب "رحاب التربية الإسلامية" للجدع المشترك والسنة الأولى والثانية باكالوريا.

يتضح من العبارات الواردة في الجدول أن هناك استثمار للدين في الحث على الحفاظ والعناية بالبيئة، فالعناية بها جزء من طاعة الله الذي يدعو إلى إصلاح الأرض وعدم افسادها، ويشمل هذا الإصلاح مظاهر متعددة حسب العبارات السابقة منها حماية الموارد الطبيعية، التحذير من السلوكات الضارة بالبيئة، إزالة الأذى عن الطرقات، غرس الأشجار، الرفق بالحيوان، الحرص على عدم استنزاف خيرات الطبيعة بالحفاظ على توازنها البيئي... ولأن احترام البيئة حسب الكتاب المدرسي جزء من طاعة الله، فإن الوسيلة المعتمدة في الحث على قيم البيئة هي أسلوب الترغيب، الترغيب في الحفاظ على البيئة ابتغاء مرضاة الله ومغفرته وهذا ما يتضح من مثال الرجل الذي غفر الله له لأنه أزال الأذى عن الطريق، ونفس الشيء ينطبق على العناية بالأشجار والزرع التي شجع عليها الإسلام واعتبر كل ما يأكله منها الإنسان أو الطير أو البهيمة صدقة.

بالإضافة إلى العمل على ترسيخ قيم البيئة لدى المتعلم من منطلق ديني إيماني، هناك كذلك استثمار للجانب العلمي ولو بشكل عرضي، حيث تمت الإشارة إلى أن المس بالتوازن البيئي هو تهديد للوجود البشري، وأنه لا بد من العمل على تحقيق التوازن بين مصلحة الأجيال الحاضرة والمقبلة، غير أن عدم التعمق في هذا الجانب بتقديم أمثلة وأرقام تنطق بواقع حال استنزاف البيئة والمخاطر المحدقة بها يجعل الدعوة إلى احترام حقوق البيئة في الكتاب المدرسي مجرد خطاب وعظي، والحال أن الرهان على كسب موضوع البيئة كموضوع للتربية الإسلامية- خاصة في ظل محاولة عدة مواد كالطبيعيات والاجتماعيات جعل مادة البيئة خاصة بها- يقتضي التركيز لا على جانب الإيمان فقط بل كذلك على الجانب الحقوقي المرتبط بالاتفاقيات الدولية حول حماية البيئة وكذا على نتائج البحوث العملية و ما تقتضيه أخلاق البيئة.

يتضح مما سبق أن هناك حضورا قويا لقيم البيئة، وهي قيم مرتبطة هنا بالإيمان والطاعة، مما يمكن أن يحول التربية البيئية إلى تربية ذات بعد روحي وأخلاقي يوجه سلوك الفرد، فالإسلام يدعو إلى الحفاظ على الموارد الطبيعية ويحرم الإسراف، ويحث على الغرس والتشجير، والرفق بالحيوان... وهي قيم قريبة من التلميذ ويمكنه ممارستها حتى داخل الفضاء المدرسي من خلال ما تتيحه الأندية التربوية والتعامل مع الفضاء البيئي المدرسي. إن أهمية القيم هنا هي في مدى قدرتها على التأثير على السلوك، فالقيم تلعب دورا أساسيا في فهم وتعزيز السلوك المؤيد للبيئة، خاصة في ظل الظروف التي تكون فيها القيم مؤشرا قويا للمعتقدات[1].

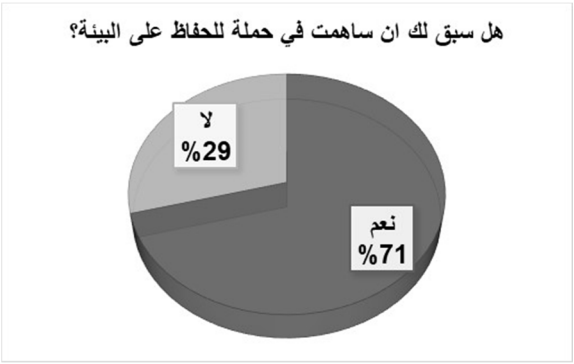
[1] Linda Steg and Judith I. M. de Groot, Environmental Values, In The Oxford handbook of environmental and conservation psychology, Oxford University Press, 2012, p 89.

2. قيم البيئة في الوسط المدرسي ودور الأندية التربوية في ترسيخها

تعد أنشطة الأندية التربوية جزء من المنهاج الدراسي[1] المناهج الدراسية قد حاولت إدخال الثقافة البيئية ضمن مجال اهتماماتها ولو في حدود تدريس نصوص حول البيئة، فإن دليل الحياة المدرسية يفرض النظر إلى هذه الحياة كجزء من الحياة العامة، والتي يمكنها أن ترسخ مبدأ "المؤسسة داخل المجتمع والمجتمع في قلب المؤسسة"[2]. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو ماذا تفعيل مثل هذه النصوص عمل الأندية التربوية بشكل علم وأندية البيئة على وجه الخصوص؟ إلى أي حد ينخرط التلاميذ في حملات النظافة وحماية البيئة؟ هل ينشطون داخل النوادي البيئية؟ وما طبيعة الأنشطة البيئية التي يقومون بها؟ وماذا عن سلوكاتهم القيمية تجاه البيئة؟

قصد الجواب عن هذه الأسئلة قمنا باستجواب التلاميذ عبر تقنية الاستمارة والمقابلة. من الأسئلة التي طرحناها عليم سؤال حول المشاركة في حملة للحفاظ على البيئة، وقد أجاب المبحوثون كما يلي:

الشكل 2: مساهمة التلاميذ في الحملات للحفاظ على البيئة.



المصدر: التحريات الميدانية

يلاحظ أن أغلب التلاميذ (71% من مجموع العينة) قد سبق لهم أن شاركوا في حملة للحفاظ على البيئة، وحسب الاستجوابات التي قمنا بها مع التلاميذ أثناء إجراء المقابلات، فإن حملات البيئة التي يشارك فيها التلاميذ من حين لأخر تشمل مجال البستنة وتنظيف فضاء أو محيط المؤسسة. غير أن هذه الحملات تظل محدودة وموسمية، محدودة لأنها تشمل فئة قليلة من التلاميذ وهم الذين ينشطون في نادي البيئة، وموسمية لأنها رهينة بالاحتفال بمناسبات معينة كاليوم العالمي للأرض، أو اليوم العالمي للشجرة

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة155 /2011 تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية. المغرب.

[2] وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة رقم 87 /2004 في شأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية. المغرب.

أو غيرها من المناسبات التي يخرج فيها التلاميذ للقيام بأنشطة تخدم البيئة. تقول فردوس(تلميذة في الأولى باكالوريا):" لم يسبق أن خرجنا من الثانوية مع أي أستاذ للقيام بأنشطة بيئية، نقوم بتلك الأنشطة داخل المؤسسة، في السنة قبل الماضية- الثالثة إعدادي_ قمنا بغرس بعض الأشجار واتفقنا أن يسقي كل شخصين شجرتهما" في نفس السياق يقول محمد(تلميذ في السنة الثانية باكالوريا):" توجد أنشطة بيئية في الكثير من الثانويات، للأسف مؤسستنا لا تقوم بها، لكن عندما كنت في الابتدائي كنت أشارك في حملات النظافة وتهيئة ساحة المدرسة وتزيين الأقسام، وحتى في الإعدادي كنا نهتم بالأشجار وبالنظافة".

أما زكرياء (تلميذ في الجدع المشترك) فيتحدث بافتخار عن مشاركته في مشروع مؤسسات بدون تدخين حيث يقول" نضع الملصقات في بعض الأماكن ننبه فيها إلى مخاطر التدخين، ونقوم بحملات وسط التلاميذ لإقناعهم بالابتعاد عن التدخين لأنه مضر بالصحة ومضر بالبيئة". عن نفس المشروع المتعلق بمحاربة التدخين تقول ليلى (تلميذة في الثانية باكالوريا):" شاركت في عرض حول التدخين والمخدرات في التربية الإسلامية، ووضعنا مطويات فيها مخاطر التدخين على البيئة وعلى الصحة، وفي الابتدائي والإعدادي كنا نقوم بحملة النظافة مرة أو مرتين في العام.

بالنسبة للانخراط في الأندية البيئية فإنه يطرح تحديات على مستويات عدة، من جهة هناك قلة انخراط أطر التدريس حيث صرح لنا الأساتذة الذي قابلناهم في ثلاث مؤسسات تعليمية أن عدد المنخرطين لا يتجاوز أربع أساتذة. تقول الأساتذة لمياء: "أنا أشتغل لوحدي في هذا النادي منذ 2016، معي استاذين آخرين، ولكنهما لا يحضران ولا يشاركان في أي شيء. رغم أهمية النادي فإنه لا يستفيد من أي امتيازات، تنظيم الأنشطة يحتاج موارد مادية، يحتاج إلى طاقم اداري يقف معك في تنظيم النشاط، ولكن لا شيء من هذا متوفر...هذه السنة لم أنظم أي نشاط، في السنة الماضية نظمت حملة للتحسيس بضرورة الحفاظ على نظافة مرافق المؤسسة، السنة التي قبلها نظمت نشاطا واحدا حول أضرار التدخين...غالبا نشاط واحد أو نشاطين في السنة". ويقول الأستاذ حسن:" عدد الأساتذة في نادي البيئية إثنين، نعمل قدر المستطاع، هناك سنوات نظمنا فيها نشاطين وهناك سنوات لم ننظم فيها أي نشاط. رغم أن التلاميذ متحمسين لمثل هذه الأنشطة فإن الإدارة لا تساعدنا بشيء.". من جهة أخرى فإن تصريحات رؤساء النوادي التربية تكشف عن قلة الأنشطة وعدم انتظامها، وهو ما يبين أن أنشطة الحياة المدرسية غير مفعلة بشكل جيد، وبالتالي فلا بد من بحوث ميدانية تسلط الضوء على هذه النقطة بالذات قصد معرفة الأسباب الحقيقية وراء هذه الظاهرة غير الصحية.

أما من جهة ثالثة فقد أكد كل المستجوبين على أنهم لم يتلقوا أي تكوين على موضوع الاهتمام بالبيئة من خلال أنشطة النوادي التربوية، كما أكدوا جميعهم على عدم اطلاعهم على دليل الحياة المدرسية، وأن انخراطهم في النوادي عفوي، الشيء الذي يدل على أن الأكاديميات والمديريات الإقليمية لا تنظم الدورات التكوينية الخاصة بتفعيل الحياة المدرسية، مع العلم أن مستقبل المدرسة ونجاحها لا يرتبط بتلقين المعارف، بل بما تستطيع أن ترسخه من قيم وتكسبه من المهارات العملية، وما مجال البيئة إلا واحد من المجالات التي يمكنها ان تجعل الحياة المدرسية مفعمة بالحياة، خاصة و أن% 78 من التلاميذ صرحوا بأنهم مستعدون للانخراط أسبوعيا في أنشطة بيئية، وإن 96% من هؤلاء يفضلون أن تنفتح المؤسسات التعليمية على محيطها فيما يخص العناية بالبيئة.

إذا كان جل المبحوثين قد أكدوا على استعدادهم للانخراط في الحمالات التي تنظم لحماية للبيئة، فإن وقع الممارسة السلوكية البيئية للتلاميذ لا يرقى إلى المستوى المطلوب. فقد سجلت ملاحظتنا الميدانية انتشار ظاهرة الكتابة على جدران القاعات والطاولات وأحيانا يتعلق الأمر بكتابات مخلة بالأخلاق والأدب العامة. تم إن هناك استمرار لتبذير المياه الصالحة للشرب وللطاقة الكهربائية، وقد صرح لنا الحراس العامين الذين التقيناهم أن هناك مشكل سرقة صنابير المياه وتخريبها، كما أن ثقافة رمي الأزبال في مكانها لم تترسخ بعد عند التلاميذ، يقول لحسن (حارس عام): "يمكنك أن تتوقع الأزبال في أي مكان، أما المرافق الصحية فحدث ولا حرج فرغم أن المنظفات يقمن بمجهودهن طيلة النهار فإن التلاميذ لا يساعدون على الحفاظ عن هذه الأماكن" نفس اللام أكده حارس عام اخر حيث يقول السي عبد الله:" مشكلة رمي الأوراق في أي مكان منتشرة، زد عليها الكتابة علة الجدران، أما العناية بالأشجار فحارس الأمن المدرسي هو الذي يسقيها أما التلاميذ فيمكنهم القيام بهذا الأمر مرة في السنة إذا نظموا نشاطا حول هذا الأمر".

يؤكد هذا الأمر أن التربية البيئية ماتزال في حاجة إلى المزيد من التفعيل الذي يخرجها من دائرة التلقين أي تلقين مبادئ الحفاظ على البيئة إلى قيم مجسدة على أرض الواقع. فالتربية على قيم البيئة إلى حد الآن ما يزال محصورا داخل أسوار المؤسسة، إما انطلاقا من النصائح التي يقدمها المدرسون بمناسبة نص أو درس يحمل قيم البيئة أو انطلاقا من الأنشطة المحدودة للأندية التربوية التي أشرنا إليها سابقا. بالرغم من أن وزارة التربية الوطنية قد دخلت في شراكة مع مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة من أجل إنجاح مشروع طموح يتعلق المدارس الإيكولوجية، فإن هذا المشروع الذي يستهدف الناشئة الصغار ما يزال في حاجة إلى تطوير كي يشمل مختلف المراحل الدراسية، كما أن أنشطة النوادي البيئية والحقوقية تحتاج إلى انخراط المزيد من الأساتذة والتلاميذ وإلى حصولهم على تكوين يهم سبل تنمية

الحس البيئي فضلا عن ضرورة الانفتاح الحقيقي على المحيط بإنجاز زيارات ميدانية لمشارع بيئية يشارك فيها المتمدرسون عن كثب، خاصة ومن بين التوصيات التي قدمتها الرؤية الاستراتجية 2015-2030: " وضع صيغ محفزة على الخدمة التطوعية للتلاميذ والطلبة ومتدربي التكوين المهني، في ‘طار مشروع المؤسسة، من قبيل الانخراط في برامج التربية البيئية، والمبادرات ذات الطابع التضامني، مع احتسابها في تقييم مردودهم الدراسي والتكويني".[1]

خاتمة:

إذا كان المشرع التربوي المغربي قد فطن منذ وقت مبكر إلى أهمية التربية البيئية في ترسيخ قيم الحفاظ على البيئة، وبالتالي في تكوين مواطنين يتسم سلوكهم بالإيجابية تجاه البيئة، فإن واقع حال الحياة المدرسية يبين مدى التهميش الذي تعاني منه الأندية التربوية والأنشطة المدرسية الخاصة بهذا الشأن. فالتضخم الحاصل على مستوى الخطاب النظري لا تعكسه الممارسة اليومية. نحن إذن في حاجة إلى تفعيل مقتضيات المنهاج التعلمي وإلى تكوين المدرسين والطاقم الإداري على سبل ترسيخ قيم البيئة، مع توفير المستلزمات اللوجستيكية لذلك، خاصة وأن عهد مدرسة تلقين المعارف قد ولى. وحتى ينجح هذا المشروع فإنه من الضروري أخذه على محمل الجد من خلال تحفيز المتمدرسين وكل الفاعلين بما من شأنه أن يجعلهم ينخرطون فيه بكل جدية. فالتربية على قيم البيئة هي في نفس الوقت تربية على المسؤولية وهي مجال لتنمية المهارات الشاملة وأساس التنمية الذاتية كما ان لها ارتباط بأبعاد أخرى كالتربية على المواطنة والصحة والتنمية المستدامة[2].

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، المغرب، ص60.

[2] Lucie Sauvé et autres, L'éducation relative à l'environnement, éd HMH, Québec, Canada, 2001, p 14.

بيبليوغرافيا

- الزاهري السعيد، الصمدي مصطفى، الراضي محمد، الغلبزوري توفيق، في رحاب التربية الإسلامية، الجدع المشترك، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، ط 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030. المغرب.
- بن عجيبة يوسف وآخرون، في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثانية باكالوريا، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، ط .2018
- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكتابة العامة، مديرية التعليم العتيق، قسم الشؤون التربوية، مصلحة البرامج والمناهج والتكوين، المنهاج التربوي لتدريس مواد العلوم الشرعية بالتعليم العتيق (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، المغرب، 2015.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة155 2011/ تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية. المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، المغرب، 2019
- وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة رقم 87 2004/ في شأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية. المغرب.
- وزارة العدل والحريات، مديرية التشريع، الميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة، 6 مارس 2014. المغرب.
- **Georges et Henriette Tohmé, éducation et protection de l'environnement, puf, Paris,1991**
- **Linda Steg and Judith I. M. de Groot, Environmental Values, In The Oxford handbook of ental and conservation psychology, Oxford University Press, 2012environm**
- **Lucie Sauvé et autres, L'éducation relative à l'environnement, éd HMH, Québec, Canada, .2001**

الدراما التعليمية بوصفها ممارسة فنية لإنتاج الوعي: نحو فلسفة تربوية جديدة للفنون في المدرسة

Educational Drama as an Artistic Practice for Producing Awareness: Towards a New Pedagogical Philosophy of Arts in School

☜ حسناء لوشيني
Hasnaa Louchini
طالبة باحثة في سلك الدكتوراه.
كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية، المغرب
Université Hassan II Mohamadia Maroc

☜ الدكتورة أمل بنويس
Dr. Amal Benouiss
أستاذة محاضرة بكلية الآداب
والعلوم الإنسانية المحمدية، المغرب

☜ الدكتور الحبيب ناصري
Dr. Habib Nasry
أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي
للتربية والتكوين، الدارالبيضاء، المغرب

ملخص:

الأهداف: تتمثل أهداف هذه المقالة في السعي إلى إبراز موقع الدراما التعليمية كمدخل بيداغوجي لتجديد الفعل التربوي، من خلال استثمار الفنون، وخاصة المسرح، في بناء وعي المتعلم. كما تهدف إلى تقديم تصور فلسفي-تربوي يجعل من القسم فضاء أدائيا-تشاركيا، ويعيد للفن وظيفته التعليمية والنقدية، كما تطمح إلى تقديم توصيات عملية تمكن من إدماج الدراما في السياسات التربوية والتعليمية بالمغرب.

الإشكالية: تنطلق المقالة من إشكالية مركزية مفادها: كيف يمكن للدراما التعليمية أن تحدث تحولا جذريا في العلاقة بين المتعلم والمعرفة داخل الفصل الدراسي، بحيث يتجاوز التعليم منطق التلقين إلى منطق التفاعل والإبداع؟ كما تتساءل عن الكيفية التي يمكن بها للفن أن يصبح أداة فلسفية وتربوية لإنتاج وعي نقدي وتشاركي داخل فضاء الفصل.

المنهجية: تعتمد المقالة في بسط أفكارها وعرض رؤاها منهجا تأصيليا – تحليليا، ينطلق من تتبع الجذور الفلسفية للمسرح في الفكر الإغريقي، مرورا بالتجارب الحديثة في توظيف الدراما في التعليم (TIE)، وصولا إلى مقاربة تركيبية تربط بين النظرية والممارسة من خلال استثمار دراسات ميدانية وتجارب مختلفة.

خلاصة: تخلص المقالة إلى أن الدراما التعليمية تمثل بديلا بيداغوجيا قادرا على زعزعة النموذج التلقيني الكلاسيكي، وبناء فضاء مدرسي قائم على الأداء، المشاركة، والتمثيل. فهي ليست فقط تقنية لتيسير التعلم، بل فلسفة جديدة للتربية تجعل من المتعلم صانعا لوعيه. وتوصي الورقة بإعادة هندسة المناهج لتكون قابلة للتمسرح، واعتبار المسرح امتدادا للفعل النقدي، مع دمج تكوينات متخصصة في المسرح التربوي ضمن برامج إعداد المدرسين.

الكلمات المفاتيح : الدراما–الفلسفة– الفن– المدرسة–المجتمع

Abstract:

Objectives; This article seeks to highlight the role of educational drama as a pedagogical entry point for renewing educational practice by integrating the arts—particularly theater—into the development of learner awareness. It aims to propose a philosophical-educational vision that transforms the classroom into a performative and participatory space, restoring the educational and critical function of art. The article also aspires to

offer practical recommendations that facilitate the integration of drama into Morocco's educational policies and strategies.

Problem; The article is grounded in a central question: How can educational drama generate a profound transformation in the relationship between the learner and knowledge within the classroom, moving education beyond rote transmission toward interaction and creativity?

Methods; To develop its ideas and present its perspectives, the article adopts a foundational and analytical approach. It begins by tracing the philosophical roots of theater in Greek thought, then moves through contemporary experiments in the use of drama in education—such as Theatre in Education (TIE)—and concludes with a synthetic perspective that links theory to practice through the analysis of field studies and various pedagogical experiences.

Conclusions: The article concludes that educational drama constitutes a pedagogical alternative capable of destabilizing the traditional model of didactic instruction and establishing a school space founded on performance, participation, and representation. It is not merely a technique for facilitating learning, but rather a new philosophy of education that positions the learner as an active producer of awareness.

keywords: Drama -Philosophy-Art- School-Society

مقدمة:

يعرف الفكر التربوي المعاصر تحولات عميقة، تتجاوز الأطر التقليدية في بناء المناهج وتقديم المعرفة، نحو آفاق أكثر تفاعلا وإبداعا، وفي ظل هذه التحولات، تبرز ملحاحية إعادة النظر في الأدوار التقليدية التي شغلتها الفنون داخل المؤسسة التعليمية؛ فلم تعد المدرسة، في أفقها الجديد، مجرد وعاء لنقل المعارف وتلقين المضامين، بل أصبحت فضاء تفاعليا مفتوحا، يسهم في تشكيل الذات وتحرير الوعي. وإذا كانت النماذج التربوية قد انبنت على منطق التراكم والامتثال، فإن الفلسفة التربوية الجديدة تقوم على إبداع مسارات تعلمية تتأسس على التجريب والتفاعل، بما يضمن تربية حسية، وجدانية، وعقلية متكاملة.

وفي صلب هذه التحولات، برزت "الدراما التعليمية" كمنظور بيداغوجي جديد يعيد تشكيل العلاقة بين المتعلم والمعرفة، وينقل التعلم من مجال التلقي السلبي إلى أفق التفاعل والمشاركة والإنتاج. فالمدرسة، كما أسلفنا، لم تعد فضاء لإعادة إنتاج المعارف بقدر ما أصبحت مجالا لتكوين الوعي، وتحرير الإمكان الإنساني عبر الفنون.

إن ما يميز الدراما التعليمية هو قدرتها على الجمع بين "التعلم والمعايشة، التفكير والتخييل، المشاركة والانخراط"، ما يجعل منها ممارسة قادرة على زعزعة النسق البنكي للتعليم (كما صاغه باولو

فريري)[1]؛ حيث يتحول التلميذ من خزان فارغ إلى فاعل ناقد ومبدع، وقد أكدت "دوروثي هيثكوت" أن "الدراما وسيلة لإعادة تأصيل المنهاج الإنساني، تتيح للمتعلمين العيش داخل التجربة لا تلقيها من الخارج"[2]. وفي السياق ذاته، تشير تقارير تربوية متعددة إلى الأثر الإيجابي الذي تحدثه الدراما في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومة، وتنمية المهارات التواصلية والنقدية. فقد بينت دراسة صهيب علوان أن توظيف الدراما التعليمية في تدريس النصوص الأدبية أدى إلى نتائج إيجابية من حيث التحصيل والاحتفاظ لدى تلامذة الصف الرابع، مقارنة بالطرائق التقليدية[3].

لكن أهمية الدراما لا تتوقف عند الأثر التحصيلي، بل تمتد إلى عمق أوسع يتصل بالتحول البيداغوجي نحو ما يمكن أن نسميه "الفعل الفني التربوي"؛ فهذا الفعل يتأسس على إعادة تنظيم المادة التعليمية داخل "مواقف درامية"، تنخرط فيها الذات المتعلمة كجزء من المشهد، لا كمراقب سلبي له. فحسب تعريف عزو عفانة وأحمد اللوح، فإن "مسرحة المناهج" هي "إعادة تشكيل المحتوى التعليمي في قالب مسرحي تفاعلي، يدمج الأشخاص والأدوات والأفكار في وحدة ديداكتيكية واحدة"[4].

هكذا إذن، يصبح للدراما التعليمية بعد "فلسفي-تربوي مزدوج"؛ فهي من جهة تقنية تعليمية تتيح تحويل المعرفة من شكلها التجريدي إلى صورة محسوسة؛ ومن جهة أخرى، أداة لبناء "الوعي الاجتماعي النقدي"، إذ تسمح للمتعلمين بمساءلة ما يقدم لهم من معارف، وتأويله، وإعادة بنائه. وقد أكدت إحدى الدراسات أن "المسرحة تسهم في تمكين المتعلم من اكتشاف ذاته، وتنمية مهاراته التواصلية والإبداعية، وتوسيع قدراته الذهنية عن طريق تنشيط المخيلة"[5].

وتبرز أهمية الدراما أيضا في قدرتها على تجاوز ما يسمى بـ "الوصاية المعرفية"، نحو تفعيل مبدأ "الفعل التشاركي"، حيث يصبح المتعلم مشاركا في إنتاج المعرفة لا مجرد متلقٍ لها. فحسب الباحثين،

---

[1] للمزيد عن التعليم البنكي يمكن الاطلاع على "أي تعليم نريد؟ حوار التعليم التحرري في فلسطين"، مجموعة مؤلفين، صادر عن مؤسسة "روزا لوكسمبورغ"، رام الله 2016، ص 12 وما بعدها.

[2] فتوح فتحي حسن عيسى، "أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين، جامعة النجاح الوطنية- فلسطين (أطروحة للحصول على درجة الماجستير) 2016، ص 20.

[3] علوان صهيب محمد شعبان، "أثر توظيف الدراما التعليمية على التحصيل والاحتفاظ به في تدريس النصوص الأدبية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير من الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية قسم مناهج وطرق التدريس، 2012، ص 89.

[4] عفانة عزو إسماعيل واللوح أحمد حسن، "التدريس الممسرح: رؤية حديثة في التعليم الصفي"، دار المسيرة للنشر-عمان 2008، ص 39.

[5] لصهب عبد القادر، "مسرحة المناهج ودورها في العملية التعليمية"، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المركز الجامعي مغنية-الجزائر، المجلد 10، العدد 2، 16 مارس 2021، ص 619.

"تحدث المسرحة قطيعة مع التصنيف الثلاثي التقليدي لمكونات العملية التعليمية (المعلم-المتعلم-المادة)، وتعيد صياغة هذه العلاقة على أساس التفاعل الفني"[1]. ومن خلال هذا التصور، يمكن القول إن الدراما التعليمية لا تقدم فقط محتوى تعليميا بوسائل جديدة، بل تطرح "فلسفة جديدة للتربية"، تجعل من المتعلم مركز الفعل، ومن الفن وسيلة للتكوين والتأمل والتحرر. وقد وصف سيكس جيرال هذا الدمج بين الفن والتعليم بأنه "يمنح الطفل توازنا نفسيا، ويكسب تجربته التعليمية قيمة حياتية"[2].

وإذا كان المسرح، في أبعاده الجمالية والتربوية، يمثل منذ نشأته أحد أقدم الوسائل التي استخدمها الإنسان لفهم العالم والتعبير عن ذاته، فإن توظيفه في المدرسة يعيد له "دوره الحضاري" كمجال للتعلم الحر، القائم على "المساءلة والسؤال والتجريب". وقد أشار بعض الباحثين إلى أن "المسرح التربوي يعيد بناء العلاقة بين المتعلم والواقع، ويحول القسم إلى فضاء للتفاعل الحي مع القيم والمواقف"[3].

1. الفلسفة والمسرح: تأصيل العلاقة في ضوء الجدل الأفلاخوني-السقراخي

1.1. من الرفض إلى الاستيعاب

لا يستقيم الفهم الأعمق للعلاقة بين المسرح والفلسفة دون العودة إلى لحظة التأسيس الإغريقية؛ حيث ولدت الفلسفة والمسرح في رحم واحد: "المدينة الأثينية"، التي جمعت بين التفكير العقلاني والتعبير الطقوسي. إلا أن هذا التداخل لم يخل من التوتر، خاصة تصور أفلاطون الذي رأى في المسرح، والشعر عموما، وسيلة مضللة تبعد العقل عن الحقيقة. ففي محاوراته، ولا سيما في "الجمهورية"، اعتبر أفلاطون أن الفن المسرحي يعزز المحاكاة السطحية، ولا يعكس الحقيقة بل يحاكي ظلالها، مما يؤدي إلى تضليل النفوس، لذلك دعا إلى طرد الشعراء من المدينة الفاضلة، متهما إياهم بأنهم يثيرون الانفعالات بدلا من ترسيخ الفضيلة والعقل[4].

إلا أن هذا الموقف لم يكن موقف الفلسفة في مجملها، بل يمثل توجها أفلاطونيا خاصا، فسقراط (معلم أفلاطون) كان أكثر انفتاحا على المسرح، وقد جمعت بينه وبين التراجيدي يوربيديس علاقة فكرية وثيقة، فقد رآى في التراجيديا مجالا للتحليل والتفكيك، خاصة في مسرحيات يوربيديس التي تشخص الشخصيات الفلسفية وتطرح الأسئلة الأخلاقية الكبرى. وتشير بعض الدراسات إلى أن

---

[1] لصهب عبد القادر، مرجع سابق، ص 621.

[2] جيرال سيكس، الدراما والطفل، ترجمة إملي ميخائيل، دار عالم الكتب- القاهرة 2003، ص 30.

[3] يوسف فاطمة، كتابها: "مسرحة المناهج"، نقلا عن لصهب عبد القادر ضمن مرجع سابق، ص 622.

[4] غزار سارة، لصهب عبد القادر. أثر الفلسفة في المسرح، مجلة النص، المجلد 11، العدد 01، جامعة تلمسان، الجزائر، 2024، ص 108.

شخصية "المتفلسف الجدلي" التي تظهر في أعمال يوربيديس تعكس بوضوح أثر سقراط في تشكيل الوعي المسرحي[1].

إن المفارقة أن أفلاطون، نفسه، كتب حواراته في شكل درامي، تتقاطع كثيرا مع البنية المسرحية: حوار، مشهد، شخصيات. ورغم إدانته للمسرح كشكل فني، إلا أنه استخدم أدواته لنقل فلسفته، ما يؤشر إلى نوع من التواطؤ غير المعلن بين الفلسفة والمسرح، حتى في ذروة الرفض.

2.1. المسرح في أثينا: منبر ديمقراطي وفضاء فلسفي

لم يكن المسرح، في السياق الأثيني، مجرد نشاط جمالي، بل كان مؤسسة تربوية ديمقراطية، كانت عروض التراجيديا والكوميديا تنظم ضمن الأعياد الرسمية، مثل "عيد ديونسيوس"، وتشهد مشاركة جماعية من المواطنين، ما جعلها شكلا من أشكال المداولة العامة حول قضايا المصير السياسي والوجودي. لقد كان المسرح بمثابة برلمان رمزي، يعيد مساءلة الأخلاق والسياسة من خلال التخييل الفني. وقد بلغت هذه الوظيفة ذروتها في أعمال أريستوفان، الكوميدي الساخر، الذي لم يتوان عن نقد الفلاسفة أنفسهم، كما في مسرحيته "السحب" التي تسخر من سقراط وتقدمه في صورة السفسطائي المتحذلق. وهو ما أشار إليه بعض المؤرخين كمساهمة في صناعة الرأي العام الذي أدى إلى محاكمة سقراط لاحقاً.[2]

لكن الأثر التربوي للمسرح لم يكن محصوراً في النقد، بل تعداه إلى التكوين. فكما يشير أرسطو في فن الشعر، فإن وظيفة التراجيديا ليست فقط إحداث المتعة، بل تحقيق التطهير، أي تنقية النفس من الانفعالات الزائدة من خلال تجربة جمالية عقلانية، وهذا المفهوم يقيم جسرا بين الفن والفلسفة، حيث يعاد بناء العاطفة ضمن أفق عقلاني[3]. من هنا، فإن العلاقة بين المسرح والفلسفة لا تفهم فقط من خلال مواقف الأفراد، بل من خلال دور كل منهما في تشكيل الفضاء العمومي. فالمسرح الأثيني شكل أداة جماعية لتفكيك المعاني وإعادة بنائها، ما يجعله ممارسة فلسفية بالفعل، وإن بوسائط فنية، وهو ما عبر عنه هيجل حين رأى في المسرح انكشافا محسوسا للروح المطلقة[4].

---

[1] العكري محمود، نيتشه: سقراط الحكيم، مقال منشور بجريدة الحوار المتمدن، عدد 5076، بتاريخ: 2016/02/16: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=505320

[2] حسام الخطيب، اريستوفان، موقع الموسوعة العربية، تم الاطلاع عليه بتاريخ 05 مارس 2025، على الساعة الثامنة والنصف مساء، على الرابط www.arab-ency.com.sy

[3] غزار سارة، لصهب عبد القادر، أثر الفلسفة في المسرح، مرجع سابق، ص 109.

[4] غزار سارة، لصهب عبد القادر، أثر الفلسفة في المسرح، مرجع سابق، ص 110.

إن هذا التلاقي بين المسرح والفلسفة يُثبت أن الخلاف الظاهري بين أفلاطون والشعراء لا يعكس قطيعة حقيقية، بل يكشف عن اختلاف في أدوات التعبير عن الحقيقة. فالفلسفة تحلل وتفكك، والمسرح يجسد ويمثل، وكلاهما، في نهاية المطاف، ينشدان الحقيقة، ولكن كل بطريقته.

2. الدراما التعليمية كامتداد حديث لوظائف المسرح السياسي التربوي

برزت "الدراما التعليمية"، في سياق التحولات التربوية المعاصرة، بوصفها تجسيدا حيا لاستمرارية المسرح بوظائفه التربوية والفلسفية، في بعده الذي يتجاوز العرض الجمالي، نحو الفعل التحويلي والتمكين الفردي والجماعي. وإذا كانت التجربة الأثينية قد أرست تقاليد المسرح كأداة ديمقراطية للتكوين والنقد، فإن المقاربات الحديثة، وعلى رأسها (TIE Theatre in Education)، تعيد المسرح إلى المدرسة بوصفه فضاء لإنتاج الوعي، ومجالا تربويا تفاعليا يدمج المعرفة بالحس، ويجعل من التعلم تجربة متجسدة.

1.2. من المحاكاة إلى التمكين: أثر الدراما في وعي المتعلم

يؤكد البحث المعاصر أن الجسد والفعل والموقف الدرامي قادرون على توليد معان تربوية أكثر رسوخا من الشرح المجرد. فالمتعلم حين يتحول إلى فاعل داخل الحدث الدرامي، لا مجرد متلق، يدخل في تجربة وجدانية – معرفية تؤثر على إدراكه، وتعيد تشكيل تمثلاته. إن اشتغالنا في إعداد أطروحة دكتوراه حول "مسرحة الدرس الفلسفي"، تسعى إلى إبراز أن إدماج التمسرح داخل القسم يمكن أن يخلق وضعيات تعلم جديدة، قادرة على الربط بين التجريد الفلسفي والتجربة الحية، بحيث يصبح المتعلم كائنا مفكرا بجسده، مستوعبا بفعل التقمص والتفاعل، وكذلك عبر الكتابة وإنتاج نصوص مسرحية انطلاقا من المواقف والأطروحات الفلسفية.

تفترض هذه التجربة أن الأداء الجسدي قادر على إعادة إنتاج المعنى الفلسفي بطريقة تشاركية، وهو ما يتقاطع مع ما تؤكده الباحثة Mia Perry في أطروحتها، إذ ترى أن "المعرفة لا تكتسب فقط من خلال التمثيل الرمزي، بل عبر الحضور الجسدي والانفعالي داخل لحظة التعلم"[1]. إن إدماج المسرح في العملية التعليمية يمنح المتعلم إمكانية الاشتغال على نفسه كمصدر للمعنى، وعلى الواقع كمجال للتحليل والتفكيك، مما ينمي لديه ملكات الملاحظة، التحليل، النقد وإعادة التمثل، كما يمكن للمتعلمين

[1] Perry, Mia. Theatre as a Place of Learning: The Forces and Affects of Devised Theatre Processes in Education. University of British Columbia, 2011. P43

داخل الفصول الدراسية أن يبدوا قدرات جديدة على إنتاج الأسئلة، والربط بين المفاهيم والسياقات الواقعية، وهو ما يعكس دينامية في التفكير ناتجة عن الانخراط التفاعلي.

إحدى المهارات المستجدة التي تم تسجيلها هي ما يسمى "بالتعاطف التاريخي"، أي قدرة المتعلم على التقمص الوجداني لعوالم تاريخية أو مفاهيمية غريبة عنه، بفضل اللعب الدرامي وتجسيد شخصيات وسياقات متخيلة. وفي هذا السياق، يمكن القول إن: "لا يكتفي بتقديم المعرفة بل يسمح بتجربتها"[1].

2.2 الفن بوصفه فلسفة يومية: نحو وعي اجتماعي من داخل الفصل

لا يمكن حصر الفن في كونه موضوعا للتعلم، بل هو بنية إدراكية تحول الفصل الدراسي إلى فضاء تمثيل وتأمل، بحيث يغدو المتعلم ذاتا فاعلة في إنتاج المعنى. وهنا، لا يعود المدرس ناقلا للمعرفة، بل ميسرا لحوار أدائي-فكري، تتكامل فيه الأدوار والتمثلات. ينطلق هذا التصور من اعتبار القسم بنية درامية، فيها مشاهد وأدوار ونصوص وصمت، ومفاهيم تجسد لا تلقن، وهو ما تسنده التجربة المسرحية المبتكرة التي درستها Mia Perry، حيث ظهر أن الجسد، الحركة، الصمت، العلاقات، كلها أدوات للتمثيل المفهومي والتعلم الحي[2].

إن ما نسعى إلى اقتراحه، انطلاقا من تعاطينا مع التجارب المشار إليها، هو تصور بيداغوجي جديد يدرج الفن ضمن سيرورة بناء المفهوم؛ فكل مفهوم فلسفي يعاد تمثيله عبر شخصيات، صراع، ذروة، وانفراج، ضمن حبكة درامية تؤسس لمعنى حي. ويصبح الأداء المسرحي هنا نوعا من "التفكير الحركي" الذي يوصل المفهوم من خلال الجسد. وهذا التصور لا يختلف عن "ما بلوره شيلر وديوي، من أن الفن أداة تربية للحرية، وأن التجربة الجمالية تتوسط بين المعرفة والحياة. يقول ديوي: التجربة الجمالية ليست ترفا، بل هي ما يجعل الحياة ممكنة كخبرة مشتركة"[3].

إن توظيف الدراما التعليمية يسمح بتحويل القسم إلى مجتمع تشاركي مصغر، يعاد فيه توزيع السلطة الرمزية، وتنتج فيه المعرفة عبر الفعل والتفاعل. ويؤكد حسن يوسفي في دراسته حول الميتامسرح أن المسرح: " يعي ذاته، يصبح أداة نقد، تفكيك، وتأمل"، وهو ما يمكن استثماره بيداغوجيا

---

[1] Gavin Bolton, Changes in Thinking about Drama in Education, Theory into Practice, Vol. 24, No. 3, P154.

[2] Perry Mia. Ibid. P 89.

[3] عبد الله المطيع، جماليات المسرح التربوي: دراسة نماذج من الممارسات التعليمية والمسرحية في المدرسية المغربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة ابن طفيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية (2019-2020)، ص 77.

في تمكين المتعلم من رؤية الواقع بوصفه بناء قابلا للتمثيل والتحليل[1]. ومن هذا المنطلق، تصبح الدراما التعليمية ممارسة فلسفية يومية، تمارس داخل القسم لا بوصفها نشاطا مكملا، بل كجوهر العملية التربوية؛ فالمتعلم حين يكتب، ويمثل، ويحلل، ويشارك، يصبح صانعا لوعيه، ويعيد تشكيل علاقته بالمعرفة والسلطة والمعنى.

وهذا ما يفتح أفقا جديدا للممارسة الصفية، حيث تدمج الفنون، لا كمجرد أدوات، بل كأطر تفكير، ومسارات لبناء الذات. ويتحول القسم إلى فضاء أدائي، ينتج فيه الفكر عبر الصوت، الجسد، اللعب، الصمت، والتوتر، مما يجعل من كل درس موقفا دراميا يعاش ويفهم.

خاتمة وتوصيات:

في ضوء ما تم تحليله من علاقة الفلسفة بالمسرح، وبيان أدوار الدراما التعليمية في التكوين النقدي للمتعلمين، تبرز الحاجة إلى توصيات عملية تعزز من تفعيل هذه المقاربات في المجال التعليمي المغربي. إن المقاربات المعاصرة التي تم تحليلها تؤكد جميعها أن إدماج الفن داخل المدرسة، ليس ترفا، بل هو استجابة تربوية لحاجات المتعلم الفكرية والنفسية والاجتماعية. فإذا أردنا أن ننطلق من كون المتعلم داخل الفصول الدراسية، طفلا كان أو يافعا، فالتعامل معه كما شدد جان جاك روسو "لا ينبغي أن يعامل ككائن صغير، بل يجب أن نفهم احتياجاته واهتماماته لننطلق منها في بناء العملية التعليمية"[2]. هذا التصور جعل من التلميذ محورا للعملية التربوية، ومن الحياة الواقعية منطلقا للتعلم، في انسجام مع مبدأ "التعليم من خلال الخبرة"، كما نظرت له التربية التقدمية.

وفي هذا الإطار، تقترح الورقة التوصيات الآتية:

أ- إعادة هندسة المناهج لتكون قابلة للتمسرح

يجب أن تبنى المناهج التعليمية بصيغة تسمح بتحويلها إلى مواقف درامية قابلة للتجسيد داخل القسم. وهذا ما أشار إليه تقرير اللجنة الاستشارية البريطانية منذ 1930، حين اعتبر أن المدرسة

[1] يوسفي حسن، المسرح في المرايا.. شعرية الميتامسرح واشتغالها في النص المسرحي الغربي والعربي، منشورات اتحاد كتاب المغرب- الرباط. 2003، ص 124.

[2] حسين كمال الدين، المسرح في المؤسسات التعليمية ما بين النظرية والتطبيق، مجلة "مسرحنا"، العدد 652، المدينة أو الدولة، 24 فبراير 2020، ص21.

الجيدة "لا بد أن تكون مجتمعا حيا يتفاعل فيه الكبار والصغار في تجارب مشتركة"[1]. من هنا، تصبح مسرحة المنهاج وسيلة لإعادة بناء المنظومة التعليمية انطلاقا من تقنيات الفن.

ب- اعتبار المسرح التربوي امتدادا لبراديغم الفعل النقدي

الدراما التعليمية ليست شكلا من الترفيه، بل هي إعادة توظيف وظيفي للفعل المسرحي لأغراض معرفية وتحليلية، وقد أكدت دراسات عديدة أن المسرح يمكنه أن يكون مجالا لتحفيز النقد والتحليل والمساءلة. فكما دعا بريخت في مسرحه الملحمي، فإن الغرض ليس إيهام المشاهد، بل خلق مسافة نقدية تمكنه من مساءلة ما يراه[2].

ج- إدماج تكوينات خاصة بالمسرح التربوي في التكوين الأساس والمستمر للمعلمين

من الضروري إحداث وحدات داخل مراكز تكوين المدرسين تعنى بتقنيات المسرح، والدراما، ومسرحة المناهج. على أن تشمل الجوانب النظرية والتطبيقية، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية للمجتمع، انطلاقا من أن «الدراما التعليمية هي نتاج مشترك بين المعلمين، والمؤلفين، والتلاميذ، ويجب أن تسبق بورشات وتلحق بجلسات تقييم ونقاش"[3].

إن الفعل التربوي المعاصر بحاجة إلى ثورة صامتة، تجعل من الفن وسيلة للتكوين لا التزيين، والدراما التعليمية، كما أبرزنا، قادرة على خلق هذه القطيعة الخلاقة مع النماذج التلقينية، وفتح مسارات جديدة نحو تربية تقوم على الإدراك، المشاركة، والتمثيل؛ فالمسرح، في جوهره، ليس فقط فنا، بل فلسفة ممارسة، تتجلى يوميا في لحظات القسم، حين يمنح المتعلم فرصة أن يفكر، أن يلعب، أن يعيش المعنى. وتبقى الغاية من هذه التوصيات فتح أفق جديد أمام المدرسة المغربية لكي تصبح فضاء حيا، يعيد للتربية بعدها الإنساني، وللمعرفة عمقها الوجودي.

---

[1] حسين كال الدين، المرجع السابق، ص 22.

[2] حسين كال الدين، المرجع نفسه، ص23.

[3] حسين كال الدين، المرجع نفسه، ص 22.

بيبليوغرافيا

الكتب:

- جيرال، سيكس، الدراما والطفل، ترجمة: إملي ميخائيل، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003.
- عفانة، عزو إسماعيل، اللوح، أحمد حسن، التدريس المسرح: رؤية حديثة في التعليم الصفي، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2008.
- عيسى، فتوح فتحي حسن، أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2016.
- لصهب، عبد القادر، مسرحة المناهج ودورها في العملية التعليمية، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المركز الجامعي مغنية، المجلد 10، العدد 2، الجزائر، 16 مارس 2021.
- مجموعة مؤلفين، أي تعليم نريد؟ حوار التعليم التحرري في فلسطين، مؤسسة روزا لوكسمبورغ، رام الله، فلسطين، 2016.
- يوسفي، حسن، المسرح في المرايا.. شعرية الميتامسرح واشتغالها في النص المسرحي الغربي والعربي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، المغرب، 2003.

المقالات العلمية:

- كال الدين، حسين، "المسرح في المؤسسات التعليمية ما بين النظرية والتطبيق"، مجلة مسرحنا، العدد 652، القاهرة، مصر، 24 فبراير 2020، ص 21–23.
- غزار، سارة، لصهب، عبد القادر، "أثر الفلسفة في المسرح"، مجلة النص، جامعة تلمسان، المجلد 11، العدد 01، الجزائر، 2024، ص 108–110.

الأطروحات الجامعية:

- المطيع، عبد الله، جماليات المسرح التربوي: دراسة نماذج من الممارسات التعليمية والمسرحية في المدرسة المغربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، تحت إشراف د. نور الدين محقق، جامعة ابن طفيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الموسم الجامعي 2019-2020، القنيطرة، المغرب.
- علوان، صهيب محمد شعبان، أثر توظيف الدراما التعليمية على التحصيل والاحتفاظ به في تدريس النصوص الأدبية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، غزة، فلسطين، 2012.

المصادر والمراجع الأجنبية :

- **Bolton, Gavin. "Changes in Thinking about Drama in Education", Theory into Practice, Vol. .No. 3, p. 154 ,24**
- **Perry, Mia. Theatre as a Place of Learning: The Forces and Affects of Devised Theatre .tish Columbia, Canada, 2011Processes in Education, University of Bri**

التربية على الكوريغرافيا:
تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب بالمغرب
Educating through Choreography:
The Experience of the National Festival of Young Choreographers in Morocco

☜ منى الغماري
Mouna EL GHOUMARI
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه / PhD Candidate
تخصص التربية، الفن والثقافة / Education, Art, and Culture
جامعة محمد الخامس بالرباط / Mohammed V University in Rabat

☜ الدكتور حسن يوسفي
أستاذ التعليم العالي- رئيس شعبة الديداكتيك بكلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس بالرباط – المغرب

ملخص

الأهداف: تروم هذه الورقة البحثية استكشاف الأبعاد التربوية للمهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب بالمغرب، وإبراز دور الفن الكوريغرافي كأداة بيداغوجية تنمي الإبداع والقيم والمهارات، وتدعم حضور التربية الفنية داخل مؤسسات الشباب.

الإشكالية: انطلاقا من التوجهات الرسمية للنهوض بالشباب عبر الفعل التربوي والفني، يتساءل المقال: إلى أي مدى يمكن للكوريغرافيا أن تساهم في تعزيز العملية التربوية داخل مؤسسات الشباب؟

المنهجية: تم اعتماد منهج وصفي تحليلي، عبر تحليل الوثائق الرسمية للمهرجان، وملاحظة فعالياته ميدانيا، لاستقراء أبعاده التربوية.

الخلاصة: خلص البحث إلى أن الكوريغرافيا ليست ترفا، بل رافعة تربوية فعالة تسهم في بناء شخصية شابة متوازنة. ويوصي بإدماجها في البرامج القارة وتعزيز المهرجانات كفضاءات تربوية مستدامة.

الكلمات المفتاح: الفن الكوريغرافي - التربية الشعبية - مؤسسات الشباب - التربية الفنية والثقافية - المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب

Abstract

Objectives: This paper examines the educational dimensions of the National Festival of Young Choreographers in Morocco, highlighting choreographic art as a pedagogical tool that fosters creativity, values, and skills within youth institutions.

Problem: In light of national efforts to promote youth development through culture and education, the study asks: To what extent can choreographic art enhance educational processes within youth institutions?

Methodology: A descriptive-analytical approach was adopted, based on the analysis of official festival documents and field observation of its activities to assess its educational contributions.

Conclusion: The study concludes that choreographic art is not a cultural luxury but a powerful educational lever. It recommends integrating it into regular programs and supporting festivals as sustainable educational spaces.
Keywords: Choreographic Art – Popular Education – Youth Institutions – Artistic and Cultural Education – National Festival of Young Choreographers.

مقدمة:

يشكل الفن، بمختلف تعبيراته، رافعة أساسية لبناء شخصية متوازنة قادرة على الإبداع والانخراط الواعي في المجتمع. ومن بين أشكاله، يبرز الفن الكوريغرافي باعتباره شكلا أدائيا مركبا يوحد الإيقاع والحركة والدلالة، متجاوزا بعده الجمالي ليصبح وسيلة للتربية على القيم وتنمية المهارات. وفي السياق المغربي، حيث تراهن السياسات العمومية على الرأسمال اللامادي كركيزة للتنمية، يكتسي إدماج الكوريغرافيا في فضاءات التربية، وعلى رأسها مؤسسات الشباب، أهمية خاصة. ويأتي المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب كتجربة رائدة تسعى إلى تثمين هذا الفن، وإبراز قيمة «التربية على الكوريغرافيا» في إغناء الحياة التربوية والثقافية وتكوين مواطن مبدع وحر ومتجذر في ثقافته ومنفتح على العالم.

المبحث الأول : التربية في مؤسسات الشباب والفن الكوريغرافي

1. التربية في مؤسسات الشباب :

تعد التربية من المفاهيم المركزية في الفكر الإنساني، لارتباطها بتحولات المجتمعات وبنائها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. وقد تطورت وظائفها، لتتحول في السياق المعاصر من عملية تلقين للمعارف إلى مشروع إنساني متكامل يدمج الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية، بهدف تمكين الفرد من تحقيق ذاته وتعزيز استقلاليته وفاعليته داخل المجتمع. فكما يشير كيرلان، الغاية من التربية هي أن يصبح الإنسان فاعلا مستقلا "سيد أفكاره وأفعاله وإنتاجاته".[1]

لا تقتصر التربية اليوم على الفعل المدرسي وحده، بل تمارس ضمن فضاءات أوسع تشمل الأسرة، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، والمراكز الثقافية، ومؤسسات الشباب. وتعتبر هذه الأخيرة وفي طليعتها "دور الشباب" "فضاءات تربوية وثقافية واجتماعية تساعد على تكوين الناشئة وإدماجهم في المجتمع، من خلال صقل شخصياتهم وتوفير إمكانيات استثمار أوقات فراغهم في أنشطة تنمي مؤهلاتهم وتستجيب لطموحاتهم".[2]

وانطلاقا من هذا التصور، تؤدي مؤسسات دور الشباب أدوارا استراتيجية في خدمة مشروع التنشئة المجتمعية والتكوين المواطناتي، من خلال تبنيها لنهج "التربية الشعبية" كخيار تربوي ومجتمعي

---

[1] بركة، بسام، "فلسفة التربية | حوار مع آلان كيرلان"، منصة معنى، 16 يناير 2024.

[2] الشعباني، علي، التنشيط السوسيوثقافي وأشكال التأطير الاجتماعي والثقافي في مجتمع متغير، منشورات الحلبي، الربط، المغرب، 2023، ص 62.

يتجاوز حدود التعليم النظامي لينفتح على الحاجات الفعلية للشباب وتنوع ميولاتهم الثقافية، ويؤسس لمقاربة تعتمد التجربة الحية والمشاركة الفاعلة. ويترجم هذا النهج عبر التنشيط السوسيوثقافي باعتباره الأداة البيداغوجية التي تحفز الطاقات الخلاقة، وتعزز التعلم الذاتي والجماعي، وتثمن مختلف أشكال التعبير الفني والإبداعي.

وفي هذا الإطار، تلعب الفنون دورا محوريا في تفعيل وظائف مؤسسات الشباب، إذ لا تختزل في بعدها الجمالي فحسب، بل تعد وسيطا تربويا وثقافيا، يتيح للشباب مجالات رحبة للتعبير، وينمي فيهم الحس الجمالي والتذوق الفني، ويكسبهم مهارات الإبداع والابتكار. ويؤكد هربرت ريد هذا البعد حين يوضح: "أن قيمة الفن تتجسد كوسيلة تربوية..فهو ينخرط بعمق في عملية الإدراك والفكر والعمل الجسمي"[(1)].

ومن خلال هذا الفهم للوظيفة التربوية للفن، تبرز "التربية الفنية والثقافية" كأحد المرتكزات الأساسية للتربية الشعبية، وككون فاعل داخل مؤسسات الشباب، باعتبارها "عملية تربوية قائمة على تسخير الفنون المناسبة لميول الفرد ورغباته الذاتية"[(2)]، تتيح له إمكانية اختيار ما يناسبه من مسرح أو موسيقى أو كوريغرافيا أو فنون تشكيلية... الخ. ولا تقتصر وظيفتها على تنمية القدرات والمهارات الفنية، "بل تهتم أيضا بكل ما يرتبط بالفرد وما يتكون لديه من إتجاهات وقيم تربوية تنعكس إيجابيا على سلوكه العام في الحياة" [(3)].

وتتأسس التربية الفنية والثقافية على مقاربة ثلاثية الأبعاد :الإحساس الجمالي (***ressentir***) عبر التلقي والتذوق، والفعل الفني (***faire***) عبر الممارسة والتجريب، ثم التفكير النقدي (***réfléchir***) عبر التحليل والتأويل[(4)]. ويسهم هذا التكامل في إشراك الشباب داخل تجربة فنية متكاملة تنمي ذوقهم الجمالي وقدراتهم الإبداعية، وتكسبهم وعيا نقديا متوازنا ومنفتحا. وبالتالي، فإن هذه الأبعاد الثلاثة تشكل جوهر التربية الفنية والثقافية، وتجعل منها بيداغوجية مبتكرة متجددة نحو تربية شاملة داخل مؤسسات الشباب.

---

(1) عيسري، صبا قيس، "الفن ودوره الاجتماعي والتربوي وإمكانية التفعيل في المجتمعات العربية"، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، مجلّد 1، عدد 21، بغداد، العراق، 2011، ص82.

(2) الجسار، عدلة ثاني جبر، دور المفاهيم للاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية، مجلة الفنون والعلوم الانسانية العدد السابع، تصدر عن كلية الفنون الجميلة جامعة المنيا، مصر، يونيو 2021، ص 198.

(3) الجسار، عدلة ثاني جبر، دور المفاهيم للاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية، مرجع سابق، ص 198.

(4) **Carasso, Jean-Gabriel. "Éducation artistique et culturelle: Un parcours de combattants!", L'Observatoire, No. 42, 2013, pp. 81–84.**

2. الفن الكوريغرافي:

في سياق الحديث عن الفنون الممكن ممارستها داخل مؤسسات الشباب، لا يمكن إغفال الكوريغرافيا، باعتبارها أحد أشكال التعبير الفني. وقد تعددت دلالاتها عبر الزمن، كما يؤكده الدكتور يوسفي الذي يرى أن محاولة تأصيل المفهوم تقتضي إدراك طابعه المركب، إذ استخدم في مراحل مختلفة للإشارة إلى: نظام تدوين الرقص؛ الرقص العالم؛ دراماتورجيا الحركة؛ فن إبداع الحركات؛ إبداع راقص فوق الخشبة. هذا التعدد جعلها تتقاطع أحيانا مع مفهوم الأداء(***performance***) ، غير أن توصيفها كـ "أداء" يظل غير كاف لغياب الخصوصية التي تمنحها هوية فنية مستقلة، ولعل من نتائج ذلك التباس الممارسات الكوريغرافية بأشكال "الأداء الجسدي" [(1)].

هنا تجدر الاشارة إلى محاولة بعض الباحثين لتدقيق دلالة "الكوريغرافيا" بناء على ثنائية ضدية هي: الرقص واللارقص، فتعريف الرقص، مثلا، باعتباره "سلسلة من الحركات الإيقاعية"، لا يميزه عن اللارقص الذي يندرج ضمنه: المشي، الجري.. من ثم، فإن ما يحدد هوية وجوهر الرقص هو ما يسميه Kirby ب "الخاصية الراقصة"[(2)] والتي تتحقق انطلاقا من ثلاثة عناصر: انسياب الطاقة الجسدية؛ اليقظة العضلية؛ العلاقات الشكلية بين أعضاء المجموعة الراقصة.

يتبين إذن أن الكوريغرافيا لا تختزل في مجرد "أداء"، بل تتأسس كفن مركب يقوم على "الجسد" باعتباره وسيطا ماديا للمعنى، و"الراقص" كوصف للذات الفاعلة والمبدعة، أي "أداء الجسد الراقص"، حيث يندمج البعد الجسدي بالبعد التقني، وتتقاطع الذاتية مع الرمزية، فتنبثق الكتابة الحركية محملة بالدلالات الرمزية والتواصلية، وكما أشار قبال: "تحيلنا كلمة كوريغرافيا على كتابة الجسد الراقص"[(3)]. وحتى تكتمل مقومات الهوية الفنية فإن طبيعة التلقي أساسية في تحديد هذه الهوية، وتتمثل أساسا في المشاهدة[(4)]، التي تحولها إلى حدث تواصلي يشارك فيه المتلقي في إنتاج المعنى.

وبالعودة إلى الجذور الأولى لهذا الفن، يعتبر من أقدم أشكال التعبير الفني التي مارسها الإنسان، كما تشير إلى ذلك الدراسات الأنثروبولوجية والإثنوغرافية، حيث انتقل من الطقوس البدائية والأساطير[(5)]

[(1)] يوسفي، حسن، "قراءة الفرجة الكوريغرافية"، مجلة التدريس، عدد مزدوج: 13/12، كلية علوم التربية، دار القلم، الرباط، المغرب، أبريل 2022، ص 85–94.

[(2)] **Kirly, M. "Danse et Non-Danse: Trois continuums analytiques", in Le corps en jeu, 1994.**

[(3)] قبال، المعطى، "الدراويش وكوريغرافيا الشطح الروحي"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، تصدر بصيغة pdf بالدار البيضاء، المغرب، شتنبر/ أيلول 2022، ص 42.

[(4)] يوسفي، حسن، "قراءة الفرجة الكوريغرافية"، مرجع سابق، ص 85–94.

[(5)] **Lacour, Muriel. Danse: À l'école, au collège et au lycée – Dossier pédagogique, Anthéa Théâtre d'Antibes, 2018, pp. 12–15.**

، إلى مكانته المركزية في الحضارات القديمة[1]، ثم تنوعه في العصور الوسطى، فمرحلة التدوين والتأطير خلال عصر النهضة وازدهاره في البلاطات الملكية. ومع القرن التاسع عشر، تبلور التيار الرومانسي، ليمهد لظهور الرقص الحديث والمعاصر في القرن العشرين، الذي فتح المجال لأنماط جديدة كالهيب هوب[2]. أما اليوم، فقد ترسخت الكوريغرافيا كفن أدائي معاصر يوظف الوسائط الرقمية ويستثمر الموروث المحلي والعالمي لمعالجة قضايا اجتماعية وثقافية.

3. الوظائف التربوية للفن الكوريغرافي:

لم يعد ينظر إلى الفنون، كأنشطة ترفيهية فحسب، بل غدت خيارا استراتيجيا لتنمية المهارات التي يتطلبها القرن 21، وتظهر دراسة مقارنة بين فرنسا وكيبيك[3] أن تعليم أو ممارسة الرقص يسهم في بناء "المهارات التحويليةles Compétences Transformatives" التي دعت إليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ضمن رؤيتها لأفق 2030. وقد تم التركيز على ثلاث مهارات مركزية:

- خلق قيمة جديدة
- التوفيق بين التوترات والتناقضات
- تحمل المسؤولية
- ويعزز إدماج الرقص في مشروع تربوي تنمية هذه المهارات التحويلية عبر خمسة روافع مترابطة:
- الإبداع: بوصفه جوهر الممارسة، يدرب على ابتكار أشكال جديدة للمعنى والتعبير، بما يعزز مهارة خلق قيمة جديدة.
- القدرة على التكيف: الناتجة عن مرونة الجسد في التفاعل مع إيقاعات وفضاءات متغيرة، تترجم ذهنيا إلى التوفيق بين التوترات.
- الرفاه الشخصي والجماعي: من خلال العمل الجماعي وما يوفره من شعور بالثقة والفعالية، فيرسخ تحمل المسؤولية.
- الإدماج: احترام الفروق وتقدير التنوع الثقافي والحسي ليدعم معا التوفيق بين التوترات وتحمل المسؤولية.

---

(1) Boucher, Marc, La danse: Ses contextes et ses récits, Websichore, Québec, Canada, 2005.

(2) Lacour, Muriel. Danse: À l'école, au collège et au lycée–déjà cité, pp.12–15.

(3) Dufval, Hélène & Arnaud-Bestieu, Alexandra, Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030, Open Edition Journals, Questions vives, N 35, 2021, P 1-24.

- الانفتاح الذهني: الاحتكاك بأنماط وأساليب متعددة والقدرة على تجاوز الرؤية الأحادية، فيقوي كلا من خلق قيمة جديدة والتوفيق بين التناقضات.

وهناك دراسات أخرى توضح كيف أن المشاركة في برامج الرقص المنتظمة تنمي الوظائف التنفيذية للفرد، مثل الذاكرة العاملة والتحكم الانفعالي، مما يعزز الأداء الدراسي والإبداعي والسلوك المنظم. كما تسهم في تعزيز الصحة النفسية عبر التخفيف من القلق والاكتئاب وتعزيز الشعور بالثقة بالنفس، بفضل تحسن كيمياء الدماغ من خلال ارتفاع السيروتونين والدوبامين، فضلا عن دورها في تقوية الروابط الاجتماعية من خلال الرقص الجماعي[1] ، ويصف "زينون" هذا البعد الاجتماعي بقوله:

"الفن الكوريغرافي هو مدرسة..لإدراك حس الجماعة والوحدة الإنسانية".[2]

ولتأصيل هذه الوظائف التربوية، نعود إلى أفكار **Noverre**، إذ كان من أوائل من دعا إلى الاعتراف بالرقص كفن تربوي يعادل باقي الفنون في سموه. ففي "رسائله حول الرقص والباليه"، يرى أن الرقص عندما "يصور الانفعالات"، يصبح أداة لتهذيب الذوق، وصقل الأخلاق، وسمو الروح، مما يمنحه مكانة تربوية لا تقل عن باقي الفنون كالموسيقى والمسرح.[3]

تأسيسا على ما سبق، يتأكد أن إدماج الكوريغرافيا داخل مؤسسات الشباب يمثل ضرورة تربوية تتطلب رؤية مؤسساتية مستدامة تدرج هذا الفن ضمن السياسات العمومية. وقد عرف المغرب خلال السنوات الأخيرة دينامية فنية أعادت الاعتبار للممارسة الكوريغرافية، تجلت في تنامي المهرجانات الشبابية المعاصرة[4] مثل "**On Marche**" و"**L'Boulevard**"، إلى جانب مبادرات بنيوية أطلقتها وزارة الشباب والثقافة والتواصل، وفي مقدمتها المعهد الوطني العالي للموسيقى والفن الكوريغرافي (INSMAC)والمعاهد الجهوية والمحلية للموسيقى والفن الكوريغرافي المنتشرة عبر مختلف الجهات. كما ظهرت في الآونة الاخيرة مجموعة من الحركات الشبابية والاستوديوهات والمدارس الخاصة كفضاءات

---

[1]**Tao, D. et al., "The physiological and psychological benefits of dance and its effects on children and adolescents: A systematic review", Frontiers in Physiology,13, 925958, 2022, pp. 8–12.**

[2]زينون، لحسن، "الركزة: رقصة الأقدام"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، تصدر بصيغة pdf بالدار البيضاء، المغرب، شتنبر/أيلول 2022 ص110

[3]**Noverre, Jean-Georges. Lettres sur la danse, et sur les ballets. Lyon/Stuttgart : A. Delaroche, 1760. Internet Archive, consulté le 06-07-2025.**

[4]لغدش، حسن، "جمالية الجسد من خلال العرض الكوريغرافي الحي بالمغرب"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، شتنبر 2022، ص53-58

موازية نشيطة تواكب هذا الحراك الفني. وفي هذا السياق، جاء المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب كتجسيد عملي لرهان جعل الكوريغرافيا رافعة تربوية وثقافية داخل مؤسسات الشباب.

المبحث الثاني: قراءة في تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب

1. الإطار العام للمهرجان:

يعد هذا المهرجان جزءا من البرنامج الوطني لمهرجانات الشباب، الذي تنظمه وزارة الشباب والثقافة والتواصل - قطاع الشباب - منذ سنة 2004، حين كانت تعرف باسم "كتابة الدولة المكلفة بالشباب". وقد أطلقت الوزارة آنذاك برنامجا يشمل أربعة مهرجانات كبرى: المسرح، الموسيقى، الفنون التشكيلية، والسينما.

وحسب ما أشار إليه الرغاي[1]: "جاءت السياسة الجديدة لكتابة الدولة المكلفة بالشباب ببرنامج المهرجانات الشبابية النابعة من الحاجيات الحقيقية للشبيبة المغربية التي تتناول قضاياه واهتماماته داخل فضاءات المؤسسات وخارجها لتساهم في ترسيخ ثقافة المواطنة والحوار الحر، عبر أنشطة فنية، ثقافية وفكرية تدعم للشباب شخصيته وتقوي حضوره".

وفي سياق تفعيل هذا التوجه، أطلقت مديرية الشباب، عبر الدورية[2] عدد 24/805 بتاريخ 24-04-04، الجدولة الزمنية للبرنامج الوطني لمهرجانات الشباب لسنة 2024، ومن بعدها الدورية[3] رقم 24/1910 بتاريخ 16-04-24، التي أعلنت عن تنظيم الدورة الأولى للمهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب، وذلك في إطار تثمين الأنشطة الفنية والثقافية والرقي بها داخل مؤسسات الشباب.

يعرف المهرجان، بموجب نظامه العام[4]، ووفقا للمادتين الأولى والثانية، كتظاهرة فنية وطنية مفتوحة أمام الطاقات الشابة لعرض تجاربها وتطوير مهاراتها ضمن فضاء يزاوج بين الإبداع والتكوين والانفتاح. ويهدف، في جوهره، إلى ترسيخ المشاركة المجتمعية للشباب عبر الفن، وتشجيع المواهب

---

[1] الرغاي، شكيب، "دليل المهرجان"، كتابة الدولة المكلفة بالشباب، 2005، ص 4.

[2] وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الدورية عدد 24/805 بتاريخ 4 أبريل 2024، في شأن برمجة تنظيم مهرجانات الشباب لسنة 2024، قطاع الشباب، المغرب.

[3] وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الدورية عدد 24/1910 بتاريخ 16 أكتوبر 2024، في شأن المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب - الدورة الأولى، قطاع الشباب، المغرب.

[4] وزارة الشباب والثقافة والتواصل، النظام العام للمهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب، مرافق للدورية عدد 24/1910، مرجع سابق.

الكوريغرافية، وتعزيز التبادل الثقافي، والتعريف بالمنتوج الفني لمؤسسات الشباب، فضلا عن إحداث أندية للكوريغرافيا داخلها.

وتنص المادة الخامسة على أن المشاركة في المهرجان مفتوحة أمام الشباب من 16 إلى 30 سنة، أفرادا أو جماعات، بمدة عرض لا تتجاوز 8 دقائق، واجتياز الإقصائيات الإقليمية والجهوية بمؤسسات الشباب. كما يشترط أن تعكس العروض النتاج الجماعي الفني المغربي وتراثه الغني، مع الانفتاح على الرقصات العالمية كالهيب هوب والرقص الكلاسيكي والمعاصر.

يتضح أن المهرجان امتداد لسياسة قطاع الشباب في تأطير الطاقات الإبداعية، ويعكس التفاعل المؤسساتي مع التوجيهات الملكية الداعية إلى سياسات تستجيب لتطلعات الشباب، كما يستند إلى مقتضيات دستورية، خاصة الفصلين 26 و33، اللذين يؤكدان دور الدولة في تنمية الإبداع وتوسيع مشاركة الشباب في الثقافة والفن، مما يجعله ممارسة مؤطرة بمرجعيات رسمية. كما يشكل المهرجان خطوة نحو إدماج الكوريغرافيا في المشروع التربوي لمؤسسات الشباب بعد أن ظلت طويلا على هامش السياسات الثقافية.

ينبني تصور المهرجان على فلسفة ثلاثية الأبعاد:

- **تأطير الموهبة** وصقلها بالتكوين والاحتكاك بالتجارب المحترفة؛
- **تحفيز المشاركة** من خلال المنافسة والانفتاح والحوار؛
- **ترسيخ الهوية** عبر الاختيار البيداغوجي في المزاوجة بين الرقص التراثي المغربي والتعبيرات الكوريغرافية العالمية.

كما تعكس مقتضياته التنظيمية بعدا مؤسساتيا قائم على الشفافية وتكافؤ الفرص، بما يمنح الممارسة الكوريغرافية شرعية ومعيارية باعتبارها مجالا معرفيا وثقافيا قائما بذاته.

2. المراحل التنظيمية للمهرجان:

وفقا للمادة الثالثة للنظام العام، والدورية رقم 24/1910 الصادرة بتاريخ 16-04-24، نظمت الإقصائيات الإقليمية والجهوية خلال شهري أكتوبر ونونبر 2024 تحت إشراف المديريات الإقليمية والجهوية، واختتمت بالمهرجان الوطني في الدار البيضاء من 27 إلى 30 نونبر. شاركت الأندية والفرق الكوريغرافية بمؤسسات الشباب في الإقصائيات الإقليمية بإشراف لجان تنظيم وتحكيم، وتأهل عنها فرقة ومشاركة فردية لكل إقليم، ثم تكررت نفس المنهجية بالإقصائيات الجهوية. أما المهرجان الوطني، فقد نظمته لجنة خاصة بتنسيق مع المديرية الجهوية، وتضمن الإقصائيات النهائية مع الأنشطة الموازية،

ليختتم بتتويج الفائزين الثلاثة الأوائل عن كل صنف، مع تخصيص جوائز تشجيعية مثل جائزة الأمل وأحسن سينوغرافيا وتوظيف التراث المغربي.

يكشف هذا التنظيم المرحلي للمهرجان عن مقاربة لامركزية تراكمية تبدأ محليا وجهويا لتتوج وطنيا، بما يوسع قاعدة المشاركة ويعزز التدرج في التأهيل الفني للشباب. كما أضفى اعتماد النظام العام والدوريات طابعا مؤسساتيا يضمن المصداقية والشفافية عبر لجان تحكيم وتنظيم متعددة. وقد شكل المهرجان الوطني منصة لإبراز المواهب وتكريمها، مع تخصيص جوائز متنوعة تحفيزا للإبداع وعرفانا بالجهود المبذولة، مما جعل من المهرجان مسارا تربويا يزاوج بين التكوين والمنافسة وتطوير القدرات الفنية.

3. الهوية البصرية للمهرجان:

الشكل 1 : الملصقات الرسمية للمهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب

ارتكزت الملصقات الرسمية للمهرجان على اللون الأرجواني الداكن، مدعوما بألوان أخرى مثل الأبيض والبرتقالي والوردي. جاء العنوان الرئيسي بخط عربي زخرفي، بينما اعتمدت باقي النصوص خطوطا بسيطة ومقروءة. تضمنت الملصقات صورا ظلية لراقصين في الخلفية، مع استخدام مؤثرات ضبابية. كما ظهرت صور لجنة التحكيم والمشرفين على الندوة بأسمائهم وصفاتهم، إلى جانب ملصقات فرعية خاصة بالبرنامج والندوة ولجنة التحكيم، جميعها موحدة في الشكل العام.

تعكس الهوية البصرية للمهرجان توازنا بين الطابع الرسمي المؤسساتي والطابع الفني الحر. فاللون الأرجواني يرمز إلى الإبداع والتأمل، بينما تمنح الألوان المرافقة حيوية ورصانة. ويجسد الخط العربي المزخرف في العنوان بعدا ثقافيا محليا يوازي بين الأصالة والابتكار، في حين تشير الصور الظلية والمؤثرات الضبابية إلى طبيعة الفن الكوريغرافي القائم على الحركة والتعبير الجسدي. كما يرسخ توحيد التصميم عبر مختلف الملصقات صورة ذهنية متناسقة تعزز المهنية والمصداقية لحدث وطني منظم.

4. أنشطة المهرجان:

وفقا للمادة الرابعة من الباب الأول، وحسب البرنامج المفصل في الشكل 1، افتتح المهرجان بحفل رسمي تخللته فقرات فنية وإجراء القرعة للعروض التنافسية، تلت ذلك المسابقة التنافسية، الممتدة ليومين، وعرفت مشاركة شباب بعد تأهلهم من الإقصائيات الجهوية. وقدمت العروض تجارب متنوعة جمعت بين التراث المحلي لمختلف المناطق التي يمثلها المشاركين والأنماط الكوريغرافية العالمية. بالموازاة مع المسابقة، نظمت محترفات تكوينية نظرية وتطبيقية أطرها مختصون. وأقيمت ندوة بعنوان "دور الفن الكوريغرافي في تعزيز التربية الفنية والثقافية بمؤسسات الشباب"، شارك فيها أساتذة وخبراء:

- **د. حسن يوسفي**: وضح أن الكوريغرافيا علم وإبداع لا يقل عن باقي الفنون، مؤكدا دورها داخل مؤسسات الشباب في ترسيخ التربية الفنية كوسيلة للتربية بالفن وعلى الفن، وداعيا إلى سياسة عمومية واضحة مع ضرورة الانفتاح على الشراكات، مستشهدا بالتجربة الفرنسية.
- **د. عبد الله مطيع**: شدد على ضرورة توطين التربية الفنية داخل مؤسسات الشباب عبر تكوين المؤطرين واللقاء المباشر بين الفنانين والشباب، وتأهيل المجتمع المدني والانفتاح على التهجين الفني والثقافي كأفق جديد للممارسة.
- **ذ. جلول الذهيبي**: تحدث عن أدوار مؤسسات الشباب بين الماضي والحاضر، ودعا إلى تأسيس أندية للكوريغرافيا داخلها لتثمين مكتسبات المهرجان وضمان استمراريته عبر تأطير وتفعيل الممارسة الفنية في أبعادها التربوية والثقافية.

واختتم المهرجان بحفل إعلان النتائج وتتويج الفائزين، في أجواء احتفالية جسدت نجاح التظاهرة ومجهودات المنظمين والمشاركين.

يكشف تنوع أنشطة المهرجان عن مقاربة شمولية تجمع بين التنافس والإبداع والتكوين والتأطير. فقد وفرت العروض التنافسية فضاء يتيح للشباب التعبير عن ذواتهم، فيما شكلت الورشات التكوينية والندوة الفكرية رافعة معرفية وتربوية رسخت مكانة الكوريغرافيا كممارسة فنية وقيمية.

كما أبرزت مداخلات الأكاديميين والممارسين إرادة واضحة في إغناء النقاش حول إدماج الكوريغرافيا في برامج مؤسسات الشباب، والدعوة إلى تأسيس أندية متخصصة وتعزيز التكوين والشراكات، بما يعكس توجها نحو إرساء ممارسة مؤسساتية مستدامة.

ومن ثم، يتضح أن المهرجان تجاوز بعده الفني ليصبح منصة للتفكير الجماعي وصياغة رؤية تشاركية لموقع الفن في السياسات العمومية الشبابية، مما يمنحه قيمة رمزية ومهنية تجعله مبادرة نموذجية قابلة للتطوير.

5. الأبعاد التربوية للمهرجان:

التربية على القيم: يعزز المهرجان قيم التضامن والتنافس الشريف عبر المراحل الإقصائية التي كرست ثقافة المساواة والشفافية، كما يرسخ قيمة العمل الجماعي من خلال العروض المشتركة والأنشطة الموازية، بما يجمع بين المسؤولية المشتركة والتعاون واحترام الآخر وقبول الاختلاف.

التربية على الهوية والانتماء والانفتاح: وجه المهرجان المشاركات لتجسيد الرقصات الفولكلورية المغربية مع مزجها بأشكال عالمية، هذا التداخل جعل تجربة الشباب غنية، حيث يتيح التعرف على التراث الوطني وتعزيز الانتماء، وفي الوقت ذاته يرسخ الانفتاح على ثقافات أخرى والتربية على التنوع.

التربية على الإبداع والتفكير والتواصل: وفر المهرجان فضاءات للإبداع والاحتكاك بالتجارب المحترفة، وصقل المهارات الفنية، والاطلاع على معارف ومناهج علمية، مما يطور قدرات ومهارات التفكير والابتكار والتواصل وتنمية الكفايات الفنية والمعرفية.

التربية على التوازن والرفاهية: وفرت أجواء المهرجان الاحتفالية، فضاء لتفريغ الطاقات الإبداعية والتنافسية، بما خفف الضغوط النفسية وعزز الشعور بالإنجاز والثقة بالذات. وكما تمت الإشارة في المبحث الأول، أن الممارسة الكوريغرافية نشاط بدني ونفسي يسهم في التوازن والرفاهية.

خاتمة:

تكشف تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب عن طاقة تربوية وثقافية واعدة تجعل من الفن الكوريغرافي أداة مؤثرة في تعزيز أدوار مؤسسات الشباب وتكييفها مع تطلعات الناشئة. فقد أبرزت النتائج أن هذا الفن لا يقف عند حدود التعبير الجمالي، بل يتجاوزها ليصبح وسيطا تربويا شاملا يربط بين القيم، والهوية، والمهارات، والرفاه النفسي.

وحتى تتحول هذه الإمكانات إلى مكتسبات دائمة، يظل من الضروري إدماج الكوريغرافيا بانتظام ضمن برامج التنشيط الفني، وإحداث أندية قارة داخل مؤسسات الشباب، وضمان استدامة المهرجان وتوسيع مجاله الموضوعي والجغرافي. كما أن تأطير هذه الدينامية يحتاج إلى إطار قانوني واضح، عبر مرسوم وزاري يضمن استمرارية التنظيم وتعبئة الموارد البشرية والمادية، إضافة إلى تعزيز الشراكات مع الجامعات والمعاهد والهيئات الفنية، وتشجيع البحث العلمي في تقاطعات الفنون والتربية.

إن المهرجان، في صيغته الراهنة، لا يمثل مجرد تظاهرة ظرفية، بل يشكل نموذجا لإمكانية تحويل الفضاءات الشبابية إلى منصات حية للإبداع والتعلم والمواطنة الفاعلة. من هنا تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة الاعتبار للتربية الفنية والثقافية في السياسات العمومية، باعتبارها رافعة استراتيجية للتنمية البشرية والاجتماعية. وإذا كان الكوريغرافي، بجسده، يكتب نصا فوق الخشبة، فإن المربي والمفكر والسياسي مدعوون لقراءة هذا النص، وتأطيره، واستثماره في رسم معالم جيل جديد من الشباب المغربي: فاعل، مبدع، وواع بذاته وبعالمه.

بيبليوغرافيا:

- الجسار، عدلة ثاني جبر، دور المفاهيم للاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية، مجلة الفنون والعلوم الانسانية، العدد السابع، تصدر عن كلية الفنون الجميلة جامعة المنيا، مصر، يونيو 2021.
- الرغاي، شكيب، دليل المهرجان، كتابة الدولة المكلفة بالشباب، الرباط، المغرب، 2005.
- زينون، لحسن، "الركزة: رقصة الأقدام"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، تصدر بصيغة pdf بالدار البيضاء، المغرب، شتنبر/أيلول 2022.
- عيسري، صبا قيس، "الفن ودوره الاجتماعي والتربوي وإمكانية التفعيل في المجتمعات العربية"، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، مجلّد 1، عدد 21، بغداد، العراق، 2011.
- الشعباني، علي، التنشيط السوسيوثقافي وأشكال التأطير الاجتماعي والثقافي في مجتمع متغير، منشورات الحلبي، الرباط، المغرب، 2023.
- قبال، المعطى، "الدراويش وكوريغرافيا الشطح الروحي"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، تصدر بصيغة pdf بالدار البيضاء، المغرب، شتنبر/أيلول 2022.
- لغدش، حسن، "جمالية الجسد من خلال العرض الكوريغرافي الحي بالمغرب"، مجلة أصدقاء ديونيزوس، العدد 8، تصدر بصيغة pdf بالدار البيضاء، المغرب، شتنبر 2022.
- بركة، بسام، "فلسفة التربية | حوار مع آلان كيرلان"، منصة معنى، 16 يناير 2024.
- وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الدوريتين عدد 24/805 بتاريخ 4 أبريل 2024، في شأن برمجة تنظيم مهرجانات الشباب لسنة 2024، قطاع الشباب، المغرب.
- وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الدورية عدد 24/1910 بتاريخ 16 أكتوبر 2024، في شأن المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب - الدورة الأولى، قطاع الشباب، المغرب.
- يوسفي، حسن، "قراءة الفرجة الكوريغرافية"، مجلة التدريس، عدد مزدوج: 13/12، كلية علوم التربية، دار القلم، الرباط، المغرب، أبريل 2022.
- .Boucher, Marc, La danse: Ses contextes et ses récits, Websichore, Québec, Canada, 2005
- Gabriel, "Éducation artistique et culturelle: Un parcours de combattants!", -Carasso, Jean .84–Observatoire, No. 42, 2013, pp. 81L'
- Bestieu, Alexandra, Comment et par qui la danse en éducation -Dufval, Hélène & Arnaud elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour -t-prépare .uestions vives, N 35, 2021l'horizon 2030, Open Edition Journals, Q
- Danse: Trois continuums analytiques", in Le corps en jeu, Paris, -Kirly, M., "Danse et Non .France, 1994
- Dossier pédagogique, Anthéa –Lacour, Muriel, Danse: À l'école, au collège et au lycée .018Théâtre d'Antibes, Antibes, France, 2

- A. Delaroche, : Lyon/Stuttgart .*Lettres sur la danse, et sur les ballets* .Georges-Noverre, Jean .2025-07-Internet Archive, consulté le 06 .1760
- Tao, D. et al., "The physiological and psychological benefits of dance and its effects on .adolescents: A systematic review", Frontiers in Physiology,13, 925958, 2022 children and

التكنولوجيا والتربية: نحو علم اجتماع تكنو تربوي معاصر

Technology and Education: Towards a Contemporary Techno-Educational Sociology

☜ **العربي بوعلو**
تخصص سوسيولوجيا التربية
جامعة محمد الخامس، الرباط

BOUALOU EL ARABI
Sociologie de l'éducation
Université Mohamed V, Rabat, Maroc

ملخص:

الأهداف: يهدف المقال إلى إبراز الاتجاهات الاجتماعية والتكنولوجية التي أصبحت تؤطر الفعل التربوي المؤسساتي، كما يشير إلى الحاجة الملحة إلى إرساء مبحث تكنو تربوي ضمن علم اجتماع التربية المعاصر من خلال انخراط الباحثين في مجال سوسيولوجيا التربية المعاصرة وذلك من أجل مقاربة هذه الظواهر.

الإشكالية: أرسى التحول الرقمي لأنظمة التربية على اختلاف اتجاهاتها انسدادا بحثيا فيما يخص التأثيرات المحتملة لرقمنة الفعل التربوي. وعليه تبدو الإشكالية العامة متركزة حول مدى انخراط البحث في إطار سوسيولوجيا التربية لتوضيح هذا التحول في أنظمة التعليم والتعلم وإيجاد الحلول الناجعة لهذه الانسدادات.

المنهجية: اعتمد المقال على مقاربة وصفية تحليلية لمختلف الظواهر التربوية المستجدة بفعل التغلغل التكنولوجي داخل الفعل التعليمي التعلمي، وذلك لإبراز الحاجة إلى إرساء مبحث تكنو تربوي ضمن مباحث سوسيولوجيا التربية المعاصرة وذلك من أجل إرساء تقليد بحثي جديد يتعاطى مع الظواهر التربوية في شموليتها.

الخلاصة: لقد برزت الحاجة إلى انخراط الباحثين في سوسيولوجيا التربية المعاصرة في مقاربة التحولات الرقمية المتسارعة في أنظمة التعليم والتعلم، وعدم الاكتفاء فقط بقضايا اجتماعية مرتبطة بالفعل التربوي، وذلك من أجل مقاربة مجموعة من الظواهر الجديدة كاستمرار التفاوتات الرقمية، الفردنة المتصاعدة لفعل التعليم والتعلم، تراجع وظائف المؤسسات؛ وربطها بمختلف أبعادها السياسية، الاقتصادية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: علم اجتماع التربية- التحول الرقمي- مبحث تكنو تربوي-التفاوتات الرقمية- التحولات السياقية.

Abstract:

Objectives: This article aims to highlight the social and technological trends that have come to frame institutional educational action, and points to the urgent need to establish a new techno-educational sociology approach.

Problem: The transformations associated with the introduction of technology into education play a major role in the emergence of new issues that require a multidimensional approach. In this context, the need has emerged to establish a new discipline of Techno-Educational sociology within the contemporary sociology of education.

Methods: The article relies on a descriptive and analytical approach to the various educational phenomena emerging as a result of technological penetration into the teaching and learning process.

Conclusions : The need has emerged for researchers in the sociology of contemporary education to engage in an approach to the accelerating digital transformations in teaching and learning systems, and not just focus

on social issues related to educational practice. This is to address a range of new phenomena, and to link these phenomena to their various political, economic, and social dimensions.

Keywords: Sociology of Education- Digital Transformation- Techno-Educational Sociology- Digital Inequalities- Contextual transformations

مقدمة:

يجادل مانويل كاستيلز بأن " التكنولوجيا لم تعد تحدد المجتمع فقط؛ وإنما صارت هي المجتمع"[1]. من هذا المنطلق، تَصَوُّر التكنولوجيا في الأنشطة التربوية أصبح ضروريا في حالة ما إذا كان علماء اجتماع التربية يريدون تقديم مساهمات أساسية في مسائل التقنية وممارسات التربية والتعليم المعاصرة. فمن الأكيد أن البحث السوسيولوجي التربوي الجيد لن ينتج حججا مناهضة لاستثمار التكنولوجيا في التربية والتعليم، وإنما دعائم نظرية مساعدة على طرح أسئلة جوهرية تساعد الممارسين في عملهم[2]. فليس من المستغرب، في هذا السياق، أن يتم دمج التقنيات الرقمية بجميع أشكالها وأحجامها في النسيج اليومي للتعليم المعاصر. حيث تلعب التكنولوجيا الآن دورا حيويا في العديد من جوانب التدريس والتعلم مدى الحياة؛ بدءا من الاستخدام المتزايد للأجهزة المحمولة في الفصول الدراسية؛ ومرورا بأنظمة التعلم عبر الإنترنت في المدارس والجامعات؛ إلى استخدام الموارد المفتوحة وشبكات التواصل الاجتماعي في مختلف أماكن العمل[3]. وقد ساهمت هذه التقنيات أيضا في دعم الممارسات المهنية ومؤشرات الفعالية في التعليم، من خلال أدوات مثل أنظمة إدارة الأداء والتصنيفات الدولية[4]. وعلى الرغم من تعقيدها، فإن استخدام التكنولوجيا الرقمية أصبح الآن سمة متوقعة وشائعة إلى حد كبير في المشهد التربوي.

لقد كان من المفهوم تماما عدم إقبال علماء اجتماع التربية على التعاطي مع موضوع التكنولوجيا الرقمية، حتى في ذروة الطفرات المتتالية. لكونهم يعتبرون الظواهر المتعلقة بالتكنولوجيا بكونها عابرة وسطحية. ومن ثم، فإن ميل علماء اجتماع التربية الجادين إلى الابتعاد عن التكنولوجيا الرقمية كان منبعه اعتبارها عبارة عن نزعة عابرة تشبه نزعات الموضة التي لا تفتأ تتلاشى عندما يخبو الافتتان[5].

[1] Castells, M. The network society: from knowledge to policy' in Castells, M. and Cardoso, G. (eds) 'The network society. Washington DC: Washington DC, John Hopkins Centre for Transatlantic Relations. 2006.

[2] De Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. Physical and virtual laboratories in science and engineering education. Science, 640(130), 2013; 305-308.

[3] Melhuish, K. & Falloon, G. Looking to the future: M-learning with the iPad. Computers in New Zealand Schools, 22(3); 2009; 1-16

[4] Grek, S. Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. Journal of Education Policy, 24(1); 2009; 23-37.

[5] Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. Sociology of education: a critical history and prospects for the future. Oxford Review of Education, 35(5); 2009; 569-585.

فهي أهداف هشة لا تستحق الاهتمام الذي من الممكن منحه لمشاكل تربوية أبسط جراء موجة الإصلاحات النيوليبرالية التي بدأت تعرفها الممارسات التربوية المؤسسية. هذا الإحجام كان سببا في وضع مجال البحث هذا في وضع غير مواتٍ تماما، حيث أدى هذا الافتقار إلى البحث السوسيولوجي المستدام إلى هيمنة الدراسات النفسية.

1. قضايا راهنة مؤسسة لعلم اجتماع تكنو تربوي معاصر

مع تقدم العقد الأول من القرن 21، بدأت بوادر تحليلات التعليم الرقمي تظهر بشكل بارز على صفحات المجلات المتخصصة في علم اجتماع التربية. كما بدأت تشكيلة من الأعمال ذات الصلة تظهر في مجموعة من المجلات المتخصصة، مستوحاة من بشكل مباشر أو غير مباشر من أفكار باحثين أكاديميين. ومن أمثلة ذلك أعمال مستوحاة من أعمال ميشيل فوكو[1]، أعمال مستوحاة من أفكار بيير بورديو[2]، أعمال مستوحاة من أعمال برنشتاين[3]. وغيرها من الأعمال التي أخذت تهتم بشكل متزايد بالتحول الرقمي الذي بدأ يعرفه المجال التربوي والتعليمي على المستوى الكوني. فقد برزت قضايا تربوية جديدة استدعت طرح أسئلة جوهرية جراء تغلغل الممارسات التكنولوجية في الفعل التربوي تستفز بالخصوص الأبحاث السوسيولوجية.

1.1. إعادة تشكيل الزمان والمكان والمسؤولية

من أهم القضايا مسألة التوسع الزماني والمكاني للأنشطة التربوية والتعليمية من خلال الممارسات التكنولوجية. فتعطيل الحدود يشكل جوهر الوعود الأيديولوجية للتعليم الرقمي، حيث يتم بشكل فعال تجاوز ضغط الزمان والمكان وتختفي المسافات. فتوفير التعليم الرقمي الموسع والمتسارع في أي وقت، وأي مكان وبأية سرعة يدفع علماء اجتماع التربية إلى التساؤل حول هذه التغيرات وتأثيراتها في المشاركة التعليمية والحوكمة. بما في ذلك توزيع المسؤوليات بين المواقع والجهات الفاعلة، حيث ترتبط التكنولوجيات الرقمية بشكل واضح بإعادة توزيع العمل المطلوب لتوفير التعليم والتعلم[4]. فقد توسع

---

[1] Hope, A. Foucault, Panopticism and School Surveillance Research. In M. Murphy (Ed.) Social Theory and Educational Research. London: Routledge; 2013.

[2] Johnson, N. Teenage technological experts' views of schooling. Australian Educational Researcher, 36(1); 2009; 59-72.

[3] Player-Koro, C. Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective. Learning, Media and Technology, 38(1); 2013; 26-40.

[4] Webster, A. Digital technology and sociological windows in Prior, N. and Kate Orton-Johnson, K. (eds) Digital sociology. Basingstoke: Palgrave; 2013.

العمل التعليمي التعلمي ليشمل جوانب غير مألوفة من الحياة الاجتماعية. فالتدريس الرقمي لمجالات الحياة الاجتماعية التي لم تخضع للتدريس من قبل أصبح واضحا بشكل بارز مع ظهور مفاهيم جديدة من قبيل بيئات التعلم الافتراضية[1]، حيث ينظر إلى هذه التقنيات على أنها تمكن المشاركة التعليمية بغض النظر عن الموقع، المسافة أو السياق.

2.1. الفردية المفرطة في التعلم

بدأت الدراسات الاجتماعية تشير إلى مسألة مهمة آخذة في التنامي ارتباطا بالمشاركة التعليمية التعلمية التي تتطلبها التكنولوجيا الرقمية، تتمثل في إضفاء الطابع الفردي على التعليم والتعلم. حيث أصبحت أشكال التعلم تتطلب أكبر قدر من الاستقلالية وروح المبادرة من الفرد المتعلم. كما أصبح النجاح الأكاديمي يعتمد على قدرة المتعلم الفرد على توجيه مشاركته المستمرة في التعلم ذاتيا من خلال مجموعة من الوسائل المفضلة، وذلك تزامنا مع ظهور مفهوم الفردية الشبكية التي تشير إلى ذلك المتعلم العقلاني الذي ينشط داخل شبكة تكنولوجية فعالة. ففكرة المتعلم المسؤول عن نفسه والذي يحدد مصيره تشير بوضوح إلى قدرة المتعلم على التصرف بشكل عقلاني ومستقل[2]. بيد أن الواقع يشير إلى أنه فقط الفئة المتميزة من المتعلمين هي القادرة على التعلم بهذه الطريقة المستقلة[3]. فالنظر إلى تنامي هذا الاتجاه الفردي في التعلم يستدعي بحثا سوسيو تربويا مستداما لاستجلاء المخاطر التي يمكن أن يجلبها وكذلك الفرص التي يوفرها. فاعتماد الفردية في التعلم كحل للتناقضات النظامية لا يخلو من مشاكل محتملة[4].

---

[1] Bernstein, B. From pedagogies to knowledges in Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds) towards a sociology of pedagogy. New York: Peter Lang; 2001.

[2] Wellman, B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Isla de Diaz, I. & Miyata, K. The social affordances of the internet for networked individualism. Journal of Computer Mediated Communication, 8(3); 2003.

[3] Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. & Clark, W. Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. Journal of Computer Assisted Learning, 27(4); 2011; 314-323.

[4] Popkewitz, T., Olsson, U., & Petersson, K. The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. Educational Philosophy and Theory, 38(4); 2006; 431-449.

3.1 التكنولوجيا والتفاوتات في التعليم والتعلم

تعكس القضيتان، اللتان تم تناولهما سابقا، أهمية مراعاة التفاوتات المختلفة في القوة والتسلسلات الهرمية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم. على هذا النحو، تمثل حالات عدم المساواة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم مصدر قلق مستمر على الصعيد الاجتماعي. فالاستخدامات التعليمية للتكنولوجيا تختلف وفقا لمعايير عديدة. حيث يلعب كل من الطبقة الاجتماعية، العمر، الجنس، الجغرافيا والوضع الاجتماعي دورا هاما في طبيعة الاستخدامات سواء بالنسبة للمتعلمين الأصغر أو الأكبر سنا[1]. فاستخدام التكنولوجيا في التعليم ليس عادلا وديموقراطيا كما يدعي البعض، فالتفاوتات من الدرجة الثانية، أي تلك التي تتجاوز مستوى الفجوة الرقمية، لازالت قائمة في أنماط معروفة[2].

4.1. التكنولوجيا والتفاوتات في السياقات التعليمية

ترتبط قضايا عدم المساواة والتفاوتات بسياقات استخدام التقنيات الرقمية في بيئات التعلم. حيث يخضع اعتماد التقنيات الرقمية في التعليم والتعلم لإعادة تعريف وتفسير بشكل مختلف داخل المدارس أو غيرها من السياقات التعليمية المحلية. كما تخضع التقنية لعمليات إعادة توطين وفقا للقيم والمعايير الثقافية لسياقات استخدامها. وبالتالي فعملية استقرار التقنية تخضع لإعادة تشكيل السياقات الملائمة كي تتكامل وتتلاءم محليا. مما يدعو إلى إعادة التفكير في مدى ملاءمة الاستخدامات للمقومات الثقافية المحلية[3]. فالتوافقات الاجتماعية والمادية والخطابية الموجودة مسبقا تلعب دورا أساسيا في ملاءمة الاستخدام التكنولوجي في النشاط التعليمي التعلمي[4]. من المؤكد أن العديد من المؤلفين أنتجوا منذ فترة طويلة تحليلات اجتماعية نقدية للتكنولوجيات الرقمية في التربية والتعليم في التسعينيات ومطلع الألفينيات[5]. بيد أن الابعاد الأخرى لم يتم تناولها بالمستوى المعادل لحجم التحولات.

---

[1] White, P. and Selwyn, N. Learning online? Educational internet use and participation in adult learning, 2002 to 2010. Educational Review, 64(4); 2012; 451-469.

[2] Mardis, M. What it has or what it does not have. Signposts from US data for rural children's digital access to informal learning. Learning, Media and Technology, 38(4); 2013; 387-406.

[3] Webster, A. Digital technology and sociological windows' in Prior, N. and Kate Orton-Johnson, K. (eds) Digital sociology. Basingstoke: Palgrave; 2013.

[4] Hannon, J. Incommensurate practices. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2), 2013; 168- 178.

[5] Kerr, S. Toward a sociology of educational technology. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Technology. Chicago: Macmillan; 1996.

وفي الوقت نفسه، تناولت التخصصات الراسخة مثل "علم اجتماع التكنولوجيا" و"دراسات العلوم والتكنولوجيا" المناقشات المعرفية والأخلاقية المثيرة التي أثارتها التكنولوجيات النووية والجينومية والخصوبة، أو الاستخدام اليومي للتكنولوجيات في مكان العمل[1]. ولم يتناول سوى عدد قليل من الباحثين العاملين في هذه المجالات تعقيدات عالم التربية والتعليم. لأن تحليل التكنولوجيات في التربية والتعليم ظل تهيمن عليه العمليات النفسية التي تهدف في المقام الأول إلى فهم المزايا النسبية لاستخدامات التكنولوجيات المختلفة في التعلم. بيد أنه، وعلى الرغم من الاعتراف منذ فترة طويلة بالحاجة إلى توسيع النظريات وتطورها[2]، في كثير من الأحيان، يتسم البحث في مجال التربية والتعليم والتكنولوجيا ككل بالخطابات التكنوقراطية حول "الفعالية"، أو يندرج ضمن البحث عن الممارسات الناشئة خارج الأطر التعليمية الرسمية. ولذلك فإن إنشاء علم اجتماع تكنو تربوي أمر ضروري لسببين. أولاً، من الضروري أن يستمر علم اجتماع التربية في المساهمة في المناقشات التربوية المعاصرة. ثانياً، يشكل وسيلة مهمة لتطوير وجهات النظر المعقدة والتحليلية في مجال أبحاث التكنولوجيا التربوية والتعليمية. ويعتمد علم الاجتماع التكنو تربوي هذا على المعرفة المستمدة من علم اجتماع التكنولوجيا وعلم اجتماع التربية. وذلك انطلاقا من مبدأ مفاده أن التكنولوجيات ليست محايدة، بل تنقل فرضيات وأفكار حول مستقبل المجتمع؛ وأن تصميمها وترويجها واستخدامها هي أماكن لصراعات القوة غير المتكافئة بشكل عميق في التعليم والمجتمع، وفي واقع الهيمنة والتبعية الحالي، وفي الصراعات التي تولدها[3].

ومن ثم فإن إحدى نقاط القوة الرئيسية لعلم اجتماع تكنو تربوي مستدام ومعتمد تتمثل في تمكينه التعامل مع فهم التغير التكنولوجي في التربية باعتباره مشروعا سياسيا مثيرا للجدل وليس موضوعا للنقاش التكنوقراطي حول الفعالية. إن مثل هذا المنظور يذكرنا بأن استخدام التكنولوجيا الرقمية في التربية والتعليم يجب أن يُفهم في سياق صراع قديم وعميق الجذور حول توزيع السلطة. حيث تنشط هذه الصراعات على جبهات متعددة: من تخصيص الموارد إلى تصميم البرامج، ومن تعظيم الربح والمكاسب السياسية إلى محاولات التخفيف من أنماط الإقصاء. وهكذا فإن علم اجتماع تكنو تربوي من

---

[1] Heath, C., Knoblauch, H., & Luff, P. Technology and Social interaction: the emergence of 'workplace studies. British Journal of Sociology, 51(2); 2000; 299–320.

[2] Oliver, M. Technological determinism in educational technology research. Journal of Computer Assisted Learning, 27(5); 2001; 373-384.

[3] Apple, M. Global crises, social justice, and education. London: Routledge; 2010.

شأنه تسليط الضوء على الروابط بين استخدام التكنولوجيا كآليات تربوية والعناصر "الكلية" للبنية الاجتماعية، مثل الاقتصاد العالمي، وأسواق العمل، والمؤسسات السياسية والثقافية.

2. تنامي أشكال التسويق والخصخصة المرتبطة بالتربية والتعليم والتكنولوجيا

يسلط التركيز على التكنولوجيات المؤسسية والتربوية الضوء على ضرورة التعامل مع استخدام التكنولوجيات في التربية من منظور مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة والاهتمامات، وليس فقط المتعلمين والمعلمين. ومن المهم أيضا الاعتراف بدور الجهات التجارية والخاصة في البناء الاجتماعي للتكنولوجيا الرقمية في التربية والتعليم. وعلى وجه الخصوص، يجب النظر إلى التكنولوجيات الرقمية باعتبارها أساسية في خصخصة التعليم المعاصر، أي إعادة تشكيل القطاع العام بشكل أساسي حيث تضع الدولة نفسها بشكل متزايد في موضع الضامن، وليس بالضرورة كمزود خدمة لتصبح بذلك في المقام الأول صانعة سوق أو وسيط[1].

من المؤكد أن الخصخصة التكنولوجية للتربية والتعليم تشمل بيع التعليم وكذلك البيع للتعليم[2]. فيما يتعلق بدور التكنولوجيا في بيع التربية والتعليم، فسوق التعليم والتكنولوجيا نشطة جدا على المستوى العالمي، مع مشاركة مصالح تجارية متعددة الجنسيات في الأعمال المربحة المتمثلة في التعلم عبر الإنترنت وتوفير التعليم والتدريب عبر الإنترنت. وفيما يتعلق بدور التكنولوجيا في البيع للتربية والتعليم، فإن مصالح القطاع الخاص مسؤولة بالفعل عن توفير مجموعة من المنتجات الرقمية والمحسنة رقميا لأنظمة التعليم والمدارس. بالإضافة إلى الأجهزة والبرامج الرقمية المعتادة، تبيع المصالح الخاصة أيضا مجموعة من الخدمات التكنولوجية للمؤسسات التعليمية، بدءا من إدارة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات المؤسسية الفردية، وإدارة المعلومات وأنظمة وتقنيات التتبع والمراقبة. وينبغي أيضا الاهتمام بالدور المتزايد لهذه الجهات في إدارة استخدام التكنولوجيات التربوية التعليمية. على سبيل المثال، لنأخذ دور الشركات المتعدية الجنسيات، مثل مايكروسوفت، أبل وجوجل، في شبكات السياسة العالمية التي تروج لمفاهيم مثل مهارات القرن الحادي والعشرين والتدريس والتعلم المبتكر. في حين أن العديد من برامج سياسة التكنولوجيا التعليمية الوطنية تقع بقوة ضمن المجال العام والخاص، حيث تشارك الشركات المتعددة الجنسيات مثل سيسكو، ومايكروسوفت، وأبل، بشكل كبير في برامج وخطط التكنولوجيا التعليمية في البلدان في جميع أنحاء العالم بدون استثناء.

---

[1] Ball, S. Education PLC'. London: Routledge; 2007.

[2] Molnar, A. School commercialism. London: Routledge; 2005.

من كل هذه المنظورات، يبدو أن التكنولوجيا الرقمية تساهم في تغيير العلاقة بين التعليم والقطاع الخاص. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التكنولوجيا الرقمية تلعب دورا محوريا في حركة الشراكة بين القطاعين العام والخاص حيث ظهرت ثلاثية: الأسواق/التعليم/التكنولوجيا خلال العشرين سنة الماضية[1]. مما يعكس التأثير المتزايد لقوى السوق والتكنولوجيا في التعليم على مدى السنوات المقبلة.

3. استمرار التفاوتات الرقمية

تبرز جميع الأفكار التي تم طرحها حتى الآن أهمية مراعاة التفاوتات المتعددة في القوة والتسلسلات الهرمية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التربية والتعليم. ومن ثم، فإن أحد الأسئلة المتكررة التي ينبغي أن تشكل أساس أي تفكير اجتماعي حول التعليم والتكنولوجيا هو استمرار عدم المساواة والظلم المرتبط باستخدام التكنولوجيا في التعليم. وتظهر هذه التفاوتات الرقمية بشكل خاص من حيث الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والطبقة الاجتماعية، والعرق، والجنس، والجغرافيا، والعمر، والمستوى التعليمي. وهي المميزات التي تنطبق على كل من الأجيال الأصغر سنا من المتعلمين والأجيال الأكبر سنا من المعلمين[2]. فشبح الفجوة الرقمية في الوصول إلى التكنولوجيا لا يزال يخيم على أي نقاش حول الفوائد المحتملة للتكنولوجيا الرقمية في التربية والتعليم.

إضافة إلى التفاوت في الوصول إلى التكنولوجيات الرقمية، فقد أصبح من الواضح أن استخدام التكنولوجيات الرقمية ليس نشاطاً عادلاً وديمقراطياً كما يزعم البعض في كثير من الأحيان. هناك أدلة كافية على أن هذه التفاوتات من الدرجة الثانية لا تزال مستمرة في أنماط مألوفة مما يجعل الاستخدام الأكاديمي للتكنولوجيات الرقمية وظيفة لعمليات أوسع نطاقا من إعادة الإنتاج الاجتماعي[3]. وفي سياق أقل رسمية، تم العثور على فروق اجتماعية واقتصادية واضحة في ميل الأفراد إلى إنتاج بدلا من استهلاك المحتوى عبر الإنترنت[4]. وأظهرت دراسات أخرى أن بيئات وسائل التواصل الاجتماعي ليست أكثر تكاملا اجتماعيا من البيئات غير المتصلة بالإنترنت[5].

---

[1] Kenway, J., Bigum, C., Fitzclarence, L., Collier, J., & Tregenza, K. New education in new times. Journal of Education Policy (9); 1994; 317-333.

[2] Helsper, E., & Eynon, R. Digital natives: where is the evidence? British Educational Research Journal, 36(3); 2009; 503-520.

[3] Smith, J., Skbris, Z., & Western, M. Beneath the 'digital native' myth. Journal of Sociology, 49(1); 2012; 97-118. Doi: 10.1177/1440783311434856.

[4] Schradie, J. The digital production gap. Poetics, 39(2); 2009; 145-168.

[5] Mayer, A., & Puller, S. The old boy (and girl) network. Journal of Public Economics, 92(1-2); 2008; 329-347.

4. نحو عم اجتماع تكنو تربوي معاصر

نأمل أن توضح الأمثلة السابقة الموجزة الروابط المتعددة بين استخدام التكنولوجيا في التربية والتعليم ومجموعة من القضايا الأوسع نطاقا بشأن العلاقات الاجتماعية، السيطرة الاجتماعية، عدم المساواة، الهوية، السلطة، وما إلى ذلك. ويبدو واضحا بالتالي أن علماء اجتماع التربية قادرون على استكشاف مجموعة من الأسئلة المهمة المتعلقة بالتعليم والتكنولوجيا: كيف تساهم التكنولوجيات التعليمية في إعادة إنتاج أو تعطيل أنماط أوسع من التفاوتات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية؟ من المستفيد من إدخال التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية؟ وعلى العكس من ذلك، ما هو الدليل على الاستخدام المزعزع للاستقرار الحقيقي للتكنولوجيا في التعليم؟ تسلط كل هذه الأسئلة الضوء على الحاجة الملحة إلى التعامل مع التكنولوجيات الرقمية والتعليم من زاوية إشكالية. والواقع أن العديد من الأسئلة الصعبة التي أثيرت حتى الآن هي أسئلة أساسية تواجه جميع جوانب التعليم والمجتمع: مسألة ما هو التعليم، وبالتالي ما ينبغي أن يكون عليه التعليم.

كما تشير هذه النقطة الأخيرة، يجب علينا ألا ننسى أن الهدف النهائي من إثارة الإشكالية حول ما يُقدم لنا اليوم باعتباره تكنولوجيا تعليمية ليس مجرد الإشارة إلى المشاكل التي تكمن وراء الكواليس، بل التفكير بجدية في طرق بديلة وأكثر عدالة لاستخدام التكنولوجيات الرقمية في التربية والتعليم. في الواقع، يتم التحذير دائما من خطر ارتباط علم الاجتماع ضمنيا على الأقل، بحجة مناهضة للتكنولوجيا بأنها لن تكون ذات فائدة للمعلمين أو لأي شخص آخر[1]. وعلى الرغم من هذا الحذر الأولي، فإن الموقف السوسيولوجي في السنوات الأخيرة اتسم بشكل رئيسي بالوصف والنقد، في سياق يتم فيه دفع التغيير التعليمي بشكل رئيسي من قبل أولئك الذين يجربون ويبنون البدائل بشكل نشط، حيث لم يكن له بالتالي سوى تأثير محدود على بناء بدائل أكثر عدالة. وعلى نحو مماثل، يستلهم العديد من دعاة التغيير التكنولوجي في التعليم تطلعاتهم نحو ممارسات تعليمية أكثر عدالة وديمقراطية، فإن النقد السوسيولوجي التقليدي، الذي يتميز بالنقد الخارجي وغير المنخرط في كثير من الأحيان بدلاً من التعاون المنخرط لبناء البدائل، غالباً ما قوبل بالشك والتشكيك .

لذلك فإن أي علم اجتماع تكنو تربوي جديد يجب أن يضع تصوراته في خدمة حوار مستمر وعميق مع المتعلمين والمعلمين والمطورين ومجموعات المجتمع المدني من أجل تحديد وتصور واستكشاف كيف يمكن أن تكون الأمور على نحو آخر. حيث يستند علم الاجتماع التكنو تربوي الجديد على مفاهيم

[1] Young, M. Information Technology and the Sociology of Education: Some Preliminary Thoughts. British Journal of Sociology of Education, 5(2); 1984; 205-210.

أساسية للبحث في العلوم الاجتماعية: بحيث يجب أن يكون ديموقراطيا، تدخليا وتحرريا. وهذا يعني، علم اجتماع عام مفتوح للتربية والتكنولوجيا، ملتزم بالدفاع عن المجتمع والإنسانية[1]، قادرا على التحرك من التفسير إلى المشاركة، من النظرية إلى التطبيق، ومن الأكاديمي النخبوي إلى المشترك والعام. وهذا يعني، الحاجة إلى تصور وبناء اليوتوبيا الحقيقية لمواجهة المستقبل المهيمن الذي بناه المتخصصون في التسويق في صناعات التكنولوجيا التعليمية[2].

خاتمة

يمكن استخلاص أحد مصادر الإلهام من العقود الثلاثة الماضية من "ثقافة انتشار الكمبيوتر وأعمال المنصات، وظهور إنتاج البرامج والأجهزة مفتوحة المصدر[3]. مما يمكن من تعبئة التقنيات الرقمية لتمكين الكتابة والبحث في التربية والتعليم والتكنولوجيا في وقت أصبحت الحدود بين العمل الأكاديمي والمشاركة العامة أكثر ضبابية، وأصبحت أكثر انفتاحا على الجمهور وأكثر تحررا[4]. ما هي الفرص المتاحة للأكاديميين العاملين في مجال التعليم والتكنولوجيا للمشاركة في أشكال حاسمة من البحوث العامة التي تقدم صوتا مثيرا للجدل ولكنه ضروري في النقاش الديمقراطي[5]؟

فعملية تبني واعتماد التكنولوجيا في التربية والتعليم باعتبارها عملية تنافس وممارسة ومقاومة تفتح أيضا مجالات عمل محتملة لعلم الاجتماع المنخرط. من هذا المنظور، هناك بالتأكيد مكان للتحليلات الاجتماعية التي تعالج التوترات بين الخطاب وواقع التكنولوجيات في التعليم، وبالتالي تسعى إلى إيجاد طرق لفرض الاختلاف حيث يسود التجانس، وفرض الوحدة حيث يسود التشرذم والانقسام، وتشجيع المساواة حيث يسود التسلسل الهرمي[6]. وطبقا لهذه السيرورة، من المهم لعلماء الاجتماع ألا يركزوا فقط على الاستمرارية الراسخة في التعليم في العصر الرقمي، بل أن يأخذوا الوقت أيضا لفحص الانقطاعات المحتملة في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم.

---

[1] Burawoy, M. The critical turn to public sociology. Critical Sociology, 31(3); 2005; 313-326.

[2] Olin Wright, E. Envisioning real utopias. London: Verso; 2010.

[3] Kirkpatrick, G. Critical technology. Aldershot: Ashgate; 2004.

[4] Evans, R., & Kotchetkova, I. Qualitative research and deliberative methods: promise or peril? Qualitative Research, 9(5); 2009; 625-643.

[5] Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. Sociology of education: a critical history and prospects for the future. Oxford Review of Education, 35(5); 2009; 569-585.

[6] Lefebvre, H. Critique of everyday life: volume three - from modernity to modernism (trans. Elliott, G.) London: Verso; 1981/ 2007.

كما أن فهم تصميم وتطوير التكنولوجيا كعملية بناء اجتماعي يفتح أيضا آفاقا للتدخل بالنسبة لعلم الاجتماع المشارك في عملية التصميم. إذ يوفر التصميم التشاركي النقدي مساهمة بناءة في تطوير وإنتاج الأشياء والممارسات التكنولوجية بطرق تعكس بشكل أفضل اهتماماتهم واحتياجاتهم وقيمهم[1]. كما يوفر مجموعة من الأساليب المفصلة بوضوح والتي توضح كيف يمكن تحدي عمليات التصميم وإعادة توجيهها نحو مصالح الطلاب والمجتمعات.

في الواقع، من بين الأسباب الرئيسية وراء بطء علم اجتماع التربية، نسبيا في الاستجابة للثورة الرقمية، يمكن القول إنه نابع من إحجام هذا التخصص عن التخلي عن المواجهة مع التكنولوجيات السياسية الرئيسية للصراع الطبقي طوال النصف الأول من القرن العشرين[2]. لقد استغرق علم الاجتماع ما يقرب من ثلاثين عاما حتى يدرك تماما الأهمية السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأجهزة الصغيرة في المجال التكنولوجي ما بعد الصناعي؛ أي الأجهزة والأدوات الرقمية التي تتخلل حياتنا اليومية الآن. وبناء على ذلك، فقد أصبح من الضروري استدراك تأخر علم اجتماع التربية في مجال هذه التقنيات والقضايا المرتبطة بها؛ لأنها تشكل الظروف السوسيو تقنية للتعليم المعاصر.

في أعقاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية الكلية الأخيرة، ربما يجد علماء اجتماع التربية أنفسهم في وضع أفضل من أي وقت مضى لإحداث مثل هذه التغييرات. "نحن نعيش في زمن أزمة اقتصادية حيث أصبحت احتمالات التغيير الجذري مفتوحة على الأقل من الناحية النظرية، وهذه هي اللحظة الحاسمة لسماع الأصوات داخل علم اجتماع التربية"[3].

---

[1] Iversen, O., Halskov, K., & Leong, T. Values-led participatory design. CoDesign, 8(2-3); 2012; 87-103.

[2] Rainie, L., & Wellman, B. Networked: the new social operating system. Cambridge MA: MIT Press; 2012.

[3] Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. Sociology of education: a critical history and prospects for the future. Oxford Review of Education, 35(5); 2009; 569-585.

References

- from knowledge to policy' in Castells, M. and Cardoso, : Castells, M. 'The network society-Washington DC, John Hopkins Centre for : G. (eds) 'The network society'. Washington DC .Transatlantic Relations. 2006
- De Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. Physical and virtual laboratories in science and -.308-305 ; 2013 ; engineering education. Science, 640(130)
- learning with the iPad. Computers in -M : Melhuish, K. & Falloon, G. Looking to the future-.16-1 ; 2009 ; chools, 22(3)New Zealand S
- Grek, S. Governing by numbers : the PISA 'effect' in Europe. Journal of Education Policy, -.37-23 ; 2009 ; (1)24
- A critical history and prospects : Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. Sociology of education-.585-569 ; 2009 ; ord Review of Education, 35(5)for the future. Oxf
- Hope, A. Foucault, Panopticism and School Surveillance Research. In M. Murphy (Ed.) -.2013 ; Routledge : Social Theory and Educational Research. London
- hooling. Australian Educational Johnson, N. Teenage technological experts' views of sc-.72-59 ; 2009 ; Researcher, 36(1)
- Bernsteinian perspective. : Koro, C. Hype, hope and ICT in teacher education-Player-.40-26 ; 2013 ; Learning, Media and Technology, 38(1)
- -ndows' in Prior, N. and Kate OrtonWebster, A. Digital technology and sociological Wi-.2013 ; Johnson, K. (eds) Digital sociology. Basingstoke : Palgrave
- Bernstein, B. From pedagogies to knowledges in Morais, A., Neves, I., Davies, B. and -.r Lang. 2001Pete : Daniels, H. (eds) 'Towards a sociology of pedagogy. New York
- Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Isla de Diaz, I. & Miyata, K. -Wellman, B., Quan-The social affordances of the internet for networked individualism. Journal of Computer .23-17 .2003 ; Mediated Communication, 8(3)
- Garstka, C. & Clark, W. Providing a platform for -aji, S., HadjithomaSelwyn, N., Ban-Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. ? parents .323-314 ; 2011 ; Journal of Computer Assisted Learning, 27(4)
- n, K. The learning society, the unfinished Popkewitz, T., Olsson, U., & Petersso-cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning .449-431 ; 2006 ; first century. Educational Philosophy and Theory, 38(4)-of the twenty

- Signposts from US data for rural children's ? does not have Mardis, M. What it has or what it-
.406-387 ; 2013 ; digital access to informal learning. Learning, Media and Technology, 38(4)
doi:10.1080/17439884.2013.783
- tional Studies in Hope, A. Student resistance to the surveillance curriculum. Interna-
.334-319 ; 2010 ; Sociology of Education, 20(4)
- ; Hannon, J. Incommensurate practices. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2)-
.178 -168 ; 2013
- f Kerr, S. Toward a sociology of educational technology. In D. Jonassen (Ed.), Handbook o-
.1996 ; Macmillan : Research on Educational Technology. Chicago
- the emergence of : Heath, C., Knoblauch, H., & Luff, P. Technology and Social interaction-
.320–299 ; 2000 ; Workplace studies. British Journal of Sociology, 51(2)
- determinism in educational technology research. Journal of Oliver, M. Technological-
.384-373 ; 2011 ; Computer Assisted Learning, 27(5)
- .2010 ; Apple, M. Global crises, social justice, and education. London: Routledge-
- .2007 ; Routledge : Ball, S. Education PLC'. London-
- .Routledge : A. (2005). School commercialism. London ,Molnar-
- Kenway, J., Bigum, C., Fitzclarence, L., Collier, J., & Tregenza, K. New education in new -
.333-317 ; 1994 ; times. Journal of Education Policy(9)
- British Educational ? evidence where is the : Helsper, E., & Eynon, R. Digital natives-
.520-503 ; 2009 ; Research Journal, 36(3)
- Smith, J., Skbris, Z., & Western, M. Beneath the 'digital native' myth. Journal of Sociology, -
.1440783311434856/10.1177 : doi .118-97 ; 2012 ; (1)49
- .168-145 ; 2009 ; igital production gap. Poetics, 39(2)Schradie, J. The d-
- -313 ; 2005 ; Burawoy, M. The Critical turn to public sociology. Critical Sociology, 31(3)-
.326
- .Verso. 2010 : Olin Wright, E. Envisioning real utopias. London-
- -467 ; 2001 ; The Sociological Review, 59(3) ? society Boden, R., & Epstein, D. A flat earth-
.495
- .Ashgate.2004 : Kirkpatrick, G. Critical technology. Aldershot-
- : Evans, R., & Kotchetkova, I. (2009). Qualitative research and deliberative methods-
.643-625 ; 2009 ; (Qualitative Research, 9(5 ? promise or peril
- .MIT Press.2011 : Eubanks, V. Digital Dead end. Cambridge MA-

- from Modernity to modernism [trans. -volume three : Lefebvre, H. Critique of everyday life-Verso. 1981/ 2007 : Elliott, G.] . London
- ; (3-led participatory design. CoDesign, 8(2-uesIversen, O., Halskov, K., & Leong, T. Val-.103-87 ; 2012
- : the new social operating system. Cambridge MA : Rainie, L., & Wellman, B. Networked-.MIT Press.2012
- cts Critical history and prospe : Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. Sociology of education-.585-569 ; for the future. Oxford Review of Education, 35(5), 2009

آفاق توظيف الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية من أجل تواصل تربوي فعّال

محمد شاكر[1]، عمر غضبان [1]،
نور الدين ثلاج [2]، محمد الغاشي [3]
[1]دكتور في الجغرافيا الطبيعية، مختبر دينامية المشاهد والمخاطر والتراث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المغرب
[2]باحث بسلك الدكتوراه، مختبر الأبحاث التطبيقية في اللغة والأدب والفن والتمثلات الثقافية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المغرب
[3]أستاذ التعليم العالي، مختبر دينامية المشاهد والمخاطر والتراث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المغرب

ملخص:

الأهداف :تهدف هذه الدراسة إلى بحث إمكانات توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل التربوي وتنشيط الحياة المدرسية، وإرساء ممارسات تعليمية مبتكرة منسجمة مع رهانات المدرسة المعاصرة.

الإشكالية :تتمثل الإشكالية في كيفية إدماج الذكاء الاصطناعي في دعم التواصل التربوي مع تجاوز التحديات الأخلاقية والقيمية.

المنهجية :ومن أجل ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي لاستعراض وتفسير الظاهرة ورصد تطبيقاتها، وتحليل أبعاد الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي. كما تم الاعتماد على استبيان ميداني موجّه إلى عينة من الأساتذة بمختلف الأسلاك التعليمية لرصد تمثلاتهم حول سبل إدماج الذكاء الاصطناعي.

خلاصة: أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي قادر على تطوير منصات تعليمية ذكية تراعي ميولات المتعلمين وتكييف التعلم وفق حاجياتهم. كما يسهم في تشجيع المتعلمين على الانخراط في الحياة المدرسية والتعلم الذاتي والإبداع الجماعي. لكنه يطرح تحديات قيمية وأخلاقية، ما يستدعي ترسيخ القيم الإنسانية المشتركة في جميع الممارسات التربوية الرقمية.

كلمات مفتاحية: ذكاء اصطناعي، حياة مدرسية، تواصل تربوي، قيم إنسانية.

Abstract

Objectives: This study aims to explore the potential of artificial intelligence (AI) in strengthening educational communication and revitalizing school life, while fostering innovative teaching practices aligned with the challenges of contemporary education.

Problem :The central issue lies in how AI can be integrated into educational communication while addressing ethical and moral challenges.

Methods: To achieve this, the study adopts a descriptive–analytical approach to examine and interpret the phenomenon, identify its applications, analyze the educational dimensions of AI. A field survey targeting a sample of teachers from different educational levels was also conducted to capture their perceptions regarding the integration of AI in pedagogical practice.

(1) chakirmohamed.doc@gmail.com

Conclusion: The findings indicate that artificial intelligence has the capacity to develop intelligent learning platforms that accommodate learners' preferences and adapt instruction to their specific needs. It further contributes to fostering student engagement in school life, promoting self-directed learning, and encouraging collective creativity. Nevertheless, its use raises significant ethical and value-related challenges, which underscores the need to embed shared human values across all forms of digital educational practices.

Keywords: Artificial Intelligence, School Life, Educational Communication, Human Values

مقدمة

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة باستخدام الذكاء الاصطناعي في جميع القطاعات، بما في ذلك التربية والتعليم، إذ لوحظ، بناءً على نتائج دراسة علمية، معدل نمو سنوي كبير (60.58%)، ما يشير إلى الاهتمام المتزايد بالموضوع [1]. ونظرا للخدمات التي يمكن أن يوفرها من خلال دمجه في الممارسات التربوية، سواء من طرف المدرس أو المتعلمات والمتعلمين، توجه التفكير، حول استغلال هذه التقنيات، نحو إعادة تصور الحياة المدرسية، سواء تعلق الأمر بالأنشطة الصفية أو الأنشطة المندمجة، باعتبار هذه الأخيرة فضاءً لتعزيز الإبداع، وتنمية المهارات الحياتية، وتحفيز التفاعل بين المتعلمين.

يعد التواصل التربوي أحد الأعمدة الأساسية لتنشيط الحياة المدرسية، إذ يتيح التفاعل بين المتعلمين، الأساتذة، الإدارة، وأولياء الأمور، ويساعد على تعزيز المشاركة والانخراط الفعال في الأنشطة الصفية والمندمجة، وذلك بالرغم من محدودية وقصور آليات التواصل التقليدية، التي تتسم ببطء تداول وتبادل المعلومات، وضعف التفاعل، وصعوبة مواكبة متطلبات الجيل الرقمي. في هذا السياق، يبرز الذكاء الاصطناعي كوسيلة مبتكرة لإعادة تشكيل قنوات التواصل ضمن الحياة المدرسية، من خلال ما يوفره من تطبيقات عملية. إن هذه التقنيات قادرة على إحداث نقلة نوعية في تنظيم الأنشطة، متابعة مشاركة المتعلمين، وتسهيل التنسيق بين مختلف الفاعلين التربويين.

رغم كل هذه المزايا، فإن هناك تحديات وقضايا مرتبطة بتبني الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية والتي تثير عدداً من التحفظات والتحديات الأخلاقية والقيمية، بحيث أن الاستخدام غير المنضبط لهذه التقنيات الحديثة قد يؤدي إلى مجموعة من الانزلاقات، تؤدي إلى اضطراب علاقة التواصل

[1] Georgios Lampropoulos, « Combining Artificial Intelligence with Augmented Reality and Virtual Reality in Education: Current Trends and Future Perspectives », Multimodal Technologies and Interaction 9, n° 2 (2025): 11, https://doi.org/10.3390/mti9020011.

الإنساني بين المدرس والمتعلم..[1] . وعليه، يسعى هذا البحث إلى تقديم إطار عمل شامل ومقترحات عملية تسهم في توجيه الجهود نحو استغلال أمثل لقدرات الذكاء الاصطناعي في بناء بيئة مدرسية أكثر ترابطا وفعالية، بما يخدم الأهداف التربوية الشاملة، ويتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

إشكالية الدراسة

نظراً للتحولات الرقمية غير المسبوقة التي يشهدها العالم، يفرض الذكاء الاصطناعي نفسه كعنصر فاعل في مختلف مجالات الحياة، ومنها المجال التربوي، إذ لم يعد حضوره مقتصراً على الدروس الصفية، بل امتد ليشمل الأنشطة المندمجة وتنشيط الحياة المدرسية، عبر تعزيز التواصل التربوي. تتمحور الإشكالية العامة التي يعالجها المقال حول كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي كآلية لتعزيز التواصل التربوي وتنشيط الحياة المدرسية، بشكل يحقق الجودة والفاعلية ويضمن في الآن ذاته احترام القيم التربوية ومبادئ التعليم العادل؟

فرضيات الدراسة

انطلاقاً من الأهمية المتزايدة للذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والتجارب الميدانية، يمكن افتراض أن:

- توظيف الذكاء الاصطناعي في أنشطة الحياة المدرسية يعزز من فعالية التواصل التربوي، بما يسهم في تنمية الإبداع وتحفيز مشاركة المتعلمين.
- توجد تطبيقات وممارسات تربوية مبتكرة قادرة على دمج الذكاء الاصطناعي بفاعلية في الأنشطة المندمجة والحياة المدرسية، شريطة توفر البنية التحتية الرقمية وتبني مقاربات تشجع التواصل التربوي التفاعلي.
- التحديات التقنية، البيداغوجية والأخلاقية قد تحد من الاستفادة المثلى من الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل التربوي، ما لم يتم وضع ضوابط واضحة تضمن الاستخدام المسؤول.

المنهجية المعتمدة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي – التحليلي، الذي يهدف إلى استعراض وتفسير الظاهرة المدروسة من خلال تحليل أبعادها، ورصد تطبيقاتها، وتقييم انعكاساتها التربوية والأخلاقية، وصولا إلى

[1] Georgios Lampropoulos, « Augmented Reality, Virtual Reality, and Intelligent Tutoring Systems in Education and Training: A Systematic Literature Review », Applied Sciences 15, n° 6 (2025): 3223, https://doi.org/10.3390/app15063223.

صياغة توصيات عملية. ومن أهم المصادر التي سيتم الاعتماد عليها في إنجاز هذه الدراسة المصادر الوثائقية المتمثلة في الدراسات الأكاديمية الحديثة، وتقارير المنظمات الدولية. أما بالنسبة للمصادر الميدانية فتتمثل في مقابلات شبه موجهة مع أطر تربوية وإدارية. واستبيانات موجهة إلى أساتذة في مختلف الأسلاك التعليمية لمعرفة آرائهم وتجاربهم. تقتضي الدراسة توظيف منهج تحليلي القائم على المنهج الوصفي لرصد واقع توظيف الذكاء الاصطناعي ومدى تحقيقه للتواصل التربوي داخل أنشطة الحياة المدرسية، ثم المنهج التحليلي – النقدي لفحص مزايا ومخاطر التوظيف واستنتاج نقاط القوة والقصور.

التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث

تعريف الذكاء الاصطناعي:

يُعرّف مكارثي[1] الذكاء الاصطناعي بأنه "علم وهندسة صنع آلات ذكية، وخاصة برامج الحاسوب الذكية"، حيث يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً الذكاء البشري. وحسب منظمة اليونسكو [2] فهو "قدرة الأنظمة الرقمية على تنفيذ مهام معرفية مثل التعلم، الاستدلال، وحل المشكلات، مما يجعله أداة قوية لدعم التنمية المستدامة والتعليم."

من خلال استعراض التعاريف المختلفة للذكاء الاصطناعي، يمكن استخلاص أنه مجال علمي وتقني يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على تنفيذ مهام معرفية تتطلب عادة الذكاء البشري، مثل التعلم، التحليل، التكيف، واتخاذ القرار. يمكن تعريفه على أنه: "مجموعة من الأنظمة والخوارزميات القادرة على محاكاة العمليات العقلية البشرية، من خلال تحليل البيانات، التعلم من التجربة، واتخاذ القرارات بطرق ديناميكية، مما يجعله أداة فعالة لتحسين الأداء في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم."

تعريف الحياة المدرسية

الحياة المدرسية هي مجموع الأنشطة الصفية والمندمجة التي تنظم داخل المؤسسة التعليمية أو في محيطها، وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والقيمية. وقد تم اعتبار الحياة المدرسية في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030، رافعة أساسية لترسيخ القيم

[1] John McCarthy, What is Artificial Intelligence?, 2007, 1-15, http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf.

[2] UNESCO, Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021), https://unesdoc.unesco.org.

والمواطنة الفاعلة. وقد عرفها الميثاق الوطني للتربية والتكوين بأنها "مجموعة من العلاقات والأنشطة والعمليات التي تؤثر في تكوين شخصية المتعلم، وتساهم في تنمية معارفه ومهاراته وسلوكه." كما عرفها دليل الحياة المدرسية لسنة 2019 على أنها " الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية... قصد تربيتهم باعتماد جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتكوينية المبرمجة، ولا سيما التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحس حركية من شخصياتهم[1].

تشمل الحياة المدرسية جميع الأنشطة، التي يقوم بها المتعلم داخل أو خارج المؤسسة التعليمية. وقد تم تصنيفها حسب دليل الحياة المدرسية 2008 إلى صنفين متكاملين [2] .

الأنشطة الفصلية: هي أنشطة موزعة حسب المواد الدراسية ...في وضعيات تعليمية تعلمية معتادة، داخل الحجرة الدراسية أو خارجها.

الأنشطة المندمجة: هي أنشطة تتكامل مع الأنشطة الفصلية، وقد يشارك في تأطيرها متدخلون مختلفون. كما أنها تسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج، وتعطي هامشا أكبر للمبادرات الفردية والجماعية... وتعتبر الأنشطة المندمجة مجالا خصبا للتجديد والتجريب التربوي لمقاربات وطرق وتقنيات... يمكن اعتمادها، عند ثبوت نجاعتها، في الممارسة الفصلية.

التواصل التربوي: المفهوم والمقومات

يمثل التواصل التربوي حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، كونه يتجاوز نقل المعلومات والمعارف وتطوير المهارات إلى بناء بيئة تعليمية محفزة اسهم في تعديل الاتجاهات والسلوكات وتصحيح التمثلات والمواقف، وتعزيز الثقة والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، وذلك باعتبار "التواصل التربوي هو محور التعلم، حيث يتيح للمعلمين توفير ملاحظات دقيقة وفي الوقت المناسب، ويشجع المتعلمين على المشاركة النشطة في عملية التعلم"[3]، وبالتالي تسود الثقة بين المعلم والمتعلم في الفصل الدراسي، وتنكسر الحواجز النفسية بينهما، وتلتحم الذوات وجدانيا [4] .

---

[1] مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي, 2019), 108.

[2] مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي, 2008).

[3] لينغ تشانغ et سارة هاريس، « دور التواصل الفعال في تعزيز مشاركة الطلاب والإنجاز الأكاديمي », مجلة علم النفس التربوي , n° 5 (2020): 987-1002.112

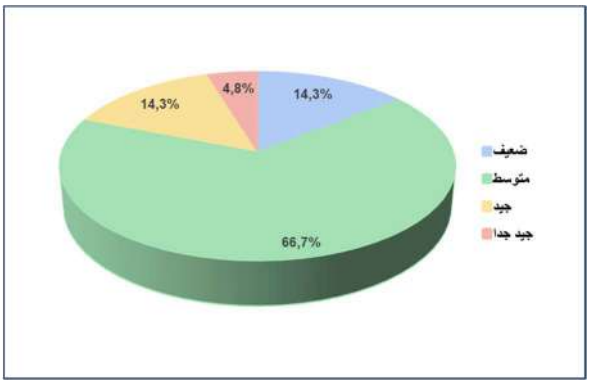
[4] علي رشيد et منى شاهين، « التواصل الفعال في الفصل الدراسي وأثره على ثقة الطلاب والنمو الأكاديمي », المجلة الدولية لدراسات التعليم الحديث , n° 2 (2021) :150-65.5

يرتهن نجاح التواصل التربوي إلى مجموعة من المقومات الأساسية، تتمثل في وضوح الخطاب، الإصغاء الفعال، التفاعل الإيجابي، الاحترام المتبادل، والتغذية الراجعة، في وضعيات تراعي البعد الوجداني والثقافي في سيرورة التواصل. وقد أصبح الاهتمام بالتواصل التربوي اليوم شرطا بيداغوجيا لا محيد عنه، نظرا لدوره الفعال في تجويد التعلمات وتعزيز فعاليته داخل المدرسة الحديثة، بحيث تكتسب مقومات الفعل التواصلي قيمتها من أثرها العملي في الفصل الدراسي، كونها تتحول إلى آليات عملية تروم تيسير الفهم، وتحفيز المتعلمين، وخلق دينامية حوارية تضعهم في قلب العملية التربوية.

تمثلات المدرسين لأدوار الذكاء الاصطناعي في التواصل التربوي

يتيح الاستبيان الميداني الكشف عن درجة وعي المدرسين بأدوار الأدوات الرقمية في تحسين التواصل التربوي، ورصد جوانب القوة والقصور التي قد تعترض سبل تفعيلها داخل الفصول الدراسية. كما يساهم هذا المحور في تقديم صورة دقيقة عن مدى تقبل الهيئة التربوية للتحول الرقمي. تم خلال هذه الدراسة استجواب عينة مكونة من 121 أستاذة وأستاذا يمثلون مختلف الأسلاك التعليمية، وذلك لاستطلاع آرائهم حول جوانب متعددة تتعلق بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل التربوي وتنشيط الحياة المدرسية.

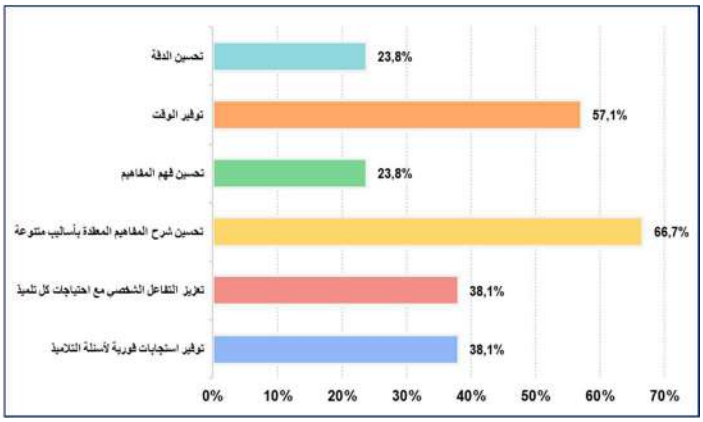
مبيان 1: مدى معرفة المدرسين بتقنيات الذكاء الاصطناعي



تكشف نتائج الاستبيان أن أغلبية المدرسين (66.7%) يمتلكون معرفة متوسطة بمفهوم الذكاء الاصطناعي، وهو ما يعكس نوعا من الوعي العام بوجود هذه التقنية وأهميتها، لكنه لا يرقى إلى مستوى الإلمام العميق بخلفياتها وتطبيقاتها التربوية. في المقابل، نجد أن نسبة محدودة فقط من المستجوبين تعتبر معرفتها جيدة (14.3%) أو جيدة جداً (4.7%)، مما يعني أن فئة قليلة هي التي تملك إدراكا معمقا يمكن أن يساعدها على توظيف هذه التقنية بشكل فعال في الممارسات البيداغوجية. أما نسبة 14.3%

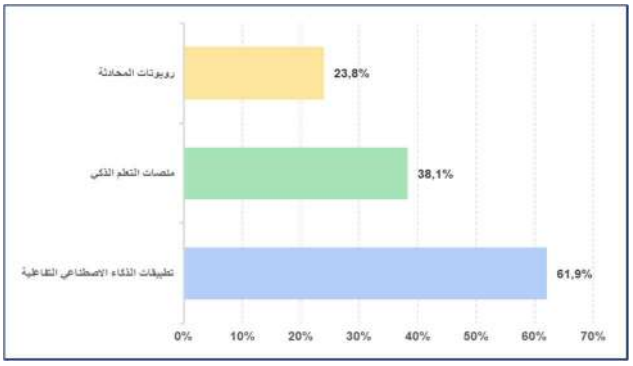
التي صرحت بضعف معرفتها، فتؤكد الحاجة إلى برامج تكوينية موجهة لتعزيز الثقافة الرقمية لدى هذه الفئة من المدرسين.

مبيان 2: إسهام الذكاء الاصطناعي في تحسين التواصل بين الأستاذ والتلميذ



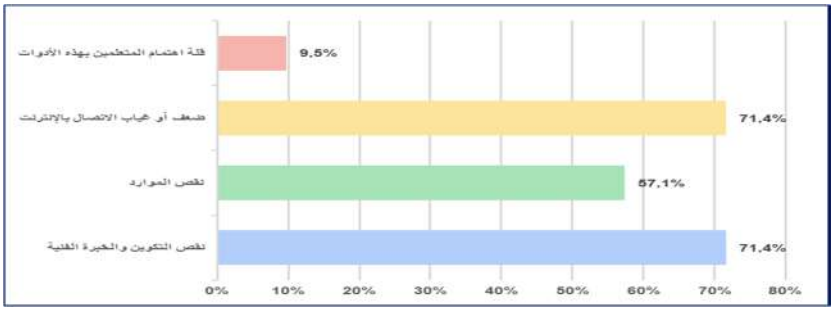
اعتبر 66.7% أن أهم إسهام لهذه التكنولوجيا يكمن في قدرتها على تبسيط شرح المفاهيم المعقدة بأساليب متنوعة، مما يعزز من وضوح الدروس ويسهل استيعابها لدى المتعلمين. كما أشار أكثر من نصف العينة (57.1%) إلى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في توفير الوقت داخل العملية التعليمية، وهو ما يعكس قيمته في ترشيد الجهد وتوجيهه نحو مهام ذات بعد أعمق. ومن جهة أخرى، رأى حوالي 38.1% من المستجوبين أنه يوفر استجابات فورية لأسئلة التلاميذ ويعزز التفاعل الشخصي مع احتياجاتهم الفردية. في المقابل، ركزت نسبة أقل (23.8%) على مساهمته في تحسين فهم بعض المفاهيم المتخصصة، واعتبر نفس العدد أنه أداة لتقوية الذكاء بشكل عام. أما الموقف الأقل حضوراً فيمثل 4.8% والذي لا يرى في هذه التقنية دوراً يذكر في هذا السياق.

مبيان 3: أدوات الذكاء الاصطناعي الأكثر فعالية في تحسين التواصل التربوي



تشير النتائج إلى أن المدرسين يضعون في مقدمة أدوات الذكاء الاصطناعي الأكثر فعالية في تحسين التواصل التربوي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التفاعلية مثل المساعدات الذكية، بنسبة 61.9%، وهو ما يعكس إدراكهم لدورها في توفير الدعم الفوري للمتعلمين وتسهيل عملية التفاعل داخل الدرس. وقد جاءت منصات التعلم الذكي المدمجة بـ Moodleبنسبة 38.1%، ما يؤكد أهمية دمجه في بيئات التعليم الافتراضي لتعزيز التتبع الفردي وتخصيص الموارد التعليمية. أما روبوتات المحادثة فقد شكلت نسبة 23.8%، ما قد يدل على أن المدرسين لا يزالون يعتبرونها أقل نضجاً أو محدود الفعالية في السياق التعليمي مقارنة بالأدوات الأخرى. عموماً، تعكس هذه النتائج توجهاً إيجابياً نحو تبني أدوات الذكاء الاصطناعي التفاعلية كخيار أولي، مع بروز الحاجة إلى مزيد من التجريب والتكوين من أجل الاستفادة الكاملة من هذه الإمكانات.

مبيان 4: التحديات المواجهة عند استخدام الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية



يُظهر المبيان التحديات الرئيسية التي تعيق استخدام الذكاء الاصطناعي في التواصل التربوي وقد عبر 71.4% من المشاركين عن نقص التكوين والخبرة الفنية وضعف أو غياب الاتصال بالإنترنت حيث يشكل كل من هذين التحديين عقبة كبيرة. هذا يشير إلى أن غياب التدريب الكافي للمستخدمين على كيفية تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي، إلى جانب ضعف البنية التحتية لشبكات الإنترنت، هما المشكلتان الأساسيتان التي يجب معالجتهما. وقد شكلت قلة الموارد والتكاليف المادية تحديا، (57.1%). أما التحديات المتعلقة بقلة اهتمام المستخدمين، فهي لا تمثل مشكلة جوهرية، حيث عبر عليها عدد قليل من المشاركين (9,5%).

أظهرت نتائج الاستبيان الميداني أن أكبر التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم هي نقص التدريب والخبرة الفنية وضعف البنية التحتية للإنترنت .هذا يؤكد أن المشكلة الأساسية تكمن في غياب التأهيل الكافي للمستخدمين، بالإضافة إلى نقص الموارد المادية، الذي يمثل عائقا رئيسيا أيضًا.

التحديات الأخلاقية والقيمية في توظيف الذكاء الاصطناعي بالتعليم

تعد خصوصية البيانات أمرا بالغ الأهمية، حيث قد يؤدي جمع بيانات المتعلمين وتحليلها إلى انتهاكات محتملة وإساءة استخدامها. فالأنظمة التعليمية الذكية تعتمد على تتبع التلاميذ عبر تقييماتهم الرقمية، وسلوكياتهم داخل المنصات التعليمية، وحتى تفاعلاتهم في الفصول الافتراضية. ورغم أهمية هذه البيانات لتحسين جودة التعليم الفردي، فإنها قد تتحول إلى مصدر تهديد في حال استخدامها خارج الإطار التربوي أو مشاركتها مع أطراف ثالثة[1].

من جهة أخرى تعمل خوارزميات الذكاء الاصطناعي انطلاقًا من البيانات التاريخية، مما يجعلها عرضة لإعادة إنتاج الصور النمطية وعدم المساواة. فمثلًا، إذا تم تدريب نظام لتقييم المتعلمين على بيانات قادمة من مؤسسات نخبوية، فإن النتائج قد تُظهر انحيازًا ضد تلاميذ المؤسسات ذات الموارد المحدودة [2].

رغم الطابع التقني للذكاء الاصطناعي، يبقى التعليم مجالا إنسانيا في جوهره، قائمًا على بناء شخصية المتعلم وترسيخ قيم المواطنة والتضامن والتفكير النقدي. وإذا لم تتم مواكبة الرقمنة بمشروع قيمي، فإن المدرسة قد تنزلق نحو "تقننة" مفرطة أو "انعزال رقمي" تفرغ العملية التعليمية من بعدها الإنساني[3]. وهذا يبرز الحاجة إلى رؤية متوازنة: الذكاء الاصطناعي أداة مساعدة، لا بديلا عن العلاقة الإنسانية التي تظل جوهر العملية التربوية.

الذكاء الاصطناعي وتعزيز التواصل التربوي في الحياة المدرسية

يعد الذكاء الاصطناعي رافعة أساسية لتنشيط الحياة المدرسية وتعزيز التواصل التربوي عبر توظيفه في ابتكار أنشطة تفاعلية وجاذبة للمتعلمين، تسمح بتعزيز الإبداع وتنمية مهارات التفكير النقدي والتعاون:

التواصل الفوري والتفاعلي : تبشر روبوتات الدردشة التعليمية المعروفة أيضًا باسم برامج المحادثة (Chatbots)بإحداث ثورة في التعليم من خلال إشراك المتعلمين، وتخصيص أنشطة التعلم[4]. وقد

[1] Emma Oye et al., Ethical Considerations in AI-Driven Education, 2024.

[2] Ridha Rouabhia, Ethical Implications of AI: Examining Bias and Fairness in AI-Powered Education (2025), 411-38, https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9511-0.ch014.

[3] Manh-Tung Ho et al., « Emotional AI in education and toys: Investigating moral risk awareness in the acceptance of AI technologies from a cross-sectional survey of the Japanese population », Heliyon 10, n° 16 (2024): e36251, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36251.

[4] Mohammad Amin Kuhail et al., « Interacting with Educational Chatbots: A Systematic Review », Education and Information Technologies 28, n° 1 (2023): 973-1018, https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3.

تتفاعل هذه التطبيقات مع المتعلمين فرديا أو تدعم أنشطة التعلم التعاوني. ويتحقق التفاعل من خلال استخدام النصوص والكلام والرسومات واللمس والإيماءات وغيرها من وسائل التواصل لمساعدة المتعلمين على أداء المهام التعليمية.

التعلم التكيفي والتخصيص: وذلك انطلاقا من تكييف المحتوى والوتيرة والأنشطة التعليمية تلقائيا، حيث تضبط هذه الأنظمة الذكية مسارات التعلم وفق مستوى كل متعلم، ما يدعم التواصل الفعال ويحفز الانخراط في الأنشطة المندمجة.

إنشاء محتوى تفاعلي: تُستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في إنشاء هذه المحتويات الغنية والتفاعلية مثل الألعاب التعليمية، والواقع الافتراضي (VR) والمعزز (AR) للمحاكاة، مما يُحول الدروس النظرية إلى تجارب عملية وممتعة. هذا يزيد من انخراط المتعلمين في العملية التعليمية ويُحفزهم على إعمال الفكر، ويزيد من تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

أنظمة الدعم التربوي والمراقبة: يهدف جمع البيانات الدقيقة إلى تقييم الجودة ودعم اتخاذ القرارات في العمليات التعليمية. والتي يمكن أن تُسهم في تطوير أداة تحلل البيانات لتطبيق البدائل في عمليات اتخاذ القرار. حيث يُمكن للتعلم الآلي التعامل مع هذه البيانات لاتخاذ القرارات. ومساعدة المدرسين في تحديد المتعلمين المحتاجين لدعم معرفي أو نفسي والإرشاد والتوجيه.

تطوير أنشطة محاكاة وتجارب افتراضية: تتيح الأنظمة الذكية تطوير مختبرات افتراضية تسمح للمتعلمين بخوض تجارب علمية أو محاكاة مواقف اجتماعية وثقافية. وبالتالي فأنشطة المحاكاة المدعومة بالأنظمة الذكية تعزز الفهم العميق وتكسب المتعلمين مهارات عملية يصعب نقلها عبر الطرق التقليدية.

تكوين المدرسين في مجال الذكاء الاصطناعي: لا يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي بفعالية إلا من خلال تأهيل المدرسين والأطر التربوية على مستوى الكفايات الرقمية والقيمية. وهذا التكوين يجب أن ينطلق من إدماج وحدات تكوينية في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين حول الذكاء الاصطناعي المدرسي، أخلاقياته، وحدود استعماله. كما ينبغي إعداد دلائل عملية موجهة للمدرسين حول كيفية استخدام الأدوات الذكية في الأنشطة الصفية والمندمجة.

مناقشة

يشكل توظيف الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية مدخلاً واعداً لتعزيز التواصل التربوي وتطوير الأنشطة الصفية والمندمجة، سواء من خلال المنصات التعليمية الذكية أو الروبوتات التربوية أو

أدوات تحليل البيانات التعليمية. وقد لمسنا من خلال الاستبيان الميداني الموجه لهيئة التدريس أن هناك وعياً متزايداً بأهمية هذه التقنيات، وإن كان مشوباً بتخوفات مرتبطة بالجوانب القيمية والأخلاقية. في هذا السياق أشارت دراسة [1] حول دور الذكاء الاصطناعي في دعم "التعليم المتمركز حول المتعلم" من خلال تكييف المسارات الدراسية وفق الاهتمامات الفردية، مما ينعكس إيجاباً على دافعية المتعلمين وانخراطهم. وأكدت دراسة أخرى[2] أن الذكاء الاصطناعي قادر على تحسين التتبع البيداغوجي ودعم المعلمين في بناء تواصل تربوي أكثر فاعلية. في السياق المغربي، تبرز نتائجنا انسجاماً مع توصيات تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2021) الذي شدد على ضرورة إدماج التقنيات الرقمية في المدرسة من أجل تحسين جودة التعلمات والرفع من جاذبية الحياة المدرسية. غير أن الدراسة الحالية أظهرت أن ضعف تكوين منهجي للمدرسين في استخدام الذكاء الاصطناعي يمثل عائقاً أساسياً، وهو ما أكدته أيضا دراسة[3] التي نبهت إلى أن الاستثمار في التكوين المستمر شرط أساسي للاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن خلال المقارنة مع الأدبيات السابقة، تبرز أهمية تطوير برامج للتكوين المستمر لفائدة الأطر التربوية، بما يضمن اكتسابهم الكفايات الرقمية والبيداغوجية. كما يستحسن العمل على إرساء سياسات مدرسية رقمية منصفة تراعي التفاوتات القائمة في الولوج إلى الموارد التكنولوجية. ومن التوجهات العملية كذلك تطوير منصات رقمية تفاعلية تتيح تخصيص الأنشطة المدرسية، وتدعم مشاركة المتعلمين في الأندية الثقافية والعلمية والفنية. وبالموازاة مع ذلك، ينبغي إيلاء أهمية خاصة لوضع ضوابط أخلاقية وقانونية دقيقة لحماية المعطيات الشخصية وضمان الاستعمال المسؤول لهذه التقنيات. وأخيراً، يبقى من الضروري تشجيع الشراكات بين المؤسسات التعليمية والجامعات ومراكز البحث من أجل تصميم حلول رقمية، تتلاءم مع خصوصيات السياق التربوي المغربي.

---

[1] Wayne Holmes et Ilkka Tuomi, «State of the Art and Practice in AI in Education », European Journal of Education 57, n° 4 (2022): 542‑70, https://doi.org/10.1111/ejed.12533.

[2] Rosemary Luckin, Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century, in UCL IOE Press (UCL IOE Press, 2018).

[3] OECD, « Preparing Teachers for Digital Education », OECD, 2021, https://www.oecd.org/en/publications/preparing-teachers-for-digital-education_af442d7a-en.html.

خلاصة

إن الذكاء الاصطناعي لا يمثل مجرد أداة تقنية تضاف إلى المدرسة، بل يشكل تحولا نوعيا في أساليب التعلم والتواصل التربوي. فهو يتيح إمكانات واسعة لتجديد الحياة المدرسية وجعلها أكثر انفتاحاً ومرونة، عبر تمكين المتعلمين من الانخراط في أنشطة مبدعة وتفاعلية، وتعزيز أدوار المدرسين كفاعلين في مواكبة هذا التحول. غير أن نجاح هذا المسار يظل رهيناً بمدى قدرة المنظومة التعليمية على تبني رؤية استراتيجية متكاملة تراعي الأبعاد التربوية والقيمية، وتوازن بين متطلبات الابتكار وضوابط الاستخدام المسؤول. ومن ثم، فإن المدرسة المغربية مدعوة إلى استثمار الذكاء الاصطناعي باعتباره رافعة لتعزيز جودة التعلمات والتواصل التربوي، وبناء فضاء مدرسي قادر على مواكبة رهانات العصر الرقمي وإعداد جيل يمتلك كفايات التفكير النقدي والإبداع والابتكار.

بيبليوغرافيا

- تشانغ, لينغ, وسارة هاريس. «دور التواصل الفعال في تعزيز مشاركة الطلاب والإنجاز الأكاديمي ». *مجلة علم النفس التربوي* 112, n° 5 (2020) : 987-1002.
- رشيد، علي, ومنى شاهين. «التواصل الفعال في الفصل الدراسي وأثره على ثقة الطلاب والنمو الأكاديمي». *المجلة الدولية لدراسات التعليم الحديث* 5 (2021) :
- مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية. *دليل الحياة المدرسية*. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي, 2008.
- مديرية الحياة المدرسية. *دليل الحياة المدرسية*. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي, 2019.
- **Ho, Manh-Tung, Peter Mantello, et Quan-Hoang Vuong. « Emotional AI in education and toys: Investigating moral risk awareness in the acceptance of AI technologies from a cross-sectional survey of the Japanese population ». *Heliyon* 10, n° 16 (2024): e36251.**
- **https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36251.**
- **Holmes, Wayne, et Ilkka Tuomi. « State of the Art and Practice in AI in Education ». *European Journal of Education* 57, n° 4 (2022): 542-70. https://doi.org/10.1111/ejed.12533.**
- **Kuhail, Mohammad Amin, Nazik Alturki, Salwa Alramlawi, et Kholood Alhejori. « Interacting with Educational Chatbots: A Systematic Review ». *Education and Information Technologies* 28, n° 1 (2023): 973-1018. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3.**
- **Lampropoulos, Georgios. « Augmented Reality, Virtual Reality, and Intelligent Tutoring Systems in Education and Training: A Systematic Literature Review ». *Applied Sciences* 15, n° 6 (2025): 3223. https://doi.org/10.3390/app15063223.**
- **Lampropoulos, Georgios. « Combining Artificial Intelligence with Augmented Reality and Virtual Reality in Education: Current Trends and Future Perspectives ». *Multimodal Technologies and Interaction* 9, n° 2 (2025): 11. https://doi.org/10.3390/mti9020011.**
- **Luckin, Rosemary. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. In *UCL IOE Press*. UCL IOE Press, 2018.**
- **McCarthy, John. *WHAT IS ARTIFICIAL INTELLIGENCE?* 2007, 1-15. http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf.**
- **OECD. «Preparing Teachers for Digital Education ». OECD, 2021. https://www.oecd.org/en/publications/preparing-teachers-for-digital-education_af442d7a-en.html.**

- Oye, Emma, Edwin Frank, et Jane Owen. *Ethical Considerations in AI-Driven Education*. 2024.
- Rouabhia, Ridha. *Ethical Implications of AI: Examining Bias and Fairness in AI-Powered Education*. 2025. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9511-0.ch014.
- UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2021. https://unesdoc.unesco.org.

التحيزات المعرفية والسلوك الرقمي في زمن الذكاء الاصطناعي
(دراسة تحليلية)

Cognitive biases and digital behavior in the era of artificial intelligence
(Analytical study)

☜ **يونس بوعبيد**
طالب باحث في سلك الدكتوراه

BOUABID Youness
(PhD research student)
Faculty of Humanities and Social Sciences - Kenitra

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الورقة البحثية العمل على تحديد تأثير التحيزات المعرفية على أنماط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من خلال التركيز على نوعين محددين من التحيزات المعرفية: التحيز المؤيد للابتكار والتحيز للسمات الإيجابية في سياق استخدام المغاربة لهذه المنصات الاجتماعية.

الإشكالية: هل هناك مؤشرات دالة عن تواجد التحيزات المعرفية (التحيز المؤيد للابتكار والتحيز للسمات الإيجابية) في الممارسة الرقمية للمستخدم المغربي؟ ثم ما طبيعة الآثار الناتجة عن هذه التحيزات في سلوك الاستخدام الرقمي في البيئة المغربية؟

المنهجية: دراسة تحليلية لمجموعة من المصادر والتقارير الرقمية.

خلاصة: تمكن الباحث من رصد حضور هاذين النوعين من التحيزات المعرفية سواء المؤيد للابتكار أو التحيز للسمات الإيجابية في أنماط استخدام البيئة المغربية لهذه المنصات الاجتماعية وللأجهزة الذكية.

الكلمات المفاتيح: التحيز المؤيد للابتكار، التحيز للسمات الايجابية، وسائل التواصل الاجتماعي.

Abstract:

Objectives: This research paper aims to determine the impact of cognitive biases on patterns of social media use by focusing on two specific types of cognitive biases: pro-innovation bias and positive trait bias in the context of Moroccans' use of these social platforms.

Problem: Are there any indicative indicators of the presence of cognitive biases (pro-innovation bias and positive trait bias) in the digital practice of Moroccan users? Then, what is the nature of the effects resulting from these biases in digital usage behavior in the Moroccan environment?

Methods: An analytical study of a group of digital sources and reports.

Conclusions: The researcher was able to observe the presence of these two types of cognitive biases, whether pro-innovation or bias towards positive traits, in the patterns of the Moroccan environment's use of these social platforms and smart devices.

Keywords: pro-innovation bias, positive trait bias, social media.

مقدمة:

تشكل الخصوصية الشخصية والأخلاق والتحيز من أبرز التحديات المهمة التي تواجه مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، ويبرز هذا أكثر مع التجديد المستمر الذي يواكب الابتكارات التقنية لهذه المنصات الاجتماعية والأجهزة الذكية. فكل ما تقدمه من خدمات تعمل على ترسيخ فكرة لدى المستخدم هو أنه "المتحكم فيما يفعله دون تدخل الغير" تؤثر بشكل قوي في تحريف تفكير الفرد المستخدم ومن ثم جعله يتخذ قرارات معينة تتحول إلى تصرفات على نحو معين سواء كان الفرد على وعي بذلك أم لا. وهذا يعني أن وسائل التواصل الاجتماعي لم تعد مجرد طرق للتواصل والاتصال مع بقية العالم كما كانت في بداية نشأتها، ولكن أصبحت اليوم تتلاعب بالناس من خلال استثمار بيانتهم لتوجيههم لإعلانات محددة، وهناك من يعتبر هذه الوسائل أيضا أداة للتضليل والتحيز وجمع كميات هائلة من البيانات حول كل شخص للتنبؤ بسلوكه مستقبلا " **Dis-moi qui tu fréquentes je te dirai qui tu es**" وهذا شيء لا يفيد مستخدمي الإنترنت عامة ووسائل التواصل الاجتماعي خاصة، بل إن الرابح الأكبر هي شركات المنصات الاجتماعية وشركائهم (**Walczak, 2014, p. 58**).

قد ننظر وفق الفكرة السابقة على أن المستخدم ضحية، لكن هذا لا ينبغي ان ينسينا في الوقت نفسه على أنه متواطئ (بوعي او بدون وعي) لأنه يتماهى مع إغراءات التقنيات الموظفة في الواقع الافتراضي، والتي تعزز لديه فكرة أنه -في هذا الفضاء- هو الآمِر والناهي فيما يفعله، وكذا التصور على أن كل واحد منا يستخدم حاسوبه الشخصي والإنترنت كامتداد لعقله على حد تعبير ميشيل شير**Michel Serres** في كتابه "**Petite Poucette**"[(1)]. لكن الاقدام المستمر على وسائل التواصل الاجتماعي والتحيز الكبير في استخدامها لساعات طويلة مقارنة بالكثير من الخدمات التي تقدمها الأنترنيت، وكذا التقليل من بعض الأنشطة اليومية-التفاعلية إن لم نقل تغييبها يكشف عن وجود آليات مبطنة-غير مدركة هي القادرة على تفسير هذا السلوك الرقمي المرتبط بوسائل التواصل الاجتماعي، فهو استخدام رقمي لم يقتصر على فئة دون أخرى، بل العكس من ذلك، فكل الفئات تستخدم هذه الشبكات الاجتماعية بشكل متفاوت (كما سيأتي لاحقا). إلا ان الملفت للانتباه في هذا السلوك، هو نزوع الانسان إلى اكتشاف ما هو جديد وجذاب في هذا الفضاء الرقمي. لذلك، تتوجه ورقة البحث هذه، لتبيان مدى تواجد التحيزات المعرفية المؤيدة للابتكار وللسمات الإيجابية في وسائل التواصل الاجتماعي أولا، ثم تأثير ذلك على استخدامات الأفراد لهذه الوسائل في مرحلة ثانية.

---

(1) **Michel Serres, Petite poucette, Manifestes (Le Pommier, 2012).**

1. التحيزات المعرفية آليات موجهة

يبرز الباحثان كانيانKahneman وتفيرسكيTeversky من خلال الأبحاث التي جمعتهما على مدى سنوات، على أن اتخاذ القرار في وضعية عدم اليقين لا تتدخل فيه قواعد عقلية كما يعتقد رواد الاتجاه العقلاني (....)، بل إن هذا النوع من القرار يخضع لتحيزات منهجية تنم عن عدم التلاؤم بين تفضيلات الانسان ومنطق اختياره، ومن ثم وجود عوامل متدخلة في توجيه عملية اتخاذ القرار[1].

شكل هذا التوجه الجديد في فهم كيفية إصدار الحكم أو اتخاذ القرار ليس فقط نقدا للتوجه العقلاني المنطقي الذي استفرد في فهمه للعقل البشري، بل إن هذه الدراسة دفعت المختصين في المجال إلى قبول فكرة جديدة ترتبط بأن عقولنا عرضة للأخطاء المنهجية[2].

أ- تعريف التحيز المعرفيles biais cognitifs :

يدل التحيز المعرفي هي أخطاء منهجية تصيب عملية التفكير واتخاذ القرار، مقارنة ببعض جوانب الواقع الموضوعي[3]. كما يعتبر الانحياز المعرفي مفهوم يشير إلى أنماط منظمة للانحراف عن الموضوعية أو العقلانية في الحكم، غالبًا ما تؤثر على اتخاذ القرارات بطريقة يمكن التنبؤ بها[4]. إنها ترجع إلى الاختصارات العقلية التي يستخدمها دماغنا لمعالجة المعلومات بسرعة أكبر.

ب- أنواع التحيزات المعرفية:

سنعمل في بداية هذا العنصر على طرح سؤال بسيط: كم هو مجموع هذه العملية (1+1)؟ الجواب بسيط: 2، ولكن من وجهة نظر عالم الأحياء؛ وبشكل خاص في حالة التكاثر الجنسي (الذكور والإناث) فإن النتيجة هي (1=1+1)، إذا أخذنا في الاعتبار اندماج الأمشاج الذكرية والأنثوية مما يؤدي إلى خلية واحدة مخصبة...لقد اعتمدنا منطقًا مميزاً لحشد مواردنا المعرفية، وذاكرتنا مما يدل على أن النظام 2 دخل حيز التنفيذ في حين أن الاستجابة الأولى (2=1+1) تم إجراؤها بشكل حدسي وتلقائي تقريبًا، فهي بالتالي من عمل النظام. قد يبدو هذا الأمر غير ذي أهمية، على الأقل فيما شرحناه من فرق بين النظام 1 والنظام 2، لكن تداعيات نوع الإجابة التي نقدمها لا تقف عند هذا الحد، بل تمتد إلى ما

---

(1) Daniel Kahneman, Thinking, Fast and Slow, Penguin Psychology (Penguin Books, 2012).

(2) Kahneman, Thinking, Fast and Slow.

(3) Martie G. Haselton et al., « The Evolution of Cognitive Bias », in The Handbook of Evolutionary Psychology, 1re éd., éd. par David M. Buss (Wiley, 2015), https://doi.org/10.1002/9780470939376.ch25.

(4) Mrs Geeta Yadav, « Psychology of Decision Making », Communication and Technology 2, n° 6 (2022): 234-38.

تفرزه من استنتاجات سواء كانت أفكاراً أو مواقف أو سلوكات. وبالتالي، فالإجابة السريعة والتلقائية التي يقدمها الناس (1+1=2) تعبر في الغالب عن تحيز معرفي. نستنتج إذن على أن التحيز المعرفي هو انحراف نفسي عن المنطق، مما يؤدي إلى معالجة غير عقلانية للمعلومات، أو طريقة لمعالجة المعلومات (باللجوء إلى النظام 1)، مما يؤدي في هذه الحالة إلى تبني المستهلكين لسلوكات غير عقلانية، لا وفقا للنظريات أو التوقعات الاقتصادية[1].

ومن بين انوع التحيزات المعرفية، نذكر: تحيز التأكيد، وتحيز الإرساء، وتحيز الإزاحة، وتحيز تأثير التأطير، وتحيز تجنب الخسارة، وتحيز المؤيد للابتكار، وتحيز للسمات الإيجابية... وغيرها.

2. مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي

بدأت الشبكات الاجتماعية الرقمية أو وسائل التواصل الاجتماعي تكتسب شعبية في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فلأول مرة في التاريخ، كان من الممكن أن تكون على اتصال بأشخاص من جميع أنحاء العالم، سواء عبر الدردشة العلنية أو الخاصة، أو عن طريق مشاركة المعلومات غير الخاضعة للرقابة، وإنشاء نسخة رقمية جديدة لذاتك قد تعكس أو لا تعكس حياتك الواقعية (كل ذلك على منصة واحدة). ليس من المستغرب أن وسائل التواصل الاجتماعي قد نمت بسرعة.

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي حسب لينهارت ومادن Lenhart & Madden بأنَّها "مساحات افتراضية على الإنترنت يستطيع بواسطتها المستخدمون إنشاء صفحات شخصية، واستخدام الأدوات المتنوعة للتفاعل، والتواصل مع من يعرفونهم من ذوي الاهتمامات المشتركة، وطرح الموضوعات والأفكار ومناقشتها[2].

وقد عرفها أيضاً الباحثان Boyd وEllson (2007) بأنها عبارة عن "مواقع تتشكل من خلال الأنترنيت تسمح للأفراد بتقديم لمحة عن حياتهم العامة، وتتيح لهم الفرصة للاتصال بقائمة المسجلين،

---

[1] Zoheir Tafer, « (PDF) Biais Cognitifs, Marketing Et Publicités, Ou Comment On Influence Les Jugements Et Manipule Les Comportements (cas Des Produits Alimentaires) », ResearchGate, 2022, https://www.researchgate.net/publication/362349165_Biais_Cognitifs_Marketing_Et_Publicites_Ou_Comment_On_Influence_Les_Jugements_Et_Manipule_Les_Comportements_cas_Des_Produits_Alimentaires.

[2] سحاري مصطفى et بوهدة خير الدين, « تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية ــ دراسة ميدانية على عينة من الأسر في ولاية المدية.56 :(2021) 1 n° 15, Revue de Recherches et Etudes Scientifiques »,

والتعبير عن وجهة نظر الأفراد أو المجموعات من خلال عملية الاتصال/ وتختلف طبيعة التواصل من موقع لأخر"(رمضان, 2017، p. 45).

عمل الكثير من الباحثين على تقفي وجرد خصائص تميز وسائل التواصل الاجتماعي، نذكر منها:

- التفاعلية والمشاركة؛
- سهولة الاستخدام؛
- المرونة وتعدد الاستعمالات؛
- الشمولية والمدى؛
- الحضور الدائم غير المادي؛ اقتصادية في الجهد والوقت والمال؛
- عالم افتراضي للتواصل ودعم الجمعيات(شفيق, 2011، p. 183).

3. رصد وتحليل للتحيزات المؤيدة للابتكار وللسمات الإيجابية:

من أجل القيام بذلك، اعتمد الباحث على **دراسة تحليلية همت مجموعة من المصادر (إحصائيات وتقارير وطنية)** لمقاربة موضوع مدى حضور التحيزات المؤيدة للابتكار وللسمات الإيجابية في استخدامات وسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية من خلال **تحليل** مجموعة من المعطيات الرقمية المرتبطة لانماط استخدام هذه المنصات المواكبة لعملية التجديد والابتكار الحاصلة في المجال التكنولوجي.

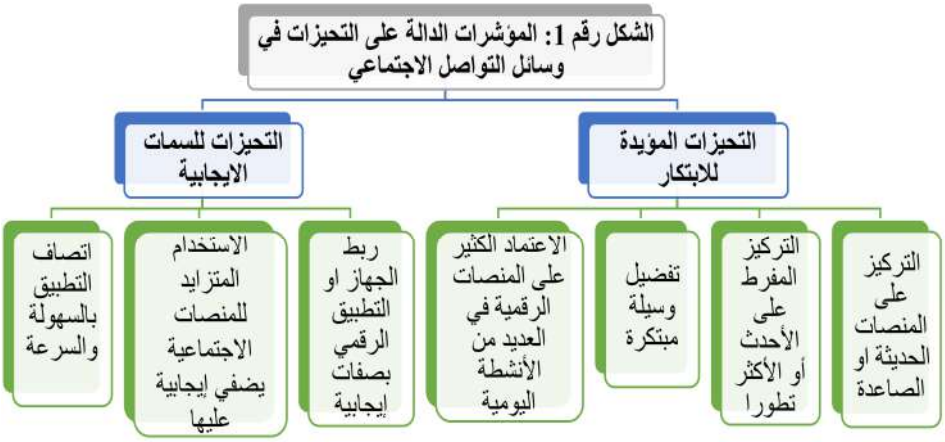
وقد ارتكز الباحث في عملية التحليل على ثلاثة مصادر أساسية تحمل من الأرقام والمؤشرات الإحصائية ما يجعلها أرضية خصبة لقراءة إشكال هذه الورقة، والمتمثل أساسا في مدى حضور وتأثير التحيزين سواء المؤيد للابتكار او للسمات الإيجابية في قرارات استخدام المغاربة لوسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية. وتتمثل هذا المصادر في:

– دراسة حديثة أعدتها مجموعة "سونرجياsunergia" 2024.

– تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي- 2024.

– المشهد الرقمي في المغرب في عام 2025: الإحصاءات والاتجاهات الرسمية.

أ- المؤشرات الدالة على التحيزات في وسائل التواصل الاجتماعي



المصدر: من إنجاز الباحث

وبهذا يمكن ان نعرف إجرائيا المفهومين وفق التحديد التالي:

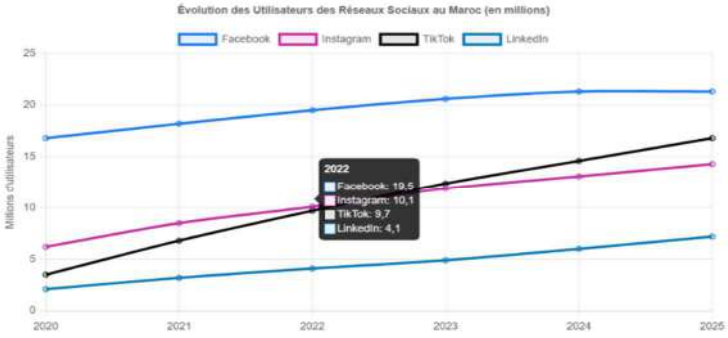
- تحيز المؤيد للابتكار: (innovation-Le biais pro) وهو الميل إلى تبني وتقدير الابتكارات بشكل مفرط، مع المبالغة في تقدير مزاياها الإيجابية، وفي الوقت نفسه التقليل من شأن عيوبها ومخاطرها المحتملة وتكاليفها (المالية والاجتماعية والنفسية وغيرها).
- تحيز للسمات الايجابية: (Le biais de positivité) يرتبط هذا النوع بميل الفرد إلى تذكر المعلومات الإيجابية (الممتعة والمتفائلة والمثيرة للإعجاب) والتركيز عليها وإعطائها وزنًا أكبر من المعلومات السلبية (غير الممتعة والمتشائمة والمخيبة للآمال).

4. المشهد الرقمي في المغرب لسنة 2025: الإحصاءات والاتجاهات الرسمية

تبرز هذه الدراسة الموسومة بعنوان "المشهد الرقمي في المغرب 2025"[1] مجموعة من الأرقام المهمة التي لها دلالة واضحة للكشف عن موضوعنا المرتبط بالتحيزات المعرفية خاصة التحيز المؤيد للابتكار او التحيز للسمات الإيجابية.

[1] Le Paysage Digital Au Maroc En 2025: Statistiques Officielles & Tendances [GUIDE COMPLET] - NeroLink Media | Agence Marketing Digital à Rabat, s. d., consulté le 12 août 2025, https://nerolinkmedia.com/blog/le-paysage-digital-au-maroc/.

مبيان رقم1: استخدامات المغاربة لوسائل التواصل الاجتماعي



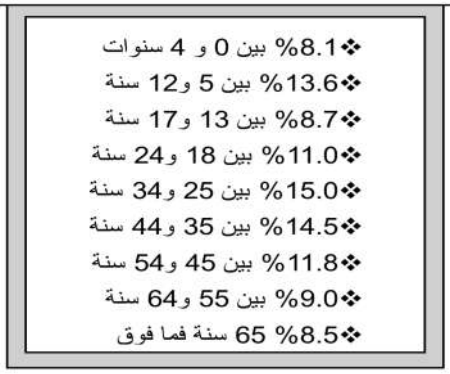
المصدر: https://nerolinkmedia.com

لذلك يعرفنا المبيان جانبه، على ان:

- المستخدمون النشطون: بلغ عدد المستخدمون في فايسبوك 21.3 مليون، أي 55.5% من مجموع سكان المغرب، ونفس الوتيرة التصاعدية نلاحظها أيضا في استخدام باقي وسائل التواصل الاجتماعي المبينة في المبيان جانبه ولو بنسب مختلفة.
- النمو السنوي: كما يبين المبيان زيادة قدرها 50 ألف مستخدم (+0.2%) بين عامي 2024 و2025.
- معدل التبني: 60.2% من مستخدمي الإنترنت المغاربة يستخدمون منصة اجتماعية واحدة على الأقل.
- التوزيع حسب الجنس: 42.2% من المستخدمين هم من النساء، مقارنة بـ 57.8% من الرجال.
- هكذا يتبين، على ان هناك تصاعد في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن نفسر به الانجذاب القوي لهذه الابتكارات الحديثة التي تستهوي كل يوم باهتمامات المستخدمين، خصوصا وان هذه الوسائل تتنافس في إضافة ميزات جديدة تلبي حاجيات المستخدمين لها خصوصا المدمجة بالذكاء الاصطناعي مما يفسر تزايد نسبة الاقبال وقضاء وقت أكبر في تصفح المنصات الاجتماعية التي يفضلها كل مستخدم. وهذا هو الهدف الذي تطمح إليه شركات هذه المنصات: " جذب انتباه المستخدمين واحتكار الوقت المتاح لعقولهم" Monier (2018).

أ- الفئات العمرية التي تستعمل وسائل التواصل الاجتماعي

الشكل رقم2: الفئات العمرية المستخدمة للمنصات الاجتماعي بالمغرب



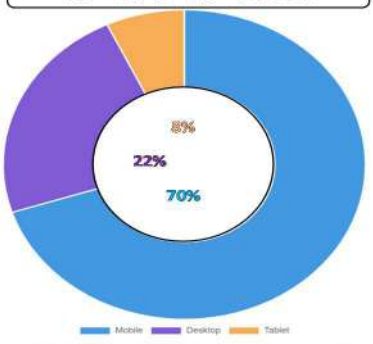
المصدر: https://nerolinkmedia.com

يتبين من خلال الفئات العمرية التي تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي على أن فئة الشباب هي أكثر استخداما لهذه المنصات، وهذا ما يفسر جاذبية هذه الأدوات التكنولوجية وتأثيرها القوي على كل الفئات بما فيها هذه الأطفال.

إلا ان الملاحظ أكثر هو ارتباط الفئات العمرية الشابة بصفات إيجابية مثل "ديناميكية"، "مؤثرة"، "مستهلكة للاتجاهات"، مما قد يؤدي إلى تفضيل استهدافهم بشكل غير مبرر في الحملات التسويقية أو عند تطوير المنتجات الرقمية.

ب- استخدام الأجهزة للوصول إلى الإنترنت:

ميبان رقم2: الأجهزة الوصول للأنترنيت



المصدر: https://nerolinkmedia.com

من خلال الملاحظة الأولية، نسجل وجود تركيز مفرط على "الأحدث" أو "الأكثر تطورًا، فالهاتف الذكي (70%) يعتبر الجهاز "الأكثر حداثة" أو "الأكثر استخدامًا على نطاق واسع" في الوقت الحالي بالنسبة لشريحة كبيرة.

ويمكن ان نعزي هذا الاهتمام من طرف المستخدم إلى ربط الهاتف المحمول بصفات إيجابية مثل "سهولة الوصول"، "سهولة حمله"، "التفاعل الفوري"، مما قد يؤدي إلى تفضيل تطوير المحتوى والتجارب في هذا الفضاء الرقمي.

5- دراسة حديثة أعدتها مجموعة "سونرجيا" المتخصصة في أبحاث السوق:

لا يمكن ان نكتفي بدراسة واحدة او معطى إحصائي واحد في عملية التحليل والكشف عن التحيزات المعرفية في كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، بل إننا سنعمل أيضا في تبني ما جاء أيضا في دراسة حديثة تحوم حول استخدامات المغاربة لوسائل التواصل الاجتماعي والرقمنة في مختلف مناحي الحياة [1].

أ- استخدامات وسائل التواصل الاجتماعي بالمغرب:

الشكل رقم3: المنصات الكثر استخداما بالبيئة المغربية

ارتفاعا بنسبة 7% في عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بالمغرب في سنة 2024، مقارنة بسنة 2020.

التطبيقات الأكثر استخداما في المغرب هي:

1) "واتساب" في المركز الأول ب76 %.
2) "فايسبوك" ثاني أكبر شبكة اجتماعية استخداما من قبل المغاربة ب65 %.
3) يستقطب إنستغرام 40 % من المغاربة.
4) تطبيق "تيك توك" بنسبة 19 %.
5) "لينكدن" و"تويتر" بنسبة 6 % و4 % من المستخدمين.

المصدر: موقع sunergia

إن التركيز على المنصات "الحديثة" أو "الصاعدة" قد يكون هناك ميل لتفضيل النشر على منصة جديدة نسبيًا (مثل تيك توك في وقت من الأوقات) بشكل مفرط، مع افتراض أنها ستجذب تفاعلًا أكبر لمجرد حداثتها، حتى لو كانت قاعدة الجمهور المستهدف لا تزال أصغر مقارنة بمنصات أكثر رسوخًا.

[1] Équipe Sunergia, « Baromètre Des Réseaux Sociaux Au Maroc En 2024 », Groupe Sunergia, 3 juin 2024, https://groupe-sunergia.com/market-insights/barometre-des-reseaux-sociaux-au-maroc-en-2024/.

كما يمكن أن أن نقرأ هذه الأرقام بأن يكون هناك ميل لتوقع تفاعل إيجابي بغض النظر عن وقت النشر، بناءً على الاعتقاد بأن المحتوى "جيد" أو "مهم" بما يكفي لجذب الانتباه في أي وقت.

ب- تنسيقيات عالية الأداء حسب المنصة الاجتماعية:

الشكل رقم4: الميزات المبتكرة في المنصات الاجتماعية

- فيسبوك: مقاطع فيديو قصيرة
- إنستغرام: مقاطع فيديو وقصص
- يوتيوب: محتوى مدته من 7 إلى 12 دقيقة
- تيك توك: فيديو هات مدتها 15-30 ثانية
- لينكدن: مقالات أساسية ورسوم بيانية توضيحية

مصدر: موقع sunergia

يؤدي التركيز على التنسيقات المبتكرة إلى إهمال أو التقليل من شأن التنسيقات التي أثبتت فعاليتها في الماضي على منصة معينة. (مثلا إعطاء أولوية لإنشاء مقاطع فيديو قصيرة على فيسبوك على حساب المنشورات النصية الطويلة).

النظر إلى فيسبوك ويوتيوب كمنصات "رائدة" و "شاملة": الأعداد الكبيرة لمستخدمي فيسبوك ويوتيوب قد تعكس تصورًا إيجابيًا لهذه المنصات كوجهات رئيسية للتواصل الاجتماعي واستهلاك الفيديو.

ج- التكنولوجيا المالية والخدمات المالية الرقمية

الشكل رقم 5: الأجهزة الرقمية والعمليات المالية

- الدفع عبر الهاتف المحمول: 14.5 مليون مستخدم نشط (+ 35% في عام واحد)
- الخدمات المصرفية عبر الإنترنت: 68% من عملاء البنوك يستخدمون تطبيقات الهاتف المحمول بانتظام
- التحويلات المالية الرقمية: 52% من التحويلات الوطنية تمر الآن عبر القنوات الرقمية

المصدر: موقع sunergia

يلاحظ النمو الكبير في استخدام الدفع عبر الهاتف المحمول (القنوات الرقمية المبتكرة) يشير إلى تبني سريع لتقنية جديدة، "أكثر عصرية" و "أسهل." كما ان ارتفاع نسبة التحويلات المالية الرقمية يعكس استعداد المستخدمين لاعتماد طرق "جديدة" و "أكثر كفاءة" لإرسال واستقبال الأموال .

هذه السرعة والراحة المتوقعة (سمات ايجابية) من الدفع عبر الهاتف المحمول قد تكون سمات إيجابية تساهم في نموه الكبير. إلى جانب الكفاءة والسهولة المتصورة للتحويلات المالية الرقمية والتي قد تكون سمات إيجابية تشجع المستخدمين على اعتمادها. إن وجود الهواتف الذكية والمنصات الاجتماعية الموجودة في كل مكان سمح للعملاء بالوصول إلى معلومات حول المنتجات والخدمات في أي وقت وفي أي مكان.

6. التجارة الالكترونية في المغرب 2025:

الشكل رقم 6: التجارة الالكترونية في المنصات الاجتماعية والأجهزة الذكية

- التجارة عبر الهاتف المحمول: 63% من عمليات الشراء عبر الإنترنت تتم عبر الهاتف المحمول
- التسوق الاجتماعي: 41% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و 34 عامًا قاموا بالفعل بعملية شراء عبر وسائل التواصل الاجتماعي
- الأسواق: 3 منصات رئيسية تمثل 58% من المبيعات عبر الإنترنت

المصدر: موقع sunergia

هناك انتشار واسع للتجارة عبر الهاتف المحمول وهذا ما يعكس تفضيلًا لوسيلة شراء "مبتكرة" تتجاوز الطرق التقليدية. تعتبر سهولة وسرعة الشراء عبر الهاتف المحمول قد تكون سمات إيجابية رئيسية تدفع النسبة الكبيرة من عمليات الشراء عبر هذه الأجهزة. لذلك يهتم المستهلكون بشكل متزايد بالمنصات الإلكترونية لإجراء عمليات الشراء لأنها توفر لهم القدرة على تلبية احتياجاتهم من منازلهم وفي راحة تامة. وهذا أدى إلى ظهور عميل أكثر وعياً واكتساباً للسيطرة نظرا لسهولة مقارنته للأسعار، وقراءة المراجعات، واتخاذ قرارات واعية بشأن ما يريد شراؤه .

أ- التكنولوجيا التعليمية:

الشكل رقم 7: استخدام التكنولوجيا في قطاع التعليم

- التعلم الإلكتروني: 3.7 مليون متعلم على المنصات الرقمية
- الدورات الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت المحلية: تطوير عروض تتكيف مع السياق التعليمي المغربي
- التدريب المهني: 52% من الدورات المعتمدة تقدم الآن مكونًا عبر الإنترنت
- التعلم عبر الهاتف المحمول: 65% من التعلم الرقمي يتم عبر الهاتف الذكي
- المحتوى التعليمي بالدارجة: نمو بنسبة 87% في المعروض من المحتوى باللهجة المغربية

المصدر: موقع sunergia

تشير هذه الأرقام إلى تفضيل طرق تعلم "مبتكرة" تتجاوز الأساليب التقليدية . فهذا النمو الكبير للمحتوى بالدارجة يدل على تبني لغة "مبتكرة" تهدف إلى تحسين التفاعل والوصول إلى المعلومات. وهذا ما يعكس ربط التعلم الرقمي بصفات إيجابية مثل "المرونة"، و"إمكانية الوصول في أي وقت ومكان"، و"تنوع المحتوى"، و"التفاعلية"، مما يعزز تبنيهم له. يتوقع المستخدم تجربة تعلم أفضل مع التقنيات الحديثة لأنها ستوفر تجربة تعلم أكثر جاذبية وفعالية من الطرق التقليدية .

ب- القطاع الصحي في المغرب 2025:

الشكل رقم 8: استخدام تطبيقات الانترنيت في مجال الصحة بالمغرب

- الاستشارة عن بعد: 1.8 مليون استشارة افتراضية في عام 2024
- التطبيقات الصحية: 5.2 مليون مستخدم نشط للتطبيقات المتعلقة بالصحة
- الصيدليات عبر الإنترنت: إطار قانوني متغير لبيع منتجات معينة
- إدارة المواعيد: 61% من المرافق الصحية تقدم مواعيد عبر الإنترنت
- المحتوى التعليمي بالدارجة: نمو بنسبة 87% في المعروض من المحتوى باللهجة المغربية

المصدر: موقع sunergia

تشير هذه الأرقام المرتفعة تشير إلى تفضيل طرق "مبتكرة" للحصول على الرعاية الصحية. ربط الخدمات الصحية الرقمية بصفات إيجابية مثل "الراحة"، و"السرعة"، و"إمكانية الوصول في أي وقت ومكان"، "توفير الوقت والجهد"، مما يعزز تبنيهم لها .

7- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي:

أبرز المجلس في تقريره الصادر بعنوان: **"من أجل بيئة رقمية دامجة توفر الحماية للأطفال سنة 2024"** [1] على أن:

[1] « من أجل بيئة رقمية دامجة توفر الحماية للأطفال - CESE », consulté le 12 août 2025, https://www.cese.ma/ar/docs/pour-un-environnement-numerique-inclusif-et-protecteur-des-enfants/.

الشكل رقم 9: الأطفال واستخدام المنصات الاجتماعية

- حوالي 90% من المغاربة هذه المنصات.
- بداية عام 2024، بلغ استخدام الأطفال دون سن 18 سنة لهذه المنصات نسبة 97%.
- يصل عدد مستخدمي الإنترنت في المغرب إلى 31 مليون شخص على فايسبوك، بينما يستخدم 28 مليون مغربي يوتيوب.
- ثلثي الأسر المغربية تضم طفلين أو أكثر يشاركون في استخدام هذه المنصات

المصدر: موقع المجلس (CESE)

إن هذه النسبة المذهلة لاستخدام الأطفال دون سن 18 سنة تعكس انجذابًا قويًا للتقنيات الرقمية "الحديثة" منذ سن مبكرة . كما أن الأعداد الكبيرة لمستخدمي الإنترنت وفيسبوك ويوتيوب تؤكد رسوخ هذه المنصات "الحديثة" كجزء أساسي من حياة المغاربة، مما يعزز ربط المنصات الاجتماعية بصفات إيجابية مثل "سهولة التواصل"، و"التفاعل مع الأصدقاء والعائلة"، و"الحصول على المعلومات"، و"الترفيه"...مما ينتج عنه في نهاية المطاف الاقبال المتصاعد في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والذي سيؤثر لا محالة في قرارات الشخص المستخدم سواء المرتبط بكيفية تنظيم استخداماته لهذه الوسائل او ولوجه للأنترنيت.

استنتاجات وخلاصات:

نستنتج ان القراءة الأولية للمصادر والاحصاءات السابقة يفصح إلى حد ما :

- حضور العديد من المظاهر التي تزكي تواجد التحيزات المرتبطة بالتحيز المؤيد للابتكار والتحيز المؤيد للسمات الإيجابية في سلوك المستخدمين لهذه المنصات.
- وجود هذه التحيزات غالباً ما ينتج عنه قضاء ساعات طوال امام الفضاء الأزرق، ومن ثم بداية ظهور علامات الاستخدامات المفرطة لهذه المنصات، والتي قد تتحول إلى إدمان فيما بعد إذا ما استمرت على نفس النحو.
- في البيئة الإلكترونية، غالبا ما يفضل المستخدمين اللجوء إلى العادات الذهنية في طريقة تفكيرهم، لأن الناس لا يملكون وقتاً لا محدود لمعالجة كميات هائلة من المعلومات[1].

[1] Rudolph T. Bedeley et al., « Cognitive Biases in Online Opinion Platforms: A Review and Mapping », SAGE Open 15, n° 1 (2025): 21582440251315564, https://doi.org/10.1177/21582440251315564.

- هذه الاستنتاجات غير كافية لفهم علاقة التأثير الواقعة من التحيزات المعرفية على استخدام الوسائل الرقمية، بل يتطلب الأمر فهماً أعمق لدوافع المستخدمين من خلال دراسات إضافية تستكشف آراءهم وتجاربهم بشكل مباشر مع هذه المنصات الاجتماعية. فالإنسان، بطبعه، يسعى للحفاظ على صورته الإيجابية نحو ذاته (التحيز الذاتي الإيجابي **Bias positifs-Auto**)، حتى وإن كانت هناك صراعات داخلية أو مشاعر سلبية تجاه الذات كما بين ذلك صاحب النظرية الإنسانية كارل روجرز **Carl Rogers**.
- رغم العديد من المكاسب المحققة بفضل التقنية المتطورة، إلا أن ذلك لم يجعلها في منأى عن تأثرها بالتحيزات المعرفية خاصة التحيز المؤيد للابتكار والتحيز للسمات الإيجابية والتي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في اختيارات وقرارات المستخدمين.

خاتمة:

مما لا شك فيه أن ما يعيشه الإنسان المعاصر من تطور واستخدام واسع في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال خاصة في وسائل التواصل الاجتماعي يكشف عن عوالم افتراضية جديدة استهوت بألباب مستخدميها وخلقت لنفسها مساحة تواز بها الحياة الواقعية أو ما سماه **Castells, Manuel (2003)** بمجتمع الشبكة.

هذا الانسان الرقمي رغم العديد من المكاسب التقنية والمتطورة التي حققها، إلا أن ذلك لم يجعله في منأى عن تأثره بالتحيزات المعرفية خاصة التحيز المؤيد للابتكار والتحيز للسمات الإيجابية والتي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في اختياراته وقراراته، فهي تشكل أحد المفاتيح التي تستخدمها الشركات المالكة للمنصات الاجتماعية كطعم لجذب اهتمام المستخدمين (صناع محتوى ومستخدمين). فأي ابتكار تقني جديد يمكن أن يسدي خدمات معينة للمستخدمين، لا تتوانى المنصات الاجتماعية في إضافته مادام قادر على تلبية انتظارات المستخدم، وفي الوقت نفسه يحقق مصالح الشركات المالكة لوسائل التواصل الاجتماعي (مثل الإعلانات، بيع البيانات، الخدمات المميزة). وهذا ما يفسر تسخير هذه المنصات كل التقنيات المتوصل إليها بما فيها تقنيات الذكاء الاصطناعي لجعل المستخدم المفترض زبون محتمل من خلال جمع أكبر عدد ممكن من البيانات الشخصية حوله، فهي المفتاح لمعرفة معتقداته وطباعه وتفضيلاته... وهي النقطة التي توظف بشكل كبير لعرض فقط ما يدخل في اهتمامات هذا المستخدم، وهنا نبدأ في استشعار اشتغال التحيز المعرفي بعرض منشورات دون أخرى أو التوصية بفيديوهات تعزز اهتمامات الشخص المستخدم.

وبالتالي يظهر على أن التحيز المؤيد للابتكار يدفع الأفراد إلى منح المنتجات أو الخدمات التي يرغبون فيها قيمة زائدة، فهو ببساطة يعتبرها جديدة أو مبتكرة. ومن ثم يمكن لهذا السلوك أن يؤدي إلى خيارات غير مثلى، حيث تُهمل الطرق القديمة الأكثر فعالية لصالح الأفكار الجديدة الأقل فعالية. لذلك استنتج **Pronin (2006)** على انه كلما تعرف الناس أكثر عن كيفية اتخاذهم لقراراتهم والسلوكات غير عقلية التي يمكن يسقطوا فيها، كلما كان من المحتمل أن يبحثوا عن طرق لتصحيح انحيازاتهم ومن ثم اتخاذ قرارات أكثر عقلانية[1].

نستخلص في الأخير على أن التحيز المعرفي بكل أشكاله وتلويناته حاضر في الواقع الافتراضي كما هو حاضر في الواقع المباشر رغم ما قد يُتصور في ذهن المستخدم بقدرته على الفعل والقرار والتصرف بحرية أكثر دون الخضوع لأي توجيهات. فهل يمكن أن نعتبر سلوك إدمان وسائل التواصل الاجتماعي نتاج لهذا الخلل الذي يصيب عملية التفكير هذه (التحيزات المعرفية)؟

[1] **Bedeley et al., «Cognitive Biases in Online Opinion Platforms».**

بيبليوغرافيا:

- رمضان، د عصام جابر. «إنعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي على وظائف الضبط الأسري كما يراها طلبة الجامعات السعودية». مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2017.
- شفيق، حسنين. الاعلام الجديد: الاعلام البديل: تكنولوجيات جديدة في عصر ما بعد التفاعلية. الطبعة الأولى. دار فكر وفن للطباعة والنشر والتوزيع،2011.
- مصطفى، سحاري، وبوهدة خير الدين. "تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية" ــ دراسة ميدانية على عينة من الأسر في ولاية المدية . Revue de Recherches et Etudes Scientifiques 15, n° 1 (2021): 51-72.
- تقرير "من أجل بيئة رقمية دامجة توفر الحماية للأطفال - CESE ». Consulté le 21 août 2025. https://www.cese.ma/ar/docs/pour-un-numerique-mentenvironne-protecteur-et-inclusif-des-enfants/.
- Bedeley, Rudolph T., Hui Hao, et Torupallab Ghoshal. «Cognitive Biases in Online Opinion Platforms: A Review and Mapping». SAGE Open 15, n° 1 (2025): 21582440251315564. https://doi.org/10.1177/21582440251315564.
- Haselton, Martie G., Daniel Nettle, et Paul W. Andrews. «The Evolution of Cognitive Bias». In The Handbook of Evolutionary Psychology, 1re éd., édité par David M. Buss. Wiley, 2015. https://doi.org/10.1002/9780470939376.ch25.
- Kahneman, Daniel. Thinking, Fast and Slow. Penguin Psychology. Penguin Books, 2012.
- Le Paysage Digital Au Maroc En 2025: Statistiques Officielles & Tendances [GUIDE COMPLET]. Consulté le 12 août 2025. https://nerolinkmedia.com/blog/le-paysage-digital-au-maroc-2025/.
- Serres, Michel. Petite poucette. Manifestes. Le Pommier, 2012.
- Sunergia, Sunergia, Équipe. «Baromètre Des Réseaux Sociaux Au Maroc En 2024». Groupe Sunergia, 3 juin 2024. https://groupe-sunergia.com/market-insights/barometre-des-reseaux-sociaux-au-maroc-2024/.
- Tafer, Zoheir. «(PDF) Biais Cognitifs, Marketing Et Publicités, Ou Comment On Influence Les Jugements Et Manipule Les Comportements (cas Des Produits Alimentaires)».ResearchGate, 2022. https://www.researchgate.net/publication/362349165_Biais_Cognitifs_Marketing_Et_Publicites_Ou_Comment_On_Influence_Les_Jugements_Et_Manipule_Les_Comportements_cas_Des_Produits_Alimentaires.
- Yadav, Mrs Geeta. «PsychologyMind of Consumer Buying Behaviour». International Journal of Commerce and Management Research, n° 2 (2022): 6, 234-38.

استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ـ مقاربة تحليلية ـ

A Critical Approach to the Use of Generative AI in Improving the Pedagogy of Arabic Linguistic Sciences at the Secondary Level

☜ **ياسين دحو**
اللسانيات واللغة العربية: قضايا ومناهج
جامعة السلطان المولى سليمان، كلية الآداب ـ بني ملال ـ
Université Sultan Moulay Slimane (USMS)

ملخص:

الأهداف: تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، من خلال تحليل دوره في دعم الممارسات الصفية وتحسين جودة التعلمات.

الإشكالية: تطرح الدراسة إشكالية تتمحور حول حدود وسبل إدماج هذه التقنية في تعليم النحو والصرف والبلاغة والعروض، بما يعزز الكفايات اللغوية والرقمية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة مقاربة وصفية تحليلية مستندة إلى مراجعة الأدبيات التربوية والرقمية الحديثة، واستحضرت أطرًا نظرية كبرى مثل: نظرية الدافعية الذاتية (ديسي ورايان)، ونظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)، والمقاربة البنائية (فيغوتسكي)، قصد إبراز دور الذكاء الاصطناعي في التخصيص والتحفيز والتفاعل.

الخلاصة: توصلت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمثل أداة واعدة لتطوير تدريسية اللغة العربية، بشرط إدماجه ضمن رؤية بيداغوجية واعية ومواكبة لتأهيل المدرسين والمتعلمين. كما أبرزت الدراسة تحديات تتعلق بالمصداقية والأخلاقيات وضعف التكوين، مما يقتضي إطارًا وطنيًا منظمًا يضمن توظيفًا آمنًا وفعّالًا.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي–علوم اللغة العربية– الثانوي التأهيلي–الدافعية–التجويد التربوي.

Abstract

Objectives: This study aims to explore the potential of generative artificial intelligence (AI) in enhancing the teaching of Arabic language sciences at the upper secondary level, by analyzing its role in supporting classroom practices and improving learning outcomes.

Problem: The study addresses the central issue of how to integrate this technology into the teaching of grammar, morphology, rhetoric, and prosody, in ways that foster both linguistic and digital competences. **Methods:** A descriptive–analytical approach was adopted, based on a review of recent educational and digital literature, and grounded in major theoretical frameworks such as Self-Determination Theory (Deci & Ryan), Social Learning Theory (Bandura), and the Constructivist Approach (Vygotsky), in order to highlight the contribution of generative AI to personalization, motivation, and interaction in learning.

Conclusion: The results indicate that generative AI constitutes a promising tool for improving the didactics of the Arabic language, provided it is embedded within a coherent pedagogical vision and accompanied by sustained training for both teachers and learners. The study also revealed challenges related to credibility, ethics,

and insufficient training, which necessitate the establishment of a national regulatory framework that ensures safe and effective use of these technologies.

Keywords: Generative Artificial Intelligence–Arabic Language Sciences–Upper Secondary Education–Motivation–Educational Quality Enhancement.

مقدمة:

عرف المشهد التربوي المعاصر تحولات عميقة بفعل تطور التكنولوجيا الرقمية، وعلى رأسها الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي بدأ يفرض حضوره في مختلف أبعاد العملية التعليمية. وقد أصبح لزامًا على الفاعلين التربويين، ولا سيما في تدريسية اللغة العربية، إعادة النظر في الأدوات البيداغوجية التقليدية وفتح المجال أمام إمكانات الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعلمات.

في هذا الإطار، يبرز سؤال محوري: كيف يمكن استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة، العروض) في الثانوي التأهيلي، بما يعزز الكفايات اللغوية والرقمية، ويستجيب للتحديات التربوية الراهنة؟

ورغم تزايد الدراسات التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي أو في اللغات الأجنبية، إلا أن الأدبيات المتعلقة بتطبيقاته في ديداكتيك علوم اللغة العربية ما تزال محدودة، خصوصًا في السياق المغربي. وغالبًا ما ركزت هذه الدراسات على الجوانب التقنية أو التكنولوجية، دون التعمق في الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية والدافعية المرتبطة بتعلم اللغة العربية. هنا تكمن الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة إلى سدها، من خلال اعتماد مقاربة تحليلية تستند إلى نظريات التعلم والدافعية (ديسي ورايان، باندورا، فيغوتسكي)، وتوظيف مراجعة للأدبيات التربوية والرقمية الحديثة، بهدف تقديم تصور بيداغوجي متكامل حول استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي.

1. الإخبار المفهومي:

1.1 الذكاء الاصطناعي التوليدي

لقد شهد الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) تطورًا لافتًا خلال العقد الأخير، حيث أضحى أحد المحاور الكبرى للابتكار في مجالات اللغة والتعلم. ويُقصد به الأنظمة القائمة على نماذج لغوية ضخمة (LLMs) مثل ChatGPT وClaude، والتي تُولّد محتوى لغويًّا جديدًا استنادًا إلى بيانات ضخمة

دُرِّبت عليها. وتتميز هذه النماذج بقدرتها على إنتاج نصوص متماسكة، والإجابة عن الأسئلة، وتوليد خلاصات، وتصحيح الأخطاء، وغيرها من الوظائف التواصلية والتعليمية.[1]

كما أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يتجاوز مرحلة الأتمتة التقليدية، إذ يفتح آفاقا للإبداع المشترك بين الإنسان والآلة، ويتيح إمكانات هائلة في مجالات التربية والتكوين، خاصة عندما يوظف كأداة لبناء المعارف بشكل تفاعلي. وتشير الأدبيات الحديثة إلى إمكانية تسخيره لتحسين استراتيجيات التدريس وتخصيص التعلم وفق أنماط المتعلمين.[2]

2.1 تجويد التدريس Enhancing Teaching Quality

يشير مفهوم "تجويد التدريس" إلى كل العمليات التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء التعليمي داخل الفصل، سواء من حيث تخطيط الدرس، أو تنويع طرائق التدريس، أو تكييف المحتوى مع المتعلم، أوتجويد أدوات التقويم. ويرتبط هذا المفهوم بتحقيق الانسجام بين الأهداف والمضامين والكفايات المستهدفة، في أفق بلوغ تعلمات ذات جودة.[3] ونقصد به، تحسين فعلي في طرائق تدريس علوم اللغة العربية، من خلال استثمار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما يخدم الأهداف التعلمية ويحفز المتعلم على التفاعل والتطبيق.

3.1 تدريسية علوم اللغة العربية في الثانوي التأهيلي: الواقع والمحددات

تُعد علوم اللغة العربية ـ من صرف ونحو وبلاغة وعروض ـ من الأعمدة الأساسية في التكوين اللغوي لمتعلمي الثانوي، غير أن واقع تدريسها ما يزال يطرح تحديات متعددة. إذ تكشف تقارير وطنية عن استمرار هيمنة المقاربات الشكلية التي تركز على الجوانب الإملائية والنحوية الجزئية، على حساب بناء الكفايات التواصلية والوظيفية، مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة بوصفها مجموعة قواعد معزولة

[1] Bommasani, R, Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., & Liang, P. (2022). On the opportunities and risks of foundation models. Center for Research on Foundation Models, Stanford University.

[2] Zawacki-Richter, O, Marín, V. I, Bond, M, & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), p1–27.

[3] Fullan, M. (2021). The Right Drivers for Whole System Success. Centre for Strategic Education, p14.15

بدل كونها أداة للفهم والإبداع. هذه المفارقة تبرز بوضوح الفجوة بين الأهداف المعلنة في المناهج والإجراءات الصفية الفعلية.[1]

إضافة إلى ذلك، يلاحظ ضعف التفاعل في دروس علوم اللغة، نتيجة غياب استراتيجيات رقمية محفزة؛ إذ ما تزال المقاربات التقليدية قائمة على التلقين، مما يقلل من دافعية المتعلمين ويعمّق الهوة بين اللغة المدرسية واللغة المعيشية. ويمكن تفسير هذا الوضع بغياب تصور بيداغوجي يربط بين المهارات اللغوية العليا (كالتفكير النقدي والتحليل البلاغي) وبين الأدوات التكنولوجية الحديثة القادرة على تجسيدها بشكل عملي.

إن الاقتصار على النماذج التعليمية التقليدية ينتج عنه عجز المتعلمين عن التحكم في المهارات الأساسية (التحليل، التركيب، الإبداع)، بينما يفرض السياق الراهن إدماج مقاربات رقمية أكثر تفاعلية. هنا يبرز الذكاء الاصطناعي التوليدي كإطار يمكنه إعادة تشكيل العلاقة بين المدرس والمتعلم، فبدل الاقتصار على نقل المعرفة، يصبح المدرس موجهاً ومساهماً في بناء مسارات تعلم شخصية، في حين يتيح للمتعلم الانخراط في ممارسات لغوية تحاكي الوضعيات الحقيقية.

2. أدوار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس علوم اللغة

أثبتت تطبيقات الذكاء الاصطناعي جدارتها في عدد من الممارسات التربوية، خاصة في مجال اللغات، حيث توفر دعما تعليميا متقدما يتجاوز ما تتيحه الأدوات التقليدية. ويمكن تصنيف الأثر التربوي لهذه التطبيقات في تدريس علوم اللغة إلى ثلاثة مستويات: المحتوى، المنهجية، والتفاعل التربوي.

1.2. التخصيص والتكيف

تتيح أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، إمكانية تخصيص المحتوى اللغوي وفق مستوى المتعلم، وتكييفه حسب الصعوبات التي يواجهها. فمثلاً، يمكن لـ ChatGPT أوQuillbot توليد تمارين بلاغية أو عروضية متدرجة في الصعوبة، أو إعادة الصياغة والتحسين اللغوي، بناءً على مهارات المتعلم السابقة. كما يمكن تقديم شرح مفصل لقواعد معقدة بصيغ متعددة (أمثلة، جداول، قصة، خرائط ذهنية)، وهو ما يستجيب لمختلف أساليب التعلم.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). تقرير عن تجديد تدريس اللغة العربية: التصور العام، الاختيارات والتوجهات. الرباط: الهيئة الوطنية للتقويم.

وقد أكد "**هولمز و واين** " أن الذكاء الاصطناعي يوفر محتوى تعليميا تفاعليا يتم توليده في الزمن الحقيقي، ما يجعله أكثر مرونة من المقررات الجامدة".[1]

ومن ثمة، فإن توظيف هذه التقنيات يسهم بفاعلية في تنمية الكفايات اللغوية وتعزيزها من خلال التعلم المخصص والمتكيف.

2.2. التجريب والتحليل الذاتي

تُتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي بيئة تسمح للمتعلمين بالتجريب المستمر والتحقق الذاتي، خصوصًا في تحليل التراكيب اللغوية، واختبار قواعد النحو والصرف. فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين استخدام برامج مثل: QALAM و mishkal لتحليل كتاباتهم من حيث الأخطاء الإملائية والنحوية، مع تقديم شروحات فورية. هذا النمط من التعلم المعتمد على التصحيح الآلي والتحليل السياقي يُعزز من مفهوم "التعلم الذاتي"، كما يدفع المتعلم إلى بناء قاعدة معرفية قائمة على التفكير الميتامعرفي(Metacognition) ، لامجرد الحفظ والاستظهار.[2]

3.2. التغذية الراجعة والتحفيز

توفر أدوات الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة حوارية فورية(*Immediate Feedback*) ، وبيئة تعلم غنية تتكامل فيها النصوص والصور والصوتيات، بشكل يحاكي التفاعل مع المدرس. هذا النوع من الدعم يسهم في رفع الدافعية ويقليل القلق المعرفي، حيث يحصل المتعلم على تفسير لحظي لأخطائه مع تمثيلات بديلة للقاعدة اللغوية.[3] وفضلاً عن ذلك، فإن هذه التطبيقات تتسم بطابع تحفيزي من خلال نظام النقاط، الميداليات الرقمية، والتحديات التفاعلية، مما يرفع من مستوى الدافعية الداخلية لدى المتعلم. وهو ما تنص عليه نظرية ديسي ورايان في الدافعية الذاتية (*Self-Determination Theory*) التي تؤكد أهمية الإشباع الذاتي للحاجات النفسية (الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء) في تعزيز التعلم.[4]

---

[1] Holmes, Wayne. Artificial Intelligence in Education : Promise and Implications for Teaching and Learning, Paris : UNESCO, 2019, p. 49.

[2] Zhang, Y., Zhao, Y., Yin, Y., Yu, S., & Liu, M. (2023). Generative Artificial Intelligence for education: A review of the state of the art and future research agenda. Education and Information Technologies, 1–2 ; p.10

[3] Zhang, Y., Zhao, Y., Yin, Y., Yu, S., & Liu, M. (2023). Generative Artificial Intelligence for education: A review of the state of the art and future research agenda. Education and Information Technologies, 1–20; p.11

[4] Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, New York : Plenum, 1985, p. 245.

3.إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريسية علوم اللغة

يشكل الذكاء الاصطناعي التوليدي فرصة نوعية لإعادة بناء الممارسات التعليمية في مجال اللغة العربية، عبر أدوات قادرة على تخصيص التعليم، وتقديم محتوى لغوي مولَّد في لحظته، والتفاعل مع المتعلم بطريقة مرنة وتكيفية. غير أن هذا "الوعي التربوي" لا يخلو من مخاطر محتملة؛ إذ قد يؤدي إلى إضعاف الجهد التحليلي والنقدي إذا استُخدم بشكل آلي غير واعٍ. فالمطلوب ليس مجرد دمج الأداة، بل إعادة صياغة التصور الديداكتيكي للدرس اللغوي ليحافظ على الطابع الوظيفي والتفكيري للغة، بدل اختزالها في نصوص جاهزة أو تمارين سطحية.

1.3. إنتاج موارد تعليمية متنوعة وتفاعلية

أ ـ توليد نصوص تعليمية

إن أبرز نقاط قوة الذكاء الاصطناعي التوليدي تتجلى في قدرته على توليد نصوص تعليمية موجهة لمستويات مختلفة من المتعلمين، سواء كانت سردية أو تفسيرية أو حجاجية. هذا التنويع يدعم مبدأ التعلم التفريدي (Differentiated Instruction)، ويتيح للمدرس إمكانية توظيف موارد ملائمة لكل فئة.[1] غير أن الإشكال يكمن في التحقق من ملاءمة هذه النصوص ثقافيًا ولغويًا؛ إذ غالبًا ما تُظهر النماذج التوليدية تحيزًا نحو الخطاب الغربي أو نحو العربية الفصحى المعيارية الصارمة، مما يضعف الصلة بين النصوص المولدة وواقع المتعلمين اللغوي. وبالتالي، يظل دور المدرس محوريًا في تصحيح المحتوى وضبطه بيداغوجيًا.

ب ـ صياغة تمارين لغوية

لقد أصبح بإمكان المدرس أو المتعلم صياغة تمارين آنية في موضوعات لغوية (كالتمييز أو الاستعارة). هذه الميزة تسهل التنويع البيداغوجي وتخفف من العبء التحضيري. لكننا ننبه إلى أن المخرجات ليست دائمًا ذات انسجام لغوي أو بلاغي، مما يفرض مراجعة دقيقة من المدرس.[2] بل إن الإفراط في الاعتماد على هذه التمارين الجاهزة يضعف المهارات الإبداعية، ويلغي التفكير التحليلي.

---

[1] Aljanabi, S. (2023). Generative AI in Education : Opportunities and Challenges. Journal of Educational Technology, 42(3), 45–62.

[2] Zhang, Y., Zhao, Y., Yin, Y., Yu, S., & Liu, M. (2023). GenerativeArtificial Intelligence for education: A review of the state of the art and future research agenda. Education and Information Technologies, 1–20 ; p.9

ج ـ إعداد شروحات مبسطة وموجهة

يسهم الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد شروحات مبسطة وموجهة، إذ يقدم استجابة آنية لاحتياجات المتعلمين المتفاوتة، ويعزز التعليم المتمايز [1].بيد أن هذا التوظيف، يطرح إشكالية العمق العلمي، فالنموذج قد يقدّم شروحًا مبسطة، أو شروحًا تقنية معقدة لا تراعي البعد النفسي والمعرفي للمتعلمين. وهنا يتدخل المدرس مرة أخرى، لفلترة الشروحات، للحفاظ على التدرج البيداغوجي ويبني التفكير اللغوي، بدل الاكتفاء بالإجابات المباشرة.

2.3. دعم المدرّس في تخطيط الدروس

أ ـ اقتراح مخططات دراسية

يُسهل الذكاء الاصطناعي التوليدي إعداد جذاذات دراسية متكاملة تتضمن أهدافًا تعلمية وأنشطة صفية وأساليب تقويم. هذه الميزة تقلص الزمن التحضيري وتوفر بدائل تربوية متنوعة، مما يُمكّن المدرس من التركيز على التفاعل والتوجيه داخل القسم.[2] لكن تظل هذه المخططات نمطية، لأنها تولّد استنادًا إلى بيانات عامة، لا إلى خصوصيات الواقع المغربي أو الفروقات الفردية الدقيقة بين المتعلمين. ومن هنا، يبقى المدرس الفاعل الأساسي في تكييف هذه المقترحات لتجنب الوقوع في قوالب جاهزة قد تضعف الإبداع البيداغوجي.[3]

ب ـ تحليل المحتويات واقتراح طرق إدماج المهارات اللغوية

تسمح النماذج التوليدية بتحليل الكتب المدرسية ورصد التكرارات والثغرات في التدرج البيداغوجي، وهو ما يشكل إضافة مهمة للمدرس المبتدئ. غير أن هذا التحليل غالبًا ما يتم بشكل خوارزمي شكلي، إذ يُعطي أولوية للأنماط الظاهرة (التكرار، عدد الأمثلة، ترتيب المفاهيم) على حساب العمق الديداكتيكي أو المقاربة الثقافية. ولذلك يتحويل المدرس إلى مستهلك لمقترحات آلية، بدل أن يكون ناقدًا لها. وهكذا، فالذكاء الاصطناعي أداة مساعدة، تستوجب النقد البشري، لتحقيق التازن بين المقترحات التقنية والخصوصية التربوية المحلية.[4]

---

[1] Kress, G. (2021). Digital Pedagogy and Multimodal Learning. Routledge. P:22

[2] Al-Khatib, H. (2024). AI Tools for Arabic Curriculum Development. Arab Journal of Educational Innovations, 11(2) P :63

[3] تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لسنة 2023، ص: 105.

[4] Touir, A. (2024). Arabic Data Representation in LLMs: Challenges and Strategies. Middle East EdTech Review, 3(1), p: 41

3.3. تعزيز التعلم الذاتي

أ ـ توليد حوارات

دعم الكفاءة التواصلية، وتوفير سياقات لغوية غنية وتشجيع التعلم القائم على التساؤل-*Inquiry*) (*Based Learning*.[1] ، يعد أحد أهم مكاسب الذكاء التوليدي. غير أن الناظر في هذا المكسب، يكتشف أن الواقعية اللغوية لهذه الحوارات قد تكون محدودة، لأنها تفتقر أحيانًا إلى البعد الثقافي أو السياقي الذي يجعل اللغة حية. بل إن الاكتفاء بالحوار مع الآلة قد يُفضي إلى انعزال المتعلم عن التفاعل الإنساني الحقيقي، وهو عنصر جوهري في تعلم اللغة.

ب ـ تقديم تغذية راجعة فورية

تُعدّ التغذية الراجعة الفورية من أبرز مزايا الذكاء الاصطناعي، إذ تُسرّع عملية التعلم وتدعم استقلالية المتعلم. لكنها قد تفرط في التيسير، مما يقلل من فعاليتها التكوينية. بل إن تكرار الاعتماد على تغذية آلية قد يؤدي إلى إضعاف مهارات المراجعة الذاتية لدى المتعلم، إذا لم تكن مقرونة بتوجيه تربوي يُحفّز على التفكير النقدي.[2]

4.3. تحليل إنتاجات المتعلمين

أ ـ التدقيق اللغوي التفاعلي

يوفر التدقيق التوليدي قدرة سريعة على رصد الأخطاء الشائعة وتقديم صورة إجمالية عن مكامن الضعف لدى المتعلمين. وقد أثبتت أدوات مثل *QALAM* و *Mishkal* فعاليتها في تشخيص الأخطاء الإملائية والنحوية.[3] غير أنها تركز على الجانب الشكلي أكثر من التركيب الدلالي أو البعد البلاغي، مما قد يحصر التعلم في مستوى تقني ضيق، ويُضعف بناء الكفايات اللغوية العليا.

ب ـ اقتراح تصحيحات تعليمية

ومن نقاط قوة الذكاء الاصطناعي التوليدي أنه لا يكتفي بالتصحيح، بل يشرح الخطأ ويقترح بدائل، مما يُعزز وعي المتعلم بأخطائه ويساهم في نقل المعرفة التصحيحية إلى وضعيات جديدة.[4] لكن النماذج

---

[1] Luckin, R. (2022). Machine Learning and Education: Reimagining Learning with AI. MIT Press.p: 18

[2] UNESCO. (2021). Ethics of Artificial Intelligence in Education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org p: 79

[3] Beatty, K. (2020). Teaching and Learning with AI Tools. TESOL Quarterly, 54(1), 19–34.

[4] Sayed, H. (2023). Corrective Feedback in AI-based Writing Tutors. Journal of Language Pedagogy and Technology, 7(2), 75–91.

تقدم تصحيحات سطحية أو غير دقيقة، ما قد يرسّخ أخطاء جديدة بدل تصحيحها. ومن هنا تأتي أهمية التدخل البشري للتأكد من أن هذه التصحيحات ليست فقط صحيحة لغويًا، بل أيضًا ذات قيمة بيداغوجية تُسهم في تنمية الوعي اللغوي.

5. حدود وأخلاقيات الاستخدام التربوي للذكاء الاصطناعي

رغم الإمكانات التربوية التي يتيحها الذكاء الاصطناعي التوليدي، إلا أن دمجه في تدريس علوم اللغة بالثانوي التأهيلي، لا يخلو من تحديات بيداغوجية وأخلاقية. نبينها فيما يلي:

1.5. الاعتماد المفرط على الآلة:

يُعد الاعتماد المفرط على التقنية تهديدًا مباشرًا لمهارات التفكير النقدي والاستقلالية المعرفية لدى المتعلم. فبدل أن يُصبح التعلم عملية بنائية نشطة، يتحول إلى استهلاك آلي للأجوبة .هذا الوضع قد يؤدي إلى ترسيخ الكسل المعرفي، ويُفقده المتعلم القدرة على التحليل والإبداع. ومن وجهة نظرنا، فإن الاستخدام غير المضبوط لهذه الأدوات يفرغ العملية التعليمية من بعدها الإنساني التفاعلي، في حين أن التربية اللغوية قائمة على الحوار والتفاوض في المعنى. لذلك، يتطلب الأمر وضع سياسات تربوية تحدد بوضوح متى يكون الذكاء الاصطناعي مساعدًا، ومتى يُعتبر خطراً على مصداقية التعلم.[1]

2.5. محدودية الإلمام الرقمي

يُشكل ضعف الكفايات الرقمية لدى عدد من المدرسين عقبة حقيقية أمام دمج الذكاء الاصطناعي في القسم. فالتكنولوجيا لا تحمل قيمتها في ذاتها، بل تُستثمر بقدر ما يمتلك المدرس من قدرة نقدية ومهارة توظيفية. ومن دون تكوين مستمر، قد يتحول الذكاء الاصطناعي إلى حاجز معرفي يُعمّق الفجوة الرقمية بين المدرسين والمتعلمين. كما أن غياب الثقة في هذه الأدوات يُؤدي إلى رفضها أو التعامل معها بشكل سطحي، وهو ما يُبقي العملية التعليمية في دائرة التقليد. [2] ومن ثمة، فإن أي تحول رقمي يقتضي إصلاحًا هيكليًا في التكوين التربوي، لا مجرد إدماج أدوات رقمية في الممارسة اليومية.

---

[1] Zhang, Y., Zhao, Y., Yin, Y., Yu, S., & Liu, M. (2023). Generative Artificial Intelligence for education: A review of the state of the art and future research agenda. Education and Information Technologies, 1–20. p: 12. 13

[2] Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., & Nunamaker Jr, J. F. (2020). Can e-learning replace classroom learning? Communications of the ACM, 63(4), 30–33.

3.5. إشكال الأخلاقيات الرقمية

يُعتبر الجانب الأخلاقي أكثر التحديات حساسية، خاصة في ظل ما يطرحه الذكاء الاصطناعي من مخاطر تتعلق بالخصوصية، والانتحال، والتحيّز الخفي في البيانات. فغياب إطار تشريعي واضح يجعل هذه الأدوات سيفًا ذا حدين: فهي قد تدعم الإبداع، لكنها قد تُسهّل الغش والانتحال الأكاديمي، مما يهدد قيم النزاهة التعليمية. وعليه، فإن إدماج الذكاء الاصطناعي مازال يركز على الجانب التقني، في حين أن البعد القيمي والأخلاقي يُعد جوهر العملية التعليمية. ومن ثم، لا يمكن اعتماد الذكاء الاصطناعي بفعالية إلا في إطار يقظة بيداغوجية وتشريعية تضمن حماية المتعلم والمدرس معًا، وتعزز المسؤولية الرقمية بدل الاستهلاك غير الواعي.[1]

6. نحو نماذج بيداغوجية مبتكرة لدمج الذكاء الاصطناعي

يمثل الانتقال من الاستخدام الجزئي للأدوات الرقمية إلى بناء نماذج بيداغوجية متكاملة، نقلة نوعية في تجويد التدريس. فالرهان لا يكمن في توظيف الأداة في حد ذاتها، بل في صياغة رؤية بيداغوجية تجعل من الذكاء الاصطناعي التوليدي جزءًا من هندسة تعلمية متماسكة. هذا التحول يضمن أثرًا مستدامًا في العملية التعليمية، ويحرر الممارسة الصفية من الطابع الارتجالي والانتقائي.

1.6.نموذج الفصل المقلوب المعزز بالذكاء الاصطناعي (AI-Enhanced Flipped Classroom)

يُعد هذا النموذج إحدى أبرز المقاربات الحديثة التي تسمح بإعادة توزيع أدوار المدرس والمتعلم. إذ ينتقل الشرح الأولي للمفاهيم إلى خارج الفصل عبر محتويات رقمية منتجة بالذكاء الاصطناعي (شروحات بلاغية، أمثلة تطبيقية، ملخصات تفاعلية)، أما زمن الحصة فيُخصص للتطبيق العملي والنقاش النقدي. وقد توصلت المرجعيات الأدبية أن استخدام الذكاء الاصطناعي ضمن الفصل المقلوب يؤدى إلى زيادة فاعلية التعلم التعاوني ويطور الكفايات المعرفية العليا.[2] فالنموذج له القدرة على تفريد التعلم؛ إذ يتيح للمتعلمين مراجعة المحتويات بالوتيرة التي تناسبهم، وتحرير زمن الفصل، علاوة على تعزيز استقلالية المتعلم، بما يتماشى مع نظرية "بندورا" في التعلم الاجتماعي.[3] ولنجاح هذا

---

[1] Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. Harvard Data Science Review, 1(1).

[2] Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2022). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19(1), 1–27.

[3] Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 22.

النموذج، ينبغي توفير البنية التحتية الرقمية والتكوين المستمر للمدرسين. من دون ذلك، قد يتحول إلى مجرد إعادة الدرس التقليدي في صيغة رقمية.

2.6. نموذج التعلم القائم على المشاريع المدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI-Supported Project-Based Learning)

يتأسس هذا النموذج على تعلم اللغة من خلال مهام واقعية ذات معنى، حيث ينخرط المتعلمون في مشاريع طويلة الأمد (مثلاً: إعداد بودكاست لغوي، أو صياغة سيناريو مسرحي باللغة العربية). وفي هذا السياق، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤدي أدوارًا متعددة، منها:

- اقتراح أفكار أولية للمشروعات.
- دعم البحث المعجمي والنحوي.
- مساعدة المتعلم في توليد المسودات الأولى ثم مراجعتها.
- تصميم عناصر بصرية داعمة للمشروع (العروض أو الرسوم التخطيطية).

وقد أكدت دراسة هولمز" أن هذا النموذج يعزّز من الكفاية التواصلية ومهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين".[1]

إن جوهر هذا النموذج يكمن في الانتقال من تعلم "عن اللغة" إلى التعلم "باللغة ومن خلالها"، وهو ما يتماشى مع أهداف المنهاج المغربي الجديد القائم على الكفايات. غير أن التحدي الرئيس يكمن في تجنب السطحية، أي أن يتحول المشروع إلى إنجاز شكلي مدعوم آليًا دون وعي معرفي حقيقي. لذا، تبقى مسؤولية المدرس محورية في توجيه هذه المشاريع نحو بناء المعنى وتكريس التفكير النقدي.

خاتمة:

أبرزت نتائج هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يشكل رافعة استراتيجية لتطوير تدريسية علوم اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، لما يوفره من أدوات محفزة للتفاعل، داعمة للتعلم الذاتي، وقادرة على تخصيص المحتوى. غير أن نجاعته تظل رهينة بقدرة الفاعلين التربويين على توظيفه ضمن رؤية بيداغوجية واعية.

---

[1] Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.p. 38_39.

في المقابل، كشفت النتائج عن معيقات تقنية وتربوية وأخلاقية تحد من فعاليته، أهمها ضعف التكوين الرقمي، التخوف من فقدان سلطة المدرس، مخاطر الانتحال، ومحدودية النماذج العربية. وهو ما يقتضي تدخلًا متعدد المستويات لضمان توظيف رشيد وآمن لهذه التقنيات.

بناءً على ذلك، توصي الدراسة بما يلي:

1. إدماج ورشات تطبيقية في التكوين الأساس والمستمر لمدرسي اللغة العربية، تركّز على سيناريوهات بيداغوجية متكاملة (الفصل المقلوب، التعلم بالمشاريع...).
2. تحيين المناهج لتشمل أنشطة ومهام لغوية قائمة على الذكاء الاصطناعي، تتجاوز الحفظ إلى التعلم النشط.
3. وضع إطار وطني ينظم توظيف الذكاء الاصطناعي تربويًا، ويراعي الخصوصية المحلية ويضمن معايير أخلاقية واضحة.
4. تشجيع الدراسات الميدانية لتقويم أثر النماذج البيداغوجية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وتطوير نماذج لغوية عربية أصيلة.

بيبليوغرافيا:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). *تقرير عن تجديد تدريس اللغة العربية: التصور العام، الاختيارات والتوجهات*. الرباط: الهيئة الوطنية للتقويم.
- تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لسنة 2023
- Khatib, H. (2024). AI Tools for Arabic Curriculum Development-Al *Arab Journal of* .(2)*Educational Innovations, 11*.
- Aljanabi, S. (2023). Generative AI in Education: Opportunities and Challenges *Journal of* .(3)*Educational Technology, 42*.
- .(1)*TESOL Quarterly, 54* .aching and Learning with AI ToolsBeatty, K. (2020). Te
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis .(1)*Asian Journal of Distance Education, 15* .pandemic 19-due to the COVID
- li, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., & Liang, P. Bommasani, R., Hudson, D. A., Ade *Center for Research on* .On the opportunities and risks of foundation models .(2022) .*Foundation Models, Stanford University*
- *on in Human Determinati-Intrinsic Motivation and Self* .(Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985 .New York: Plenum .*Behavior*
- .Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society .(1)*Harvard Data Science Review, 1*
- Centre for Strategic .*The Right Drivers for Whole System Success* .(Fullan, M. (2021 .ionEducat
- *Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for* .(Holmes, W. (2019 .Paris: UNESCO .*Teaching and Learning*
- *Artificial Intelligence in Education: Promises* .(Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023 .Boston: Center for Curriculum Redesign .*arningand Implications for Teaching and Le*
- .Routledge .*Digital Pedagogy and Multimodal Learning* .(Kress, G. (2021
- MIT .*Machine Learning and Education: Reimagining Learning with AI* .(Luckin, R. (2022 .Press
- *Journal of Language* .ased Writing Tutorsb-Sayed, H. (2023). Corrective Feedback in AI .(2)*Pedagogy and Technology, 7*
- *Middle* .Touir, A. (2024). Arabic Data Representation in LLMs: Challenges and Strategies .(1)*East EdTech Review, 3*

- ved fromRetrie .*Ethics of Artificial Intelligence in Education* .(UNESCO. (2021 https://unesdoc.unesco.org
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of ?educators where are the –research on artificial intelligence applications in higher education .(1)*International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*
- Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2022). Systematic review of -Zawacki ?are the educators where –research on artificial intelligence applications in higher education .(1)*International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*
- learning replace -Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., & Nunamaker Jr, J. F. (2020). Can e .(4)*Communications of the ACM, 63* ?classroom learning
- Yin, Y., Yu, S., & Liu, M. (2023). Generative Artificial Intelligence for ,.Zhang, Y., Zhao, Y *Education and* .education: A review of the state of the art and future research agenda .20–1 ,*Information Technologies*

التلميذ المغربي في زمن الرقمنة: نحو إعادة تشكيل الثقافة المدرسية

Rethinking School Culture in the Digital Age: The Case of the Moroccan Student

☜ د. عبد العزيز كور / Dr. Courr Abdelaaziz
أستاذ باحث، تكنولوجيا التربية / Educational Technology
كلية علوم التربية – الرباط
Faculty of Educational Sciences – Rabat

☜ د. محمد أوباحو / Dr. MOHAMED OUBAHOU
أستاذ باحث، اللغة العربية / Specialization in Arabic
كلية الآداب – جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس
Faculty of Arts, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة الى تحديد الممارسات الثقافية لدى التلاميذ ودراسة مدى تأثرها بالوسائط والوسائل التكنولوجية

الإشكالية: إلى أي حد تؤثر الوسائل الرقمية الحديثة على الثقافة المدرسية للتلميذ المغربي؟ وهل يشكل هذا التأثير عامل إغناء وتطوير، أم أنه يعمق الطابع الاستهلاكي ويضعف الإبداع الثقافي؟

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا، استند إلى بحث ميداني استقصى ممارسات التلاميذ الثقافية في علاقتها بالوسائط الرقمية.

خلاصة: أظهرت نتائج البحث أن التلميذ المغربي يستعمل بشكل كبير الوسائل الرقمية في ممارساته الثقافية، إلا أن هذا الاستعمال يغلب عليه الطابع الاستهلاكي، مع ضعف في إنتاج محتوى أو استغلال الوسائط لأهداف ثقافية معمقة، مما يطرح تحديات مستقبلية على مستوى التربية والثقافة الرقمية.

الكلمات المفاتيح: المدرسة المغربية - الثقافة المدرسية – الممارسات الثقافية - الرقمنة - الوسائط الرقمية

Abstract

Objectives: This study aims to analyze the school culture of Moroccan students and examine the challenges posed by modern technologies in enriching and shaping cultural practices.

Problem: To what extent do digital media impact the school culture of Moroccan students? Do these technologies foster cultural enrichment and diversity, or do they reinforce a predominantly consumerist attitude with limited creative or productive engagement?

Methods: The study adopts a descriptive-analytical approach, supported by field research. Data collection focused on Moroccan students' cultural practices and their interactions with digital media, followed by an analysis of the extent and nature of this influence.

Conclusions: Findings reveal that Moroccan students make extensive use of digital media in their cultural practices. However, this usage is largely consumerist in nature, with little emphasis on content creation or deeper cultural engagement. This highlights significant challenges for the future of digital education and cultural development, requiring strategies that promote creativity and meaningful use of digital tools.

Keywords: Moroccan Students-School Culture-Cultural Practices- Digitization-Digital media.

مقدمة:

بدأت الرقمنة في الآونة الأخيرة، تؤكد سيطرتها على كل الجوانب الثقافية الحياتية، اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا وتربويا. في هذا الإطار، يكتسي الجانب التربوي التعليمي المدرسي أهمية بالغة، باعتباره مجالا حساسا يعكس بوضوح تأثير الرقمنة في الممارسات الثقافية. فالمدرسة لا تضع على عاتقها فقط تطوير المعارف والكفايات، بل أيضا تأهيل الأفراد لامتلاك ثقافة معينة، تجعلهم يتصفون بصفة مثقف. في هذا الإطار تبرز التكنولوجيا الرقمية وعلاقتها بالثقافة داخل الفضاء المدرسي، إذ لا يمكن اعتبار الرقمنة مجرد موارد وأدوات تكنولوجية يمكن تسخيرها لتحقيق تعليم وتعلم أفضل، بغية تشكيل ثقافة مدرسية متميزة، وإنما هي وسائل أحدثت تغيرات جدرية وعميقة في المدرسة والتربية والمعرفة والثقافة، في العصر الحديث.

من هنا يطرح التساؤل حول مختلف التأثيرات الجديدة على نمطية التفكير والممارسات الثقافية لدى التلميذ المغربي، على اعتبار أن استعمال الأدوات التكنولوجية والرقمية قد يؤدي، مع مرور الوقت إلى تغيير طبيعة السيرورات الذهنية والمعرفية الإنسانية نفسها (زغبوش، 2014)[1]. فبالحديث عن الثقافة المدرسية في عصر الرقمنة تبرز للوجود العديد من التساؤلات الموضوعية التي تفرض نفسها، خاصة تلك المتعلقة بالممارسات الثقافية الرقمية الجديدة حيث يمكن التساؤل عن: المقصود بكل من الثقافة المدرسية والممارسات الثقافية؟ وما هو تأثير الرقمنة على الثقافة المدرسية؟ وكيف أثر التحول الرقمي على الممارسات الثقافية لدى التلميذ المغربي؟

هذه إذا بعض الأسئلة التي ستحاول هذه الورقة إيجاد أجوبة مناسبة لها. لذلك تم تقسيم هذا العمل إلى شقين: الأول نظري، يقدم تأطيرا لرؤية الدراسة حول الممارسات الثقافية ومختلف العلاقات القائمة بينها داخل فضاء المدرسة. والثاني تطبيقي يحاول قياس مدى تأثير الرقمنة على ثقافة التلميذ المغربي.

1. الإخبار النظري للدراسة

قبل الخوض في التحليل الميداني لموضوع الثقافة المدرسية في ظل الرقمنة، من الضروري تأطير المفاهيم الأساسية التي ترتكز عليها هذه الدراسة، مما سيساعد على فهم وتحليل نتائجها الميدانية وبالتالي ابراز أثر الرقمنة على الممارسات الثقافية داخل المدرسة المغربية.

---

[1] زغبوش بنعيسى. الثقافة- الرقمنة والسيرورات المعرفية أو من- اللغة المكتوبة إلى" لغة اللمس" مجلة علوم التربية، العدد 60، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء (2014). ص 76،87 بتصرف.

1.1. تعريف الثقافة المدرسية والممارسات الثقافية

تُعرّف الثقافة المدرسية على أنها نسقٌ من القيم والتقاليد والسلوكيات والعلاقات التي تتبلور داخل المؤسسة التعليمية نتيجة لتفاعل الأطر التربوية والمتعلمين والإدارة، في سياق مواجهة التحديات اليومية (الحسناوي، 2010).[1] وهي لا تنفصل عن الثقافة العامة للمجتمع، بل تُعبر عنها من خلال إعادة إنتاجها داخل الفضاء المدرسي، حيث تتجلى في طقوس، وممارسات، وأعراف غير مكتوبة تنعكس في السلوك اليومي للأفراد. وغالبا ما تنقل من جيل إلى آخر وبدرجات مختلفة من قبل أفراد المجتمع، وتخضع لعوامل الفلسفة التربوية المتبناة، والتي تحدد المنهج والأهداف التربوية المقررة من طرف الوزارة الوصية (الشهب، 2005)[2].

أما الممارسات الثقافية فهي تُعبر عن "مجموعة من الأنشطة الرمزية والمعرفية والجمالية التي تُمارَس داخل مجتمع معين، وتشكل وسيلة للتعبير عن الهوية والانتماء والتفاعل الاجتماعي" (Bourdieu, 1979).[3] وتغطي هذه الممارسات طيفا واسعا من الأنشطة، مثل القراءة والكتابة واستعمال الوسائط ومشاهدة المحتوى الفني أو الثقافي والتفاعل في الفضاء الرقمي وإنتاج المحتوى وغيرها من صور التفاعل الفردي والجماعي مع المعرفة والقيم .وفي علاقتها مع الرقمنة، يمكن تصنيف الممارسات الثقافية كما جاء في تقرير المرصد الفرنسي للممارسات الثقافية (Donnat, 2009)[4]، إلى ثلاث فئات كبرى:

- ممارسات تقليدية: كالقراءة الورقية والمشاركة في الأنشطة الفنية الحية (المسرح، الموسيقى، الرسم)؛
- ممارسات رقمية جديدة: مثل استهلاك المحتوى الثقافي عبر الإنترنت (فيديو، بودكاست، منصات رقمية) والمشاركة في النقاشات عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- ممارسات هجينة: تجمع بين الأشكال التقليدية والرقمية.

من هنا يتضح أن مفاهيم كالثقافة المدرسية والممارسات الثقافية ليست ثابتة أو محايدة، بل هي انعكاس للتمثلات والقيم والرموز التي يتبناها الأفراد، وتتمظهر في سلوكياتهم وأنشطتهم اليومية، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

---

[1] الحسناوي عبد الرحيم. الثقافة المدرسية وتكوين المدرسين: بالثقافة المدرسية: مفهومها وأسلوب إرسائها" منشورات وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، مجلة بيداغوجيا وثقافية، العدد15، فبراير2010، ص65 بتصرف

[2] الشهب محمد. المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية، دراسة في الثقافة المدرسية، وفق الأنساق الثقافية والتربوية السائدة في المدرسة المغربية، التدريس، المجلة المغربية لعلوم التربية، العدد الثالث 2005 ص 85

[3] Bourdieu Pierre. La distinction : Critique sociale du jugement. Éditions de Minuit. Paris, (1979).

[4] Donnat, Olivier. «Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique». Département des études, de la prospective et des statistiques, France, 2009. https://books.openedition.org/deps/269.

2.1. الرقمنة وإعادة تشكيل الممارسات الثقافية لدى التلميذ

لقد أسهمت الرقمنة بشكل واضح في إعادة تشكيل هذه الممارسات داخل المدرسة، من خلال إدخال أدوات جديدة للتعلم، وتغيير أنماط التلقي والإنتاج الثقافي. فالوسائط الرقمية لم تعد مجرد أدوات داعمة، بل أصبحت بيئة متكاملة تؤثر على إدراك التلميذ للمعرفة، وعلى تفاعله مع ذاته ومحيط. ومن أبرز الممارسات الثقافية الرقمية التي أصبحت حاضرة في حياة التلميذ نذكر:

•الاستهلاك الرقمي للمعلومة : استعمال محركات البحث واليوتيوب والمواقع التعليمية، كبديل أو مكمل للكتاب المدرسي ؛

•التعبير الرقمي : إنتاج محتوى شخصي أو جماعي (فيديوهات، تدوينات، عروض تقديمية، محتوى بصري) يعكس توجهات ورؤى ذاتية حول مواضيع تعليمية أو مجتمعية؛

•التفاعل عبر شبكات التواصل الاجتماعي : المشاركة في مجموعات مدرسية، تبادل المعلومات الدراسية، التعبير عن المواقف، والتأثير المتبادل بين التلاميذ حول القيم والرموز؛

•الألعاب التعليمية أو الترفيهية : والتي غالبًا ما تعكس تمثلات ثقافية ورمزية، وتؤثر في الخيال واللغة والمواقف اليومية ؛

•المشاركة في أنشطة رقمية مؤسساتية : مثل المسابقات المدرسية الرقمية، الورشات عبر الإنترنت، المشاريع التعاونية عن بُعد، والتي تعزز ممارسات العمل الجماعي والإبداع الثقافي المشترك...

3.1. التحولات الثقافية وسياق المدرسة المغربية

في السياق المغربي، تتسم المدرسة بتعدد مرجعياتها الثقافية، نظرا لتعدد الهويات والانتماءات المجالية (أمازيغية، عربية، حسانية، متوسطية...) (دستور، 2011)[1]، ما يجعل من الرقمنة مجالا خصبًا للتلاقي أو أحيانا للتنافر بين هذه المرجعيات. فرغم محاولات الدولة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال (TICE) في المؤسسات التعليمية (برنامج GENIE مثالا)، ما تزال البنية التحتية والتمثلات البيداغوجية محدودة، مما يجعل الرقمنة أحيانا حبيسة الاستهلاك السطحي، بدل أن تُوظّف كأداة لتعزيز الإبداع وتعدد الرؤى الثقافية . كما أن الممارسات الرقمية لدى التلميذ لا تُمارَس بمعزل عن تأثيرات السياق الأسري والاجتماعي. فالفجوة الرقمية بين الأوساط الحضرية والقروية، وبين التلاميذ من خلفيات سوسيو-اقتصادية مختلفة، تنعكس على فرص التفاعل الرقمي، وبالتالي على تنوع الممارسات الثقافية وتطورها.

[1] دستور (2011). ديباجة دستور المملكة المغربية. 29 يوليوز 2011.

4.1. نحو فهم نقدي للرقمنة كممارسة ثقافية

إن الرقمنة، كما أشار دافيد بوكينغهام(Buckingham, 2003)[1]، ليست عملية تقنية فحسب، بل هي ممارسة ثقافية تشكل طرق الفهم والتفاعل والتعبير لدى المتعلم. وبالتالي، فإن المدرسة المغربية معنية ليس فقط بإدماج الوسائط الرقمية، بل بإعادة التفكير في علاقتها بالثقافة، من حيث المحتويات والقيم وأنماط التفاعل والتمثلات الجماعية حول المعرفة والهوية. هذا ما يجعلها أمام تحديات عظيمة، ترتبط بكيفية الانخراط في هذا العصر الرقمي وتحمل مسؤولياتها من جميع الجهات. فالتطور الهائل للرقمنة الحديثة والوسائط التكنولوجيا الجديدة حتم على المدرسة تغيير محتواها وأساليبها، لتعمل على تخفيف حدة نتائج هذا التغيير الذي فرض نفسه على الجميع، وتهيئة الناشئة نفسيا وإدراكيا لفهم مادته واستخدامها خدمة للصالح العام (حمدان، 1985)[2].

كل هذا يفضي بنا إلى مناقشة الواقع الثقافي للمدرسة المغربية وتحديات الرقمنة الجديدة، بغية الإجابة عن العديد من التساؤلات المتعلقة بالمدرسة والممارسات الثقافية، وتحديات المستجدات الواقعية، ومدى تأثير وتأثر التلميذ المغربي بالوسائط التقنية الحديثة، مع مراعاة مدى استغلال التلميذ المغربي لهذه الرقمنة الجديدة في تعليمه وتكوينه وتثقيفه. هذا ما سيتناوله الجزء التطبيقي من هذه الدراسة.

2.الشق التطبيقيَ للدراسة

1.2. المنهجية المعتمدة

الجانب التطبيقي لهذه الورقة البحثية، يتعلق بدراسة ميدانية تهدف الى تحديد الممارسات الثقافية لدى التلميذ المغربي ومدى تأثرها بالوسائط الرقمية والوسائل التكنولوجية. لذا يمكن اعتبارها دراسة وصفية تحليلية (Astolfi, 1993)[3]. أما بخصوص المنهج المستخدم، فخلال هذا البحث تم اعتماد منهج كمي، باستعمال استبيان لجمع معطيات من العينة المدروسة، ثم تمثيلها بيانيا وتحليلها باستعمال الاحصائيات الوصفية، مما مكن من استهداف عدة مظاهر ثقافية في علاقتها بالعديد من الوسائل الرقمية لدى عدد كبير من التلاميذ.

---

[1] Buckingham David. Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press. London, (2003).

[2] حمدان محمد زياد، التربية المنهجية في المستقبل، مجلة المعرفة/ مجلة ثقافية شهرية تصدرها وزارة الثقافة السورية، السنة الثالثة والعشرون، العدد 276 شباط (فبراير) 1985، ص 20 بتصرف

[3] Astolfi Jean-Pierre. Trois paradigmes pour les recherches en didactique. In: Revue française de pédagogie, volume 103, France, 1993. pp. 5-18.

2.2.عينة الدراسة

1.2.2. طريقة اختيار العينة

هذه الدراسة تهم جميع التلاميذ المغاربة في المستوى المدرسي الثانوي (أي في سن بين: 14 سنوات و18سنة). ومع استحالة التعامل مع جميع أفراد هذه الفئة من التلاميذ، تم الاعتماد على أسلوب اختيار العينة العنقودية العشوائية Cluster Simple، لتحديد العينة المستهدفة في الدراسة (البلداوي، 2007)[1]. بحيث يقوم هذا الأسلوب على اعتبار الفئة المستهدفة (تلاميذ الثانوي بالمغرب) توجد على شكل تجمعات (المؤسسات الثانوية بالمغرب) متشابهة إلى حد كبير، بالنسبة للخاصيات المدروسة (الممارسات الثقافية لدى التلاميذ وعلاقتها بالرقمنة). ويطلق على هذه التجمعات اسم العناقيد، إذ يحتوي كل عنقود على عدد من العناصر(التلاميذ) التي غالبا ما تكون متجانسة.

ففي هذا البحث الميداني، اعتُبرت الثانوية التأهيلية "إدريس بنزكري" بمدينة تيفلت (التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة) هي ميدان الدراسة (التجمع أو العنقود الممثل لثانويات المغرب)، وهي ثانوية تقع بالمجال الحضري وعدد تلاميذها يناهز 1200 تلميذ وتلميذة، بها 32 قسما دراسيا بين مستوى الجذع مشترك والثانية بكالوريا. تم اختيار خمسة أقسام بشكل عشوائي في هذه الدراسة، وهو ما يمثل نسبة 15% من تلاميذ المؤسسة، والذين قاموا بملء الاستبيان اما بشكل رقمي على Google Forms أو ورقي، وذلك حسب رغبتهم.

2.2.2. وصف العينة

العينة المشاركة في هذه الدراسة تتكون من 150 تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة، متمدرسين خلال الموسم الدراسي 2025/2024، حيث تمثل التلميذات النسبة الأكبر بأزيد من 80%(الجدول 1).

الجدول رقم1: توزيع الاناث والذكور بالعينة المشاركة

النوع	النسبة
ذكور	19%
اناث	81%

[1]البلداوي عبد الحميد. أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي: التخطيط للبحث والجمع. دار الشروق، عمان، (2007).

3.2. أدوات الدراسة

لجمع المعطيات تم اللجوء الى استبيان أو استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة المغلقة والموجهة وهي مقسمة على خمسة محاور:

- المحور الأول: الخصائص السوسيو- ديموغرافية للمستجوبين (السن، النوع، ...)؛
- المحور الثاني: استعمال التلاميذ للطرق التقليدية في بعض الممارسات الثقافية (القراءة، السينما، المسرح، ...)؛
- المحور الثالث: استعمال التلاميذ للطرق والوسائل الرقمية الحديثة في نفس الممارسات الثقافية؛
- المحور الرابع: التعرف على الممارسات الثقافية الحديثة التي ظهرت لدى التلاميذ مع عصر الرقمنة؛
- المحور الخامس: نوع وكيفية استعمال الوسائط الرقمية والوسائل التكنولوجية.

من جهة أخرى وللتأكد من مصداقية الاستبيان المستعمل، تم قياس ثابتة كرومباتش (Alpha de Cronbach)، بالإضافة لثابتة ماكدونالد (Beta de Macdonalds) (الجدول 2) وقد أعطت نتائج جد مشجعة:

الجدول رقم 2: قيم معاملات مصداقية الاستبيان

معامل المصداقية	القيمة
ثابتة كرمباتش (Alpha de Cronbach)	0,832
ثابتة ماكدونالد (Beta de Macdonalds)	0,798

كما تمت الاستعانة بمجموعة من الأدوات والبرامج الرقمية لمعالجة المعطيات والنتائج المحصل عليها. بحيث استعملت منصة Google Forms لجمع الإجابات، وبرنامج SPSS لتنزيلها وتحليلها وأخيرا تطبيق Excel للتمثيل البياني للنتائج.

4.2.نتائج الدراسة

استنادًا إلى الإطار النظري والمنهجي المعتمد في هذه الدراسة، تمّ توجيه التحليل الميداني لاختبار الفرضية الآتية:

"يساهم الاستعمال المكثف للوسائط الرقمية لدى التلاميذ المغاربة في تغيير نمط الثقافة التقليدية

وبروز ممارسات ثقافية جديدة، تتسم بالتفاعل الافتراضي، وإنتاج المحتوى الرقمي، والانخراط في شبكات التعبير الثقافي الحديثة".

ولأجل اختبار هذه الفرضية، تم الاعتماد على المعطيات المستخلصة من أجوبة تلاميذ العينة المدروسة، والتي استهدفت قياس:

- أنماط الممارسات الثقافية التي يقوم بها هؤلاء التلاميذ (قراءة، تفاعل اجتماعي رقمي، مشاهدة محتوى، إنتاج ثقافي فردي أو جماعي...)؛

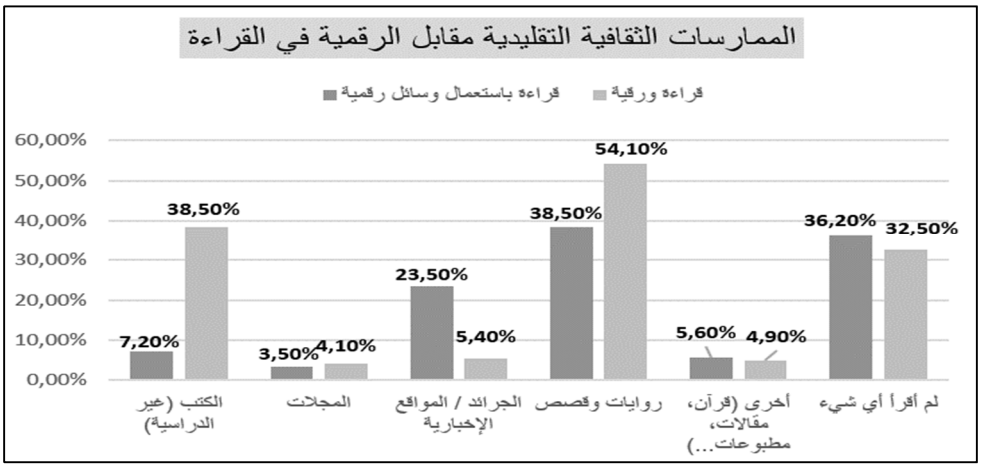
-مدى الانخراط الرقمي لدى التلاميذ (عدد ساعات الاستعمال، تنوع الوسائط، طبيعة الأنشطة الرقمية). وقد تمت مقارنة هذه المعطيات، بهدف إبراز العلاقة بين مستوى استعمال الرقمنة ونوعية الممارسات الثقافية السائدة داخل الفضاء المدرسي. كما تم التركيز على مؤشرات كمية بسيطة (تكرارات، نِسَب مئوية)، دون اللجوء إلى اختبارات استدلالية معقدة، نظرًا لطبيعة العينة وطريقة تجميع البيانات.

وقد كانت نتائج هذه الدراسة الميدانية غنية ومتنوعة وكشفت عن طبيعة الممارسات الثقافية لدى التلاميذ المغاربة في المستوى الثانوي، وعن مدى التأثير الذي تمارسه الوسائط الرقمية على هذه الممارسات.

1.4.2. الممارسات الثقافية التقليدية مقابل الرقمية في مجال القراءة

يشير مبيان الشكل 1 إلى أن القراءة الورقية ما زالت تحظى بحضور ملحوظ، خصوصًا في فئة الروايات والقصص(54.1%) ، تليها الكتب(38.5%) . إلا أن القراءة الرقمية بقيت محدودة نسبيًا، باستثناء بعض الارتفاع في قراءة الجرائد عبر الوسائط الرقمية 1.

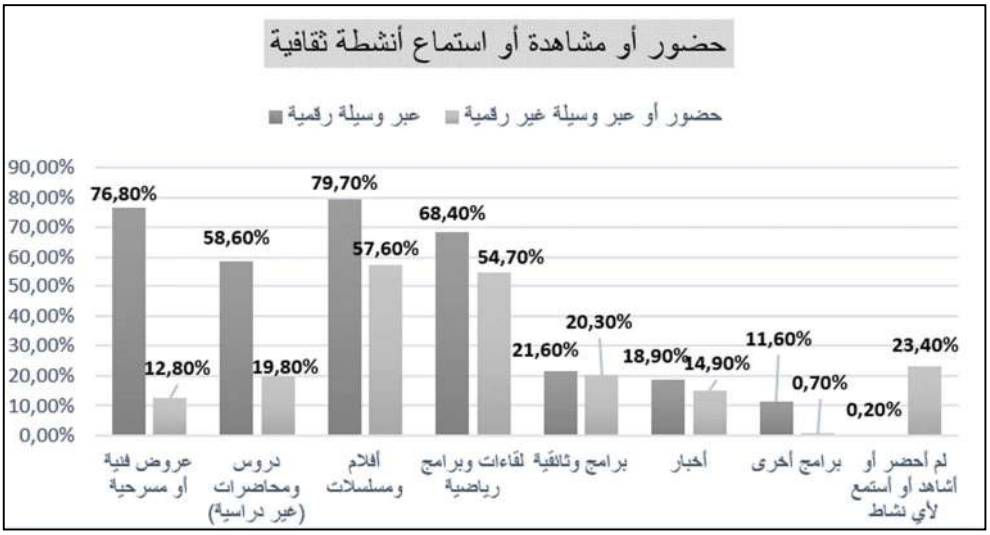
الشكل رقم1: النسب المئوية لأنشطة القراءة التقليدية مقابل الرقمية.



2.4.2. حضور أو مشاهدة أو استماع أنشطة ثقافية

تُظهر النتائج (الشكل 2) أن التلميذ المغربي يميل إلى استهلاك الأنشطة الثقافية عبر الوسائط الرقمية مقارنة بالطرق التقليدية. على سبيل المثال، 76.8% من التلاميذ شاهدوا عروضًا فنية أو مسرحية رقميًا، مقابل 12.8% فقط حضروها بشكل مباشرً.

الشكل رقم 2: النسب المئوية لحضور أو مشاهدة أنشطة ثقافية



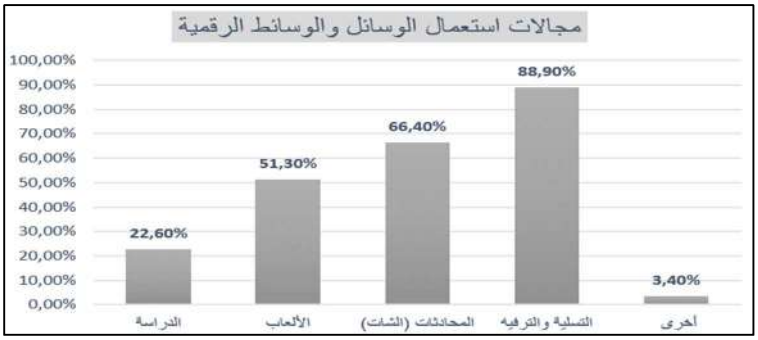
2.4.2. ممارسات ثقافية رقمية حديثة

في هذا المحور، حاولت الدراسة التعرف على بعض الممارسات الثقافية لدى التلاميذ والتي ظهرت حديثا في ارتباط مع الرقمنة. لذلك أجاب التلاميذ المستجوبين عن أسئلة في هذا السياق، المبيانات التالية تعطي احصائيات عن إجابات التلاميذ:

مجالات استعمال الأدوات والوسائط الرقمية

تكشف النتائج أن الاستخدام الرقمي أصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة الثقافية للتلميذ المغربي، حيث تستعمل الوسائط الرقمية أساسًا للتواصل (66.4%) والترفيه (88.9%)، لكن أيضا لأغراض دراسية (22.6%):

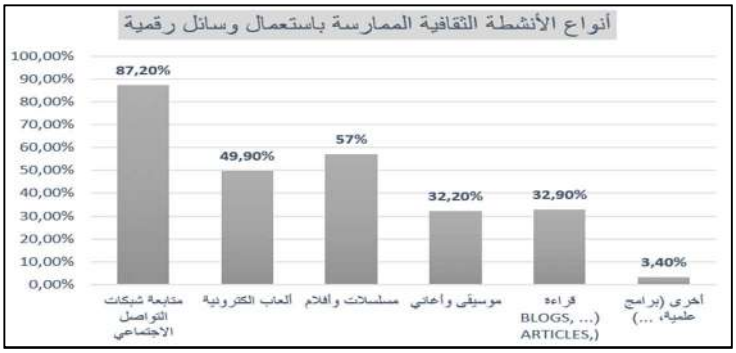
الشكل رقم 3: النسب المئوية لمجالات استعمال الوسائل الرقمية



أنواع الأنشطة الثقافية الممارسة باستعمال وسائل رقمية

بخصوص نوع الأنشطة الرقمية، فنجد النسب التالية:

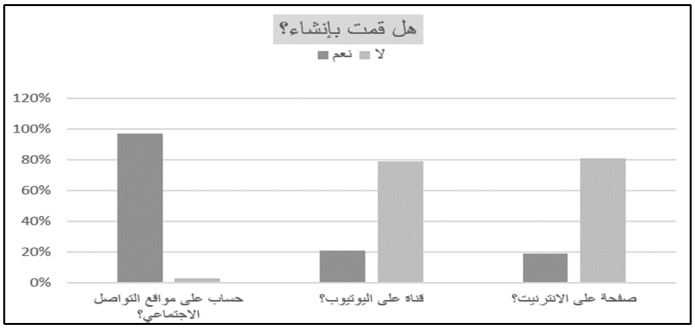
الشكل رقم 4: النسب المئوية للأنشطة الثقافية الممارسة بوسائل رقمية



أما سلوك التلميذ الرقمي: إنشاء المحتوى ومدة الاستخدام، فقد أظهرت الدراسة أن:

- 97% من التلاميذ يتوفرون على حسابات على شبكات التواصل الاجتماعي؛
- فقط 21% أنشأوا قناة على اليوتيوب، و19% أنشأوا صفحة إلكترونية؛
- أكثر من 78.5% يستخدمون الوسائط الرقمية لأكثر من ساعتين يوميًا، و36.9% منهم لأكثر من 3 ساعات يوميًا.

الشكل رقم 5: النسب المئوية لسلوك التلاميذ في انشاء محتويات رقمية



الشكل رقم 6: النسب المئوية لسلوك التلاميذ في مدة استخدام الأجهزة الرقمية

5.2. تحليل ومناقشة النتائج

يتضح من نتائج هذه الدراسة أن التلميذ المغربي يعيش ازدواجية ثقافية، فمن خلال النسب المئوية لأنشطة القراءة التقليدية مقابل الرقمية، يتبين أنه ما يزال يحتفظ ببعض الممارسات التقليدية (خصوصًا القراءة الورقية)، لكنه منخرط بشكل كبير في بيئة رقمية غنية ومتعددة الاستعمالات. ويظهر ذلك بشكل جلي في النسب المئوية لحضور أو مشاهدة أنشطة ثقافية، حيث تسجل الدراسة أن نسب مشاهدة هذه الأنشطة عبر وسائل رقمية تفوق نسب مشاهدتها حضوريا أو من خلال وسائل غير رقمية.

فالنتائج المستخلصة من هذه الدراسة الميدانية تعكس إذا، تحوّلًا تدريجيًا في الممارسات الثقافية لدى التلميذ المغربي، بما يؤكد الفرضية المركزية التي تفترض تأثيرًا مباشرًا ومتزايدًا لاستعمال الوسائط الرقمية على أنماط التفاعل الثقافي داخل المدرسة. وقد أظهرت المعطيات أن التلميذ المغربي لا يكتفي فقط باستهلاك المحتوى الرقمي، بل يشارك – وإن جزئيًا – في بناء ثقافته الرقمية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، ومتابعة عروض معرفية وثقافية عبر المنصات المتاحة، وكذا المشاركة في مجموعات دراسية رقمية.

وتتلاقى هذه النتائج مع ما طرحه دافيد بوكينغهام (Buckingham, 2003)[1]، حول التحوّل من الثقافة المطبوعة إلى الثقافة الرقمية، حيث يصبح الشباب أكثر قدرة على التفاعل مع المحتوى الرقمي باعتباره جزءًا من تجربتهم اليومية، مما يعيد تشكيل علاقتهم بالمعرفة وبالفضاء المدرسي. كما تؤكد هذه الدينامية ما أشار إليه بورديو(Bourdieu, 1979)[2] في نظريته حول "التمثلات الثقافية"، حيث تتأثر اختيارات الأفراد الثقافية برأسمالهم الرمزي والاجتماعي. فالتلميذ الذي يتوفر على اتصال أكبر بالوسائط الرقمية يُظهر أنماطًا ثقافية مغايرة لتلميذ محدود الانخراط الرقمي.

من جهة أخرى، توضح إجابات التلاميذ بخصوص مجالات استعمال الوسائل الرقمية أن هذه الوسائط أصبحت فضاءً بديلًا للثقافة المدرسية التقليدية، وهو ما ينسجم مع ما جاء في تقرير وزارة الثقافة الفرنسية (Donnat, 2009)[3] الذي أشار إلى أن الجيل الجديد أصبح يُنتج ويستهلك الثقافة خارج الأطر المؤسساتية التقليدية. أي أن المدرسة لم تعد هي المصدر الوحيد للثقافة، بل أصبحت تتقاسم هذه الوظيفة مع الفضاء الرقمي، ما يتطلب من الفاعلين التربويين إعادة التفكير في أدوار المدرسة كمؤسسة للتنشئة الثقافية.

غير أن ما يستوقفنا بشكل كبير هو ضعف المبادرة لدى التلميذ المغربي في إنتاج المحتوى الرقمي الثقافي، واقتصارهم في الغالب على التلقي السلبي. فإجابات التلاميذ تظهر أن نسبة كبيرة منهم يستهلكون محتويات وسائل التواصل الاجتماعي، لكن القليل منهم ينتج محتوى رقمي اما على شبكات خاصة كاليوتيوب أو بإنشاء مواقع انترنيت خاصة. وهذا يطرح تحديا كبيرا أمام ثقافة وهوية هؤلاء التلاميذ، الذين يجدون أنفسهم وسط أنماط وسلوكيات ثقافية جديدة. فرغم تنوع النسيج الثقافي المغربي كما تمت الإشارة اليه سابقا، الا أن الثقافة السائدة على الانترنيت وفي الأوساط الرقمية هي بالأساس ثقافة غريبة عن الهوية المغربية، مما يتطلب تعزيز الكفايات الرقمية والإبداعية لهؤلاء التلاميذ، مثل ما نادت به الأدبيات التربوية الحديثة[4](UNESCO, 2011);[5](Redecker, 2017). فالاستهلاك وحده لا

---

[1] مرجع سابق ص:7.

[2] مرجع سابق ص: 6.

[3] مرجع سابق ص: 6.

[4]UNESCO. (2011). Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong and Chi-Kim Cheung. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. Paris, (2011), UNESCO. https://cutt.us/hz1Ve (Vue, le: 07/08/2025)

[5]Redecker, Christiene. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017

يكفي لبناء ثقافة رقمية متوازنة، بل ينبغي تنمية الوعي بالمحتوى، وتعزيز التفكير النقدي، ومرافقة التلاميذ في اكتساب مهارات التعبير والإنتاج الرقمي.

في ضوء ذلك، يمكن القول إن نتائج الدراسة لا تشير فقط إلى تحول كمي في الوسائط المستعملة في الأنشطة الثقافية، بل إلى تحوّل كيفي في التفاعل مع الثقافة. حيث لم يعد التلميذ المغربي يكتفي بتلقي المحتوى الثقافي في قاعات المدرسة، بل أصبح ينفتح على عوالم رقمية متنوعة تشكل جزءًا من تجربته الثقافية اليومية، مع ما يرافق ذلك من فرص وتحديات.

خاتمة:

تهدف هذه الدراسة إلى مقاربة إشكالية العلاقة بين الرقمنة والثقافة المدرسية لدى التلميذ المغربي، وذلك من خلال استقصاء أثر استعمال الوسائط الرقمية على أنماط التفاعل والممارسات الثقافية داخل الفضاء المدرسي. وقد انطلقت الدراسة من فرضية مؤداها أن درجة استعمال الوسائط الرقمية تؤثر بشكل مباشر في طبيعة الممارسات الثقافية لدى التلاميذ، وتعيد تشكيلها في سياق التحولات التربوية والاجتماعية الراهنة.

أسفرت المعطيات الميدانية عن نتائج دالة، أهمها بروز تحولات ملموسة في أنماط الممارسات الثقافية للتلاميذ. إذ أظهرت العينة المدروسة انخراطًا متزايدًا في استعمال الوسائط الرقمية، ولاسيما شبكات التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية الترفيهية والتعليمية، لأغراض تتوزع بين التعلم، والتسلية، والتواصل. كما كشفت النتائج أن هذه الممارسات الرقمية لا تُقصي تمامًا الثقافة التقليدية، بل تتقاطع معها وتعيد تشكيلها في سياقات جديدة، مما يشير إلى بروز شكل هجين من الثقافة المدرسية، ينمّ عن تحول سوسيومعرفي عميق في علاقة التلاميذ بالمعرفة والوسائط.

غير أن الدراسة سجّلت في الوقت ذاته محدودية في المبادرات الإنتاجية الرقمية لدى التلاميذ، وتغليبًا لطابع الاستهلاك على حساب التفاعل الخلاق مع الوسائط الرقمية، وهو ما يدعو إلى التفكير في آليات تربوية قادرة على ترشيد استعمال الرقمنة وتعزيز كفايات التلاميذ في التفاعل النقدي والإنتاج الثقافي.

في ضوء ذلك، توصي الدراسة بضرورة إدماج التربية الرقمية والتفكير النقدي ضمن المناهج الدراسية، وتطوير برامج تكوينية لفائدة الأطر التربوية في مجالات الثقافة الرقمية، إلى جانب توفير البنية التحتية الداعمة للإنصاف الرقمي، خصوصًا بالمؤسسات التعليمية في المناطق الهشة. كما تدعو إلى تشجيع الأندية التربوية الرقمية كمجال محفّز على الإبداع الثقافي المدرسي، وإلى دعم البحث التربوي الكيفي والكمي

حول التحولات الثقافية التي تُحدثها الرقمنة داخل المنظومة التعليمية.

وختامًا، فمن خلال هذا البحث تبين أن الرقمنة لم تعد مجرد مسألة تقنية مرتبطة بالأدوات، بل تحوّلت إلى ظاهرة ثقافية مركبة تُعيد تشكيل التمثلات والسلوكيات التربوية داخل المدرسة المغربية. كما أن تداخل العوامل المؤثرة في الممارسات الثقافية لدى التلاميذ يستدعي تعميق هذه الدراسة بالبحث في التقاطعات المحتملة بين تأثير الرقمنة في الممارسات الثقافية وبين عدة عوامل كالوسط الاجتماعي والخصائص السوسيو-اجتماعية لهؤلاء التلاميذ. مما سيساعد على اعداد استراتيجيات بيداغوجية جديدة، قادرة على مرافقة التلميذ المغربي في بناء ثقافته المدرسية الرقمية، دون انفصال عن هويته الثقافية والاجتماعية.

بيبليوغرافيا

- البلداوي عبد الحميد. أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي: التخطيط للبحث والجمع. دار الشروق، عمان (2007).
- الحسناوي عبد الرحيم. الثقافة المدرسية وتكوين المدرسين:الثقافة المدرسية: مفهومها وأسلوب إرسائها" منشورات وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، مجلة بيداغوجيا وثقافية، العدد 15، فبراير 2010، ص65 بتصرف.
- الشهب محمد. المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية: دراسة في الثقافة المدرسية وفي الأنساق الثقافية والتربوية السائدة في المدرسة المغربية، المجلة المغربية لعلوم التربية، العدد الثالث 2005.
- حمدان محمد زياد، التربية المنهجية في المستقبل، مجلة المعرفة/ مجلة ثقافية شهرية تصدرها وزارة الثقافة السورية، السنة الثالثة والعشرون، العدد 276 شباط (فبراير) 1985، ص 20 بتصرف
- دستور (2011). ديباجة دستور المملكة المغربية. 29 يوليوز 2011.
- زغبوش بنعيسى. الثقافة- الرقمنة والسيرورات المعرفية أو من- اللغة المكتوبة إلى" لغة اللمس" مجلة علوم التربية، العدد 60، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء (2014). ص 76،87 بتصرف.
- Pierre. Trois paradigmes pour les recherches en didactique. In: Revue française -Astolfi Jean .(de pédagogie, volume 103, France,(1993
- Bourdieu Pierre. La distinction : Critique sociale du jugement. Éditions de Minuit. Paris, .(1979)
- a education: Literacy, learning and contemporary culture. Buckingham David. Medi .(Cambridge: Polity Press. London, (2003
- Donnat, Olivier. «Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique». Département .(des études, de la prospective et des statistiques, France, (2009
.(2025/07/26 : ttps://books.openedition.org/deps/269 (Vue leh -
- UNESCO. (2011). Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong and Kim Cheung. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. Paris, -Chi .(Ve (Vue, le : 07/08/2025UNESCO. https://cutt.us/hz1,(2011)

الدرس الفلسفي وتحديات العصر التقني:
العبودية الرقمية ومطلب استنبات الفكر النقدي

Digital Philosophical Lesson and the Challenges of the Technological Age:
Slavery and the Demand for Cultivating Critical Thought

☜ **د. احمد الشبلي**
تخصص الفلسفة، جامعة ابن طفيل- المغرب

Dr. Ahmed CHEBLI
Philosophy, Ibn Tofaïl University, Morocco

ملخص:

الأهداف: الاشتغال على أهم التحديات التي تواجه الدرس الفلسفي اليوم وهو استنبات وتنمية الفكر النقدي للتعامل الأمثل مع ثورة العالم الرقمي.

الإشكالية: الاشتغال على إشكالية العلاقة بين العالم الرقمي والدرس الفلسفي، ويمكن أن نعبر عن هذه الإشكالية في الصيغة الاستفهامية التالية: كيف يمكن للدرس الفلسفي أن يضطلع بمهمة تنمية واستنبات الفكر النقدي في عصر تسير فيه التقنية نحو التحكم في مسير ومصير الإنسان؟

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، حيث توقفت من جهة على المقصود ب"العصر التقني"، وكشفت من جهة ثانية عن سبل استنبات الفكر النقدي لدى المتعلم في عصر استبد فيه الرقمي بالإنساني.

الخلاصة: التنبيه إلى أوجه تأثير الرقمي على الشرط الإنساني، ومن ثم دفع المتعلم إلى الوعي بشرطه الإنساني بما هو رقمي في أحد أوجهه، في أفق مقاومة العبودية الرقمية وشتى أشكال الاستلاب التي يعيشها الإنسان أمام ثورة وسائل الاتصال الحديثة.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي، الفكر النقدي، العبودية الرقمية، القراءة الفلسفية، المناقشة الفلسفية.

Abstract:

Objectives: To highlight the most important challenges facing philosophy education today, namely the cultivation and development of critical thinking to optimally address the digital revolution.

Problem: To address the problematic relationship between the digital world and philosophy education. This problem can be expressed in the following interrogative form: How can philosophy education undertake the task of cultivating and nurturing critical thinking in an age where technology is moving toward controlling human destiny?

Methods: The study relied on an analytical approach, focusing on the meaning of the "technological age" and revealing ways to cultivate critical thinking in learners in an age where the digital has replaced the human.

Conclusion: To highlight the impact of the digital on the human condition, and thus to encourage learners to become aware of their human condition, including its digital aspect, with the goal of resisting digital slavery and the various forms of alienation experienced by humans in the face of the revolution in modern communication media.

Keywords: Philosophical education, critical thinking, digital slavery, philosophical reading, philosophical discussion.

مقدمة:

يرفع الدرس الفلسفي مجموعة من الرهانات ويسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف وتنمية عدد من القدرات، من بينها القدرة على اتخاذ مسافة مع الجاهز ومحاكمة بادئ الرأي. إذ يطرح العالم الرقمي اليوم تحديات جديدة على الدرس الفلسفي خصوصا وأن التقنية لم تعد مجرد أدوات وتقنيات مساعدة للإنسان، بل صارت نمط تفكير ووجود وعنصر مؤسس للوجود الإنساني. اذ اشتدت قبضة الرقمي على الإنساني، فصارت التقنية توجّه الإنسان وتعلّبه وتتحكم في ميولاته ورغباته وأذواقه وأفكاره. الأمر الذي جعلنا أمام عبودية رقمية حقيقية فرضت تحدياتها التي يجب أن يأخذها الدرس الفلسفي مأخذ الجد من خلال التفكير في مداخل ممكنة لمواجهتها. ومن بين سبل المواجهة: تنمية الفكر النقدي عبر استدماجه في مختلف مراحل بناء الدرس الفلسفي بهدف استنباته وتنميته، لأنه يعتبر وسيلة فعالة لتفكيك المعرفة المعلبة التي تقدمها الوسائل الرقمية وأداة من أدوات التحرر من الوصاية التي فرضها العالم الرقمي على الإنسان.

1. ميتافيزيقا العصر التقني

إن ما نسميه اليوم ب "العصر التقني" لم يظهر فجأة، بل كانت هناك سيرورة أسهمت في تشكيله. ويمكن تعقب هذه السيرورة بالعودة إلى بداية الأزمنة الحديثة مع ظهور العلم الحديث. فالعلم الحديث لم يكن مجرد قوانين آلية تفسر ظواهر الطبيعة تفسيرا سببيا، بل تأسس منذ البدء على أساس ميتافيزيقي. يتجلى هذا الأساس في جعل العالَم خاضعا للإرادة الإنسانية بما هي إرادة سيطرة وتحكم في الكائن. ولعل التحليلات الفينومينولوجية التي قدمها هايدجر لعلم الطبيعة الحديث بينت أساسه التقني. والتقنية هنا ليست مجرد تطبيق عملي للعلم، بل إنها الخلفية التي وجهت العلم الحديث منذ نشأته، لأن رهانه كان منذ البدء تملك الكائن والسيطرة عليه من خلال تكميمه رياضيا والتعبير عنه صوريا. وهذا في عمقه نمط تقني للفكر. وعندما صرح ديكارت في القسم السادس من مقاله في المنهج بأن هدف العلم "أن يجعلنا سادة على الطبيعة ممتلكين لها" فهو كان في الحقيقة يعبّر عن توجه عصر بأكمله. فالعقل الحديث عقل حسابي كمي، يسعى إلى جعل الكائن تحت السيطرة وفي متناول الحساب والضبط. وبهذه الفكرة تحددت- كما يقول هايدجر- معالم العصر الحديث.[1] فبدأت ميتافيزيقا التحكم المؤسسة على تأويل معين للفكر. إن عصرنا ما هو إلا ميتافيزيقا العصر الحديث وقد أكملت تحققها؛ لأننا بلغة جاك إيليل لم نعد نعيش في بيئة طبيعية بل في بيئة مشبعة بالتقنية، بيئة ثانية

[1] Martin Heidegger, Nietzsche tome 2, traduit par Pierre Klossowski, Gallimard 1971, p. 134.

للإنسان.[1] والتقنية هنا ليس بمعناها الأداتي، بل باعتبارها نمطا جديدا من التفكير يقترح علينا كيفية غير أصيلة للوجود سواء مع الذات أو مع الآخر. ويمكننا أن نعود هنا إلى التمييز الذي يقيمه هايدجر بين التقنية و"ماهية التقنية"، إذ إن ماهية التقنية "ليست أبدا شيئا تقنيا."[2] فنحن في الغالب نفكر في التقنية من خلال بعدها المادي دون أن ننتبه إلى أن ماهية التقنية في عمقها ميتافيزيقا، بل إنها بلغة هايدجر "الميتافيزيقا في شكلها المكتمل".[3] بمعنى أننا لم نعد نعيش بجانب التقنية باعتبارها عنصرا مساعدا لنا، بل صارت تشكل جزءا من ماهيتنا. وبالفعل فالتقنية صارت تتملك الإنسان وتوجه تفكيره وتتحكم في أذواقه وميولاته، والأدهى من ذلك أنها لا تحقق لنا ما تعدنا به. فالتقنية وعدتنا بتقليص المسافات في الزمان والمكان بهدف تحقيق أكبر قدر من التواصل بين الذوات، لكن تقليص المسافة لم يؤد إلى التواصل بما هو "قرب أنطولوجي"، بل حقق لنا الاتصال باعتباره "قرب رقمي."

هكذا لم يكن قول هايدجر بأن التقنية "قدر العصر" وصفا مبالغا فيه، بقدر ما كان ضربا من الاستشعار القبلي والحدس الفلسفي المؤسس على نظر عميق في جذور الوعي الأوربي الذي مكنه من التعبير عن روح عصره، بما هو عصري تقني بامتياز. هذه الفكرة تجد الآن تجسيدها الفعلي والجلي في مشروع " ميتافيرس Metaverse"، باعتباره عالما رقميا سيتيح للأشخاص التواصل والعمل واللعب ك"أفاتار" .Avatar وسننتقل من الإنسان ك"شيء" إلى الإنسان ك"أفاتار" في اللحظة التي سيصبح فيها العالم الرقمي عالم الإنسان "الحقيقي"، ليستمد معناه ليس من وجوده الفعلي بل من وجوده "الافتراضي". ومكمن الخطر هنا ليس في أن يصير العالم الرقمي موازيا للعالم الواقعي، بل في أن يصير ال "ميتا" موجها ومتحكما في ال "فيرس". لتصبح علاقة الإنسان بذاته أو بالآخر تستمد مبادئها وقواعدها من ما سيفرضه العالم الرقمي من عوالم ممكنة جديدة، حيث تصير ال "ميتا" تقود وتتحكم في ال "فيرس"، بناء على "مبادئها الميتافيزيقية الأولى" التي ربما ستوجه الإنسانية نحو نموذج جديد من المعقولية.

في عصر تقني كهذا يتحول فيه الإنسان إلى مجرد "أفاتار" صار من الضروري التذكير بالوظيفة النقدية للفلسفة عبر مدخل المدرسة. ذلك أن المدرسة تشكل فضاء ممتازا للتنشئة وتهذيب السلوك وبناء القيم وتشييد الهوية وتشكيل المواطن القادر على اتخاذ مسافة مع الجاهز. وسأركز في هذا الإطار

---

[1] Jaques Ellul, le système technique, in: le monde modèle occidental, PUF, 1977, paris, p. 113.

[2] مارتن هايدجر، التقنية، الحقيقة، الوجود، ترجمة محمد سبيلا وعبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1995، ص. 44.

[3] Martin Heidegger, dépassement de la métaphysique, in: essais et conférences, Gallimard 1958, p. 97.

على الدرس الفلسفي الذي يعد رافعة أساسية لبناء الفكر النقدي عند المتعلم. ذلك أنه من بين الرهانات التي يسطرها منهاج مادة الفلسفة بالمملكة المغربية " إتاحة فرصة تجربة الرشد الفكري والنضج الوجداني لتلميذ الفلسفة. ويعني هذا أن المنهاج يضع أمام التلميذ إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والمسألة والتحليل والنقد قبل القبول والاقرار، وتعلم وممارسة اتخاذ القرار بحرية واختيار، وتعلم التحرر من السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام والآراء المسبقة والتعصب، والانعتاق من حجة السلطة، ومن سلبية التلقي التي تضعه فيها وسائل الإعلام وخاصة منها البصرية المعتمدة على الصورة."[1] وما يزيد من أهمية هذا المطمح هو السمة التقنية للعصر، حيث صار الإنسان عبدا للتقنية، يتم تشكيل فكره وذوقه وميولاته بناء على ما تمليه عليه الثقافة الرقمية. ولا يمكنه التخلص من العبودية الرقمية إلا بالتسلح بالفكر النقدي وجعل السؤال والشك والبحث عن الحقيقة آليات مؤسسة للتفكير، ويعتبر الدرس الفلسفي فضاء ممتازا لاستنبات الفكر النقدي والإسهام في التحرر من سلبية التلقي ومن عبودية الرقمي. إن التقنية اليوم لم تعد مجرد أدوات ميسّرة لحياة الإنسان بل صارت نمط تفكير ووجود، لذلك لا يمكن تفادي عبوديتها إلا بالتسلح بالفكر النقدي بما هو فكر ضد الجاهز، وضد سلبية التلقي، والخضوع، والوصاية والجبن، إلخ. وما دام تلميذ اليوم مواطن اليوم والغد، فهذا يدفعنا إلى التفكير في سبل تخليصه من أسباب العبودية ومده بأسباب التحرر. ويعتبر الدرس الفلسفي أحد الأوراش التي يمكن أن نشتغل فيها على تنمية الفكر النقدي واستنباته لدى المتعلم.

2. الدرس الفلسفي ورهان استنبات الفكر النقدي

إن الفكر الفلسفي في عمقه فكر إشكالي تسكنه التساؤلات وتحركه المفارقات، لذلك لا يقبل بالجاهز والسائد، بل يسعى إلى وضع كل شيء موضع سؤال ونقد. لكن التفكير النقدي ليس وصفة جاهزة يمكن أن نعلمها للمتعلم عبر إقرارات وقضايا تعليمية، بل هو قدرة يكتسبها ويتم اختبارها في وضعيات تعلمية وحياتية مختلفة. إنه قدرة على التفكير بوضوحٍ وعقلانية، وفحص واختبار للقضايا والأفكار، إنه نقد وشك في الافتراضات ومساءلة للنتائج والخلاصات وقدرة على الربط المنطقي بين مجموع القضايا والعلاقات. ويمكن إكساب المتعلم التفكير النقدي عبر مختلف الوضعيات واللحظات التعلمية للدرس: الوضعية المشكلة، لحظة القراءة الفلسفية، لحظة الكتابة الفلسفية، ولحظة المناقشة الفلسفية. وسأكز في هذا المقال على: الوضعية المشكلة بما هي اقتراح بيداغوجي قادر على الإسهام في

[1] مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية يونيو 2007، ص. 03.

تحقيق الرهان، القراءة الفلسفية بما هي آلية مؤطرة ديداكتيكيا تسهم في استنبات الفكر النقدي، والمناقشة الفلسفية بما هي منهج فلسفي يمكن استثماره بهدف تنمية الفكر النقدي لدى المتعلم.

1.2. الوضعية-المشكلة: تحفيز على التفكير النقدي

الوضعية المشكلة بناء اصطناعي يبتكره الأستاذ ليضع المتعلمين أمام عقبات تستدعي حلولا لاجتيازها ويشعر المتعلم أنه أمام موقف ومشكل-لغز، الشيء الذي يجعله يشعر بحافز للبحث والتقصي. ويمكن أن تصاغ في نص فلسفي، أو أدبي، كما يمكن أن تكون متضمنة في قولة أو صورة أو حكاية.

وننبه هنا إلى أن الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي لها خصوصيتها مقارنة مع باقي المواد الأخرى. يتعلق الأمر أولا بإدراك المفارقات وبناء الإشكالات انطلاقا من تاريخ الفلسفة ذاته؛ ثانيا: الانطلاق من تصورات عامة إلى مفاهيم ذات دلالة فلسفية؛ ثالثا: إذا كانت في المواد الأخرى الغاية هي معرفة حل الوضعية، فإن هذه المعرفة في الدرس الفلسفي تصبح وسيلة للتفكير فيها بهدف إدراك عمقها وتسليط مزيدا من الضوء على الإحراج/ المفارقة/ الذي تنطوي عليها.[1] ولعل هذا ما يجعل من الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي فرصة لتنمية الفكر النقدي عبر تنمية القدرة على الأشكلة، سواء من خلال أشكلة بادئ الرأي من خلال بيان تناقضاته وإحراجاته، أو مواجهته بأطروحة فلسفية تبين هشاشة أسسه وادعاءاته أو عبر المقابلة بين أطروحتين فلسفيتين. والهدف هو إكساب المتعلم القدرة على الأشكلة التي تستنبت لديه أدوات ومبادئ الفكر النقدي: الشك، السؤال، النقد، التي ستسمح للتلميذ بأن يواجه العصر الرقمي الذي صار يقدم عددا هائلا من المعارف والصور والأخبار التي تحتاج إلى فحص، وتدقيق وشك، ونقد. هذا إضافة إلى أن الوضعية المشكلة تتيح للمتعلم إمكانية الخروج من منطق ثنائي القيمة (صحيح/ خطأ، معي/ ضدي، صديق /عدو) إلى منطق متعدد القيم (ثلاثي القيم/ منطق ضبابي/ منطق الاحتمالات)، ومن عقل موجَّه ومتحكم فيه إلى عقل تواصلي حجاجي لا يرتهن إلى الجاهز بل يسعى إلى البناء.

إن الوضعية المشكلة تسهم في بناء مواطن متحرر من آليات القمع ومن أدوات الضبط التي وضعها العصر التقني. إن التقنية بما هي نمط فكر ووجود لا يمكن مقاومتها إلا بفكر مضاد لماهيتها. وإذا كانت ماهية التقنية هي الضبط، فإن اختراق هذه الماهية وتقويضها لا يكون إلا باكتشاف المفارقات

[1] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قسم استراتيجيات التكوين، ديداكتيك مادة الفلسفة وتقويم التعلمات، مصوغة تكوينية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009، ص. 13.

والتقابلات الكامنة في كل خطاب مبثوث عبر أية وسيلة تقنية: الاشهار، وسائل الإعلام، تطبيقات التواصل الاجتماعي. صحيح أن هذا الخطاب لا يشكل ماهية التقنية، لكن ماهية التقنية تنكشف عبر الخطاب، لذلك فتفكيك الخطاب طريق سالك نحو مقاومة خطاب التحكم. فالواقع الافتراضي يقدم معرفة معلّبة سطحية لذلك لا يمكن مواجهتها إلا بتفكيكها عبر اكتساب القدرة على الأشكلة وعلى صياغة المفارقات واكتشاف التقابلات التي تسكن كل خطاب. ونشير هنا إلى أن الفكر النقدي يمكن أن يكتسبه التلاميذ من خلال تشغيلهم وتوجيههم بأسئلة بيداغوجية وفلسفية على كل وضعية-مشكلة؛ لأن الفكر النقدي لا يلقن بشكل مجرد بل عبر التمرن والممارسة، على المدرّس أن يدفع المتعلم إلى التفكير مع الوضعية من خلال توريطه فيها ليستشعر بالمشكل لتنبثق لديه حافزية السؤال. إن توريط التلميذ في الوضعية شبيه بإلقاء طفل في المسبح، فهو لن يتعلم السباحة عبر الحديث عن قواعد السباحة، بل من خلال ممارستها والتدرب عليها. كذلك لا يمكن التلميذ اكتساب الفكر النقدي عبر عرض معرفي يستهدف التعريف بالسؤال وأشكاله ومعنى النقد وأنواعه والدهشة وخصائصها، بل من خلال توريطه في التفكير النقدي ذاته. فالوضعية المشكلة تتطلب تحضيرا دقيقا للأسئلة حتى تحقق أهدافها وتسهم في تعليم التفكير في المعرفة بدل التركيز على المعارف ذاتها.

2.2. القراءة الفلسفية آلية لتنمية الفكر النقدي

إن القراءة الفلسفية ليست مجرد تهجي للحروف، إنها فعل واعي يهدف إلى الدخول في حوار مباشر مع فكر قد يتفق أو يختلف معه التلميذ، لكن الأساس هو أن يتخذ موقفا من دعواه، ليتجاوز سلبية التلقي إلى القدرة على المبادرة واتخاذ القرار وإبداء الرأي بصدد موقف أو فكرة، أو حجة. وبذلك فالقراءة الفلسفية تسهم في تحقيق ما يسعى إليه المنهاج، وهو "إتاحة فرصة الرشد الفكري والنضج الوجداني لتلميذ الفلسفة. ويعني هذا أن المنهاج يضع أمام التلميذ(ة) إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والمساءلة والتحليل والنقد قبل القبول والإقرار".[1] إن القراءة الفلسفية تمرين ذاتي ينمي لدى التلميذ القدرة على وضع تمثلاته موضع سؤال، وتجاوز حالة السلبية تجاه الأفكار والذوات. ليكون بذلك النص "عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه نفسه"،[2] إن حوار المتعلم مع النص هو تجسيد للحوار مع الآخر الذي قد يستفزه، ينتقده؛ هذا الآخر قد يكون نصا،

---

[1] مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المرجع نفسه، ص. 03.

[2] طوزي ميشل وجماعته، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن احجيج، مراجعة عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، منشورات عالم التربية، ط.1، 2005، ص. 91.

شخصا فيزيائيا، إشهارا، مقطع فيديو في أحد تطبيقات التواصل الاجتماعي، تدوينة، إلخ. الأساس هو تنمية القدرة على الانفتاح على الآخر ومحاورته من دون تعصب للرأي.

ويمكننا الاشتغال على تنمية الفكر النقدي من خلال مختلف مراحل تحليل النص:

الأشكلة: تنمي الأشكلة قدرة التلميذ على التساؤل واكتشاف المفارقات، وتحفزه على محاكمة بادئ الرأي ووضع مسافة بينه وبين الموضوع سواء أكان نصا أو صورة أو شريطا مصورا، إلخ.

المفهمة: يكتسب المتعلم من خلال المفهمة القدرة على التجريد والانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن التصورات البدئية إلى المفاهيم العامة. واكتساب المتعلم القدرة على المفهمة سيسمح له بفهم قضايا الرقمي بشكل أوضح ويتجاوز حالة الفوضى والشتات الي يمتلئ بها العالم الرقمي. قد يشاهد مثلا ثلاثة مشاهد في مواقع مختلفة، لكن ومع ذلك يكون قادرا على الانتقال من الشتات إلى بناء تصور مفهومي: خذ مثلا ثلاثة مقاطع من أشرطة قصيرةreels : يتحدث الأول عن نوع من أنواع الحلاقة العصرية، ويعرض الثاني نوع من أنواع الأحذية الأنيقة، في حين يقدم الثالث آخر تصميم لأحد أنواع الدراجات النارية. بالرغم من اختلاف الموضوعات لكن يمكن استنتاج أن الأمر يتعلق هنا بالموضة التي قد تتحول إلى شكل من أشكال الاستلاب الثقافي والتبعية للنزوات الاستهلاكية، وهنا يتحقق الفهم الواضح والعقلاني.

المحاجة: تسمح المحاجة باكتساب المتعلم القدرة على الدفاع عن فكرة، نقد فكرة، الكشف عن المغالطات المنطقية، تملك آليات الاستدلال المنطقي؛ وهي كلها أدوات تمكنه من مواجهة الثقافة الرقمية بشتى تجلياتها على أساس أنها تقوم على: الإغراء، المغالطات المنطقية، التحكم وضبط الميولات والرغبات، توجيه الأفكار لاعتناق أفكار إيديولوجية أو متطرفة...إلخ. وبالتالي فاكتساب القدرة على المحاجة تكسب المتعلم مناعة ضد شتى أشكال العبودية الرقمية.

نشير هنا إلى أن الأمر لا يقتصر فقط على القراءة الصفية، بل يمكن لأنشطة القراءة أن تندرج ضمن أنشطة الحياة المدرسية: نشاط قرائي ضمن أنشطة نوادي تربوية سواء تعلق الأمر بقراءة كتاب أو شريط سينمائي، كاريكاتر، إلخ. الأساس هو تفعيل كفاية القراءة لما لها من دور محوري في تنمية الفكر النقدي.

3.2. سقراط: معلّم التفكير النقدي

يستهدف الدرس الفلسفي ثلاث كفايات نوعية أساسية: القراءة الفلسفية، الكتابة الفلسفية والمناقشة الفلسفية. وإذا كنا قد ركزنا قبلا على القراءة الفلسفية، فإننا سنوجه اهتمامنا حالا إلى المناقشة

الفلسفية مبينين دورها في تشكيل وتنمية الفكر النقدي. وسنمتح أساسا من تاريخ الفلسفة وسنعود إلى إحدى التجارب الفلسفية التي ارتبط اسمها بالحوار الفلسفي، يتعلق الأمر بالتجربة السقراطية.

لم تكن غاية سقراط تأسيس مذهب نظري، بل كان يراهن على إيجاد حل لأزمة المعنى التي مسّت المدينة اليونانية، نتيجة أزمة النظام التقليدي المؤسّس على الأسطورة.[1] إذ بعدما انهار الأساس التقليدي للقيم صارت المدينة في حاجة إلى أساس جديد يقوم مقام الأساس القديم. لذلك كان هدف المشروع "السقراطي-الأفلاطوني هو استبدال الفلسفة بالأسطورة، العقل بالتقليد."[2] وبذلك ففلسفة سقراط كانت منذ البدء تفكير في الأزمة، وهي في العمق أزمة قيم. لذلك فالسؤال الذي كان يوجهه هو كيف نعيش حياة مسؤولة عندما لا تكون القيم القديمة ذات معنى والجديدة غير واضحة بعد؟

إن سقراط أثناء تفكيره في أزمة المدينة اليونانية لم يكن يدّعي امتلاك أجوبة، بل كان يقدم نفسه كجاهل بالمعرفة، "فتفوقه على الآخرين يأتي أساسا من أنه كان على وعي بجهله"[3]. حيث كان يوجه أسئلته نحو قضايا حياتية تمس الإنسان في معيشه اليومي، تلك القضايا التي تبدو بديهية وواضحة من تلقاء نفسها من فرط العادة هي التي يستفزها بالسؤال. لذلك علينا أن نتعلم من المنهج السقراطي أن نبدأ بطرح الأسئلة التي قد تبدو ساذجة للوهلة الأولى. فما هو أساسي عند سقراط ليس الجواب، بل إيقاظ السؤال.

إن هذا المنحى الذي سلكه سقراط يتماشى تماما مع حاجتنا اليوم في السياق العربي، إذ نعيش أزمة قيم. والطريق السالك لعلاجها هو جعل المتعلم-المواطن يستشعر تلك الأزمة من خلال خلخلة اليقينيات التي يعتقدها. وبالتالي فالهدف الأساس من الحوار الفلسفي ليس هو الحشو، بل التطهير: تطهير الفكر من وهم ادعاء المعرفة، من وهم امتلاك الحقيقة، وبالجملة تطهير المتعلم من وهم الامتلاء.

ويمكننا استثمار الحوار السقراطي في تنمية التفكير النقدي من خلال ما يلي:

أولا: السؤال: آلية لتحفيز الفكر النقدي: احتل السؤال مكانة متميزة في الحوارات السقراطية، بحيث إنه كان فعل محايث لها. وفي الغالب كان يبدأ سقراط بسؤال عام: ما الجمال؟ ما الفضيلة؟ ما العلم؟ ليعمل بعد ذلك على تفريع السؤال وأشكلة الموضوع وعرض التقابلات والمفارقات. وهذا يبين

---

[1] Sroda krzysztof, « Patočka Platon et l'immortalité de l'âme, » In *Jan Patočka philosophie, phénoménologie, politique*, textes réunis par Richir, Marc et Tassin, Etien, édition Jérôme Millon, 1992, p. 40.

[2] Ibid., p. 40.

[3] Jan Patočka, *Socrate, cours du semestre d'été 1946, remarques sur le problème de Socrate*, Traduit par Erik Abrams, les éditions du Cerf, 2017, p.178.

أهمية السؤال في بناء المعرفة النقدية، إذ لا نقد من دون قدرة على طرح السؤال. لذلك فالمعلم عليه أن يقدم نفسه كجاهل بالمعرفة لا كحامل لها تماما كما سقراط عندما قال: "اللوم الذي وجهه إلى الكثيرون صحيح وهو أني إذ أوجه الأسئلة للغير فإنّي لا أقدّم رأيي الخاص في أي موضوع، لأنني لا أمتلك الحكمة... فأنا لست حكميا على أي نحو."[1] والغاية من ذلك جعل التعلم فعل ذاتي، لأن التعلم الذاتي ينمي لدى المتعلم الاستقلالية وأخذ مسافة من كل ما هو جاهز ومتداول خصوصا في عصر الثورة الرقمية، حيث بإمكان المرء إنتاج آلاف الصور والفيديوهات بالذكاء الاصطناعي وترويجها على أساس أنها حقيقة.

ثانيا: التوليد وإمكانية التعلم الذاتي: يشبه سقراط نفسه بوالدته التي كانت تولد النساء الحوامل. إذ يقول: "وفنّي في التوليد له الصفات نفسها التي لفنهن (يقصد النساء المولدات)، والفرق بيني وبينهن، أنّي أولد الرجال لا النساء، فإني أتولى النفوس لا الأجسام."[2] ويعني بالتوليد هنا توليد الأفكار وجعل المعرفة مسألة بناء لا ادعاء. وقد حاول سقراط في محاورة "مينون" إثبات ذلك من خلال حواره مع طفل من عبيد مينون الذي لم يسبق له أن تلقى دروسا في الرياضيات، وحاول (سقراط) أن يبين أن الطفل يمتلك معرفة وأنها تحتاج فقط إلى أسئلة متدرجة ومبنية بشكل متسلسل لتذكيره بها. وذلك ما حصل بالفعل حيث استطاع سقراط أن يستدرج الطفل نحو معرفة بعض القضايا الرياضية بالرغم من عدم تعلمه للرياضيات قبلا. إن ما قام به الطفل هنا شبيه بعملية التعلم الذاتي، حيث توصل إلى معرفة رياضية انطلاقا من ذاته موجها بأسئلة سقراط. وهو الأمر الذي يبين أهمية المنهج التوليدي في عملية التعلم، فالمعرفة لا تقدم جاهزة بل تبنى من خلال الحوار والتفاعل مع الآخر. لذلك يجب تربية النشء على السؤال والحوار وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي، لأن هذا ما سيسمح بتجاوز المعرفة المعلبة والجاهزة التي تقدمها اليوم الوسائل الرقمية وذلك بمساءلتها وتفكيكها، والعودة إلى الذات لا الاعتقاد المطلق في صدقية الآخر.

ثالثا: المحاجة آلية لتدعيم الفكر النقدي: إن التوليد بالرغم من أهميته إلا أننا لا يجب التوقف عنده. فتوليد الأفكار يستتبعه بالضرورة فحصها والمحاجة عليها. إن أهم مبدأ يجب على المتعلم أن يتمرن عليه هو: فحص كل دعوى تقدم له، إذ لا وجود لمعرفة تحمل بداهتها في ذاتها. وهذا هو العمل الذي كان يقوم به سقراط، بحيث يعمل إما على فحص الأجوبة التي يقدمها له السفسطائي بهدف بيان أوجه القصور الكامنة فيها للكشف عن تناقضها أو خطأ الافتراضات التي تنطلق منها، أو المحاجة على

---

[1] أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص. 34.

[2] أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، المرجع نفسه، ص. 34.

الإجابات التي يقترحها لبيان مدى صحتها. وهذا يعني أن الحوار السقراطي يمكن أن يكون مثالا تطبيقيا للكيفية التي يجب أن تكون عليه الحوارات الفصلية: عرض الدعوى بشكل واضح؛ فحص كل دعوى، المحاججة على الدعوى، إلخ. وهي عمليات يجب أن يتمرس عليها المتعلم بشكل ذاتي، بحيث يصير قادرا على ممارسة النقد الذاتي يتساءل ويسائل ذاته، حيث لا يبقى النقد هنا برانيا فقط بل يصير جوانيا كذلك.

خاتمة

تواجه اليوم المدرسة تحديات بالجملة، ومن بين هذه التحديات: الثورة الرقمية وتأثيرها العميق على الناشئة. وهو ليس مجرد تحدي عرضي، بل هو تحدي أصليٌ، بحيث لا يمكن تجاوزه إلا من خلال البحث في سبل التعامل معه؛ لأن العصر الرقمي هو في العمق ميتافيزيقا تحكم العصر بأكمله، إذ لا يمكن تجاوزه بقرار إرادي أو حتى سياسي، بل إن الرقمي صار يشكل جزءا من ماهية الوجود الإنساني. لذلك فالحل هو مواجهة هذا التحدي من خلال حقن جرعات إضافية من الفكر النقدي الذي بإمكانه انتشال الإنسان من العبودية الرقمية. هذه العبودية التي عمقت من خطر انتشار الفكر الدوغمائي والأصوليات بشتى أشكالها، سواء أكانت أصولية الدين أو أصولية السوق، أو أي شكل آخر من أشكال الأصوليات، وهذا ما يبرر ضرورة جعل مطلب استنبات الفكر النقدي مطلب يتسم بالأولوية القصوى في عصر الثورة الرقمية. لذلك فالرهان ليس مقاومة العصر التقني، بل فهمه ومعرفة كيفية التعامل معه حتى يظل الإنساني هو الذي يقود الرقمي وليس العكس.

بيبليوغرافيا

- أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.
- طوزي ميشل وجماعته، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن احجيج، مراجعة عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، منشورات عالم التربية، ط.1، 2005.
- المملكة المغربية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، يونيو، 2007.
- هايدجر مارتن، التقنية، الحقيقة، الوجود، ترجمة محمد سبيلا وعبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1995.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قسم استراتيجيات التكوين، ديداكتيك مادة الفلسفة وتقويم التعلمات، مصوغة تكوينية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009.
- .Ellul Jacques, le système technique, in: le monde modèle occidental, PUF, paris, 1977
- philosophie, kaČPato Jan ka Platon et l'immortalité de l'âme», InČztof Sroda, «Patokrzys phénoménologie, politique, textes réunis par Richir Marc et Tassin Etien, édition Jérôme .Millon, 1992
- rences, Gallimard Martin, dépassement de la métaphysique, in: essais et confé Heidegger .1958
- .Heidegger Martin, Nietzsche tome 2, traduit par Pierre Klossowski, Gallimard 1971
- PatoČka Jan, Socrate, cours du semestre d'été 1946, remarques sur le problème de Socrate, Traduit par Erik Abrams, les éditions du Cerf, 2017.

من الحزن والفرح إلى المعاناة والاستمتاع: بحث في نظرية الانفعالات في فلسفة سبينوزا

☜ **د. رشيد ابن السيد**
أستاذ الفلسفة، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

Dr. Rachid Bensid
Professor of Philosophy, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco

ملخص:

الأهداف: دراسة موقع مفهومي المعاناة والاستمتاع في فلسفة سبينوزا، وعلاقتهما بالحزن والفرح والرغبة. بيان كيف يمكن للانفعالات أن تكون سلبية أو إيجابية بحسب علاقتها بالفعل والعقل.

الإشكالية: كيف يمكن فهم المعاناة والاستمتاع داخل فلسفة سبينوزا التي تتأسس على مبدأ الحتمية الطبيعية والمحايثة؟ وهل تمثل هذه الانفعالات مجرد حالات سلبية تعيق الإنسان، أم أنها لحظات ضرورية لإيقاظ العقل والانتقال من العبودية إلى الحرية ومن الانفعال السلبي إلى الفعل المنتج؟

المنهجية: قراءة تحليلية نصية بالعودة إلى كتابي الإتيقا ورسالة في إصلاح الفهم لاستخراج دلالات مفاهيم الحزن، الفرح، الألم، المتعة والمعاناة. وفق منهج جدلي يبرز علاقة التضاد والتحول بين المعاناة والاستمتاع، وكيف يمكن أن يقودا إلى الفرح أو الحزن.

الخلاصة: يؤكد المقال أن فلسفة سبينوزا لا تدعو لا إلى إنكار المعاناة ولا إلى تمجيد الاستمتاع لذاته، بل تعتبرهما لحظتين متكاملتين في صيرورة الإنسان. ما يميز الإنسان هو قدرته على تحويل هذين الانفعالين إلى فعل إيجابي يعبّر عن قوة الرغبة والكوناتوس.

الكلمات المفاتيح: الانفعالات–الفرح–الحزن–المعاناة–الاستمتاع–الرغبة– الكوناتوس–الحرية–الفعل.

Abstract:

Objectives: To study the place of the concepts of suffering and enjoyment in Spinoza's philosophy, and their relation to sadness, joy, and desire. To show how emotions can be either negative or positive depending on their relation to action and reason.

Problem: How can suffering and enjoyment be understood within Spinoza's philosophy, which is grounded in the principles of natural necessity and immanence? Do these emotions merely represent negative states that hinder human beings, or are they necessary moments for awakening reason and moving from servitude to freedom, and from passive emotion to productive action?

Methods: A textual-analytical reading of Ethics and Treatise on the Emendation of the Intellect to extract the meanings of sadness, joy, pain, pleasure, and suffering, within a dialectical approach that highlights the relation of opposition and transformation between suffering and enjoyment, and how both may lead either to joy or to sadness.

Conclusion: The article affirms that Spinoza's philosophy neither calls for denying suffering nor for glorifying enjoyment in itself, but regards them as complementary moments in the becoming of the human being. What distinguishes humanity is its capacity to transform these emotions into positive action, expressing the power of desire and conatus.

Keywords : Spinoza–emotions–sadness–suffering–enjoyment–desire–conatus–freedom– action.

تقديم:

إذا كان سبينوزا يتحدث في كتاب الإتيقا عن المتعة **Plaisir** والألم **Douleur**، فإنه نادرا ما كان يذكر مفاهيم المعاناة **Souffrance** والتمتع **Jouissance**. ومع ذلك سيكون من السهل ألا نرى في هذه المصطلحات إلا انحرافات لمفاهيم الحزن والفرح، والتي تشكل بالإضافة إلى الرغبة أساس نظرية الانفعالات عند سبينوزا.

بالتأكيد لم يعارض سبينوزا فكرة أنه قد يكون هناك فرح بعد المعاناة، كما قد يكون هناك حزن في التمتع، ولذلك يبدو من الحكمة التساؤل عن معنى هذه المفاهيم في إطار فلسفة تقوم على مبدأ المحايثة وعدم التعالي[1]، وتجاوز أطروحة الثنائية التي يمكن أن يفهم منها أنه بالإمكان أن يترافق الفرح الأخلاقي بمعاناة جسدية، في حين أن عدم الارتياح العقلي والحزن ينتج عن فائض المتعة الجسدية.

وإذا كان لفلسفة سبينوزا بعد علاجي فإن مهمتها تكمن في شفائنا من المشاعر الحزينة، ولكن هذا لا يعني أن ذلك سيجعل من الإنسان كائنا غير مبال وغير حساس لا يعبأ بأية معاناة إنسانية. ما يهم هو الطريق الذي يسلكه الإنسان لتأكيد سلطته والتعبير عن قدراته كيفما كانت، فطريق الخلاص **Salut** واحد سواء بالجسد أو بالروح، فهناك علاقة ارتباط وثيقة بينهما، إنهما يعبران عن واقع واحد.

ألن يشكل كبح جماح بعض قوة شخص ما وسيلة لتجاوز معاناته؟ ألن يكون نبذ كل معاناة جرما وجناية مساويا لإدانة الاستمتاع؟ إذا كانت "الرغبة ماهية الإنسان عينها، من حيث تصورها مجبرة، بمقتضى انفعال من انفعالاتها الذاتية، على فعل شيء ما"[2]. إثبات الإنسان لذاته يعني إنتاج أفعال، أن يوجد الإنسان يعني أنه ينتج أسبابا، أي أنه قادر على التأثير بقدر ما يتأثر. إذا كانت المعاناة ضرورية لخلق الذات، ألن يكون ضروريا أن نتركها أحيانا تغزونا حتى نتمكن من اكتشاف طريقة جديدة لفهم الحياة؟ أليس بهذه الطريقة يتم إبداع الأعمال العظيمة، منبع الفرح الكبير، وازدهار الكمال الإنساني، والذي لا يكتسب راهنيته إلا بالمرور بنقيضه، إنها توليفة تجعل من المتعة والمعاناة يمتزجان بشكل لا ينفصل؟

---

[1] يقول سبينوزا:" موضوع الفكرة المؤسسة للذهن الإنساني هو الجسم، وبتعبير آخر حال من أحوال الامتداد موجود بالفعل، ولا شيء غير ذلك"، سبينوزا، الإيتيقا، ترجمة أحمد العلمي، افريقيا الشرق، الطبعة الأولى 2010، ص97.

[2] سبينوزا، الإيتيقا، مرجع مذكور، تعريفات العواطف، التعريف 1، ص214.

1. سياق المتعة والألم في فلسفة سبينوزا:

في نص مشهور في القسم الخامس من كتاب الإتيقا[1] ينتقد سبينوزا وبشكل حاد المزدرين للسعادة، والذين يدعون إلى منع كل شكل من أشكال المتعة بالاستناد إلى الإرادة الإلهية التي تجبر مخلوقاته على عدم التخلي عن كل فرح يمكن أن يتيح لهم إمكانية الخلق. وهذا ما يرفضه سبينوزا ويعتبره مجرد خرافة بئيسة، ويؤكد على أن هذا الاعتقاد ليس إلا اعتقاد حسود يفرح لمشقة وعجز الإنسان، ولا يعي كلامه عندما يتحدث باسم الإله. إن ارتباط المنفعة بالمعاناة يمثل إشكالية ترتبط بلعبة المرايا. أليس من العسير ربط كل محاولة لتجاوز كل أشكال المعاناة بإدانة الاستمتاع وجعل المتعة سببا للذنوب والمآسي؟ أليس هذا علامة سوء فهم خطير للوضع البشري، مما يولد الكراهية للإنسان الراغب في وجود أفضل؟

ألا يكون سبينوزا قد حاول وبقوة إدانة الأوامر التي فرضت علينا الاستمتاع وإبعاد كل معاناة من وجودنا وذلك ليفرض علينا عالما طهرانيا حيث الرفاهية هي الأهم.

في كتاب الإتيقا، وكما أشرنا سابقا لا يستخدم سبينوزا مصطلح المعاناة بشكل مباشر وصريح، وكذلك وبشكل أقل مصطلح الاستمتاع. إنه يتحدث مرارا وتكرارا عن المتعة والألم، وإذا كان مصطلح المتعة يظهر أربع مرات في ترجمة **Charles Appuhn**، فإن مصطلح المعاناة غائب تماما. وهذا ليس علامة إنكار من جانب سبينوزا، فقراءة كتاب الإتيقا يعلمنا بما فيه كفاية بقدرة مؤلفه ووضوح رؤيته في موضوع الوضع البشري، ولكن، وبالأحرى فإن مصطلح معاناة يعني السلبية والعبودية في تجلياتها الكلية. وهذا ما لا يمكن أن يتعارض مع الاستمتاع بشكل متماثل[2].

---

[1]"ما تحريم الملذات إلا خرافة ظلامية بئيسة. إذ في أي شيء يكون الأكل والشرب أكثر نفعا من التخلص من الكآبة؟ إليكم قاعدتي وما أومن به. ليس هناك قدرة إلهية، ولا لأي كائن آخر سوى لحسود يسعد بعجزي وغمي ويعتبر الدموع والبكاء والخوف وظواهر أخرى من هذا القبيل التي هي علامات نفس عاجزة فضيلة. بل، على العكس من ذلك، كلما انفعلنا بفرح شديد، انتقلنا إلى كمال أعظم، أي شاركنا بالضرورة في الطبيعة الإلهية. لذلك، فاستعمال الأشياء والاستمتاع بها قدر المستطاع (لكن دون أن يصل ذلك بالفعل إلى التقزز، إذ ليس الأمر عند ذاك استمتاعا)، جزء من إنسان حكيم. أقول: فمن طبيعة إنسان حكيم تقوية نفسه وإطعامها بأكل وأشربة شهية متناولة باعتدال، وأيضا بعطور، وبهاء نباتات مخضرة، ولباس، وبموسيقى، ورياضات، ومعرض مسرحية، وأشياء أخرى من هذا القبيل، يمكن لكل إنسان أن يستعملها من دون ضرر للغير. فالجسم الإنساني مركب من عدد كبير من الأجزاء ذات الطبيعة المختلفة، والتي تحتاج باستمرار إلى غذاء جديد ومتنوع، كي يكون الجسم بأجمعه كذلك قادرا على كل ما يمكنه أن يترتب على طبيعته، وبالتالي كي يكون الذهن هو نفسه قادرا على فهم أشياء كثيرة في آن واحد." المرجع نفسه، الجزء الرابع، القضية 45، التعليق الثاني، ص 281-282.

[2]"ليس الفرح قبيحا على نحو مباشر، بل هو حسن، أما الحزن، فهو قبيح على نحو مباشر" سبينوزا، الإيتيقا، مرجع مذكور، الجزء الرابع، القضية 41، ص 277.

إذا كان الاستمتاع في كثير من الأحيان يعوض المعاناة، فإنه يوجد على الأقل استمتاع حيوي ينتج عن ممارسة العقل وتلقي الحقيقة. هذا المعنى الذي نجده ثلاث مرات في كتاب الإتيقا عندما يتحدث في الفصلين الثامن والتاسع من الجزء الثالث حيث يتحدث عن: "التمتع بالحياة المطابق للعقل"، وفي الفصل الخامس عشر: "التمتع بالخير الأسمى **Souvrain Bien**". وهو أمر لا يثير الدهشة في سياق فلسفة لا تفصل الأفكار عن الانفعالات. ومن ناحية أخرى، وعكس ما سبق ذكره فإن المعاناة لا يمكن أن تكون إلا سلبية، ولهذا السبب فإنها تختلف عن الألم الذي يمكن أن يرافق الجهد. المعاناة هي بالضرورة أن تعاني لتشعر بالحزن النابع من سبب خارجي يقلل من قوتك.

يمكننا أن نستنتج إذن أن الفكر السبينوزي يبعد المعاناة من الوجود الإنساني. وأنها لا تلعب أي دور إيجابي فيه. بيد أن هذا الاستنتاج يبدو متسرعا، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن فكر سبينوزا يقوم على مبدأ التدرج حيث يتم المرور من المعاناة إلى الفعل، وأن شفاء المعاناة يكون بتعويضها بالتمتع السلبي، وهنا نحس بالمشاكل التي واجهها سبينوزا في عمله كله وخصوصا وبشكل أساسي مشكلة الحرية داخل نظام حتمي. أي كيف نفكر في الحرية في إطار حتمية الإنسان والطبيعة. إن تجربة المعاناة تبدو ضرورية في رحلة الحكمة والسعادة، ليس كمقابل مادي للوصول إليها، ولكن كشرط يجعل في الإمكان عودة الروح إلى ذاتها والذي بواسطته تبدأ الطريقة التأملية التي تفتح الطريق نحو الخير الأسمى. كما يتبين ذلك بشكل واضح في بداية كتاب رسالة في إصلاح الفهم.

2. جدل المتعة والمعاناة في فلسفة سبينوزا:

إن فلسفة سبينوزا كذلك ورغم كونها فلسفة الرغبة، والفعل والفرح، ألا تشكل كذلك فكرا يتعارض مع كل أشكال المعاناة. فهي لا تقدم نفسها كمجرد تشجيع على الاستمتاع باعتبار ذلك مشروعا للقضاء على كل أشكال المعاناة. كما أنها لا يمكن أن نحصرها في مجرد مذهب للمتعة، فالفرح ليس هو الاستمتاع، والمعاناة تبدو ضرورية أحيانا في إتيقا سبينوزا. ورغم ذلك، فليس هناك مجال لجعل السبينوزية مذهبا للألم على شاكلة باسكال **Pascal** الذي يشكر الإله على الآلام التي نتجرعها. وبقدر ما يرفض سبينوزا الغائية رفضا باتا، فليس للشر سبب للوجود، وكذلك الخير. فالخير والشر ما هي إلا قيم نسبية. يتعلق الأمر هنا بتبيان كيف يمكن للمعاناة في بعض الشروط أن تثير التفكير وتتيح المرور من المعاناة إلى الفعل.

إذا كانت المعاناة غير مرغوب فيها بالنسبة لسبينوزا، فلأنه لا ينبغي تجنبها بأي ثمن وإذا لم يكن التمتع مدانا فلا يجب أيضا عدم التماسه بطريقة ممنهجة. من المؤكد أن الإله لا يعاني ولا يمكن أن يكون

عرضة للمعاناة لأنه مطابق للطبيعة، لأنه هو الوجود ذاته. لذلك فلا وجود لشيء خارجه ويمكنه التأثير. لكن إذا كان الله لا يعاني، فإنه كذلك لا يستمتع، فهو لا يعرف المتعة كما نتصورها نحن. وهذا سيكون من باب النزعة التشبيهية الأنتربومورفية تأويل القدرة الإلهية بقياسها على القدرة الإنسانية. في المقابل، فإن الإنسان باعتباره جزء من الطبيعة، ولأنه كائن مرتبط بكائنات أخرى فإنه لا يستطيع أن يتفاعل مع بيئته والخضوع لتأثير العلاقات التي يربط مع الأفراد الآخرين من حوله.

وهكذا، فإذا كانت هذه العلاقات تناسبه فإنه سيحس ببعض الاستمتاع، أما إن كانت لا تناسبه فهذا ما سيجعله في حالة معاناة. وفي جميع الظروف فإنه سيعاني. فالمعاناة والاستمتاع تتمثلان إذن وبوجه عام كطريقتين مختلفتين للمعاناة، إلى حد يمكن القول معه أنهما تكونان غالبا نتيجة أسباب خارجية. وعليه، فإن الفرح الحقيقي ليس استمتاعا يدغدغ متعة الفرد نتيجة سبب خارجي. إنه تعبير عن زيادة قوة الإنسان، ومن ثم فإنه أكثر كثافة لأن الإنسان لا يتصرف إلا بحكم حتمية طبيعية. وبهذا المعنى فإن الفرح يتجاوز التعارض بين المعاناة والاستمتاع بشكل كلي، ولا علاقة له بأي شكل من أشكال السلبية، بالقدر الذي يجعل "الناس يولدون جاهلين تماما بعلل الأشياء"[1]. فإن وضعيتهم في البداية كانت مزرية تحت تأثير المعاناة، وإذا كانت وضعية الإنسان هي العبودية - هذا ما يشكل الجزء الخامس من كتاب الإتيقا -.

حسب وجهة النظر هذه، يمكن تحليل المعاناة والاستمتاع بشكل جيد، كحالتين للسلبية التي يمكن أن تنقلب نشاطا. بيد أنه يتعين أن نحدد المسار الذي يسمح بالانتقال من المعاناة إلى الفعل والذي يميز الفرح كما يعرفه سبينوزا في الإتيقا[2].

وإذا كان بإمكان المعاناة والاستمتاع لعب دور الوسيط في الانتقال إلى حالة الفرح والسعادة، فذلك لأن بمقدورهما أن يشكلا لحظة للقطع مع العبودية واغتراب الإنسان داخل طبيعة يسيء معرفتها وفهمها، والتي يتلقى تأثراتها دون أن يعي أسبابها. والاستمتاع هو كل ما يبعدنا عن الكآبة، وهذا الحزن عموما هو تعبير عن نقص كبير في قوتنا[3]. وهكذا، فإن باستطاعة المتعة أحيانا أن تعيد لنا القوة على

---

[1]"كل الناس يولدون جاهلين بعلل الأشياء" سبينوزا، الإتيقا، مرجع مذكور، تذييل الجزء الأول، ص 72.

[2]"الفرح هو انتقال الإنسان من كمال أقل إلى كمال أكبر" سبينوزا، الإتيقا، مرجع مذكور،الجزء الثالث، تعريفات العواطف، التعريف الثاني، ص 215.

[3]"عاطفة الفرح المتعلقة بالذهن وبالجسم في آن واحد، دغدغة أو سرورا، وسأسمي عاطفة الحزن ألما أو كآبة. لكن يجب الإشارة إلى أن الدغدغة والألم يتعلقان بالإنسان، عندما يكون أحد أجزائه أكثر انفعالا من الأجزاء الأخرى، أما السرور والكآبة فيتعلقان بالإنسان عندما تكون كل أجزائه منفعلة بالقدر نفسه". سبينوزا، الإتيقا، مرجع مذكور، الجزء الثالث، القضية 11، التعليق، ص164.

استرجاع قدرتنا على التفكير والفعل. أما بالنسبة للمعاناة فإنها عموما تكون أصلا للتغيير والانقلاب على الوضعية. عندما يتصور الإنسان العالم ويراه في إطار علاقات تنافر، فإنه يبدأ في التساؤل عن أسباب هذه المعاناة وإيجاد طريق الحكمة. وهذا هو مسار مؤلف كتاب رسالة في إصلاح الفهم، الذي كان يعيش في حالة من المعاناة والإحباط لأنه كان يدرك أن كل ما كان يتمناه على غرار جميع الناس لم يجلب له السعادة التي كان يتوق إليها.

3. تجربة المعاناة الوجودية وتأسيس مفهومي المعاناة والاستمتاع:

تحوي الصفحات الأولى من هذا الكتاب حديثا عن العلاقة بين تجربة المعاناة الوجودية، والتي يمكن أن تظهر عندما تتوفر الظروف المناسبة حركة للعقل للعودة إلى الذات والتي تتيح التغلب على المعاناة وتجاوزها إلى الفعل، والذي لا يمكن تصوره دون تجربة معاشة. لذلك فمن الغباوة بالنسبة لسبينوزا محاولة إدانة الاستمتاع، كما يفعل المتشبثون بدين مبني على الخرافات. وذلك من أجل استغلال الناس واستعبادهم، بدلا من الرغبة في القضاء على أي شكل من أشكال المعاناة خصوصا في عصرنا الحالي الذي يميل فيه الناس إلى جعل المتعة واجبا. كما لو كانت المتعة حتمية لتحقيق تلك الغايات، والتي من غير المجدي تماما التساؤل عنها. لكن، يبدو وفي نفس خط الفكر السبينوزي أنه من غير المجدي تجربة الحالتين معا: المعاناة والاستمتاع، وذلك لتحقيق العيش المشترك وفهم الروابط التي تجمعنا مع الطبيعة وذلك لبلوغ الحكمة.

وإذا كان سبينوزا فيلسوفا يميل إلى الضبط وينهى عن كل أشكال الغلو، فهو كذلك فيلسوف التفرد يوصي كل فرد بإيجاد معاييره الشخصية للحياة.

ولذلك، فمن اللائق أن يؤكد جدارته في اختيار حدوده الخاصة من أجل معرفة أفضل لما يناسب طبيعتنا وبالتالي تحقيق كمالنا على نحو أفضل. وإذا كان كل من الفرح والحزن لا يشكلان حالات بل فترات عابرة، فإن الاستمتاع والمعاناة يمكن أن تصبحا لحظات حاسمة تسمح بذلك التحول، إما سلبا عند الانتقال من الفرح إلى الحزن، أو إيجابا عندما يتم تنفيذ العملية في الاتجاه المعاكس.

إن موضوع الانتقال هذا، لا يخص الفرح والحزن بشكل عام، بل ينطبق أيضا وفقا لوجهة نظر أخرى لحالات الاستمتاع والمعاناة. ليس هناك فرق طبيعي بين هذين الانفعالين، لكن هناك فقط فرق في الدرجة فقط. فنفس الانفعال يمكنه وحسب شدته أن يكون أصلا ومصدرا للواحدة أو الأخرى. لهذا فإن سبينوزا ينصحنا بالاستمتاع لكن دون بلوغ حد الغثيان، أي دون تجاوز العتبة التي تتحول فيها المتعة إلى معاناة. وبواسطة لعبة الملاءمة ونقيضها والتي لا يمكننا معرفتها إلا من خلال تجربة

المرور إلى الحد الأقصى والذي من خلاله نتعلم ونفهم مسار وجودنا ويوجهنا بشكل أفضل في مجال البحث عن الخير الأسمى والحياة الكريمة.

وبعبارة أخرى، لا يعرف المتعة إلا من جرب المعاناة، أي من يعرف بالتجربة أين تكمن أسباب المعاناة، والتي يجب وقف تأثيراتها ومعرفة السبل التي يجب تجنبها لأنها تؤدي إلى بلوغ طرق مسدودة في مسار وجودنا. فهذه التجربة التي أثرناها بالإشارة إلى كتاب "رسالة في إصلاح الفهم" عندما يخبرنا سبينوزا في بداية كتابه غير المكتمل عن لحظة الأزمة التي يعيشها، حيث شكك في كل المعتقدات وكل الأحكام المسبقة والتي أدت إلى الفشل في بحثه عن حياة إنسانية حقا، وعلى وجه التحديد، فإن السعي وراء الثروة والمناصب والمكاسب الحسية والمادية، يشكل سببا لعدم الرضا والارتياح، والمعاناة وبالتالي الحزن. ولهذا فالفيلسوف مجبر على التفكير فيما يمكن أن يؤدي به إلى "الفرح الدائم والأزلي"[1]. وبخلاف أفلاطون وكل التقليد الفلسفي بعده، فإن سبينوزا لا يجعل من الرغبة نقصا، ولكنها قوة، فالرغبة هي تمظهر قوة الوجود والفعل الإنساني. أن تصور الرغبة كنقص هو تعبير عن الأحكام المسبقة، الخلط بين السبب والنتيجة. فالحاجة ليست ماهية للرغبة، إنها تأثير لعدم الرضا والذي يكون في غالب الأحيان نتيجة لجهل طبيعته الحقيقية، لأن الفرد الذي يرغب ليست لديه معرفة بالهدف الذي يسعى إلى تحقيقه لتأكيد سلطته. والرغبة هي أولا وقبل كل شيء كما أكد **Pierre Macherey** هي رغبة تائهة[2].

وبفعل قوة الفشل، فإنه أحيانا، وأحيانا فقط نهتدي إلى العثور على مسار التفكير الذي سيؤدي إلى وعي ذاتي كبير ونحو معرفة أدق بالأشياء التي تناسبه. ومن ثم فإن الأمر لا يتعلق بمسألة تبرير المعاناة أو تقدير الثمن لبلوغ الفرح. فالمعاناة لا تتضمن غاية في ذاتها، وكذلك الفرح. وهذا ما وضحه سبينوزا بما يكفي في تذييل الجزء الأول من كتاب الإتيقا، فلا يوجد في الطبيعة إلا عللا فاعلة **Causes efficientes**. ومؤيدو الفكر الغائي يخلطون بين العلل والغايات. وفي المقابل، وفي بعض الظروف فالمعاناة قد تكون مثل الاستمتاع بالإضافة إلى علل أخرى، الوسيلة التي توقظ العقل وتحثه إلى البحث عن الحقيقة التي تؤدي به إلى بلوغ الحكمة.

4. ضوابط المتعة في فلسفة سبينوزا:

وإذا كان سبينوزا علاوة على ذلك يقدم المتعة كالشرط الذي يأخذ العقل بواسطته وضعا ملائما لبلوغ الحكمة، فإنه يؤكد بعد ذلك، وكما أشرنا سابقا "فلا يمكن أن يكون وإلى حد ما دون الوصول إلى حد الغثيان، لأنه لن يكون أبدا ممتعا" مؤكدا أن التمييز بين المتعة والمعاناة هو مسألة درجة أكثر منها طبيعة.

---

[1] **Spinoza, Traité de la réforme de l'entendement, Traduction de Bernard Rousset, Vrin,2002, p .35.**

[2] **Pierre Macherey, introduction à l'Ethique de Spinoza, La troisième partie, La vie affective, PUF, Paris ,1995, p 104-105.**

غير أنه يشكك في بداية كتابه "رسالة في إصلاح الفهم" في البحث عن متعة الحواس، فهذا فقط عندما تكون هذه الأخيرة من أجل ذاتها كغاية وليس كوسيلة، وبالمثل فإنه لا يجب البحث عن المعاناة لذاتها، والذي يكون " خرافة حزينة وشريرة" بالفعل. وهي ليست بالضرورة بدون تأثير إيجابي عندما تلتقي وتقترن بعلل أخرى تنتج آثارا منقذة.

ليست المعاناة والاستمتاع إلا أحوالا سلبية لا يمكن من خلالها جلب أي شيء ولا تجعل الإنسان وحدها نشيطا، إنها تجعلنا نرزح تحت أسر العبودية، وهي عائق أمام التفكير مادامت ترهق العقل، في الوقت الذي يجعله الاستمتاع كسولا وفي حالة خمول الأمر الذي يمنع. ما يمنع أي نقد أو تساؤل أو تفكير. وبالعكس، فإن تناوب تلك الأحوال ينتج عنه عدم استمرار الاستمتاع أو تؤدي إلى الاشمئزاز، الشيء الذي ينتج عنه تجاوزهما لجعل العقل أكثر نشاطا ودفعه نحو طريق الفرح، ليس من خلال جدلية التجاوز السلبي، والذي ليس له حسب سبينوزا وجود فعلي، ولكن عن طريق التجاوز الذي سيكون ذا طبيعة متسامية من خلال إعادة استثمار طاقة الكوناتوس، أي المجهود المبذول لحفظ الوجود والذي يأخذ عند الإنسان شكل رغبة من خلال فعل يجمع عمل العقل والجسم، ويبين قدراتهما معا بكل انسجام.

5. المعاناة والاستمتاع ومضمراتهما الإبداعية:

بكل تأكيد وكما يشير إلى ذلك Laurent Boveعندما تسيطر علينا الكآبة، فإنه من المستحيل الإفلات منها، ونكون عبيدا خاضعين لها بشكل تام. ما ينتج عنه معاناة كبيرة. لكن، يكفي أن يقع حادث يرجع لنا أقل إحساس بالاستمتاع بالوجود ما يجعلنا نخرج من ذلك النفق[1]. لذلك يمكن أن تحتوي المعاناة والاستمتاع على قوة إبداعية لا تظهر إلا عندما تلتقي مع نقيضها. إنه التقاء المتعة بالألم هو القادر على إنتاج حركة الخلق، وهكذا فإن المتعة الناتجة عن اليد التي تداعب مريضا يمكن أن تعيد لهذا الأخير قوة لمكافحة معاناته وإثبات ذاته. ولوو بإنتاج عدد قليل من الكلمات التي تخرج عن نطاق الشكوى. وبالمثل فإن الإفراط في المتعة يؤدي إلى بلوغ الاستمتاع حد المعاناة بل قد يتجاوزه. ويسمح حصول الوعي بعدم اكتمال وجود همه الأول هو البحث عن المتعة من أجل ذاتها. إذا كانت أكبر المعاناة قد ولدت أعمال عظيمة، فهذا دليل على على قدرتها على زيادة قوتنا على الوجود والفعل. وهذا دليل على قدرة الكوناتوس على قلب هذه المعاناة إلى النقيض لجعلها منبعا لزيادة الكمال لدينا.

[1] Laurent Bove, La strategie du conatus, affirmation et résistance chez Spinoza, Vrin, Paris, 1996, p121.

ألا يشكل جعل المعاناة عملا سرديا وكتابة أدبية، كما قام به Fritz Zorn[1] في كتابه المريخ Mars تأكيدا لمهارة الكوناتوس لوضع استراتيجيات لتحويل الضعف والهشاشة إلى سلطة وقوة؟ وكذلك لإعادة صياغة عنوان كتاب Laurent Bove الذي سبق ذكره، وأيضا من أجل استعادة معالجة الإشكالية التي طرحنا في بداية قولنا هذا، هل يجب التشكيك في موقف أولئك الذين يدينون المتعة بنفس القدر الذي ندين فئة الذين يجعلون الوجود الإنساني استمتاعا دائما؟ فالاستمتاع والمعاناة هما مظهران من مظاهر الانفعالات الإنسانية، يمكن للأولى كما للثانية أن تكون مصدرا للعبودية Servitude، ولا يشكل الاستمتاع علاجا ضد المعاناة، فحياة بدون معاناة هي حياة بدون متعة، وبالتالي حياة لا إنسانية.

إذا كان سبينوزا في زمانه يدين مناهضي الاستمتاع، فإنه كذلك سيكون قاسيا في حكمه على الذين يجعلون الاستمتاع في الفترة الحالية حتمية في حكمه على الذين يجعلون الاستمتاع في الفترة الحالية حتمية جديدة وبشكل قطعي، لأن الاستمتاع والمعاناة لا يمكنهما أن تنتجا غير آثار إيجابية والسماح بالمرور من المعاناة إلى الفعل عوض المواجهة بينهما، والذي يستخدم كمحفز للعقل يثير فيه التفكير الذي يعد العلاج الوحيد للعبودية. وكذلك ينبغي أن نرى في مشروع العلاج من أي شكل من أشكال المعاناة تعبيرا عن لذة عظيمة fantasme لوجود لا ينكشف إلا في حالة الاستمتاع، نتاج خيال تغذيه رغبة غير مفهومة لذاتها، رغبة مستلبة وغريبة عن طبيعتها الذاتية.

ولعله من الضروري أن نرى في ذلك كراهية معينة للحياة، ألا تشكل الرغبة علاجا وشفاء لجميع أنواع المعاناة عزوفا عن الحياة وإعراضا عنها. كما لوكانت مرضا. لذلك أليس من الضروري وعلى شاكلة أفلاطون في محاورة فيدون (Le Phedon) أن نسأل أصدقاءنا أن يقدموا ديكا قربانا لأسيليبيون (Asclépios) شكرا له على تجنيبنا المعاناة بشكل نهائي[2].

خاتمة:

إذا كانت " الرغبة هي ماهية الإنسان"[3]، فهذا يعني أن ماهية الإنسان غير معرفة بشكل نهائي، فليست جهدا يمكن تحديده مسبقا، وأنه لن يكون من الضروري امتداده لتفعيل ذاته. قوة الرغبة هي قوة منتجة

---

[1] Fritz Zorn, Mars, Gallimard, Paris,1979.

"[2] Criton, nous devons un coq à Esculape. Payez cette dette, ne soyez pas négligents.", Platon, *Phédon*, 118a, trad. Monique Dixsaut, Garnier-Flammarion, 1991 p. 309.

"[3] Ce «dernier mot» ridicule et terrible signifie pour qui sait entendre: «Criton, la vie est unemaladie!» Est-ce possible, un homme tel que lui, un homme qui avait vécu joyeux et aux yeux de tous,comme un soldat, cet homme était un pessimiste!", Nietzsche, *Le gai savoir*,§ 340, trad. AlexandreVialatte, Gallimard – Folio/essais, 1950, p. 275.

ومبدعة، ولا يعني ذلك خلق الوجود من لا شيء، وهذا ما لا يمكن التفكير فيه. ولكن بمعنى أن قوة الرغبة تنتج الجديد من خلال مزيج من عوامل وأسباب متعددة، خارجية وداخلية، والتي تأتي لتغذية الرغبة ومنحها قوة التعبير عن ذاتها من خلال ما تنتجه من أعمال. وهكذا، فإن المعاناة ذاتها قد تكون مصدرا للقوة كما هو الحال في الاستمتاع وذلك عندما لا تكبل العقل وتكبح جماحه. وتنفتح على إثبات الذات لرفع المعاناة وتحويلها إلى فعل يمون مصدرا للفرح. وكذلك، فإن قوة الإنسان لا يمكن أن تنمو بواسطة علاج المعاناة أو إدانة المتعة، بل إن قدرة الإنسان على مواجهتهما (المتعة والمعاناة) هو ما يخلق ويبني حب الحياة. حياة يمكن أن نعيشها ما لا نهاية له من المرات، وفق مفهوم العود الأبدي النيتشوي[1]. وهو مفهوم غال على فيلسوف حافظ دائما على علاقة غامضة جدا مع سبينوزا قبل اختزال فلسفته إلى مجرد " قعقعة هيكل عظمي"[2]. وقد اكتشف من قبل واحدا من أعظم أسلافه[3].

ألا ينبغي أن نرى أخيرا في هذه القوة تجسيدا للشخص القادر على نقل المعاناة إلى فعل، وهي العبارة التي يسميها نيتشه **الصحة الكبرى**"هذا النوع من الصحة الذي لا نمتلكه فقط، بل نكتسبه، ويجب علينا أيضا أن نكتسبه باستمرار، لأننا نضحي بها بدون انقطاع، لأنه يجب أن نضحي به ..."[4].

---

[1] «Je reviendrai avec ce soleil, avec cette terre, avec cet aigle, avec ce serpent —non pas dans unevie nouvelle, dans une vie meilleure, ni dans une vie semblable: je reviendrai éternelle pour cette mêmeet identique vie, avec toutes ses grandeurs et toutes ses misères, pour enseigner de nouveau le retouréternel de toute chose.», Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, troisième partie, «Le convalescent»,trad. Geneviève Bianquis, Garnier-Flammarion, 1969, p. 275-276.

[2] Car-qu'on me pardonne-, ce que Spinoza *a laissé, l'amor intellectualis dei*, n'est qu'un cliquetisde squelette!», *Le gai savoir*, *op. cit.*,§ 372, p. 340.

[3] «Je suis très étonné, ravi! J'ai un précurseur et quel précurseur! Je ne connaissais presque pas Spinoza. Que je me sois senti attiré en ce moment par lui relève d'un acte «instinctif». Ce n'est passeulement que sa tendance globale soit la même que la mienne: faire de la connaissance l'affect le pluspuissant - en cinq points capitaux je me retrouve dans sa doctrine; sur ces choses ce penseur, le plusanormal et le plus solitaire qui soit, m'est vraiment très proche: il nie l'existence de la liberté de lavolonté ; des fins ; de l'ordre moral du monde ; du non-égoïsme; du Mal. Si, bien sûr, nos divergences sontégalement immenses, du moins reposent-elles plus sur les conditions différentes de l'époque, de la culture, des savoirs. *In summa* : ma solitude qui, comme du haut des montagnes, souvent, souvent, me laisse sans

souffle et fait jaillir mon sang, est au moins une dualitude. - Magnifique!», Nietzsche, *Lettre à FranzOverbeck*, Sils-Maria le 30 juillet 1881.

[4] -Nietzsche, *Le Gai savoir, op. cit.*, 382, p. 355.

بيبليوغرافيا

- *محاورة فيدون- في خلود النفس (محاورات أفلاطون)*، ترجمة عزت قرني، دار قباء، سنة 2002.
- سبينوزا، الإتيقا، ترجمة أحمد العلمي، إفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2010.
- سبينوزا، رسالة في إصلاح الفهم، ترجمة جلال الدين سعيد، دار الجنوب، تونس.
- **Bove, Laurent. La stratégie du conatus : affirmation et résistance chez Spinoza. Paris Vrin, .Paris, 1996**
- **La vie affective. : Macherey, Pierre. Introduction à l'Éthique de Spinoza, troisième partie .PUF, Paris, 1995**
- **Nietzsche, Friedrich. Le Gai Savoir. Trad. Alexandre Vialatte. Gallimard, Folio essais, .Paris,1950**
- **.Gallimard,2004 ,Pascal, Blaise. Pensées.édition de Michel Le Guern**
- **.Flammarion, Paris 1991-ierPlaton. Phédon, 118a. Trad. Monique Dixsaut. Garn**
- **.Spinoza, Baruch. Éthique. Trad. Charles Appuhn. Garnier Frères, Paris, 1913**
- **Spinoza, Baruch. Traité de la réforme de l'entendement. Trad. Bernard Rousset. Vrin, Paris, .2002**
- **.Paris, 1979 ,Zorn, Fritz. Mars. Gallimard**

توظيف الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي:
مادة التاريخ والجغرافيا نموذجا
Using ICT to reinforce learning: History and Geography

☜ حافظ أخراز / AKHARAZE Hafid
تخصص الجغرافيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس.
Géographie, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès

☜ عبد الرحيم أخراز / AKHRAZ ABDERRAHIM
تخصص الجغرافيا، جامعة القاضي عياض، مراكش
Géographie, Université Cadi Ayyad, Marrakech

ملخص:

الأهداف: رصد أهمية ودرجة توظيف الوسائل التكنولوجية، وكذا إبراز دورها في تجويد عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا وتحقيق أهدافه.

الإشكالية: باعتبار مادة التاريخ والجغرافيا من المواد الدراسية الغنية على المستوى الكفايات والمهارات والقيم، وكذا تعدد الدعامات الديداكتيكية، فإن توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية التدريس والدعم التربوي خاصة، قد يكون مهما جدا لتمكين المتعلمات والمتعلمين من الكفايات المطلوبة، ويساعدهم على تجاوز مختلف التعثرات التي يواجهونها.

المنهجية: تبني مقاربة منهجية شمولية (المنهج الوصفي التحليلي، التجريبي، المقارن ودراسة حالة)، بالإضافة إلى أدوات بحثية كالاستمارات الالكترونية.

خلاصة: الوسائل التكنولوجية تؤدي إلى اثارة الحافزية لدى المتعلمين، فأضحى استعمالها دعامة أساسية للرقي بمستوى المتعلمين وتنمية كفاياتهم الأساسية، شريطة احترامها لعدة ضوابط بيداغوجية.

الكلمات المفاتيح: الوسائل التكنولوجية– الدعم التربوي- مادة التاريخ والجغرافيا.

Abstract :

Objectives: Monitoring the importance of employing ICT to enhance the quality of educational support in the subject of history and geography and to achieve its objectives..

Problem: History and geography are subjects rich in competencies, skills, and values, as well as didactic supports. The use of ICT in the teaching process and educational support, in particular, will be important to enable learners to acquire the required competencies and help them overcome various difficulties they encounter.

Methods: Adopting a comprehensive methodological approach (descriptive-analytical, experimental, comparative, and case study methods), in addition to research tools such as electronic questionnaires.

Conclusions: ICT lead to stimulating learners' motivation, making their use a fundamental support for advancing learners' levels and developing their basic competencies, provided that several pedagogical controls are respected.

Keywords: ICT–Educational Support–History and Geography.

مقدمة:

تعد العملية التعليمية التعلمية في تاريخ المجتمعات أساس بنائها وتقدمها وتحديد درجات تطورها، لذلك أضحت المنهجية المتبعة في التدريس هي المعيار لتحديد مدى كفاءة هذه الوسائل والمنهجيات، لذلك تسعى كل البلدان للبحث عن أفضل الوسائل والطرق لتجويد هذه العملية بوضعياتها المتعددة. وفي زمننا هذا، زمن الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، أضحى الإصلاح التربوي في غالبية المجتمعات إصلاحا مرتبطا بالتكنولوجيات الحديثة، وإدماجها في العملية التعليمية التعلمية، لأن أغلب المتعلمات والمتعلمين أصبحوا اليوم منفتحين أكثر على استخدام وسائط المعلومات والاتصال، من جهة، وكون هذه الأخيرة قادرة على المساهمة في إرساء تعليم جيد من جهة ثانية. لكل ذلك فالدولة المغربية هي الأخرى، وفي كل مخططاتها الإصلاحية للمدرسة المغربية دائما ما تسعى إلى إدماج الوسائل التكنولوجية في عمليات التدريس.

باعتبار مادة التاريخ والجغرافيا من أهم المواد الدراسية الغنية على المستوى الكفايات والمهارات والقيم، ونظرا لتعدد الدعامات الديداكتيكية في هذه المادة، فإن توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية التدريس والدعم التربوي خاصة، قد يكون مهما جدا لاستيعاب المتعلمات والمتعلمين للكفايات المطلوبة، وكذا إخراج تدريس مادة التاريخ والجغرافيا من الطريقة النمطية التقليدية التي غالبا ما تجعلها مادة مملة بالنسبة للمتعلمات والمتعلمين رغم أهميتها المجتمعية.

بناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة ستحاول الكشف عن واقع استعمال الوسائط التكنولوجية الحديثة في الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا في السلك الثانوي التأهيلي، بالإضافة إلى جرد أهم الوسائل المستعملة من طرف المدرسين، وكذلك رصد آراء الأساتذة والمتعلمين من توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في عميلة الدعم التربوي.

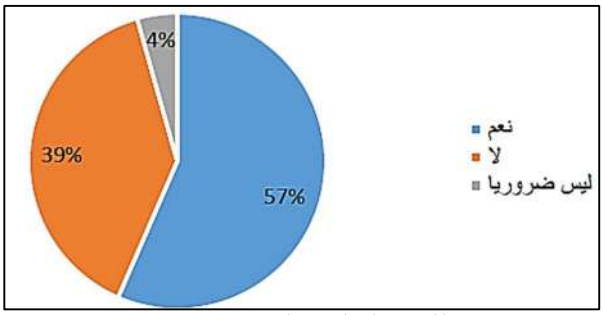
1. إفادات مدرسي مادة التاريخ والجغرافيا حول توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي

إن الحديث عن أهمية توظيف الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية عموما، ودورها في خدمة الأهداف التربوية لعملية الدعم التربوي خصوصا، يقتضي أولا، الإشارة إلى درجة استخدامها داخل الفصول الدراسية، وأيضا الإشارة إلى الأنواع الأكثر استعمالا وانعكاساتها على العملية التعليمية التعلمية. من أجل تحقيق تلك الغاية، قمنا باستقصاء المعلومات والمعطيات من مدرسي مادة التاريخ والجغرافيا، بالاعتماد على استمارة إلكترونية تم مشاركتها مع العديد من أساتذة المادة، تضمنت آراءهم وإفاداتهم حول موضوع الدراسة.

1.1.درجة توظيف الوسائل الحديثة في عملية الدعم التربوي

في عصرنا الحاضر، يكتسي استعمال الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية أهمية بالغة لما تحققه من أدوار هامة في سبيل تجويد العملية التربوية، ولكن يبقى توظيفها رهين ظروف وعوامل عديدة، أبرزها عاملين؛ الأول هو رغبة المدرس في استعمالها أو عدم استعمالها حسب ما يراه مناسبا، والثاني مرتبط أساسا بتوفر هذه الوسائل بالمؤسسات التعليمية ومدى توفر الظروف المناسبة لاستعمالها.

الشكل 1: درجة توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا



المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024.

يوضح الشكل أعلاه، نسب استعمال المدرسين الذين شملتهم العينة للوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي في مادة التاريخ والجغرافيا، وقد أكد ما نسبته 57% عدم توظيفها مبررين ذلك بعدم توفرها في المؤسسات التعليمية، وما يقارب 39% يوظفونها ولو بشكل متقطع وكلما أتيحت الظروف المناسبة، بينما ما نسبته 4% فقط تعتبر الأمر ليس ضروريا.

بتحليلنا لهذه النسب يمكننا القول، إن حوالي 96% من العينة ترى أن توظيف الوسائل التكنولوجية أثناء الدعم التربوي في مادة التاريخ والجغرافيا بالغ الأهمية، وعدم استعمالها راجع بالأساس إلى عدم توافرها أساسا بالمؤسسات التعليمية وإن كانت متوافرة فإن قلتها يحول دون توظيفها بشكل مستمر ومنتظم.

فيما يخص المادة الأكثر ملاءمة وحاجة لتوظيف الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي، فجل أساتذة العينة أكدوا على أهميتها في كلا المادتين (التاريخ والجغرافيا)، أي ما نسبته 74%، في حين ترى 26% من العينة كون مادة الجغرافيا هي المادة الأكثر حاجة لاستعمال الوسائل التكنولوجية نظرا

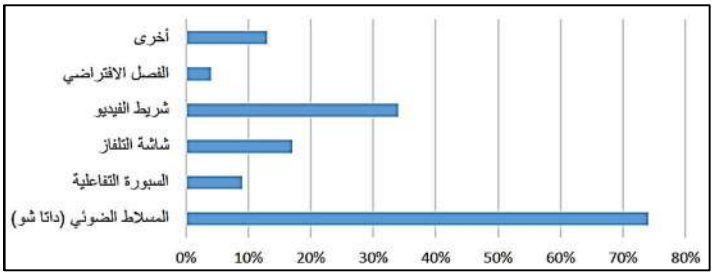
لطبيعة المادة المتميز بتنوع الدعامات (الخرائط، الصور، المبيانات، الجداول، الفيديو...)، لأن الوسائل التكنولوجية الحديثة تمكن المتعلمين من استيعاب أكثر للظاهرة الجغرافية المدروسة.

2.1.الوسائل التكنولوجية الموظفة خلال الدعم التربوي

إن تنوع الوسائل التكنولوجية المتاحة للتوظيف التربوي، تفرض على المدرس اختيار الوسيلة الأنسب والتي تتوافر فيها الشروط والضوابط البيداغوجية المطلوبة وتلائم الأهداف المراد تحقيقها.

في هذا السياق، فالوسائل التكنولوجية الحديثة الموظفة خلال الدعم التربوي في مادة التاريخ والجغرافيا -حسب العينة المبحوثة- متنوعة، وتحدد حسب ما يراه المدرس مناسبا ويخدم الهدف التعليمي.

الشكل 2: أهم الوسائل التكنولوجية الموظفة خلال الدعم التربوي



المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024.

نستشف من الشكل2، اختلاف آراء الأساتذة حول الوسائل التكنولوجية الموظفة خلال مرحلة الدعم التربوي، ويمكن إجمالها فيما يلي:

ما نسبته 74% من الأساتذة المستجوبين يؤكدون على استعمال المسلاط الضوئي (داتاشو)، واعتباره من بين أنجع الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تخدم عملية الدعم التربوي بالمادة، ولكن ذلك مقرون بأخذ بعين الاعتبار نوع الدعامات التي يتم عرضها، فعرض دعامة نص مكتوب يحقق نفس الأهداف التي يحققها الاشتغال بنص موجود في الكتاب المدرسي.

صرحت 34% من العينة المبحوثة، باستعمالها لتقنية شريط الفيديو في الدعم التربوي، في حين صرحت ما نسبته 21% بتوظيفها للخرائط التفاعلية، وفي نفس السياق صرحت 17% أنها تعتمد على شاشة التلفاز، لكن تحقيق هذه الوسائل لأهدافها رهين بمضمونها وكيفية تقديمه، وبالتالي فتوظيف هذه التقنيات يبقى عديم الفائدة في حالة عدم استحضار الضوابط البيداغوجية التي يجب احترامها

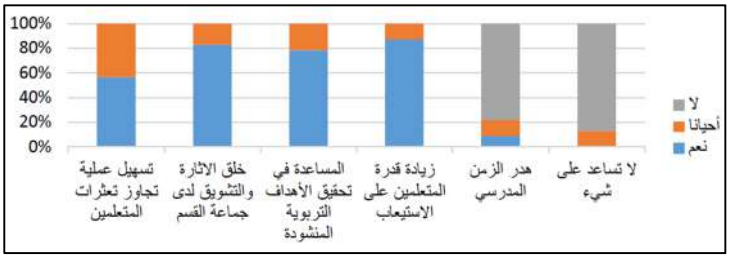
كالملاءمة والفاعلية، ومرتبط أيضا بمهارات وقدرات المدرسيين على التوظيف الأمثل لهذه التقنيات بما يخدم الهدف التعلمي.

بناء على ما سبق، فالوسائل التكنولوجية الموظفة في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا تتسم بالتعدد والتنوع، وتساهم في خلق مناخ تعليمي يحقق الدافعية للتعلم وذلك بتفاعل المتعلم في السيرورة التعليمية، كما تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة بترسيخ المفاهيم والمعارف المستهدفة وتقوية ودعم قدرات ومهارات المتعلمين، وهذا لن يتأتى إلا بتوظيف أنجع وأمثل لهذه التقنيات، إذ في حالات كثيرة يكون لهذه الوسائل نتائج عكسية.

3.1.دور استعمال الوسائل التكنولوجية خلال الدعم التربوي:

أكد الأساتذة المستجوبون على الفوائد الجمة التي يحققها توظيف الوسائل التكنولوجية خلال الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، وهذا يعبر عن وعيهم بأهمية استعمالها في العملية التعليمية التعلمية وأدوارها الفعالة التي تحققها إذا تم استخدامها بالطريقة الأمثل.

الشكل (3): أدوار استخدام الوسائل التكنولوجية خلال الدعم التربوي



المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024

من خلال تحليلنا لمعطيات المبيان أعلاه (رقم3)، تبين لنا:

غالبية المدرسيين(81%) تؤكد على دور الوسائل التكنولوجية في خلق الإثارة والتشويق لدى المتعلمين، وهذا يجعلها تساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ ترى ما نسبته 88% مساهمتها أيضا في زيادة قدرة المتعلمين على الاستيعاب.

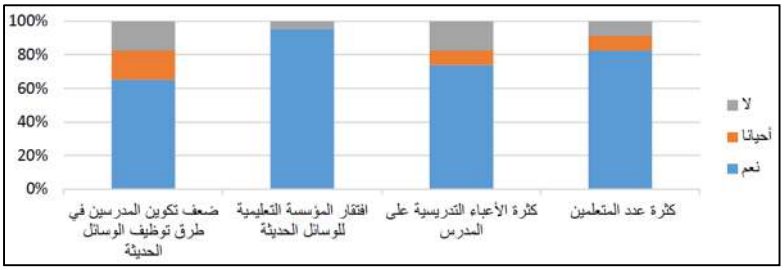
أكد 67% من المدرسين المستجوبين بأن توظيف الوسائل التكنولوجية خلال مرحلة الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا تسهل على المتعلمين تجاوز تعثراتهم وتقوية قدراتهم، بالمقابل ترى النسبة المتبقية أي ما نسبته 33% أنه يتم تحقيق هذا الهدف في بعض الأحيان فقط.

فيما يخص بعض الإنعكاسات السلبية التي يمكن حدوثها بسبب استخدام الوسائل التكنولوجية خلال الدعم التربوي، فمعظم المدرسيين المستجوبين (79%) نفوا مساهمتها في هدر الزمن المدرسي، و12% فقط صرحوا أنها أحيانا لا تساعد على تحقيق أي دور.

4.1.معيقات استعمال الوسائل التكنولوجية خلال الدعم التربوي

تتميز الوسائل التكنولوجية بتعددها وتنوعها، مما يفرض على المدرس اختيار أنجعها والمتوافرة لديه. وبقدر تنوعها، فمعيقات إدماجها بعملية الدعم التربوي متعددة أيضا. ويمثل الشكل البياني التالي، أهم عوائق إدماج الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا حسب آراء السادة المدرسين:

الشكل (4): معيقات إدماج الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي



المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024.

إن إفادات المدرسين المستجوبين فيما يتعلق بعوائق إدماج الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا متباينة ومختلفة، حيث:

- أكد 97% من المدرسين المستجوبين بأن افتقار المؤسسات التعليمة للوسائل التكنولوجية يعد أهم عائق يحول دون توظيفها في العملية التعليمية التعلمية. أما بالمؤسسات التي تتوافر على هذه الوسائل، فالعوائق تتأرجح بين؛ عائق كثرة الأعباء التدريسية على المدرس (74%)، خصوصا أن توظيف الوسائل التكنولوجية تحتاج إلى تخطيط دقيق وإعداد ومراجعة صارمة كي تتناسب والأهداف التربوية، وبطبيعة الحال يتطلب هذا وقتا أطول. ثم عائق كثرة عدد المتعلمين (83% من المستجوبين).

بالإضافة إلى ما سبق، فقد صرح 65% من المدرسين المستجوبين بأن غياب تكوينات موازية ومستمرة في طرق إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة من أهم أسباب عدم توظيفها بشكل مستمر وفعال، إذ صرحت 74% من العينة المستجوبة كونها لم تتلق أي تكوين في هذا الشأن.

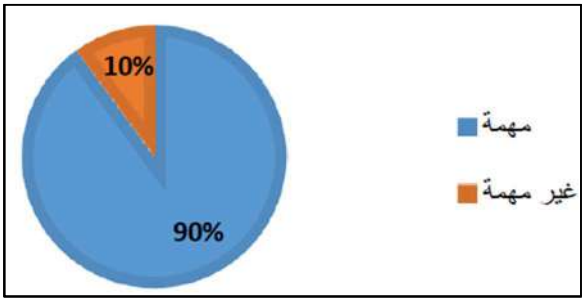
2.إفادات المتعلمين حول أهمية توظيف الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي:

بالنظر إلى أهمية تكنولوجيا التعليم بالنسبة للمعلم، فإن تأثيراتها أيضا تكون على العملية التعليمية التعلمية ككل، ولكون المتعلم هو محور هذه العملية فلا يمكن الحديث عن أهميتها إلا إذا كان لها تأثيرا ملحوظا على المتعلمات والمتعلمين، لذلك سيتم في هذا المحور إبراز آراء المتعلمات والمتعلمين من استخدام التكنولوجية الحديثة في عملية الدعم التربوي من خلال محاولة رصد آثارها الايجابية على اكتساب وترسيخ المعارف والمهارات، وأيضا المعيقات التي تعترض توظيف هذه الوسائل في عملية الدعم التربوي.

1.2.آراء المتعلمين من أهمية توظيف الوسائل التكنولوجية:

من أجل قياس مدى فعالية الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية الدعم التربوي كان لزاما استقراء آراء المتعلمين من هذه الوسائل. وتحقيقا لذلك الغرض، تم توجيه استمارة إلكترونية لعينة من التلميذات والتلاميذ بثانوية أقايغان التأهيلية بالمديرية الإقليمية طاطا، ولجميع المستويات المعنية بمادة التاريخ والجغرافيا.

الشكل (5): آراء المتعلمين حول أهمية توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي



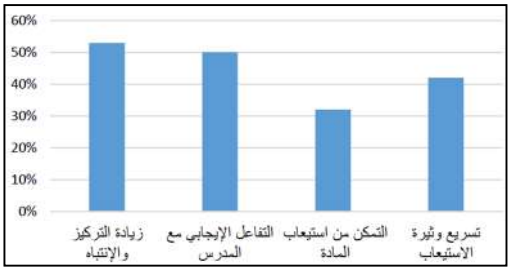
المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024.

نستشف من المبيان أعلاه، بخصوص آثر استعمال الوسائل الحديثة في عملية الدعم التربوي في مادة التاريخ والجغرافيا أن ما نسبته 90% من المتعلمين في الثانوية التأهيلية أقايغان يؤكدون أن هذه الوسائل التكنولوجية ذات أهمية كبيرة في مساعدتهم على استيعاب المادة الدراسية وبالتالي تجاوز ومعالجة تعثراتهم. في حين ترى ما نسبته 10% من العينة الإحصائية أن توظيف هذه الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي غير مهم. وهذا يؤكد مدى أهمية هذه الوسائل بالنسبة للمتعلمين في عملية الاستدراك عن طريق الدعم التربوي.

2.2.آثار استخدام الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي

يعد استخدام الوسائل التكنولوجيا في عملية الدعم التربوي من القضايا التي يجب الوقوف عندها من أجل تحديد مدى أهمية هذه الوسائل في مساعدة التلاميذ المتعثرين في تجاوز تعثراتهم في العملية التعليمية مع زملائهم داخل الفصل الدراسي.

الشكل (6): آثار استخدام الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي



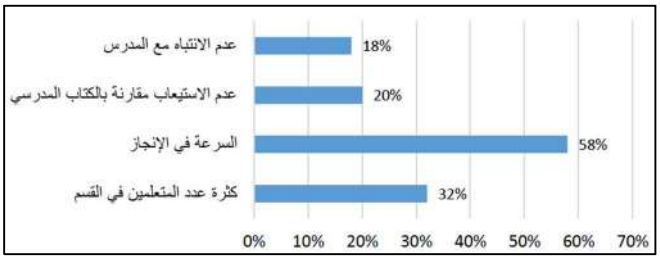
المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024

نستنتج من خلال هذا المبيان، أن ما نسبته 52% من العينة الإحصائية تؤكد كون الوسائل التكنولوجية تسهم في زيادة التركيز والإنتباه، في حين ترى ما نسبته 49% أن استعمال هذه الوسائل يساعدهم في التفاعل الإيجابي مع المدرس. كما ترى ما نسبته 32% أن هذه الوسائل الحديثة تمكنهم من استيعاب المادة، وفي الأخير، فإن 42% من العينة الاحصائية صرحت أن توظيف الوسائل الحديثة في عملية الدعم التربوي تساعدهم على تسريع استيعاب المادة.

3.2.معيقات استخدام الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي:

لا تخلو أي وسيلة كيفما كانت من معيقات، قد تكون متعلقة بالوسيلة نفسها، وفي جانب ثان، مدى كون الأساتذة مؤهلين ومكونين لتوظيف هذه الوسائل في عملية الدعم التربوي، وفي جانب ثالث، مدى تقبل المتعلمين لهذه الوسائل وانضباطهم داخل الفصل لتيسير عملية الدعم التربوي بتوظيف هذه الوسائل.

الشكل (7): معيقات استخدام الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي



المصدر: استمارة ميدانية، سنة 2024

من الشكل يتضح، أن غالبية المتعلمين المستجوبين بنسبة 58% يرون أن استخدام الوسائل التكنولوجية يؤدي إلى إنجاز الدرس بسرعة، في حين تقر ما نسبته 32% من المستجوبين أن كثرة عدد التلاميذ في الفصل الدراسي يعيق استعمال هذه الوسائل، كما ترى ما نسبته 20% من المستجوبين أن استعمال هذه الوسائل لا يساعد على استيعاب الدرس بشكل كافي مقارنة مع الكتاب المدرسي، وفي الأخير، فإن 18% من المستجوبين أقروا أن هذه الوسائل تعيق الانتباه مع المدرس.

3.أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي من خلال دراسة حالة:

قصد تبيان أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، ومدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، تم القيام بتجربة تربوية ميدانية وفق منهج تجريبي، حاولنا من خلالها قياس أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا.

1.3- خصائص عينات البحث

بغية تحقيق أهداف التجربة التربوية والوصول إلى نتائج علمية دقيقة، قسمنا عينات البحث إلى عينتين، وهما:

❖عينة ضابطة: سيتم تدبير حصة الدعم التربوي بالطريقة الكلاسيكية المعتادة، بالاعتماد على دعامات الكتاب المدرسي دون توظيف أي وسيلة تكنولوجية، إذ التدخل في هذه العينة لن يعرف تغييرا.

❖عينة تجريبية: أي اختبارية، إذ سيتم تدبير حصة الدعم التربوي بإدماج الوسائل التكنولوجية.

تتوزع العينات البحثية وفق ما يأتي:

الجدول (1): توزيع العينات البحثية

	المديرية الإقليمية	المؤسسة التعليمية	المستوى	عدد التلاميذ
العينة الضابطة	طاطا	الثانوية التأهيلية أقاليغان	أولى باكالوريا آداب وعلوم انسانية	18 تلميذا
العينة التجريبية	طاطا	الثانوية التأهيلية أقاليغان	أولى باكالوريا آداب وعلوم انسانية	19 تلميذا

المصدر: المؤسسة الثانوية التأهيلية أقاليغان، ماي 2024

2.3-مراحل التجريب:

لقياس أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، وظفنا المنهج العلمي التجريبي بفضل ما يتيحه من إمكانية التجريب والملاحظة وكذا القياس، وبالتالي الخروج باستنتاج علمي انطلاقا من التجربة، ولتحقيق تلك الغاية اتبعنا الخطوات التالية:

1.2.3-مرحلة ما قبل التجريب

خلال تدبيرنا لحصص الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، لاحظنا غياب جو تفاعلي يشارك فيه كل أطراف العملية التعليمية، نظرا لقلة الإثارة والدافعية التي تخلقها الدعامات والوسائل الموظفة (كتاب مدرسي، سبورة...)، وهذا يؤدي إلى صعوبة استيعاب المتعلمين للمضامين وعدم معالجة التعثرات والصعوبات التي تواجههم، وبالتالي عدم تقوية قدراتهم وتطوير المهارات والكفايات المنصوص عليها بالمنهاج الدراسي.

2.2.3-مرحلة التجريب:

لقياس أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية خلال عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، وقصد تبيان انعكاساتها على سيرورة تجاوز تعثرات المتعلمين ومعالجتها، وكذا مدى مساهمتها في زيادة فعالية التعليم وتجويد الممارسة الصفية لأنشطة الدعم التربوي التي تظهر تأثيراتها من خلال قدرة المتعلمين على تجاوز مختلف التعثرات المعرفية والمهارية والمنهجية والوجدانية، تم إنجاز نموذجين مختلفين لحصص الدعم التربوي، وفق ما يلي:

❖**النموذج الأول**: تم تدبير أنشطة الدعم التربوي بطريقة كلاسيكية دون إدماج للوسائل التكنولوجية، وقد دبرت مع العينة الضابطة.

❖**النموذج الثاني:** تم الاعتماد في تدبير أنشطة الدعم التربوي على الوسائل التكنولوجية التي مكنتنا من توظيف دعامات متعددة ومتنوعة، تخدم موضوع الدعم التربوي والأهداف التعليمية التعلمية المراد تحقيقها، والمتمثلة أساسا في تجاوز مجموعة من التعثرات التي تم تشخيصها لدى المتعلمين، وقد دبرت مع العينة التجريبية.

من خلال ملاحظاتنا وتتبعنا لمراحل سير عملية الدعم التربوي لكلتا العينتين (الضابطة والتجريبية)، لاحظنا تغيرا ملحوظا وكبيرا في أداء وفعالية أنشطة الدعم التربوي التي تم تدبيرها بتوظيف الوسائل التكنولوجية مع العينة التجريبية، مقارنة بأنشطة الدعم المدبرة بطريقة كلاسيكية مع العينة الضابطة. وتكمن هذه التغيرات في:

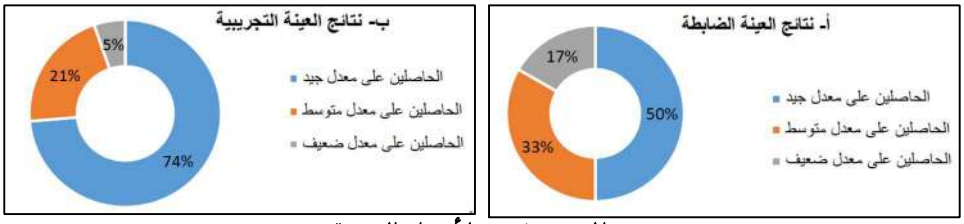
- ارتفاع درجات التركيز والانتباه لدى المتعلمين ومشاركتهم الفاعلة في تدبير أنشطة الدعم؛
- ظهور علامات الحماس والاستعداد للتعلم لتجاوز التعثرات لدى جماعة القسم؛
- استيعاب المعارف والقدرات المستهدفة من خلال أنشطة الدعم، مما مكنهم من تجاوز التعثرات التي تم تشخيصها؛

بناءً على ما سبق، ومن خلال هذه التجربة التربوية، لاحظنا المساهمة الفعالة لإدماج الوسائل التكنولوجية في عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، ودورها في خلق جو تعلمي مفعم بالحافزية وإثارة الانتباه لدى جماعة القسم، واستعدادهم للتعلم قصد تجاوز التعثرات، وكان لهذا تأثير إيجابي على تحقيق الأهداف التعلمية المنشودة المتمثلة في معالجة بعض التعثرات التي تعاني منها جماعة القسم.

3.2.3-مرحلة ما بعد التجريب واستنتاجات

لتأكيد النتائج المتوصل إليها أعلاه، قمنا بتوزيع روائز تتضمن وضعيات اختبارية تتضمن أسئلة مرتبطة بالتعثرات المراد معالجتها من خلال أنشطة الدعم التي تم تدبيرها وفق النموذجين، أي مع العينتين؛ الضابطة والتجريبية. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الشكل (8): نتائج الروائز المنجزة بعد التجربة



المصدر: تفريغ نتائج روائز التجربة

تؤكد لنا الملاحظة الأولية للشكلين البيانين أعلاه (الشكل أ - ب)، تباين واختلاف نتائج المعدلات المتحصل عليها من قبل المتعلمين وفيما بين العينتين؛ الضابطة والتجريبية. ومن خلال المقارنة بينهما _أي العينتين_ نستخلص ما يلي:

بالنسبة للعينة الضابطة، فنسبة كبيرة من المتعلمين لم يتمكنوا من تحقيق معدل جيد، ما يقارب 50%، ويتوزعون بين من حصل على معدل متوسط 33% ومعدل ضعيف 17%. وهذا يعني أن ما يقارب النصف فقط هم الذين تمكنوا من تجاوز ومعالجة تعثراتهم التي استهدفتها أنشطة الدعم.

وبالمقابل من ذلك، فنسبة كبيرة من المتعلمين في العينة التجريبية تمكنوا من الحصول على معدلات جيدة، وبالضبط ما يعادل 74%، بينما ما نسبته 21% حصلوا على معدل متوسط، والنسبة المتبقية، أي 5% كانت نتائجهم ضعيفة. ويدل هذا على أن الأهداف التعلمية تحققت بالكامل لدى ما يعادل 74% من جماعة القسم، وما يعادل 5% فقط هم الذين لم تتحقق معهم وبالتالي لم يتجاوزوا تعثراتهم التي تواجههم.

عموما، فقد برهنت النتائج المتوصل إليها من خلال التجربة، على أهمية إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية بصفة عامة، وفي عملية الدعم التربوي والبيداغوجي في مادة التاريخ والجغرافيا بصفة خاصة، وذلك من خلال رصدنا للآثار الإيجابية التي حققتها على مردودية المتعلمين تفاعلا وفهما أثناء تدبير أنشطة الدعم، وتطبيقا عند تمرير وإنجاز الروائز، هذا من جهة، ونظرا لما تتيحه من إمكانيات لاستخدام دعامات متنوعة ذات وظائف متعددة وذات نجاعة وفعالية عالية تضفي عنصر التشويق والإثارة على العملية التعليمية التعلمية من جهة ثانية.

خاتمة:

أثبتت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة العلمية التربوية، الدور الهام الذي يمكن أن تلعبه الوسائل التكنولوجية في خدمة الأهداف التربوية المنشودة، ولكن ذلك لن يتأتى إلا بتوظيفها بشكل أمثل وناجع، إذ وقفنا أحيانا على عدة نتائج عكسية لهذه الوسائل، من قبيل؛ هدر الزمن الدراسي خاصة بسبب عدم احترامها لمجموعة من الضوابط والشروط البيداغوجية، كالنجاعة والفاعلية والوظيفية والملاءمة.

إن توظيف الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية قد أتاحت أبوابا عديدة يمكن استغلالها في السيرورة التعليمية سواء للمدرسين وللمتعلمين على حد سواء، إذ تمكن المدرس من تنويع طرق التدريس والتنشيط، وكذا توفر له امكانيات هائلة لاستغلال دعامات متنوعة؛ سمعية وبصرية، جامدة وتفاعلية. كما تساعد في إثارة حافزية التعلم لدى المتعلم وتدفعه إلى الانخراط في بناء الأنشطة التعلمية والتفاعل الإيجابي معها، ومما لا شك فيه أن هذا يغذي ويطور الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم.

وفي الأخير، فقد حاولنا إماطة اللثام عن أهمية توظيف مختلف الوسائل التكنولوجية في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية عموما، وخصوصا مساهمتها في تمكين المتعلمين من تجاوز ومعالجة مختلف التعثرات التي تواجههم، سواء كانت معرفية أو منهجية مهارية أو وجدانية قيمية. وهنا لا ندعي إطلاقا كون هذه الوسائل تمثل وصفة سحرية تمكن من معالجة جميع تعثرات المتعلمين، بقدر ما حاولنا إبراز أهميتها في تجويد عملية الدعم التربوي بمادة التاريخ والجغرافيا، وذلك بتجديد الممارسة الصفية وتشجيع حس المبادرة والابتكار في هذا الجانب الهام من العملية التربوية. ولا ينبغي إغفال أنه رغم مختلف المجهودات المبذولة من طرف كل المتدخلين في الحقل التربوي، لا يزال إدماج الوسائل التكنولوجية لم يرقَ للمستوى المطلوب، وتعترضه مشاكل ومعيقات عديدة يجب العمل على تجاوزها.

بيبليوغرافيا

- أشلواو عبد الناصر، الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية التعلمية، مسالك التربية والتكوين، المجلد 2، العدد 2، المغرب، 2019.
- بن قموم صبرينة، واقع الوسيلة التعليمية في تدريس مادة التاريخ والجغرافيا، دراسة ميدانية، في طور المتوسط، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 12، العدد1، الجزائر، 2023.
- بوجيت مليكة، أهمية التعليم الالكتروني في ضمان استمرارية العملية التعليمية في ظل كوفيد 19، تجارب دولية وتحديات، مجلة مدارات سياسية، المجلد 7، العدد 1، الجزائر، 2023.
- رويبح كال، استخدام الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية، دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالجلفة، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 27، الجزائر، 2017.
- الزنينة أسماء، أثر الوسائط التكنولوجية على العملية التعليمية، قراءة في التحديات والمتطلبات، مجلة المقدمة للدراسات الانسانية والاجتماعية، ع3، الجزائر، 2017.
- شتواني حياة، الدعم التربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التعثر الدراسي، مجلة علوم التربية، العدد 61، المغرب، 2015.
- عبد الرحمن محمد وكدوك أحمد، التكنولوجيا والوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة افريقيا العالمية، السودان، 2011.
- لبداع امحمد وأخراز حافظ ولمحمدي الحبيب، فوائد استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تدبير دروس وحدة التاريخ والجغرافيا: ودورها في إثارة حافزية التعلم، بحث تربوي تدخلي، السنة الثانية من تكوين أطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة، (غير منشور)، المغرب، 2020.
- مديرية المناهج (2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المغرب.
- مديرية المناهج (2022)، دليل الأستاذة والأستاذة لإنتاج الوسائل التعليمية وتدبير الأنشطة الصفية في اللغة العربية، البرنامج الوطني للقراءة " مشروع من أجل القراءة، الوثيقة 6، المغرب.
- مشاط نور الدين، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مكتبة النجاح، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، المغرب، 2011.
- وعباش عبد الوهاب وأخراز عبد الرحيم وأشتوك سعيد، استخدام الوسائل الحديثة في تدريس مادة الاجتماعيات، بحث تربوي تدخلي، السنة الثانية من تكوين أطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة، (غير منشور)، المغرب، 2022.

تأثير الإشهار التلفزي على المتلقي
ـ دراسة تحليلية ـ
The impact of television advertising on the recipient
- An Analytical Study -

☜ ذ. عزالدين القدري
AZEDINE EL KADIRI
باحث في تحليل الخطاب والعلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية
جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب

ملخص:

الأهداف: تسعى هذه الدراسة إلى بيان تأثير الإشهار التلفزيوني على المتلقي، ودوره في صناعة رغباته، كما تسعى إلى معرفة الأثر الذي يتركه الإشهار التلفزيوني على سلوكات المتلقي، وكذا طبيعة الاتجاهات المترتبة عن هذا الإشهار.

الإشكالية: تتلخص إشكالية هذه الورقة البحثية في التساؤل التالي: ما هو أثر الاشهار التلفزيوني على المتلقي؟ وهل الإشهار التلفزي يساهم في صناعة الرغبات؟

المنهجية: اعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لأن الدراسة تستدعي هذا المنهج لتحليل تأثير الإشهار التلفزي في تغيير سلوكيات المتلقي، ومعرفة أسبابه ونتائجه.

الخلاصة: توصلت الدراسة أن الاشهار التلفزيوني يسهم بدرجة كبيرة في نمذجة ذوق المستهلك، والسيطرة على خصوصيات استهلاكاته، ولا يكتفي بإخبار المتلقي وإقناعه. وإنما يتعدى ذلك إلى السعي إلى ترسيخ اسم المنتوج في ذاكرة المتلقي عن طريق التحايل وإغرائه بكل الطرق التي تؤثر فيه وتقنعه بالشراء.

الكلمات المفتاحية: الإشهار-الإشهار التلفزيوني-المتلقي-صناعة الرغبات-التضليل.

Abstract:

Objectifes: This study seeks to demonstrate the impact of television advertising on the recipient, and its role in shaping his desires. It also seeks to understand the impact that television advertising has on the recipient's behavior, as well as the nature of the trends resulting from this advertising.

Problème: The problem of this research paper can be summarized in the following question: What is the impact of television advertising on the recipient? Does television advertising contribute to the creation of desires?

Méthode: We relied on the descriptive analytical approach to complete this study, as the study requires this approach to analyze the impact of television advertising on changing the behavior of the recipient, and to understand its causes and results.

Conclusions: The study found that television advertising significantly contributes to shaping consumer tastes and controlling consumer preferences. It goes beyond informing and convincing consumers, but also seeks to ingrain the product's name in their memory by deceiving and enticing them in every way possible to influence and persuade them to purchase.

Keywords: Advertising-television advertising-recipient-desire creation-deception.

مقدمة

تتعدد أنواع الإشهار حسب طبيعة توظيفه، إذ يسهم في خدمة ما هو تجاري استهلاكي، وما هو سياسي وما هو ديني، وما هو ثقافي واجتماعي، وتنبني سيكولوجية الإعلام في بعض الأحيان على عرض الأحلام للبيع، عن طريق التأثير في رغبات المتلقي وإطلاق جملة من الوعود الوردية والبراقة، والأحلام الجاهزة. وفي كلتا الحالتين، يتم الحديث عن الإشباعات والفوائد الجمة التي ستعود على المتلقي عند انخراطه في هذا الحلم أو هذه الأسطورة أو عند تبنيه لهذه الفكرة أو هذا الموقف، أو عند إقباله على هذا المنتوج أو هذه الخدمة.

والإشهار التلفزي نشاط تسويقي لا غنى عنه في العالم، فهو يتسم بالمنافسة حيث الموزعون والمنتجون يرسمون الاستراتيجيات والسياسات والخطط التسويقية في محاولة منهم لإيصال منتوجاتهم إلى الأسواق واكتساحها. والتي تتميز بالتقلبات المستمرة التي لا تعرف السكون، ناهيك عن طبيعة الفئة المستهدفة الموجهة إليها الحملة التسويقية، ويعتمد نجاح الإشهار الفعال على كيفية إحداث التأثير المطلوب على الجمهور المستهدف، وهذا ليس بالعملية السهلة حيث أنها تتضمن العديد من الجوانب الابتكارية يمكن أن تعبر عن الفكرة التي يتبناها الإشهار بأسلوب فني معين يمكنه من إقناع المستهلك بقبول السلعة أو الخدمة والإقبال عليها.

ويشكل الإشهار التلفزي خطابا خاصا يعتمد على ما هو أيقوني وما هو لغوي وعلى الصوت داخل الفضاء السمعي البصري؛ هذا الخطاب يتميز عن غيره من الخطابات الأخرى ببناء محكم خاص، وهذا عنصر ضروري للتسويق. والمسوقون يرون أنه من الضروري الاستثمار في الإشهار؛ بحيث أصبحنا في عالم اليوم محاصرين بها، فهي تهاجمنا في كل مكان نقصده، بل أصبحنا نتنفس ونستنشق الإشهار.

1. ماهية الخطاب الإشهاري التلفزي وخصائصه

1.1. ماهية الخطاب الإشهاري وأهميته

أ. مفهوم الإشهار وأهميته

يقوم الإشهار على عملية استعمال مجموعة من الوسائل والأساليب من أجل التعريف بمنتوج أو سلعة أو خدمة، وذلك بهدف دفع الأفراد إلى التعرف على هذا المنتوج والإقبال عليه واستهلاكه، وهو ما يؤدي إلى زيادة في الطلب وارتفاع في حجم المبيعات، فالإشهار يقوم على بيع الحلم للمتلقي. Jacques seguela وهو من أكبر المختصين في مجال الإشهار يعتبر بأن المنتوج نجم حقيقي يقع إدخاله في

اللاشعور الفردي والجماعي إلى الحد الذي يصبح فيه هذا المنتوج قادرا على ممارسة الإيحاء والهيمنة على سلوك المستهلك.[1]

والإشهار الفعال والدعاية الفعالة من وجهة نظر المختصين هي التي لا تظهر بمظهر من يريد فرض خطاب معين أو سلوك معين أو تصرف معين أو فهم معين على المتلقي[2]. ولم يعد من الخفي وجود قدر كبير جدا من التعاون المثين بين الدعاية السياسية والإشهار[3]. فكل منها يستفيد من الأساليب الخفيفة والسلسة للآخر لأن الإشهار أصبح يتجاوز المجال التجاري ويهتم بمجالات أخرى مثل المجال السياسي، وهو اتجاه لن يزيد إلا تأكيدا مع التطور الذي عرفته تقنيات الإشهار. لقد أقلع المختصون في مجال الإشهار عن تلك الطرق التقليدية عند بث الخطاب الإشهاري، وبات هذا الخطاب على مستوى تقني وفني كبير، سواء من حيث الصورة، أم الصوت أم من حيث الحمولة الرمزية التي ينطوي عليها.

ب. ماهية الخطاب الاشهاري

ابن منظور يذهب إلى أن الخطاب والمُخاطَبَة: مُراجَعَة الكَلام، وَقَدْ خَاطَبَه بالكَلام مُخاطَبَةً وخِطاباً، وهما يتخاطَبَانِ. قَالَ بَعْضُ الْمُفَسِّرِينَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: وَفَصْلَ الْخِطَابِ؛ قَالَ: هُوَ أَن يَحْكُمَ بالبَيِّنة أو اليَمِين؛ وَقِيلَ: مَعْنَاهُ أَن يَفصِلَ بينَ الْحَقِّ والباطِل[4].

والْخِطاب: الْكَلَام: وَفِي التَّنْزِيل العزيز فَقَالَ {أكفلنيها وعزني في الخطاب }(سورة ص الآية 23)، جاء معنى الخطاب بشكل عام في المعاجم العربية اللغوية على أنه: الكلام المتبادل بين مجموعة من الأفراد قصد التأثير والاقناع[5]. ويقابل الخطاب في الثقافة الغربية اللفظ الفرنسي **Discours** المأخوذ من الاصل اللاتيني وهو الإسم **Discursus** المشتق من الفعل **Dscurrere** الذي الجري هنا وهناك أو الجري ذهاباً وإياباً، وهو فعل يتضمن معنى التدافع الذي يقترن بالتلفظ العفوي وإرسال الكلام والمحادثة الحرة والارتجال"[6] .

والخطاب عند ابن منظور "وسيلة لإيصال رسالة ما من خلال مجموعة من الكلمات والمصطلحات الموجهة للأفراد بهدف تغيير الرأي العام أو الأفكار ومذاهب أو التحذير من قضية ما أو شرح تعاليم

---

[1] **Seguela Jacques, Hollyood lave, Plus blanc Filammarion Paris, 1982, p 64 et 65.**

[2] **Durandin Guy, Les Mensonges en propagande et en publicité, Pub Paris, 1982, p: 12.**

[3] **London Dennis, Le marketing, Ed. Dalloz, Paris, 1986, p: 2.**

[4] ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، مادة (خ ط ب)، مجلد 1، دار صادر، بيروت، د.ت، ص 161.

[5] أنيس ابراهيم واخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ج 2، الناشر مجمع اللغة العربية، ط 4، 2004، ص 243.

[6] حجازي عبد الرحمان، الخطاب السياسي في الشعر الفاطمي: دراسة أسلوبية، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2005، ص 19.

ومبادئ"[1]. ومفهوم الخطاب حسب بعض المفكرين هو المعرفة المنظمة الخاصة بجانب محدد من الواقع أو ظاهرة محددة ومن تم يمكن الحديث عن الخطاب التاريخي، والخطاب القانوني والخطاب السياسي[2]. والخطاب الإشهاري، أي منظومة المفاهيم والمقولات التي تتعلق بالتاريخ والوجود والقانون.

والخطاب الإشهاري يجمع بين مكونات عدة لغوية وصوتية وتصويرية ويندرج في الممارسة الثقافية كالخطاب الأدبي أو السينمائي أو البصري، فإلى جانب بعده الاقتصادي الاجتماعي المرتبط بالدعاية التجارية يكتسي هذا الخطاب طابعا ثقافيا في مكوناته اللغوية والأيقونية[3]. ويعد الخطاب الإشهاري في عصرنا هذا صناعة إعلامية وثقافية بأتم معنى الكلمة، ولذلك فهو يحظى باهتمام كبير في مختلف المجتمعات وخصوصا المتطورة منها؛ لما يتميز به من قدرة عالية على بلورة الرأي وتشكيل الوعي وفي التأثير على الثقافة وتوجيهها في أبعادها المختلفة الأخلاقية والفلسفية.

2.1. خصائص الخطاب الإشهاري التلفزي

التلفزيون تعد من أهم الوسائط الإشهارية فهي تغطي تقريبا كل تراب المملكة المغربية[4]. لم يظهر الاشهار بمفهوم الحديث في المغرب إلا في سنة 1970 بسبب هشاشة الاقتصاد وعدم الوعي بيمكانزمات الألة الاقتصادية، واستفاد الخطاب الاشهاري في الأونة الأخيرة من الاندماج الكلي للتلفاز داخل فضاء المجتمع المغربي فغزا غزوا صاروخيا في الوقت الراهن[5]. ويتميز الخطاب الإشهاري التلفزي عن باقي القنوات والوسائط التواصلية الأخرى بتوظيفه للسنن الأيقوني المتحرك والسنن الشفهي المنطوق والسنن الخطي بعبارة أخرى يجمع بين الصورة والحركة والصوت والنص، تعمد التلفزيون إلى تقديم الجمهور للمعلنين[6]. وبيع الحلم لهم، لأنه عالم الحلم أكثر واقعية وجاذبية.

والخطاب الإشهاري التلفزيوني هو الخطاب الأكثر قدرة عل اختراق عقول المشاهدين لخاصية الصورة وتأثيرها الفعال، وبالإضافة إلى الصورة يتم استخدام اللون والموسيقى وطريقة الأداء والحركة

---

[1] البيطار عبد السلام عبد الرزاق، الخطاب السياسي في القرآن الكريم: أشكاله وأنواعه وخصائصه وأثره في بناء الدولة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص 33.

[2] عبد العليم محمد، الخطاب الساداتي: تحليل الحقل الإيديولوجي للخطاب الساداتي، كتاب الآهالي. رق67، جريدة الاهالي، مصر، غشت 1990، ص26.

[3] عمراني مصطفى، الخطاب الإشهاري بين التقرير والإيحاء، مجلة فكر ونقد، عدد 34، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص: 22.

[4] أعمار محسن، الإشهار التلفزي: قراءة في المعنى والدلالة، مجلة علامات، العدد 18، 2002، ص: 105.

[5] أعمار محسن، المرجع نفسه، ص: 105.

[6] أعمار محسن، المرجع نفسه، ص: 103.

والموضوع تتفاعل كل هذه العناصر بعضها ببعض لتجعل من الخطاب الإشهاري عبارة عن فيلم مصغر «ميكروفيلم» يتعاون على إنتاجه وإنجازه أعوان كثيرون يكونون فريقاً متخصصا في الإخراج والديكور ووضع الأثاث والحلاقة والتجميل والإضاءة والديكور وضبط الصوت واختيار اللغة المناسبة للمقام[1]. ويحتل "الاشهار التلفزي بالمغرب، مقارنة مع إشهار الملصقات والراديو والصحافة والإشهار المباشر والإشهار في أماكن البيع والمعارض والصالونات، مرتبة الصدارة"[2] والريادة.

إن الخطاب الإشهاري التلفزي يشكل اليوم سلطة تثيرنا وتغير قيمنا وأذواقنا واختياراتنا. وهناك مكمن خطورة هذا الخطاب خاصة أنه يستعمل اللغة والموسيقى واللون والإيقاع والصورة لمداعبة مخيال المتلقي والتأثير عليه لإقناعه بالمنتوج أو الخدمة. والخلفية المحركة لمنتجي الإشهار التلفزي هي التأثير على المتلقي وإقناعه بضرورة اقتناء المنتوج المطلق الصلاحية والفائدة. فاللجوء إلى الأساليب المنطقية في هذه المجال غالبا ما يكون بهدف الظهور بمظهر ظاهره المنطق والحجة وباطنه التلاعب والمناورة. ومثل هذا الأسلوب يتم استعماله لإسقاط دفاعات المتلقي وبتعبير أدق البقية المتبقية من هذه إذا كان لها وجود.

2. أثر الإشهار التلفزي على سلوكات المتلقي

1.2. الاشهار التلفزي وصناعة الرغبات

أصبح الإشهار أهم السمات التي تطبع عصرنا الحالي، ذلك أنه أصبح يحاصرنا حيث ما سرنا واتجهنا ففي المنزل نستقبل عدد كبير من الإشهارات عبر شاشة التلفزة، هذا، عدا الصحف والمجلات التي نطالعها يوميا، وفي الشارع نجد المئات من اللافتات التي تجبرنا على الالتفات إليها والتي تحتوي على ألوان وأنواع شتى من الإشهار، زيادة على ما يطلب منا قسرا ونحن أمام شاشة الكمبيوتر، والهاتف المحمول ؛ فحرب الإشهار مسموح فيها استخدام كل أساليب المكر والخداع، والإشهار يلعب دورا كبيرا في تغير أو تعديل أو خلق صور ذهنية عند المتلقي. عن الأحداث المواقف الاجتماعية والاقتصادية.

والملاحظ أن الإشهار التجاري الداعي للاستهلاك يشغل حيزا كبيرا في التلفزة المغربية على حساب الإشهار الإرشادي والتوعوي الذي يتناول مواضيع متعددة كأهمية المحافظة على البيئة والنظافة والتلقيح. إن الهدف الذي يسعى إليه الإشهار من خلال الإعلام المرئي هو جعل المستهلك آنيا راهنيا وتحفيزه

[1] إبريز بشير، قوة التواصل في الخطاب الاشهاري، دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة اللغة العربية، العدد 13، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005، ص 229.

[2] عاقيل جعفر، الاشهار التلفزي: طبيعته وأولياته في التواصل، مجلة علامات، العدد 27، المغرب، 2007، ص: 33.

على أن يعيش اللحظة، ولذلك يظهر بأنماط متعددة تدعو المتلقي إلى الركون والراحة والاستسلام للأحاسيس والمتعة، فلا وقت للتفكير والاستيعاب واتخاذ المواقف. والإشهار التلفزي يسعى إلى خلخلة عادات وثقافات سائدة بين أفراد المجتمع؛ ومن بين أخطر مظاهر هذه الخلخلة مثلا أن يقوي لدى الفتيات المراهقات الشعور بأهمية أن يكن جميلات. رشيقات، ناعمات مثل نجوم السينما والتلفزيون العالميين لأجل النجاح في الحياة الزوجية والعملية والعلمية.

إن صناعة الرغبات التي يقوم عليها الخطاب الإشهاري التلفزي أساسا الذي يعد حسب **Romonet Ignacio** دائما الشيء نفسه الرفاه والراحة والنجاعة والسعادة والنجاح، يردد وعدا بالرضا ويبيع الحلم ويقترح طرقا رمزية أقصر لحراك اجتماعي أسرع إنه يصنع الرغبة ويقدم عالما في عطلة أبدية. عالم بلا مآس وبلا قنابل نووية عالم بريء مليء بالابتسامات والأضواء متفاعل... إنه الجنة كما يقول عالم السيميولوجيا **Lomis Quermel**[1].

في مجتمعنا المغربي أكبر البراهين التي تدل على أن الإشهار التلفزي أصبح غولا يتصيد المتلقي، ويصنع رغباته بين موسم وآخر نرى ذوقا جديدا على مستوى اللباس وقصات الشعر... وغير ذلك لا شيء إلا لأنها الموضة الجديدة أو لأن المغنية (x) تلبس كذلك وتأكل كذلك أو أن اللاعب أو الممثل أو اليوتوبر (y) يقص شعره على تلك الطريقة. أما فيما يخص اللباس فحدث ولا حرج... إن الخطورة لا تكمن على هذا التجلي الظاهر المتأثر بما يبثه التلفزيون من وصلات إشهارية بل الخطورة كامنة في التأثر النفسي.

والتلفزيون أخطر أداة للاستعباد والتضليل ولما أسماه محمد جسوس بالتضبيع أو جفاف القلوب والعقول والجوارح[2]. لذلك يمكن نعت التلفزيون بأنها سلاح ذو حدين يخضع لإرادة واستراتيجية رجال الإعلام والإشهار. ويقوم الإشهار على مبدأ الخداع ويمكن أن نستدل على ذلك مثلا ببرامج الطبخ التي تخصص لها حصص زمنية مهمة من البث التلفزي في المغرب، والتي لا تهدف أساسا إلى تلقين الناس مهارات الطبخ وإنما تهدف إلى إشهار بعض الأواني والبضائع (ثلاجة، فرن، آلات لتحضير العصير...)، من خلال، التركيز على بعض العلامات التجارية المعروفة في السوق. وهذا استغفال وتضليل للمتلقي عبر جعل برامج الطبخ سواء في القناة الأولى أو الثانية مجرد ذريعة لإشهار بعض

---

[1] الزيدي المنجي، ثقافة الشباب في مجتمع الإعلام، مجلة عالم الفكر، المجلد 35، العدد 1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يوليوز –سبتمبر 2006، ص: 213.

[2] جسوس محمد، طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم، كتاب الشهر، الكتاب السابع، منشورات الأحداث المغربية، مطبعة دار النشر المغربية الطبعة الأولى، المغرب، يناير 2004، ص: 97.

المنتوجات والسلع، إن الإشهار لا يراعي خصوصيات المشاهدين المحرومين ذلك أنه يتوجه إلى المتلقي وكأنه قادر بمختلف طبقاته على تلبية طلبات الاستهلاك، إنه يذوب الفروق الطبقية وكأن المتلقي طبقة واحدة[1].

يمارس الإشهار التلفزي عدوانا على المشاهد الذي لا يمتلك الإمكانيات المادية لإشباع حاجاته الدنيا عن طريق التأثير على قراراته المتعلقة بالمشتريات، لأن ما يبقى راسخا في ذهن المتلقي هو ضرورة الاستمرار في الاقتناء[2]. ويرى François Brune أن الإشهار قد ربح رهانه بجعل الأشخاص الأذكياء يكتسبون ردود فعل البلهاء[3]. إن الإشهار هو السلاح الثقافي للهيمنة الاقتصادية والثقافية، كما أنه السلاح السياسي للهيمنة الثقافية والاقتصادية في آن واحد.

التلفزيون قوة وفي بعض الحالات يكون قوة هامة يعتد بها ويحسب لها ألف حساب. ولكنه عادة ما يكون مجرد قوة واحدة فقط بين العديد من القوى، التي تعمل معا وبطريقة معقدة من أجل التنمية والتنشئة الاجتماعية. ويبدو من التضليل والخداع أننا نتحدث عن التلفزيون كشيء مستقل وقائم بذاته[4]. إن التلفزيون الوسيلة التي تخدم ما هو تجاري استهلاكي وما هو سياسي اجتماعي ثقافي، بل إنها سيكولوجية إعلامية تقوم على عرض الأحلام للبيع حسب Ignacio Romonet تقدم الإعلانات العالم في عطلة دائمة. مسترخيا مبتسما مسرورا وغير مبالي بشيء يسكنه أفراد معتزون بذكائهم وقوة حدسهم، وتوصلوا في الأخير إلى امتلاك البضاعة المعجزة التي تجعلهم أكثر جمالا وصحة ورقي وحداثة وجاذبية[5].

2.2. الإشهار التلفزي وتغيير سلوك المستهلك

يؤكد التلفزيون باعتباره جهازا إيديولوجيا ونرجسيا انتماء معينا. وهو مبشر بالتعاليم، إذ يسير وفقا لنظام الواجب لضرورة الرؤية. وهو يفرض على نفسه واجب أن يرينا ما هو مهم. إنه يجسد حكم وقضاء المجتمع، أي المقابل بالنسبة لنا للقضاء الإلهي[6].

---

[1] الوالي محمد، الإشهار أفيون الشعوب المعاصر، مجلة علامات، العدد 27، المغرب، 2007، ص: 12- 13.

[2] بو بكري محمد، هوامش، مجلة سلسلة شراع، العدد 75، المغرب، 1 نوفمبر 2000، ص: 55 – 56.

[3] محمد بو بكري، المرجع نفسه، ص: 59.

[4] خضور أديب، التلفزيون والأطفال، المكتبة الإعلامية، دمشق، سوريا، 2003، ص: 9 – 10.

[5] الزيدي المنجي، المرجع السابق، ص: 212– 213.

[6] دوبري ريجيس، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2002، ص: 256.

إن التلفزيون من خلال الإشهار يجعل من البضائع موضة لاسيما من منظور المراهقين حيث يبين لهم أن الشباب لا يكون كذلك، ولا معاصرا إلا بامتلاكها واتباعها واستهلاكها. كاللباس وقصات الشعر والأكلات الخفيفة، والمشروبات...[1] .

ولكل سلعة أو ماركة خصائص معينة ومشاكل خاصة بها أيضا، وجدير بالقول إن هدف الإشهار هو تغيير سلوك المستهلك تجاه السلعة، فإن التغيير وإن كان ممكنا إلا أنه يتطلب نفقات قد تفوق ما يعود من وراءه من نفع أو ربح، لذلك يجب على المعلن قبل محاولة الدخول في عمليات إشهارية منظمة بهدف تغيير سلوك المستهلكين بأن يبين الحقائق الكاملة المتعلقة بسلعته ومدى قابليتها لخدمة أهداف المستهلك أخذا في الاعتبار احتمالات النجاح والفشل في تغيير السلوك.

ويتمكن الإشهار من تغير سلوك المستهلكين بسرعة وكفاءة من خلال تزويد المستهلك بمعلومات وبيانات تساعد على اكتشاف جوانب لم يمكن يعلمها تتعلق بالسلعة موضوع الإشهار أو بطرق استخدامها ومنافعها المختلفة. إن الإشهار يوفر للمستهلك معلومات عن السلعة وميزاتها ومنافعها وأين يستطيع الحصول عليها والأسعار التي تعرض بها السلعة؛ أي أن تغيير السلوك يتم بمجرد إخبار المستهلك بكيفية إشباع الرغبات والحاجات التي يشعر بها فعلا والتي يسعى إلى اكتشاف وسيلة لإشباعها، ولعل خير مثال على هذا النوع من الإشهار هو الإشهارات المبوبة التي توفر للمستهلك معلومات محدده بطريقة مباشرة دون أي محاولة للتأثير، ويكون المستهلك على استعداد للعمل بما جاء بها نظرا لشعوره بحاجة معينة.

إن الإشهار باعتباره أداة للاتصال يستطيع تحقيق تغير في عادات أو رغبات المستهلك واتجاهاته الاستهلاكية، وفي كثير من الأحيان لا يحتاج المعلن إلى تغير سلوك المستهلك تغييرا أساسيا، ولكن في معظم الأحيان يجد المعلن نفسه في موقف يتطلب منه تغييرا في سلوك المستهلكين الذين يرغبون فعلا في السلعة، بمعنى أن يحول تفضيلهم في ماركة منافسة إلى ماركته هو؛ وفي هذه الحالات يعتمد على الرغبات والحاجات الحالية للمستهلكين، والمعلن يجد في الأساليب الإشهارية المتعددة وسيلة إلى تحقيق هذا التغيير في تفضيل المستهلكين الماركة دون الأخرى. فقد يركز المنتج على أن سلعته هي الأفضل أو أن الماركة التي يقدمها للسوق هي أكثر الماركات احتمالا، وما إلى ذلك من دواعي إشهارية تركز على النواحي التي يريد المعلن نقلها إلى المستهلك لإقناعه بتحويل تفضيله من ماركة منافسة إلى ماركته.

[1] الزيدي المنجي، المرجع السابق، ص: 218.

خاتمة

لقد تمكن المختصون في مجال الإشهار بفضل الخبرة التي تكونت لديهم، والذي طال الجانب النفسي والسلوكي والبيولوجي لدى المتلقي، من أن يمارسوا سيطرة كبرى، سواء على الجانب الشعوري أو اللاشعوري لدى الأفراد، وأصبح من السهل الوصول إلى جيب المتلقي ودفعه إلى استهلاك أي شيء. والإشهار التلفزي لا يكتفي بإخبار المتلقي وإقناعه. وإنما يتعدى ذلك إلى السعي إلى ترسيخ اسم المنتوج في ذاكرة المتلقي، عن طريق التحايل وإغرائه بكل الطرق التي تؤثر فيه وتقنعه بالشراء.

ونخلص إلى أن الهدف الأساسي للإشهار هو تغيير اتجاهات وسلوك المستهلكين المحتملين؛ وبمعنى أدق فإن الإشهار يستخدم كوسيلة للتأثير على المستهلكين المحتملين حتى يتصرفوا بطريقة أكثر قبولا للسلعة موضوع الإشهار، أي أن المعلن يحاول إغراء المستهلكين بشراء سلعة معينة لم يكونوا ليشتروها لو لم يكن هناك إشهار، ويحاول المعلن من جهة أخرى إقناع العميل بشراء كميات أكبر مما كان يشتريه من السلع، وبصفة عامة فإن الإشهار يسعى إلى تغيير السلوك الاستهلاكي للأفراد دون محاولة تغيير ما يقدمه المنتج من سلع وخدمات، أي أنه لابد من إدخال تعديلات على الأسعار - مستويات الجودة - منافذ التوزيع، لأن الإشهار يسعى إلى تغيير سلوك المستهلك بحيث يصبح أكثر قبولا وتأييدا لما يقدمه المنتج.

بيبليوغرافيا

- إبريز بشير، قوة التواصل في الخطاب الاشهاري، دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة اللغة العربية، العدد 13، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005.
- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، مادة (خ ط ب)، مجلد 1، دار صادر، بيروت، د.ت.
- أعمار محسن، الإشهار التلفزي: قراءة في المعنى والدلالة، مجلة علامات، العدد 18، المغرب، 2002.
- أنيس ابراهيم واخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ج 2، الناشر مجمع اللغة العربية، ط 4، 2004.
- بو بكري محمد، هوامش، مجلة سلسلة شراع، العدد 75، المغرب، 1 نوفمبر 2000.
- البيطار عبد السلام عبد الرزاق، الخطاب السياسي في القرآن الكريم: أشكاله وأنواعه وخصائصه وأثره في بناء الدولة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.
- جسوس محمد، طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم، كتاب الشهر، الكتاب السابع، منشورات الأحداث المغربية، مطبعة دار النشر المغربية الطبعة الأولى، المغرب، يناير 2004.
- حجازي عبد الرحمان، الخطاب السياسي في الشعر الفاطمي: دراسة أسلوبية، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2005.
- خضور أديب، التلفزيون والأطفال، المكتبة الإعلامية، دمشق، سوريا، 2003.
- دوبري ريجيس، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2002.
- الزيدي المنجي، ثقافة الشباب في مجتمع الإعلام، مجلة عالم الفكر، المجلد 35، العدد 1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يوليوز -سبتمبر 2006.
- عاقيل جعفر، الاشهار التلفزي: طبيعته وأولياته في التواصل، مجلة علامات، العدد 27، المغرب، 2007.
- عبد العليم محمد، الخطاب الساداتي: تحليل الحقل الإيديولوجي للخطاب الساداتي، كتاب الآهالي، رقم 67، جريدة الاهالي، مصر، غشت 1990.
- عمراني مصطفى، الخطاب الإشهاري بين التقرير والإيحاء، مجلة فكر ونقد، عدد 34، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 2000.
- الوالي محمد، الإشهار أفيون الشعوب المعاصر، مجلة علامات، العدد 27، المغرب، 2007.
- **Durandin Guy, Les Mensonges en propagande et en publicité, Pub, Paris, 1982.**
- **.Paris, 1986 ,Ed. Dalloz ,London Dennis, Le marketing**
- **.rion Paris, 1982Seguela Jacques, hollyood lave, Plus blanc filamma**

التعدد اللغوي بالمغرب وآثاره على تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية

Multilingualism in Morocco, and its effects on learning the Arabic language in primary school

☜ د.سعيد السعدي
باحث في اللسانيات وبلاغة الخطاب
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجديدة، المغرب

Dr. ESSAADI SAID
University Chouaib Doukkali, El Jadida, Morocco

ملخص:

الأهداف: تسعى هذه الورقة إلى الكشف عن طبيعة التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية وأنواعه، وتحديد آثاره على تعلم اللغة العربية لدى متعلمي ومتعلمات المدرسة الابتدائية.

الإشكالية: يطرح الموضوع إشكالا يتجلى في طبيعة التأثير الذي يحدثه التعدد اللغوي على مسار تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية؛ هل هو عامل إيجابي يسهم في إغناء مكتسبات المتعلمين اللغوية، أم عامل سلبي يمثل عائقا أمام تعلمهم لهذه اللغة؟

المنهجية: تمت وفق منهج وصفي تحليلي من أجل وصف المعطيات المتعلقة بواقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، في ظل التعدد اللغوي، وتحليلها اعتماد على أبحاث سابقة ووثائق رسمية.

خلاصة: خلصت هذه الورقة إلى أنه رغم بعض إيجابيات التعدد اللغوي بالمدرسة الابتدائية، فإن له العديد من السلبيات التي تستدعي اتخاذ إجراءات لضمان عدم تأثيره السلبي على تعلم اللغة العربية.

الكلمات المفاتيح: التعدد اللغوي - الآثار- التعلم- اللغة العربية - المدرسة الابتدائية.

Abstract

Objectives: This paper aims to reveal the nature and types of Multilingualism in Moroccan schools, and to determine its effects on primary school learners.

Problem: This object raises a problem that is evident in the nature of the impact that this Multilingualism has on the process of learning the Arabic language; Is it a positive factor that contributes to enriching learners' linguistic acquisitions, or a negative factor that represents an obstacle to their learning of this language?

Methods: It was conducted according to a descriptive and analytical approach in order to describe the data related to the reality of teaching the Arabic language in primary schools, in light of Multilingualism, and to analyze it based on previous research and official documents.

Conclusions: This paper concludes that, despite some positive aspects of Multilingualism in primary school, it has many negative aspects that require action to ensure it does not negatively impact Arabic language learning.

Keywords: Multilingualism - The effects - Learning - Arabic Language - Primary School.

مقدمة

يشهد المغرب تعايش العديد من اللغات واللهجات، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها: التاريخية والاجتماعية، فمن جهة تحدث سكان المغرب الأولون اللغة الأمازيغية، غير أنها لم تكن تتمتع بمقومات لغة بمعنى الكلمة لها قواعدها الخاصة. ومن جهة أخرى أدى انتشار الإسلام ووصوله إلى المغرب إلى حمل نسائم اللغة العربية. أما من جهة ثالثة فكان للاستعمار الفرنسي والإسباني دور حاسم في انتشار اللغتين الفرنسية والإسبانية في البلاد. فضلا عن هذا كله، حدث تداخل بين هذه اللغات مع اللهجات المنتشرة في البلد.

وقد نُقل هذا التعدد اللغوي الذي شهده المجتمع المغربي إلى المدرسة المغربية بكل ما يحمله ذلك من إيجابيات وسلبيات.

1. مفهوم التعدد اللغوي

يعد التعدد اللغوي ظاهرة شائعة تشهدها جل البلدان إن لم نقل كلها، وقد اختلف الباحثون في تحديد مفهومه حينا واتفقوا أحيانا، لذلك يمكن القول: "إن المجتمعات اللغوية يطبعها التعدد اللغوي، وهذا التعدد اللغوي له جانب يتمثل في اختلاف الألسن بين لغة وطنية رسمية ولغات أجنبية. وهناك أيضا لهجات أو أنظمة للتعبير عن مجالات حياتية، أو عن تفردات ثقافية ونحو ذلك."[1]، فهذا التعريف يحدد التعدد اللغوي في تعايش لغة رسمية للبلد مع لغة أو لغات أجنبية، كما يمكن أن يشمل أيضا تعايش اللهجات أو ما أطلق عليه أنظمة للتعبير.

أما محمد الأوراغي فيعد: "التعدد اللغوي المقابل للّفظ الأجنبي(**Multilinguism**)، وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد، إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية، مثل الهوسا، والغورماشة، والسوناي زارما، والتماشيق، والفولولدة، والتوبو، في جمهورية النيجر."[2] فالباحث يربط التعدد اللغوي بتعايش لغتين أو أكثر في بلد واحد، ولا يشترط في هذه اللغات التساوي؛ إذ يمكن أن تكون كلها لغات

---

[1] الفاسي الفهري عبد القادر، حوار اللغة، إعداد حافظ إسماعيلي العلوي، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2007، ص32.

[2] محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص11

معيارية، كما يمكن أن يكون هناك مزج بين لغات معيارية أو عالمة ولغات عامية أو ما يصطلح عليه بالدوارج.

وقد خلص آخر إلى أن: "التعريف الشائع للتعدد اللغوي سيكون إذا هو: (استعمال أكثر من لغة واحدة) أو (قدرة بأكثر من لغة) "[1]، مبينا أن التعدد اللغوي غالبا ما يصنف تحت الثنائية اللغوية، وذلك يرجع إلى احتمالية وجود أشخاص ثنائيي اللغة أكثر من نظرائهم أحاديي اللغة، كما أنه يصعب وجود مجموعة كبيرة من الأشخاص تستعمل أكثر من لغتين بشكل اعتيادي، وبنفس درجة الإتقان.

2. مفهوم الازدواج اللغوي

يُعتقد أن أول من تداول مصطلح الازدواجية اللغوية (Diglossia) هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر عام 1906، إذ استعرض أصول هذه الظاهرة وتطورها، وأشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية[2]. أما من نحته باللغة الفرنسية فهو وليام مارساي. وقد عرّف هذه الظاهرة بالقول: "هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث"[3]. ويتقاطع هذا التعريف مع تعريف فيرجسون (Ferguson) الذي اختصرها في استعمال نظامين مختلفين:" النوع الأول يكون عادة على شكل لهجة فصحى تسمى بالشكل اللغوي الأعلى (High Variety)، أما النوع الثاني فيأخذ شكل اللهجة العامية، ويسمى بالشكل اللغوي الأدنى (Low Variety) ."[4]

من هنا، يمكننا الحديث عن الازدواجية اللغوية في الحالة التي نقيم فيها "مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة، تُرفع منزلة أحدهما "فيعتبر المعيار"، ويُكتب به الأدب المعترف به، ولكن لا تتحدث به إلا الأقلية، وتُحط منزلة الآخر، ولكن تتحدث به الأكثرية."[5] فمن خلال التعاريف السابقة يظهر

---

[1] مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب: دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي مراجعة ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص 650.

[2] محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، مجلة المورد، بغداد، الجمهورية العراقية، ع2، م 14، 1985، ص18.

[3] محمد راجي الزغول، المرجع نفسه، ص18

[4] الفلاي إبراهيم صلاح، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، فهرسة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1996، ص19.

[5] جان كالفي لويس، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص79.

أن الازدواجية اللغوية تدل على استعمال نظامين لغويين: يسمى الأول نوعا أعلى أو فصيحا أو معياريا، في حين يطلق على الثاني النوع الأدنى وهو اللهجة.

ويرجع ظهور الازدواجية اللغوية إلى عدة أسباب، مثلما حدث في ألمانيا، حيث ظهرت ازدواجية اللغة الألمانية المتحدَّثة في سويسرا، مثلا، بسبب العزلة السياسية والدينية عن ألمانيا، البلد الأم. أما اللغة الهجين في هايتي فقد نشأت من اللغة المبسطة بسبب وجود متحدثين أصليين لها، وهذا الوجود أدى إلى أن تصبح اللغة الهجين أكثر تقنينا ومعيارية، بظهور المعاجم وكتب النحو والصرف والنطق لهذه اللغة.[1] ويمكن القول إن الازدواج اللغوي لا يختلف كثيرا عن التعدد اللغوي، فالفرق البسيط بين المصطلحين هو كون التعدد اللغوي يشمل تعايش أكثر من لغة أو لهجة مع اللغة الأم، في حين أن الازدواج اللغوي يعبر عن نفسه، فهو يتمثل في استعمال لغتين مختلفتين فقط. الأمر الذي يدفعنا إلى الإقرار بأن الازدواج اللغوي يعد مظهرا من مظاهر التعدد اللغوي.

3. مفهوم الثنائية اللغوية

تُعرِّف بعض المعاجم الغربية الثنائية اللغوية (Bilinguism) بكونها إجادة لغتين مختلفين من لدن الشخص نفسه، فهي تدل على "الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون وبالتناوب، بحسب البيئة أو الظروف اللغوية، لغتين مختلفتين."[2]

كما أنها تشير إلى "الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللغة الأخرى"[3]؛ فقد جعل صاحب هذا التعريف الثنائية اللغوية مرتبطة باستعمال لغتين بنفس درجة الإتقان، وهو أمر يكاد يكون مستحيلا لعدة اعتبارات، من بينها أن اللغة الأولى غالبا ما تكون اللغة الأم للمتحدث، ومن الطبيعي أن يتقنها أكثر من غيرها. كما يدل مصطلح الثنائية اللغوية على قدرة الفرد على استعمال لغتين مختلفتين؛ إذ أنها " تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغة واحدة."[4]، في حين ربط بلومفيلد الثنائية اللغوية بـ "إجادة الفرد التامة للغتين."[5]

---

[1] الفلاي إبراهيم صلاح، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص19.

[2] Jean Dubois et autres, Dictionnaire De Linguistique, Larousse, Paris, France, 1ère édition, 1994, P: 66.

[3] Marouzeau Jules, Lexique de la terminologie linguistique, Paris, Geuthner, 1976.

[4] الفلاي إبراهيم صلاح، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 82.

[5] Bloomfield Leonard, Language, New York, Holt, Rinehart and Winston, p132.

وعلى العموم، نستنتج من خلال التعاريف السابقة، أن المقصود من الثنائية اللغوية هو قدرة الفرد ليس على التواصل بلغتين مختلفين فقط، بل إجادتهما معا، وهو ما يوحي بأن ثنائي اللغة يجب أن يكون متمكنا من استعمال لغتين مختلفتين.

ونشير إلى أن هناك تداخلا بين هذه المفاهيم الثلاثة التي سبقت الإشارة إليها، إذ لا نجد إجماعا على توحيد تعريفاتها وإنما كل واحد يعرفها من وجهة نظره، لذلك نصادف تعريف الازدواج اللغوي عند باحث يفيد تعريف الثنائية اللغوية عند باحث آخر وهكذا. ومهما يكن، يمكن القول: إن مفهوم التعدد اللغوي أعم وأشمل من مفهومي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، بل هما يعدان مظهرين من مظاهره؛ إذ " يشير مفهوم التعدد اللغوي في الأدبيات اللسانية عامة إلى وضعيات تواصلية لغوية مختلفة، تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أو الحاجيات والغايات والأهداف، أي أننا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين، وعلى هذا الأساس، نجد أن التعدد اللغوي يحتوي ما يسمى بالأحادية اللغوية والازدواجية اللغوية... "[1]

4. مظاهر التعدد اللغوي وآثاره على تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية المغربية

1.4- التداخل بين اللغة العربية واللهجات يشكل عائقا أمام تعلم اللغة العربية

لقد أُطلقت على مسألة التداخل بين اللغة العربية واللهجات عملية النقل والتداخل،" فغالبا ما تُنقل بنية اللغة الأولى إلى بنية اللغة الثانية، فإذا كان هناك تشابه في بنى اللغتين فهذا يسهل عملية التعلم، بينما إذا كان هناك اختلاف سيضطر المتلقن لتغيير عاداته اللغوية ويصبح الفرق والاختلاف مصدرين للخطإ والتداخل."[2]

انطلاقا مما سبق، تظهر الإكراهات التي يطرحها تداخل اللغة العربية مع اللهجات، حيث يمكن أن يكون هذا الأمر عاملا إيجابيا إذا كان هناك تقارب أو تشابه في البنى المكونة للهجة مع البنى المكونة للغة العربية، مما يمكن المتعلم من الاستفادة من بنية اللهجة وتوظيفها في تعلم اللغة العربية، كما هو الأمر مع بعض اللهجات الدارجة كالحسانية (مع التحفظ على لفظ لهجة لأن هناك من يرى الحسانية لغة وليس دارجة)، في المقابل يمكن أن يكون عاملا سلبيا إذا لم يكن هذا التقارب والتشابه بين البنيتين،

---

[1] بوترعة عبد الحميد، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع8، الجزائر، 2014، ص201.

[2] دوشين رقية، بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل، ضمن كتاب: تعليم وتعلم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ج1، إشراف الفاسي الفهري، إعداد بنعمر كنزة والخلوفي فاطمة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 2002، ص 153.

كما هو الأمر عند الحديث عن بعض اللهجات الأمازيغية في علاقتها باللغة العربية، مما يطرح صعوبة عند المتعلم تجعله غير قادر على مواكبة تعلم اللغة العربية.

وتتمظهر هذه الإكراهات التي يصادفها تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية في: اللجوء إلى التواصل مع المتعلمين والمتعلمات حديثي العهد بالصفوف الدراسية، باستعمال بعض اللهجات السائدة في محيط المتعلم، لا سيما أثناء إنجاز بعض الأنشطة الموازية، بل يصل الأمر إلى استعمالها في تقديم الدروس لتذليل صعوبات الفهم والاستيعاب، إذ تتضاعف هذه الصعوبات كلما انحدر المتعلم من وسط أمازيغي يتكلم أفراد محيطه بعض اللهجات الأمازيغية. الأمر الذي ينقله من بيئة لغوية إلى بيئة أخرى مغايرة تماما، فيصعب التواصل معه باللغة العربية.

2.4- التداخل بين تدريس اللغة العربية واللغة الفرنسية والأمازيغية يشكل إكراها يتعلق بالمدة الزمنية المرصودة لمكونات اللغة العربية

سعت مديرية المناهج بالمغرب إلى تكوين متعلم تتوفر فيه مجموعة من المواصفات عند نهاية المرحلة الابتدائية؛ فمن مواصفات المتعلم في نهاية هذه المرحلة، أن يصير قادرا على التعبير السليم باللغة العربية، وعلى التواصل باللغة الأمازيغية، وعلى التواصل الوظيفي باللغة الفرنسية قراءة وتعبيرا، ومستأنسا بالاستعمالات الأولية للغة الإنجليزية.[1]

وعليه، كان لزاما تكييف الغلاف الزمني المرصود حتى يتسنى له استيعاب جميع هذه المكونات، وهو ما كان له تأثير سلبي مباشر على تدريس اللغة العربية. ويظهر هذا التأثير على متعلم المدرسة الابتدائية من حيث توزيع الغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للغة العربية الذي يشهد تقلصا كلما انتقل المتعلم من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى لصالح اللغات الأخرى، لاسيما اللغة الفرنسية، كما يبينه الجدول أسفله:[2]

الشكل1: توزيع حصص المتعلمين الأسبوعية من اللغات بالتعليم الابتدائي

	المستوى 1	المستوى2	المستوى 3	المستوى4	المستوى5	المستوى6
اللغة العربية	10س	9 س	8 س	6 س 30د	6 س	6 س
اللغة الفرنسية	4 س	5 س	6 س	6 س	6 س	6 س
اللغة الأمازيغية	3 س	3 س	3 س	3 س	3 س	3 س

المصدر: مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يوليوز2021، ص44

[1] مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2021، ص 29.

[2] مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مرجع سابق، ص45.

ويعد هذا التعدد اللغوي المبكر في المدرسة المغربية خطأ، في نظر بعض الباحثين، بسبب أنه" تم إقرار تعليم الأطفال منذ صغر سنهم، وبشكل متواز، لغتين حضاريتين كبيرتين متعارضتين تماما، ويتعلق الأمر بالعربية والفرنسية، وهما لغتان تتطلبان تعبئةَ آليات عقلية متعارضة، وذلك في الوقت الذي لم يتجاوز فيه الطفل بعد مرحلة الإدراك القادر على التمييز."[1]؛ فقدرات المتعلم العقلية في هذا السن لا تسمح له بالتمييز بين البنى المكونة لكل لغة على حدة، الأمر الذي قد يسبب له إرباكا يجعله غير قادر على اكتساب المبادئ والآليات المتعلقة بكل لغة على حدة.

ويتعزز هذا الأمر أكثر عندما ينتقل المتعلم إلى المستويات العليا، حيث يتم إثقال كاهله بتعلم لغات أخرى، لذلك فـ "من غير الحكمة إجبار كل طفل مغربي "متمدرس" على اكتساب العربية والفرنسية، ثم بالثانوية الإنجليزية أو الإسبانية أو الألمانية أو الإيطالية، فضلا عن لغة الحياة اليومية أو لهجتها. فقد ثبت ثبوتا قطعيا أن اختلاط الألسن المتباينة نمطيا يفسد الملكاتِ اللغويةَ، ذلك في ارتفاع نسبة المتواصلين باللغط بدل اللغة، وفي الزيادة المطردة للإعاقة اللسانية."[2]

يظهر، مما سبق، أن للتعدد اللغوي أثارا سلبية على المتمدرس الذي يصعب عليه اكتسابُ أنماط لغوية مختلفة في الآن نفسه، لا سيما إذا كانت لغتان حضاريتان كبيرتان ومتعارضتان كاللغتين العربية والفرنسية، بل الأكثر من ذلك أن هذا التعدد اللغوي يُفسد ملكات المتعلم اللغوية، من خلال حدوث التداخل بين اللغات سواء على مستوى الأصوات أم الدلالة، مما ينتج عنه لغط بدل اكتساب لغات متنوعة.

ويتعضد هذا الموقف بموقف باحث آخر يرى أن:[3]

- التطورَ اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين أو أكثر في الوقت نفسه يكون متأخرا عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة؛
- نسبةَ من يعانون من مشكلات لغوية كالتلعثم وغيره تزداد بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة، عنها بين الأطفال العاديين؛
- يفضَّل إدخال اللغة الثانية بعد تجاوز المرحلة الحرجة في التطور اللغوي للطفل؛

---

[1] بلكا إلياس، وحراز محمد، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي: المغرب نموذجا، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014، ص135.

[2] بلكا إلياس، وحراز محمد، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي: المغرب نموذجا، مرجع سابق، ص135

[3] الهوارنة معمر نواف، اكتساب اللغة عند الأطفال، الهيئة العامة السورية للنشر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2010، ص86.

- في حال تعلم الطفل لغتين في نفس الوقت، يفضَّل أن يسمع كل لغة باستمرار من مصدر واحد مختلف عن مصدر تعلم اللغة الأخرى؛
- استخدام كل لغة في أوقات تختلف عن الأوقات التي تستخدم فيها اللغة الأخرى في التحدث مع الطفل.

وعليه، يمكن القول إن اعتماد تدريس العديد من اللغات للمتعلمين في سن مبكرة يعد عامل تشويش أكثر مما هو عامل مساعد على الانفتاح على لغات متعددة، وهو ما يتعكس على مردودهم في تعلم اللغات، لأن تعلم العديد من اللغات بالتوازي يتطلب مجهودا ذهنيا يفوق مقدرات المتعلمين.

3.4- التوجه نحو الاعتماد على التناوب اللغوي صعّب من مأمورية تعلم اللغة العربية

لعل الحديث عن التناوب اللغوي بالمدرسة المغربية يحيل مباشرة إلى خيار تربوي وسياسة لغوية سنها البلد رغبة في تحسين مستوى المتعلمين والرفع من مردوديتهم، لا سيما على مستوى الكفايات المتعلقة باكتساب اللغات، وقد جاء في القانون الإطار أن "التناوب اللغوي: مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة؛ وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين والمجزوءات في بعض المواد بلغة أو لغات أجنبية."[1]

لقد سعت وزارة التربية الوطنية، في إطار إصلاح منظومة التربية والتعليم، إلى إحداث المسلك الدولي خيار فرنسية يسلكه كل من حصل على شهادة الدروس الابتدائية. ولكي يتم تفادي المشاكل التي يقع فيها متعلمو المدرسة الابتدائية الذين يدرسون المواد العلمية باللغة العربية، عمدت الوزارة إلى إدخال التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية، وهو مقاربة تسعى إلى المزاوجة بين توظيف اللغة العربية والفرنسية في تقديم دروس المواد العلمية (الرياضيات والنشاط العلمي). ورغم بعض الإيجابيات التي يحققها هذا الأمر لفائدة المتعلمين المتفوقين، إلا أنه قد يأتي بنتائج عكسية، إذ يخلق مجموعة من المشاكل لاسيما عند المتعلمين متوسطي المستوى والمتعثرين في اكتساب التعلمات، إذ يعانون من صعوبة أكبر في التحصيل الدراسي، ومن مواكبة أقرانهم في الفصل الدراسي، كما أن هذا الأمر يؤثر على تعلمهم للغة العربية، حيث يحدث لهم خلط بين المفردات، ويصبحون يوظفون بعض المصطلحات العربية مكان الأجنبية والعكس صحيح.

---

[1] الحكومة المغربية، القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة2، الجريدة الرسمية، ع 6805، 19غشت 2019.، ص 5624.

نتائج وتوصيات:

نخلص، في نهاية هذا المقال، إلى أن التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية فرضته عوامل عدة منها السياسية والثقافية، فهو ترجمة للسياسات العمومية للبلد، ومما لا شك فيه أن كل إصلاح تكون له إيجابيات وسلبيات، لكن سلبيات التعدد اللغوي تبدو أكثر من ايجابياته.

فمن إيجابياته نذكر:

- انفتاح المتعلم على لغات أخرى؛
- زيادة مهارة التفاعل والتواصل مع الآخرين.

ومن سلبياته هناك:

- تشتيت تركيز المتعلمين؛ من خلال تشتيت الجهد في اكتساب مفردات جديدة في لغات متعددة؛
- حصول تداخل بين اللغات سواء على المستوى الدلالي أم المستوى الصوتي؛
- صعوبات في ضبط اللغات قراءة ورسما؛
- تداخل اللغات مع بعضها البعض يسبّب صعوبات عدة عند المتعلم، لا سيما في التعبير وتركيب الجمل؛
- اللجوء إلى التعبير بعدة لغات في الآن نفسه؛
- التأثير السلبي على النطق عند المتعلم.

وارتباطا بما سبق نوصي بما يأتي:

- يستحب تأخير التحاق المتعلمين بالمستوى الابتدائي الأول لضمان اكتمال نموهم الجسدي والنفسي؛
- يرجى التدرج في اللغات، من خلال إعطاء مدة زمنية كافية لاستيعاب لغة ثم الانتقال إلى تدريس لغة أخرى، مثلا: تنزيل تعليم اللغة العربية في المستوى الأول والأمازيغية في المستوى الثالث، أو العكس حسب بيئة المتعلم، وتأخير تعليم اللغة الفرنسية إلى المستوى الرابع، مع تأخير تنزيل تعليم اللغة الإنجليزية إلى المستوى الإعدادي كما هو معمول به حاليا؛
- ضرورة التنزيل السليم لتدريس هذه اللغات، عبر توفير العدة البيداغوجية اللازمة وجودة تكوين المدرسين، مع السعي إلى اعتماد التخصص في التدريس بالتعليم الابتدائي.

بيبليوغرافيا

- بلكا إلياس، وحراز محمد، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي: المغرب نموذجا، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014.
- بوترعة عبد الحميد، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية، "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نموذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع8، الجزائر، 2014.
- جان كالفي لويس، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
- الحكومة المغربية، القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة2، الجريدة الرسمية، ع 6805، 19غشت 2019.
- دوشين رقية، بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل، ضمن كتاب: تعليم وتعلم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ج1، إشراف الفاسي الفهري، إعداد بنعمر كنزة والخلوفي فاطمة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 2002.
- الفاسي الفهري عبد القادر، حوار اللغة، إعداد حافظ إسماعيلي العلوي، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2007.
- الفلاي إبراهيم صلاح، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، فهرسة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1996.
- مايكل كلين، التعدد اللغوي، ضمن كتاب جماعي بعنوان: دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مراجعة ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002.
- محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، مجلة المورد، م 14، ع2، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، الجمهورية العراقية، 1985.
- مديرية المناهج الدراسية بالمغرب، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2021.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.
- الهوارنة معمر نواف، اكتساب اللغة عند الأطفال، الهيئة العامة السورية للنشر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2010.
- **Bloomfield Leonard, Language, New York, Holt, Rinehart and Winston.**
- **Jean Dubois et autres, Dictionnaire De Linguistique, Larousse, Paris, France, 1ère édition, 1994.**

تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات المعرفية:
مقاربة نظرية وتطبيقية من منظور مخطط الصورة والاستعارة التصورية

Language teaching in the Framework of Cognitive Linguistics: A Theoretical and Applied Approach through Image Schema and Conceptual Metaphor Perspectives

☜ **محمود بنطاطة**
اللسانيات التطبيقية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

Mahmoud Bentata
Université sidi mohammed bno abdellah–Fès

ملخص

الأهداف: يهدف المقال إلى توظيف مبادئ اللسانيات المعرفية في تدريس العربية، مع إبراز دور مخطط الصورة والاستعارة التصورية في تحليل وتدريس حروف الجر.

الإشكالية: كيف يمكن لهذه الأدوات المعرفية أن تطور تعليم حروف الجر بما يتجاوز التفسير التقليدي نحو فهم إدراكي أوسع؟

المنهجية: يعتمد البحث منهجية وصفية تحليلية ضمن تصور اللغة كنظام قائم على الاستعمال (based-usage)، مستندا إلى مخطط الصورة والاستعارة التصورية، مع توظيف مخطط الحاوية لتحليل حرف الجر "في" وربط معانيه الحرفية والمجازية بالسياقات المعرفية.

الخلاصة: يبرز المقال أهمية المنظور المعرفي في تعليم العربية، حيث يسمح تحليل "في" عبر مخطط الحاوية بفهم العلاقة بين المعنى الحرفي وامتداداته المجازية. كما يقترح مسارا بيداغوجيا يدمج بين النظرية والتطبيق، منسجما مع السياق التربوي المغربي.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات المعرفية–الاستعارة التصورية–مخطط الصورة– مخطط الحاوية.

Abstract:

Objectives: This article aims to apply the principles of Cognitive Linguistics to Arabic language teaching, emphasizing the role of image schemas and conceptual metaphor in analyzing prepositions.

Problem: How can these cognitive tools enhance the teaching of prepositions beyond traditional explanations toward broader conceptual understanding?

Methods: The study adopts a descriptive-analytical approach within a usage-based view of language. It draws on image schemas and conceptual metaphor, applying the container schema to *fī* in order to connect its literal meaning with metaphorical extensions in cognitive contexts.

Conclusions: The article highlights the potential of Cognitive Linguistics in teaching Arabic by analyzing the preposition *fī* through the container schema. This approach clarifies the relation between literal and figurative meanings, while framing language as usage-based. It also outlines a pedagogical pathway that integrates theory with practice and adapts to the Moroccan educational context.

Keywords: Cognitive Linguistics–Conceptual Metaphor–Image Schema–Container Schema

مقدمة:

يتأسس هذا البحث على الملاحظات الميدانية لعملية تدريس وتعليم اللغة العربية بالفصول الدراسية. هذه العملية التي ظلت تراهن في جل مراحل إصلاحها على البيداغوجيات وطرق وأساليب التدريس التقنية المستوحاة من النظريات والمقاربات التربوية. بالإضافة إلى اعتمادها على أساليب تقليدية مبنية على الوصف والتلقين والحفظ. تبين التقارير الرسمية المنجزة لتقويم التعلمات الضعف الحاصل لدى المتعلمين في القدرة على التواصل الشفهي والكتابي. من بين الأسباب التي نرى أنها مساهمة في هذه الوضعية عدم اعتماد المناهج اللسانية في صياغة البرامج والمناهج، وغيابها من محتوى التكوين الأساس أو المستمر للأساتذة.

عرفت اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي تطورا كبيرا ارتبط بالتحولات التي تعرفها العلوم المعرفية ذات الصلة بالظاهرة اللغوية، تجلى أثر هذا التطور في مقاربة النظريات المعاصرة لكل مستويات اللغة. غير أن المعضلة تكمن في غياب عملية استثمار النتائج التي توصلت إليها اللسانيات والعلوم المعرفية ذات الصلة بها؛ كعلم النفس وعلم الأعصاب والرياضيات والمعلوميات، في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة واللغة اللغة العربية على وجه الخصوص.

إن بيداغوجية اللغة الثانية هي مسعى متعدد التخصصات، لأن أي نشاط مقترح في الفصل الدراسي (مسألة بيداغوجية) يفترض ضمنا الطريقة التي يتم بها هيكلة النظام المستهدف (مسألة لسانية)، وكذلك كيفية تعلم بناء الهدف (مسألة تعلم). وعلى الرغم من التعاون الذي يأمل المرء في العثور عليه نظرا لاعتماد كل واحد من هذه المجالات على باقي المجالات، فإن العكس هو الصحيح. يظل كل تخصص منفصلا بشكل ملحوظ عن الآخر.

بناء على هذه المعطيات، يندرج هذا البحث في إطار محاولة وضع تصور تعليمي لبعض الظواهر النحوية والصرفية في اللغة العربية بالسلك الإعدادي. يمتح هذا التصور مبادئه مما توفره اللسانيات المعرفية **Cognitive Linguistics** من نماذج نظرية عديدة تراعي كل الجوانب المؤثرة في النسق اللغوي بما في ذلك السياق الاجتماعي والثقافي، بالإضافة إلى المنظور النفسي الذهني للغة، الشيء الذي يجعل من اللسانيات المعرفية نظرية تتيح تفسيرا أكثر شمولية وصفا ومناسبة لبنية اللغة.

أولا: اللسانيات المعرفية: ماهيتها

تعتبر اللسانيات المعرفية إطارا نظريا غنيا ومعقدا لفهم العلاقة بين اللغة والمعرفة والعالم من حولنا، إطار يركز على العمليات المعرفية التي ينطوي عليها استخدام اللغة وفهمها، ودور الإدراك البشري في تشكيل بنيتها. تأسس مشروع اللسانيات المعرفية على تعدد وتنوع التخصصات التي تسعى إلى شرح كيفية ارتباط اللغة بالمعرفة البشرية والطرق التي تعكس وتشكل فهمنا للعالم، من خلال التأكيد على دور المعرفة المتجسدة

Embodied Cognition في استخدام اللغة وفهما. إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة نظام ديناميكي ومرن يتكيف باستمرار مع البيئات الاجتماعية والثقافية المتغيرة، مؤكدين على أهمية العمليات المعرفية في استخدام اللغة وفهمها، والسعي إلى شرح طرق بناء نظامها وكيفية استخدامها لخلق المعنى، معتمدين في ذلك على تكامل معرفي يستمد بعض أفكاره من علم النفس المعرفي وباقي التخصصات المعرفية.[1]

إذا كانت الفكرة المركزية في اللسانيات البنيوية والصورية تقوم على أساس اعتبار اللغة نظاما منفصلا يتكون من عدد من الأنظمة الفرعية (علم الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدلالة) وبالتالي، التعامل مع النظام اللغوي على أنه غير متأثر بالتفاعل البشري المادي مع العالم المكاني والفزيائي. في هذا السياق، نستحضر أن اللسانيات ظلت تركز دراستها للغة على جانب التركيب في مقابل تهميشها للمعنى، إذ يمثل التركيب مركز البحث اللغوي في هذه النظرية. إذ اعتبر تشومسكي نظام اللغة مجموعة من القواعد النحوية التي يطبقها المتحدثون دون وعي لتوليد عدد لا حصر له من الجمل.[2]

ورغم تأكيده على فطرية اللغة غير أنه تمت دراستها بمعزل عن القدرات المعرفية الأخرى، والنظر إلى المعنى على أنه عنصر تأويلي خارج النظام اللغوي. عكس مذهب تشومسكي، يرفض اللسانيون المعرفيون النظرة التجزيئية لنظام اللغة ودراستها خارج نظام المعرفة البشرية وبمعزل عن القدرات المعرفية الأخرى، ذلك أن عدم الرضا عن أفكار المنهج الصوري في دراسة اللغة، وبخاصة القول بمركزية التركيب ونظرية الدلالة المشروطة بالحقيقة شكلت عوامل رئيسية في قيام اللسانيات المعرفية.

إذا كان اهتمام النحو التوليدي ينصب بشكل أساسي على القواعد النحوية التي تكمن وراء اللغة وكيف تولد هذه القواعد الجمل، فإن اللسانيات المعرفية قد ركزت بشكل أكبر على معنى اللغة وكيفية استخدامها في التواصل. عبر رولاند لنغاكر Roland langacker عن هذا التعارض حين تصور اللغة جزءا من الإدراك البشري وجوهرها يكمن في تكوين المعنى، غير أن هذا المنظور لا يقودنا بالضرورة إلى اعتبار التركيب ثانويا، بل على العكس من ذلك، تمثل القواعد النحوية في اللسانيات المعرفية عامة ونظرية النحو المعرفي خاصة بنيات حاملة للمعنى وإن كان نسبيا أعلى درجة من التجريد. بالتالي، ينظر للوحدات النحوية من جانب دلالي، ولا يمكن وضع خط فاصل بين المعجم والنحو لأن البنيات اللغوية تدور حول المعنى.[3]

---

[1] Croft ,William , and cruse, D.Alan (2004). Cognitive linguistics, cambridg university press, P1.

[2] Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.P13.

[3] Langacker W. Ronald (2008). Cognitive Grammar: A basic introduction. Oxford: Oxford University Press, Journal of Linguistics, P1.

إذا كانت اللسانيات التوليدية تنظر للنظام اللغوي على أنه جرد من القواعد النحوية التي يستعملها متكلمو لغة معينة لإنتاج عدد غير محدد من الجمل، فإن النحو المعرفي ينظر للنظام اللغوي على أنه جرد من الوحدات الرمزية **symbolic units** تتشكل من تعالق الوحدات المعجمية بالوحدات النحوية. الأولى، تمثل الوحدات الأساسية للمعنى المرتبط بالكلمات، بينما الثانية هي وحدات أساسية للمعنى المرتبط بالتركيبات النحوية.[1] إذ تؤكد هذه الفرضية ضمن أعمال لنغاكر في اللسانيات المعرفية أن البنية الدلالية ذات مركزية، وأن المعنى أساسي لفهم اللغة ومعرفتها، وأن اللغة قائمة على الاستخدام **usage baséd**، وفي ضوئها ينظر للوحدات اللغوية من جانب دلالي وتداولي، ذلك أن جميع هذه الوحدات تدور حول المعنى بمختلف أبعاده، وأن طبيعة النحو قائمة على الاستخدام. إذ يتم استخلاص الوحدات اللغوية من حالات استخدام أو ما يسميه لنغاكر حدث الاستخدام **usage event**. يمثل حدث الاستخدام " جزءا من التصور الذي يشكل الفهم السياقي الكامل للتعبير."[2]

يُنظر للنحو من داخل اللسانيات المعرفية على أنه شبكة من العلاقات التصورية التي تحركها العمليات المعرفية، وعليه، نجد أن النحو المعرفي تؤكد باستمرار على أهمية السياق والمعنى في تشكيل البنية اللغوية، رافضا بذلك فرضية استقلال اللغة وإمكانية فهم دلالتها بمعزل عن العوامل السياقية. هذا المنظور المعرفي للنحو، لا يقلل من قيمته، بل المسألة تكمن في تحديد طبيعة النحو وعلاقته بأبعاد البنية اللغوية؛ المعجمية والدلالية والتداولية. حيث إن البنية النحوية التركيبية خاضعة للدلالة والسياق الثقافي والاجتماعي، يتحكم فيها إدراك سياق التخاطب ومقاصد المتحاورين، وهي عملية تخضع للطريقة التي نتصور بها العالم ونجسده لغويا.

ثانيا: تعليمية اللغة وفق مقاربة اللسانيات المعرفية

يقوم البحث ضمن هذه النظرية على ثلاث فرضيات أساس، تشكل الإطار الذي يوجه دراسة اللغة وتفسيرها اعتماد على مبادئ معرفية متعارف عليها ضمن دائرة العلوم المعرفية. تتمثل الفرضيات الثلاث في الآتي:

- اللغة ليست كلية معرفية مستقلة؛
- النحو هو التصور؛
- تنشأ معرفة اللغة من استخدام اللغة؛[3]

---

[1] langacker, R, w. (1987, PP 39-48) and (1991, PP 31-49).

[2] langacker w, roland (2007). Cognitive grammar, The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, Oxford University press, New York. P425.

[3] Croft, William, and cruse, D. Alan (2004). P1.

ينتج بشكل طبيعي عن الفرضية الأولى القائلة إن اللغة ليست كلية معرفية مستقلة اعتبار تمثيل المعرفة اللغوية هو في الأساس نفس تمثيل البنيات التصورية والمعرفية الأخرى، وأن القدرات والعمليات المعرفية المستخدمة في تمثيل المعرفة اللغوية وغير اللغوية نفسها التي يطبقها البشر. أما فرضية "النحو هو التصور" فتتمثل في الدعوة إلى "عدم الفصل بين التركيب والدلالة، وتتخذ موقفا جذريا، يتمثل في أن النحو يختزل بَنْيَنَةStructuring وترميز المحتوى التصوري، وبالتالي ليس له وجود مستقل على الإطلاق."[1]

يمكن تفسير فرضية النحو هو التصور على أن عملية تعلم واستخدام النحو هي شكل من أشكال التصور. بهذا المعنى، يُنظر لقواعد النحو وأنماطه على أنها طريقة لتنظيم وفهم المدخلات اللغوية التي نتلقاها من العالم الخارجي. وتمثل الفرضية الثالثة - معرفة اللغة تنشأ من الاستخدام - مقاربة لغوية معرفية قائمة على الاستخدام للتواصل اللغوي. إذ يفترض لنغاكر أن أساس تعليم اللغة من وجهة نظر اللسانيات المعرفية يقوم على ثلاثة مبادئ: مركزية المعنى، ومعنى النحو، وطبيعة اللغة القائمة على الاستخدام.

تنعكس مركزية المعنى في ادعاء أساسي لنظرية النحو المعرفي أن الوحدات المعجمية والوحدات النحوية تشكلان استمرارية تتألف فقط من مجموعات من البنيات الرمزية. وبالتالي، فالبنيات النحوية حاملة لمعنى في ذاتها وإن كان نسبيا أعلى درجة من التجريد، بينما تشير السمة الثانية إلى معنى وطبيعة الوحدات النحو ضمن نظام المعرفة اللغوية، إذ ينظر إليها على أنه جرد من الوحدات الرمزية، أي الوحدات التي ترمز العلاقة بين البنية الدلالية والبنية الفونولوجية، يختار مستخدم اللغة البنية الصرفية والنحوية للتعبير على أساسي دلالي.

أما المبدأ الثالث فيظهر أن اللغة تتألف من مخزون كبير من العناصر التقليدية (العناصر المعجمية، والتكوينات، والإنشاءات النحوية، وأنماط الصوت، وما إلى ذلك) التي يتعلمها المتحدثون بطلاقة كوحدات، أي أنهم يتقنونها تماما. وبهذا المبدإ تحدد طبيعة النظام اللغوي باعتباره قائما على الاستخدام، أي أن الوحدات اللغوية يتم استخلاصها من حالات استخدام أو ما يسميه لنغاكر حدث الاستخدام Usage event، وبالتالي يتم تعلم أنماط المقولات التركيبية ضمن سياقات تواصلية وأحداث استخدام حقيقة أو افتراضية داخل الفصول الدراسية.[2]

---

[1] Langacker W Ronald (1999). Grammar and Conceptualization, Berlin, New York: De Gruyter Mouton. Cognitive linguistics research N° 14. P1.

[2] Langacker W Roland (2008). P66-81.

والقصد بالفرضية القائمة على الاستخدام Usage based hypothesis أن جميع وحدات اللغة مستخرجة من أحداث استخدام، وقد عرف لانغاكر حدث الاستخدام على أنه " التمثيل الفعلي لاستخدام اللغة."[1] إذ لا يمكن فصل المعرفة اللغوية عن الاستخدام، لأنه يقترن بالتصور المدرك وفهما للسياق وتعبيرا واضحا عنه.

تأسيسا على ما ذكر، تسعى الدراسة إلى جعل تعليمية اللغة العربية عملية مجسدة مبنية على أحداث استخدام، أي أن الوحدات اللغوية موضوع التعلم يجب أن تستنبط من أحداث استخدام، وبالتالي تكون الوحدات المكتسبة من منظور معرفي متأصلة في سياقات الاستخدام، تمثل تجريدا لاستعمالات متكررة في الواقع، بمعنى تعميم الأنماط عبر حالات الاستخدام. فالطفل الذي يتعلم لغة ما نتيجة التعرض المتكرر يكتشف الكلمات والعبارات والجمل المتكررة في الكلام الذي يسمعه جنبا إلى جنب مع نطاق المعاني المرتبطة بهذه الوحدات.

ينصب التركيز في عملية تعليم اللغة ضمن تصور اللسانيات المعرفية على "التعلم الفعلي."[2] فمهما كان الأساس الفطري للغة، فإن إتقان لغة ما يتطلب التعلم المحدد القائم على الاستخدام لمجموعة واسعة من الوحدات التقليدية، وهو ما يشير إلى أهمية تزويد المتعلم بالقدر الكافي من التعرض لاستخدامات تمثيلية لوحدة معينة. ومن الناحية المثالية، يجب أن يحدث هذا التعرض في سياق تبادلات ذات مغزى تقترب من أحداث الاستخدام الطبيعية اجتماعيا وثقافيا. "الفكرة المركزية في النماذج القائمة على الاستخدام هي أن لغة المتحدث تظهر تدريجيا نتيجة التعرض للعديد من أحداث الاستخدام، أي توفر أمثلة موجودة لمستخدم اللغة إما فهم أو إنتاج اللغة لنقل معنى معين في اللغة؛ حالة تواصلية معينة."[3]

يعيش الواقع التربوي لتدريس اللغة الثانية* (العربية الفصحى) أزمة حقيقة، تتمظهر في الإحصاءات السنوية لمدى تمكن المتعلمين من الكفايات الأساس. يرجع هذا الأمر بالأساس إلى الفجوة الحاصلة بين مناهج تدريس اللغة الثانية واللسانيات النظرية، فقد تخلى المتخصصون في هذا

---

[1] langacker W. Roland (2007). p425.

[2] Ibid: P81

[3] Tyler Andrea (2017). PP 73-74.

* من منظور لساني وتربوي، تعتبر اللغة الأم (اللغة الأولى) هي اللغة التي يكتسبها الطفل قبل ولوجه للمدرسة وفي هذه الحالة تشكل الدارجة المغربية بمختلف أصنافها (عربية، أمازيغية، حسانية...) اللغة الأولى. بينما تنظر إلى العربية الفصحى على أنها اللغة الثانية. إن استيعاب هذه الفروق من شأنه أن يفيد المدرسين في ملاحظة جوانب التأثير والتأثر بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

المجال عن الأسس النظرية لتعليم اللغة التي تتيحها اللسانيات النظرية، مما نتج عنه الاستمرار في الأسلوب التقليدي لتدريس القواعد النحوية والصرفية، أسلوب صوري مجرد نزع عنه السياق التواصلي ودور المعنى في تشكيل الأبنية النحوية والصرفية.

دليلنا في الحكم السابق هو الطريقة التي بنيت بها المقررات المدرسية في السلك الابتدائي، ولنأخذ على سبيل المثال درس حروف الجر باعتبارها من أهم مكونات اللغة التي يجب توفرها وإتقانها لدى جميع المتكلمين على اختلاف لغاتهم.

ثالثا: مفهوم الاستعارة التصورية:

يعتقد اللسانيون المعرفيون المعاصرون، على سبيل المثال ليكوف وجونسون، أن الاستعارة يتم تعريفها على أنها آلية معرفية يتم من خلالها ربط المفهوم جزئيا بمفهوم آخر. إنه يتضمن فهم وتجربة نوع واحد من الكيانات المجردة من حيث نوع آخر من الكيانات الملموسة. لقد جادل ليكوف وجونسون بأن الاستعارات تربط بين المفاهيم الأساسية، وأن الكلمات والعبارات المجازية التي نواجهها في اللغة ليست سوى تعبيرات سطحية عن هذه العلاقات التصورية الأساسية.

تسمح الاستعارة للناس بفهم موضوع مجرد نسبيا أو غير منظم بطبيعته من حيث موضوع أكثر واقعية، أو على الأقل أكثر تنظيما. مصطلحات الموضوع المجرد السابق هي المجال المستهدف والمجال الأخير الملموس هو المجال المصدر. والاستعارات التصورية هي جزء من اللغة المشتركة والمبادئ التصورية التي يتقاسمها أفراد الثقافة. هذه الاستعارات منهجية لأن هناك علاقة محددة بين بنية المجال المصدر وبنية المجال الهدف. مصطلحات الموضوع المجرد السابق هي المجال المستهدف والمجال الأخير الملموس هو المجال المصدر.[1] من الأمور المهمة التي يجب الإشارة إليها أن المجال المصدر والمجال الهدف يعتمدان على مجموعة من المراسلات المنهجية. غالبا ما يُشار إلى مثل هذه المراسلات باسم التعيينات. تسمح لنا التعيينات بالتفكير في المجال الهدف باستخدام التجربة للتفكير في المجال المصدر. ومن ثم، فإن الاستعارة في الواقع هي مجموعة من الخرائط عبر المجالات التصورية.[2]

[1] **Lakoff George and Johnson Mark (1980,2003). P14.**

[2] **Kövecses, Zoltán (2002). Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, Oxford. P24.**

على سبيل المثال استعارة "الحب رحلة LOVE IS A JOURNEY"، مجموعة من التعيينات كما هو مبين في الآتي:

- الحب رحلة، رسم الخرائط
- العشاق يتوافقون مع المسافرين.
- علاقة الحب تتوافق مع الوسيلة.
- تتوافق الأهداف المشتركة بين العشاق مع وجهتهم المشتركة في الرحلة.
- صعوبات في العلاقة يقابلها عائق في السفر.[1]

تساعد هذه الاستعارة الأفراد على فهم تعقيدات وديناميات الحب (المجال الهدف) والتعبير عنها من خلال الاعتماد على المفهوم المألوف والملموس للرحلة (المجال المصدر). وبالتالي، توفر طريقة غنية ودقيقة للحديث عن المراحل والتحديات المختلفة التي تأتي مع تجربة الحب.

كما أشار ليكوف وجونسون، فإن هذا ليس كل ما في الأمر. لا يتحدث الناس فقط عن الجدال من حيث الحرب، بل إن الجدال نفسه منظم من حيث الحرب: "العديد من الأشياء التي نقوم بها أثناء الجدال منظمة جزئيا من حيث الحرب. على الرغم من عدم وجود معركة جسدية، إلا أن هناك معركة لفظية، وبنية الجدال - الهجوم، والدفاع، والهجوم المضاد، وما إلى ذلك - تعكس ذلك."[2] وبالتالي، فإن مفهوم الجدال منظم بشكل استعاري. في هذا السياق، من المحتمل أن يشير مصطلح "البنية الاستعارية" إلى الطريقة التي يستخدم بها الناس اللغة والصور المجازية من مجال الحرب لوصف الجدال وفهمه. وفقا لهذا الرأي، "أصبحت الاستعارة تعني رسم خرائط عبر المجالات في النظام التصوري."[3]

إذ يربط نوع الاستعارة التصويرية صورة تقليدية بأخرى عن طريق التشابه، ويسمح بربط المعرفة حول الأولى (المصدر) بمعرفة الثانية (الهدف). يتم تنظيم الصور التقليدية من خلال مخططات الصور والمَقْوَلَة أو التصوير على المستوى التصوري في رسم الخرائط باعتبار أن الشكل هو أحد سمات المقولات الأساسية في الأنظمة التصورية البشرية. استعارات الصور معبرة للغاية لأنها ترسم بشكل تخطيطي جوانب ملموسة للغاية من التجربة، مثل مشاهد معينة أو الصفات الشكلية للكيانات الفردية.

---

[1] Lakoff George and Johnson Mark (1980). P12.

[2] Lakoff George and Johnson Mark (2003). P4.

[3] Lakoff George (1993). The contemporary theory of metaphor. Cambridge: Cambridge University Press. P203.

رابعا: التعليم المجسد: مخطط الصورة "الحاوية" والمعرفة المجسدة

زعم جونسون أن "المعنى لا يمكن فصله عن بنيات تفاعلاتنا وحركاتنا الإدراكية المجسدة."[1] وفي استجابة نقدية لوجهة النظر الموضوعية، قدمت الدلالات المعرفية مخطط الصورة من أجل تفسير هذا التجسيد للمعنى، (على سبيل المثال، ليكوف وجونسون 1980). وينشأ مخطط الصورة Image Schema من تفاعلات الجسد والبيئة المحيطة به ويستند إلى الجسم. وإذا فحصنا أنماط أفعالنا الظاهرة، فسوف نرى أن أغلب المفاهيم المجردة في الحياة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتجسيد. عرف جونسون مخطط الصورة من منظور فلسفي على أنه "الأنماط المتكررة لتجربتنا الحسية والحركية والعاطفية التي يمكننا من خلالها فهم تلك التجربة والتفكير فيها، ويمكن أيضا تجنيدها لبناء المفاهيم المجردة وإجراء استنتاجات حول المجالات المجردة للفكر."[2]

إذ بسبب تجسيدنا المحدد، فإننا نسقط بشكل طبيعي أبعادا مكانية مثل اليمين واليسار والأمام والخلف والقريب والبعيد على مجالنا الإدراكي. هذه الإسقاطات ليست اعتباطية، بل مرتبطة ارتباطا وثيقا ببنية جسم الإنسان وتفاعله مع البيئة. على سبيل المثال، يرتبط "الأمام" بالاتجاه الذي نواجه فيه العالم ونتفاعل معه، بينما "الخلف" هو المكان الذي لا يمكننا رؤيته دون الالتفاف. وفكرة استخدام مخطط الصورة في تدريس اللغة الثانية تقوم على مبدأ التعليم القائم الاستفادة من هذا المخطط باعتباره وسيلة لتصور معنى أساسي مجرد يكمن وراء بناء معين. ومن المتوقع أن تساعد الأهمية المتزايدة للمعنى المركزي بهذه الطريقة المتعلمين على استيعاب المعنى المجسد الذي يضع الأسس المفاهيمية والدلالية للبناء.

1.4-مخطط الصورة الحاوية

الفكرة المركزية في هذا المخطط هي أن التجارب تؤدي إلى أنماط متكررة، أو مخططات، تشكل بنية فهمنا للعالم. هذه المخططات ترتكز على الأبعاد الجسدية والمكانية والزمانية لتجربتنا الواقعية. على سبيل المثال، تخلق تجاربنا اليومية في وضع الأشياء في حاويات والتحرك داخل وخارج المساحات المحدودة أنماطا من الفهم يمكننا تطبيقها عبر سياقات مختلفة.

---

[1] Johnson Mark (1989). More than cool reason: a field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press. P109.

[2] Johnson, Mark (2017). Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding [M]. Chicago & London: The University of Chicago Press. P552.

يتضمن مخطط صورة الاحتواء CONTAINER Schema التجربة المكانية الأساسية لشيء ما داخل أو خارج حدود، مثل الحاوية المادية. يستمد هذا المخطط من تجربتنا الجسدية للاحتواء في الفضاء ثلاثي الأبعاد ويطبقه على مجالات تصورية وغير مكانية مختلفة. يمثل "الداخل" مساحة محدودة ومغلقة، في حين أن "الخارج" هو منطقة غير محدودة أو خارجية.[1]

مجازيا، يمتد هذا المخطط إلى ما هو أبعد من الحاويات المكانية ليشمل الأفكار والعلاقات المجردة. على سبيل المثال، يمكن فهم الأشكال اللغوية كحاويات للمعنى. يُنظر للكلمات أو العبارات أو الجمل كأوعية تحمل محتوى تصوريا محددا. عندما نتواصل، فإننا "نضع" مجازا الأفكار أو المعاني داخل هذه الحاويات اللغوية، ويقوم المستمعون أو القراء "بفك" أو "استخراج" المعاني. تتضمن الأمثلة في (2) الاستخدامات المجازية للاحتواء في المجالات غير المكانية:

(2). أ- العواطف باعتبارها حاويات: " يغمرها الفرح" أو "لقد كتم غضبه"- هنا، يتم تصور العواطف كمواد محصورة داخل الشخص.

ب- المفاهيم باعتبارها حاويات: "النظرية مليئة بالأفكار"-يُنظر إلى النظرية على أنها حاوية مليئة بالمحتوى المفاهيمي.

ج- الوقت بكونه حاوية: "في الأيام القليلة القادمة" أو "طوال العام"-يتم تصور الوقت كحاوية تقع فيها الأحداث.

وبالتالي فإن مخطط الحاوية يساهم في تنظيم كيفية تفكيرنا وتحدثنا عن العديد من المجالات المجردة. تتجلى أهميته في حقيقة أنه يمكننا رسم خريطة لمنطق تجربة مألوفة ومجسدة (الاحتواء المكاني) على تجارب مجردة أو استعارية (العواطف والمفاهيم والوقت وما إلى ذلك). هذه فكرة مركزية في اللسانيات المعرفية، حيث تسمح الاستعارة بتوسيع المخططات المكانية لبناء فهم غير مكاني.

خامسا: مقترح تطبيقي لتدريس حروف الجر فوق مخطط الصور والاستعارة التصورية:

ما يعاب على منهاج اللغة العربية في الأسلاك التعليمية الثلاث أنه يتعامل مع حروف الجر وغيرها من المقولات النحوية والصرفية على أنها وحدات حاملة لمعنى ثابت، بيد أن المعنى من منظور الدلالة المعرفيةCognitive Semantics يخضع لمفهوم الإسقاطاتProjections، وحسب- فوكنيي

[1]Taylor, John Robert. 2002. Category Extension by Metonymy and Metaphor. In Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Edited by Dirven, R., and Pörings, R. Berlin: Mouton de Gruyter, P337.

fauconnier- نمط من الترابطات بين فضاءات ذهنية Mental Spaces منفصلة، تقوم عليها سيرورة بناء المعنى من خلال عمليتين: بناء فضاءات ذهنية وإقامة ربط بين هذه الفضاءات، وهي علاقة ربط يقودها سياق الخطاب، لأن بناء المعنى متعلق دائما بالسياق. فالفضاءات الذهنية بنيات تتولد عند التفكير والكلام محدثة تقسيمات دقيقة في بنياتنا المعرفية والخطابية.[1]

1.5- تدريس حرف الجر (في) وفق مخطط الصور وامتداداته الاستعارية

يتضمن تدريس حروف الجر من منظور دلالي معرفي مساعدة المتعلم على فهم كيفية نقل حروف الجر للمعنى من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين الأشياء في المكان والزمان والمجالات الاستعارية. إذ تؤكد الدلالات المعرفية على دور التصورات الذهنية والعمليات المعرفية في فهم اللغة وإنتاجها. فيما يلي مقترح تطبيقي لتدريس حرفي الجر (في):

مراحل الدرس	القدرات المستهدفة	الأنشطة التعليمية التعلمية	محتوى التعلم
وضعية الانطلاق	تعرف المتعلم على ماهية حروف الجر	-التصريح بأهداف الدرس؛ -وضع المتعلم في وضعية مشكلة يحتاج حلها بتوظيف حرف الجر المناسب. ثم تقديم حرف الجر المحدد "في" ومعناه العام للإشارة إلى الموقع أو الاحتواء.	حروف الجر هي الكلمات التي تظهر العلاقة بين الأسماء (أو الضمائر) والكلمات الأخرى في الجملة، توفر معلومات حول الفضاء والاتجاه والزمن...إلخ. -حرف الجر في يدل على وجود شيء في فضاء أو مكان أو شيء آخر أكبر حجما منه.
وضعية بناء الإطارات التصورية	إقدار المتعلم على تشكيل الأطر التصورية المكانية والزمانية المرتبطة بحرف الجر "في" تمكنه من التمييز من الاستعمال الحرفي والاستعمال الاستعاري لحروف الجر	-تقديم نماذج تركيبية لحرف الجر في سياقات تواصلية تتضمن الأطر التصورية المراد بناؤها. - يتضمن مخطط الحاوية حدودا داخلية/خارجية. ثم ينتقل إلى شرح أن حروف الجر مثل "في" تعمل ضمن إطار تصوري يتعلق بالمساحة والاحتواء. بالتالي، فهو مطالب بإنشاء صورة ذهنية لحاوية، مثل الصندوق، وشرح كيف تصف كلمة	- مثال: "التفاح "في" الصندوق." - المباراة "في" الثامنة مساء. (تصور الوقت على شكل فضاء زماني) (الحاوية الزمانية) للحظة المباراة. على سبيل المثال، "الكتاب في الحقيبة" أو "الكوب في الخزانة"، استخدم الأشياء الفعلية في الفصل الدراسي لجعل التعلم ملموسا وأكثر واقعية. يملأ المتعلم الفراغات بما يناسب من حروف الجر التالية: إلى – في - على -يضع محمد أدواته المدرسية... محفظته، ويتجه ... المدرسة. في الفصل يجعل محفظته.....القمطر بعد أن يخرج منها أدواته، يضع...

[1] G. fauconnier, (1997), mappins in thought and language, combridge university press, p11.

تطبيق التعلمات تقويم التعلمات	اكساب المتعلم القدرة على توظيف حروف الجر في أحداث استخدام. التحقق من اكتساب المتعلمين لمعاني حروف الجر وقدرتهم على توظيفها في سياقات تواصلية شفهية وكتابة	"في "العلاقة بين الكائن وتلك الحاوية. -عرض صور لأشياء مختلفة باستخدام الوسائل البصرية (على سبيل المثال، كتاب، كوب...). -يطلب من المتعلمين أن يصفوا مكان وضع هذه الأشياء "في". -مطالبة المتعلمين بملء الفراغات بتحديد حرف الجر المناسب للجمل.	الطاولة كراسته ليسجل ... ها تمارينه. - وقع في حفرة (الحفرة حاوية لها حدود خارجة وداخلية)- وقع في حب فتاة (تصور عاطفة الحب على شكل حاوية)، عملية التصور هنا آلية استعارية على مستوى التفكير. ويجب على المتعلم الاستدلال في إجابته عند وضع المقارنة بين الفضاءين الحقيقي والاستعاري. إنجازات المتعلمين ✓تثمين الإنجازات الموفقة -وقعت... حبها، فقررت أن أعود... عائلتي... العطلة القادمة -ونحن نتجول... الحديقة رأيت مجموعة... الطيور لم يسبق أن شاهدتها... حياتي. - قمت رفقة زملائي برحلة... حديقة الطيور.
		– يشرح المدرس أن دلالة الفضاء في حروف الجر قد تخرج عن الملموس للدلالة على الفضاء الاستعاري. ـتقديم الأمثلة للمتعلمين ومطالبتهم بالمقارنة بين المعنى الاستعاري والمعنى الحقيقي لحروف الجر يطلب المدرس من المتعلمين سرد تجربة زيارة فضاء (حديقة، مكتبة....) موظفين حروف الجر موضوع الدرس.	

خلاصة واستنتاجات:

في الختام، نعتقد أن اللسانيات المعرفية تقدم رؤى وتصورات قيمة لتدريس اللغة، من خلال التأكيد على أن اللغة ليست مجموعة ثابتة من القواعد والبنيات، لكنها متشابكة بعمق مع المعرفة والإدراك البشريين. على هذا النحو، يمكن أن تستفيد عملية تعليم اللغة بشكل كبير من تبني الاستنتاجات التالية المستمدة من تطبيقات اللسانيات المعرفية:

- إن التأكيد على التجسيد والتجارب الحسية في تعليم اللغة يمكن أن يسهل الفهم الأفضل والاحتفاظ بالمفاهيم اللغوية.
- تلعب الاستعارة ورسم الخرائط التصورية دورا مهما في استخدام اللغة وفهمها، مما يجعل من الضروري للمعلمين تسليط الضوء على هذه الجوانب في التدريس.

- يمكن أن تساعد نظرية النموذج الأولي prototypeفي اكتساب المفردات من خلال التركيز على الأمثلة المركزية وتوسيع فهم المتعلمين تدريجيا لحدود المقولات.
- يجب أن يعزز التدريس الوعي بوجهات النظر المختلفة، مما يمكّن المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بفعالية في سياقات متنوعة.
- يساعد تقديم مفاهيم النحو المعرفي والدلالة المعرفية المتعلمين على فهم العلاقة الدقيقة بين بنية اللغة والمعنى.
- تعتبر المخططات والأطر أدوات قيمة للفهم والإنتاج، ويجب تشجيع المتعلمين على التعرف عليها وتطبيقها.
- التعرف على الاستعارات المجسدة في القواعد يعزز فهم المتعلمين للبنيات النحوية.
- التعلم متعدد الوسائط، الذي يتضمن طرائق حسية مختلفة، يتماشى مع اللسانيات المعرفية ويلبي أنماط التعلم المتنوعة.
- يجب أن يعترف تعليم اللغة بالسياق الثقافي للغة، مما يعزز الوعي الثقافي والتواصل الفعال بين الثقافات.
- اللغة ديناميكية وتتطور، لذلك يجب على معلمي اللغة تشجيع القدرة على التكيف والانفتاح على الميزات اللغوية الجديدة.

إن دمج مبادئ اللسانيات المعرفية في تدريس اللغة يمكن أن يعزز فعالية التدريس من خلال مواءمتها مع كيفية معالجة العقل البشري للغة والمعنى. فهو لا يمكّن المتعلمين من حفظ المفردات والقواعد فحسب، بل من فهم اللغة واستخدامها حقا بطريقة مرنة ودقيقة، مما يعزز التواصل الفعال والوعي الثقافي، كما يعزز تدريس اللغة من منظور اللسانيات المعرفية وجود علاقة أعمق بين اللغة والإدراك، مما يمهد الطريق لتعلم وتعليم اللغة ذي معنى وفعالية.

Bibliographie:

- .homsky, N.(1957). Syntactic Structures. Berlin, Boston: De Gruyter MoutonC-
- -.William, and cruse, D.Alan (2004). Cognitive linguistics, cambridg university press ,Croft-
- Internal :Dirven rené (2005). "Major strands in Cognitive Linguistics". Cognitive Linguistics-Dynamics and Interdisciplinary Interaction, edited by Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez .and M. Sandra Peña Cervel, Berlin, New York: De Gruyter Mouton
- Johnson, Mark (2017). Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise -.London: The University of Chicago Press & standing [M]. Chicagoto Under
- Kövecses, Zoltán (2002). Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, -.Oxford. P24
- Lakoff George (1993). The contemporary theory of metaphor. Cambridge: Cambridge -.y PressUniversit
- Lakoff George and Johnson Mark (1980,2003) Metaphors We Live By. Chicago: University -.of Chicago Press
- Langacker W Ronald (1999). Grammar and Conceptualization, Berlin, New York: De -Gruyter Mouton. Cognitive linguistics research N°14
- w, roland (2007). Cognitive grammar, The Oxford Handbook of Cognitive Langacker-.Linguistics, Oxford University press, New York
- Langacker W. Ronald (2008). Cognitive Grammar: A basic introduction. Oxford: Oxford -.University Press, Journal of Linguistics
- John Robert. (2002). Category Extension by Metonymy and Metaphor. In Metaphor ,Taylor-and Metonymy in Comparison and Contrast. Edited by Dirven, R., and Pörings, R. Berlin: .Mouton de Gruyter

الشعر وظلال الاستعارة الكبرى:
قراءة شعرية هيرمينوطيقية في ديوان "يقظة الصّمت" لمحمد بنيس

Poetry and the Shadows of the Great Metaphor:
A Hermeneutic Poetic Reading of Mohammad Bennis's collection The «Awakening of Silence»

☜ **الحسين بنبادة**
أستاذ مبرز، باحث في مجال النقد الأدبي والثقافي
جامعة محمد الخامس، الرباط

El houcine BEN BADA
Associate professor, Researcher in literary and cultural criticism
MOHAMMED V UNIVERSITY IN RABAT, Morocco

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى تقديم قراءة شعرية هيرمينوطيقية في ديوان "يقظة الصّمت" للشّاعر المغربي محمد بنيس، وذلك من خلال الوقوف على ملامح "الصّمت" باعتباره استعارة كبرى تتخلّل الكتابة الشّعرية التي يتضمنها الديوان.

الإشكالية: تتخلّل هذه الورقة محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية: كيف يشكّل النص الشّعري استعارتَه الكبرى؟ وما الملامح التي تتراءى من خلالها هذه الاستعارة؟ وما طبيعة التّجربة الشّعرية التي تكشف عنها؟

المنهجية: تعتمد هذه الورقة على مقاربة شعرية هيرمينوطيقية، وذلك بحكم دورها في احترام مبدأ الاختلاف والتعدّدية التي أصبحت تحكم المسالك الفنية للشّعرية العربية المعاصرة. إضافة إلى دورها الفعّال في إضاءة ملامح التّجربة الشّعرية إضاءةً لا تقف عند خلاصات نهائية بقدر ما تؤشّر على مسالك تعبيرية تكشف عنها مواقع قرائية معينة.

الخلاصة: تنجاب ملامح الاستعارة الكبرى داخل الديوان من خلال مسالك تدليلية متعدّدة، وقد بدا أن هذه الاستعارة تعكس تجربة شعرية ورؤية وجودية يؤمن بها الشاعر، وهي تجربة تنقال عبرها خبرة بالعالم وبالكتابة راكمها الشاعر وعمل على تضمينها داخل هذا العمل الشعري.

الكلمات المفتاحية: الشعر العربي المعاصر، القراءة الشعرية الهيرمينوطيقية، الاستعارة الكبرى، بلاغة الصمت، الخبرة الشعرية.

Abstract:

Objectives: This paper aims to provide a hermeneutic poetic reading of the collection "The Awakening of Silence" by Moroccan poet Mohammad Bennis, by examining the features of "silence" as a major metaphor that permeates the poetic writing in the collection.

Problem: This paper attempts to answer the following questions: How does the poetic text form its major metaphor? What are the features that this metaphor reveals? And what is the nature of the poetic experience that it reveals?

Methods: This paper relies on a hermeneutic poetic approach, due to its role in respecting the principle of difference and multiplicity that governs the artistic paths of contemporary Arabic poetics. In addition to its

effective role in illuminating the features of the poetic experience, revealing it in a way that does not stop at final conclusions, but rather points to expressive paths that are revealed by specific reading sites.

Conclusions: The features of the major metaphor within the collection are revealed through multiple semantic paths, and it appears that this metaphor reflects a poetic experience and an existential vision that the poet believes in. This experience conveys an expertise in the world and in writing that the poet has accumulated and worked to embed within this poetic work.

Keywords: Contemporary Arabic Poetry, Hermeneutic Poetic Reading, Grand Metaphor, Rhetoric of Silence, Poetic Experience.

مقدمة:

تأتي هذه القراءة لمصاحبة الكتابة الشّعرية العربيّة المعاصرة في مرحلتها التّجريبيّة (أو مرحلة الحساسية الجديدة) وما تخلّلها من اختراقاتٍ محكومةٍ بوعيٍ ثقافيٍّ جديدٍ، ومدفوعةٍ بقلقٍ بات يساورها ويهيّئ لها "الاختلاف" كمصير ذابت فيه مواثيق الكتابة الشّعرية ومعاييرها التي سُطّرت إبّان اطمئنانٍ تخلّل الوجود في العالم. ونحن نصاحب هذا الاختلاف والتّجريب الذي شقّته كتاباتٌ كثيرةٌ، وفي ظلّ انفتاح الأفق الذي أشرعته هذه التّجارب، كان لزاماً على القراءة أن تطرح أسئلةً حول المدخل الذي يمكن أن تقارب من خلاله هذا التّجريب الشّعريّ في ديناميّته وتوثّبه، وحول مدى صلاحيّة مفاهيم قديمة كانت محكومةً بوحدة النّمط الشّعريّ وموجّهة بسلطة الإيديولوجيا والسّرديات المشتركة. فما قُرئ به الرّواد الأول للشّعر المعاصر، هو غير ما يمكن أن يُقرَأ به الخطاب الشّعريّ لدى محمد بنيس، فلكلِّ طرفٍ رؤيتُه الفنية للشّعر وخبرتُه بالكون والوجود.

هذا الاختلاف يُوجِب على قارئ المرحلة التّجريبيّة داخل الشّعر المعاصر إرجاء المعيار والقاعدة والمرجع الأحاديّ، والاحتكام إلى بنية الخطاب ومضمون التّجربة التي يكشف عنها. إنه قلبٌ يستدعي قراءةً خلّاقةً تنظر إلى الشّعر عبر ما يكون به شعراً؛ أي عبر نصيّته في علاقتها، لا بالتوتّر والمذهبية والاحتراب، وإنما بالوجود والخبرة الإنسانيّة الكونيّة. بهذا المدخل، يصون النّقد مجهول النص الشّعري، ويؤمّن للقصيدة ما يبدو خَفْقَها؛ ما تكون به الكتابة شعراً لا غيره، ما تغدو به نشيداً يخترق الزّمن، ما تظفر به من إبداعٍ متحرّرٍ لا يُعوّل على معيارٍ يقيّد مسيره، ما يسكنها من طموحٍ بروميثيوسيّ لمعانقة التّجريب والاختلاف، ما ينبض فيها من نزوع للمجاوزة والاختراق؛ مجاوزة الواقعة والمعيار في طريق الإنصات لنداءاتِ مجهولٍ وقلقِ حياةٍ بات يحاصرها التّفهّ والزّائل من كل الحواف.

للبحث في شعريّة هذا التّجريب، وما يتخلّله من نداءاتٍ وأسئلةٍ، نقدّم هنا قراءة نقديّةٌ لديوان شعري يمثّل الشّعر المعاصر في مرحلته التّجريبيّة، وهو ديوان "يقظة الصمت"[1] لمحمد بنيس. وهي قراءة تستند إلى مرجعيات هيرمينوطيقيّة وأخرى شعريّة تجنّباً للوقوع في نزعة نصّانية جامدة، وتفادياً لإسقاط تفسيراتٍ خارجيّةٍ على الشّعر، والأهم ألّا تفرز القراءة النقدية معرفة نهائية، وألا تشكّل عبءاً على الإبداع الشّعريّ في كليّته. العبءُ الذي يشدّ النص إلى الحضور والتّناهي، بينما النص يتعالى بطاقته إلى الغياب والتعدّد. يغدو الشّعر، بهذا المدخل القرائي، سيمياءَ تدليلٍ بشريّةٍ تعبّر عمّا ينتاب الوجود من تصدّع واهتزاز وقلق، وأداةً ترفع إلى مقام الرّمز الكوني ما يخترق الوجود من نداءات تهمّ المصائر الكبرى. كأنّما النّقد هنا "هرمس" يتأبّط بيساره "القادوسيوس" ليباشر مهمته التّأويلية، تلك المهمة المنذورة إلى تعقّب التّخوم وارتياد الأعتاب؛ تخوم الخطاب وهمسه الدّلاليّ، ولا تتأسّس إلا بلبوس ماهويّ نسيجه الشّعر كبنية تعبيرية أوّلاً وأخيراً.

بهذا المدخل القرائي، فإن الشّاعر محمد بنيس يقدم في "يقظة الصمت" تحليقاً جديداً في أسرار الشّعر وبلاغاته الطارئة. تحليقٌ يكشف عن خبرة متعتّقة بغابة الشعر السوداء ومعرفة واسعة بأراضيها المجهولة. تلك الأراضي التي وهبت التّجربة الشّعرية لدى هذا الشّاعر توقيعاً خاصّاً يشعّ بضوئه المختلف والمائز؛ ضوءٌ يشكّل بصمة خاصة داخل الشعر العربي المعاصر. فبعد أن جاب الشاعر في الآفاق التخييلية والجمالية للأزرق في ديوانه السابق "هذا الأزرق"، ها هو يقدم هنا ورقة أخرى من أوراق بهائه الشّعري ويقظته الخاصة. يقدّم ما يدلّ على أنّنا أمام شاعر مشمول برعاية خبرة جاداميرية تنطوي على ذلك القلق الناتج عن فاجعة السؤال والكشف داخل عالم أصابه الخرس الأكبر أمام قضاياه الإنسانية وآلامه الكبرى. شاعرٌ جرّب أن يقيم في عرائه من حيث هو شكّ ونسيان وغياب ومجهول بكامل شسوعه. جرّب أن يقيم في الصّمت بما هو لغة شعرية أو استعارة كبرى يتفيّأ تحت ظلها الخطاب الشعري كاملاً. استعارة شيّد عبرها محمد بنيس معمارية خاصة بالقصيدة، وولّد في ضوئها أفقاً تخييلياً يدلّ على أننا إزاء إبداع زمنيّ لشاعر زمنيّ راكم ما يكفي من الخبرة بزمانية الوجود في العالم. تلك الخبرة التي جعلته كأنّه يكتب في ضوء سؤال محموم: بأي استعارة غير استعارة الصمت يمكن أن نكتب شعريّاً فاجعةً وانحساراً انحدر إليهما العالم؟

تبعاً لذلك، تحاول هذه القراءة الكشفَ عن ملامح استعارة الصّمت التي تخترق الديوان، مع بيان طبيعة التجربة الشّعرية التي تكشف عنها.

---

[1] بنيس، محمد، يقظة الصمت، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2020.

1. الصّمت: خطاب الفاجعة

أفضت استعارة الصّمت في هذا الديوان لتجريب شعريّة خاصّة، أو "لبلاغة مضادة"، تقوم على استثمار الطاقة التّعبيرية التي تتيحها بنية التّقابل كرهان شعريّ تدليليّ تنجاب من ورائه الصورة العامة لشرخ وجوديّ أصاب الشّاعر. فالصّمت يأتي مقترناً بعبارات تعبّر عن نقيضه كالضّجيج، والصّخب، والرّيح، والبركان: الصّمت براكينٌ حبلى/ بنجومٍ/ تسطع من أدنى جبلٍ/ في الفجرِ (ص120). وهي عبارات تدلّ على أن الصمت يأتي محمّلاً بدلالات الحيرة والألم والفاجعة التي تسكن الشاعر. الصمت هنا هو مآل لسان الشاعر بعد عهود من الضّجيج. إنه لغة شعرية جديدة تتجاوز "الفصاحة العجوز" التي لم تعد قادرة على قطع مسافات السّفر الجديدة. السّفر في المجهول بما هو حيرة ومتاه. بما هو "محال" خرج إليه الشاعر المعاصر ليبني عليه مضاربه الشعرية.

يغدو الصمت، بهذا المعنى، تجربة ألم أسخيليوسية. الألم من حيث هو أداة تعلم (**Pathei Mathos**) وحكمة شعرية. حكمة من عمّر في الشّعر ما يكفي ليدرك أن الصّمت هو ما يبقى بعد أن يُصْرَفَ كلُّ الكلام، أن الصّمت هو البلاغة الجديدة المضادة التي يمكن أن يستقي منها الشّعر ماءه، وأن يشيّد عليها الشّاعر موقفه الوجودي من عالم بات يؤذن بليل لا نجوم فيه. عالم أضاع فيه الشّاعر نجمه، فلم يبقَ له سوى المجهول. لم يبقَ له سوى الخرس كلسان وحيد. خرس من يقول لنفسه القديمة «لن تكون المتكلم، فدع الفاجعة تتكلم فيك، ولو بالنسيان، أو الصمت»[1]. الصمت، والحالة هذه، هو لغة شعرية تنكتب عبرها فجائعية الوجود في العالم. لغة شاعر ينصت في صمته، بأذنه النيتشوية الثالثة، لفاجعة إنسان، ما همّ لو كان ذلك في "تحناوت"، أو في "هارلم"، أو في "غزة". لغة الشاعر الذي وقف على حقيقة أن الأرض باتت تتخلّلها لغة جديدة هي "لغة الهلاك"، فاختار لشعره أن يلبس بالصمت لغة العراء بما هو إقامة في الإنصات للفاجعة. فاجعة شاعر "تتقاسم جسمَه جسومٌ كثيرة" فيعيش حالة جذبية صامتة: كثيراً ما فاجأ مجذوب حيرتك/ استولى/ بالصّمت عليك (ص124).

كأنّ الصّمت هنا يستحيل إلى لغة روحانية وطقس نسكي يكون به الشّاعر شاعراً. طقس يجرب به الشاعر بعضاً من "لغة الرّب" حسب دافيد لوبروتون. يستحيل الصمت هنا إلى لغة من شاخ عندهم المعنى؛ أمراء الكلام الذين أنعم عليهم الشّعر بحريّة التصرف فيه وتصريفه "أنّى شاؤوا". حتى ولو كان ذلك نحو مسالك الغابة الهايدغرية السوداء. مسالك الصمت بما هو المجهول الذي يقتفيه كل شعر خلّاق.

---

[1] بلانشو، موريس، أسئلة الكتابة، ترجمة نعيمة بنعبد العالي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004، ص 54.

يغدو الصّمت هنا احتجاجَ شاعرٍ بات يسكنه قلق هجران المعنى بما هو هجران للإنسانيّ على الأرض. الأرض كرهان أوّل يبتغيه الشّاعر، ويقيم لأجله جلسة إنصات صامتة. الأرض التي يخوض لأجلها «حروب الروح الكبرى»[1] في زمن ما عاد فيه أحد ينصت لأحد. زمن الخرس الأكبر. زمن الصمت الذي استحال لدى محمد بنيس إلى لغة وكلام مدفوع ببحث وسؤال "أين أنت أيتها الأرض؟"(ص196). سؤال شعري مدفوع بخبرة تنطوي على الإحساس القهري بفاجعة أن يكون إنسانُنَا هو الأخير، ويكون شاعرنا اليوم يسيح على الأرض "غريب الوجه واليد واللسان". يسيح من "صمت إلى صمت" ليفتح أبواب النسيان: في عمق من أعماق الصمت/ استلمت خرقة النسيانِ (ص209). نسيان هو عبارة عن أداة محو وتجريب للبدء كخلق وفعالية وجودية أولاً، ثم شعرية يمارس بها الشّاعر غوصه في صمته مشرعاً للقصيدة أبواب حريتها لتطير بعيداً في سماء زرقاء، هي سماء الصّمت كفاتحة شعرية جديدة "تخلع عن الكلمات أغلالها" (ص209) لتؤسّس لبلاغة مضادّة بعيداً عن كل قسرية وجمود.

2. الصّمت، ضوءٌ من منبت الكتابة

تكشف استعارة الصّمت داخل الدّيوان المدروس عن صورة ذلك المرتع أو الأصل الذي تتخلّق فيه الكتابة الشّعرية، وذلك الانسحاق العبقري (نسبة إلى وادي عبقر) الذي ينضج فيه الحدس الشعري، وتختمر في تخومه المعرفة الشعريّة بما هي أرض لا "نظم" فيها. أرض عبارة عن لجّة ومصهر تتلاشى في حدوده المتناقضات وتسقط كلّ اليقينيات. أرضٌ تنغرس فيها أسئلة الشاعر، ويقيم عليها شطحه الرؤياوي حيث تتكلّم مطارق الشعر؛ مجازاته وأخيلته وتحيّراته، بلغة هي لغة الحريّة والهدم إيذاناً بلحظة تأسيس جديدة يكتبها الشعر. التّأسيس بما هو خلق وفعالية إبداعية مرتبطة بكينونة إنسان تراكم عليه ما يكفي من الهدر الكيانيّ والوجوديّ. يكشف محمد بنيس، من موقعه كدارس أصيل للشعر، عن هذا المعنى قائلاً «يهب لي الصمت لحظة الميلاد، فيما الهذيان يعرج ثم يعرج حتى يكون الفراغ سيّداً والغياب أعزّ ما يطلب. هكذا جلال المحو يعرّش في الكتابة»[2].

الصّمت، بهذا المعنى، أرض يزرع فيها الشّاعر ما يبدو بذور المحو. أرض ولود تُخصَّب فيها معرفة شعرية جذمورية منفتلة من معاقل الطقوسية والتنظيرات. أرض يرتحل في بقاعها الشاعر كما كائن سندبادي جديد يسافر من تأمّل إلى آخر، من حيرة إلى حيرة، يتقاذفه لهب الأسئلة في زمن بات يقتات على الأجوبة الجاهزة.

---

[1] فوكوياما، فرانسيس، نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، 1993، ص 302.
[2] بنيس، محمد، كتابة المحو، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص 25.

لأجل هذا الصّمت الجليل، يقيم محمد بنيس عرساً شعريّاً تحتفي فيه الكتابة بجذبتها وتحيّرها متجرّدة من كلّ الطقوس والتنظيرات. كأنّما الشّاعر هنا يزفّ الكتابة في موكب من الكلمات لسيّدها الصمت. يأخذها من النمط إلى الأفق حسب تنصيص صلاح بوسريف. يحملها من الطقوسية إلى حياة جديدة لتقيم في مبدأ السلب Docta ignorantia كتحوّل مالت إليه التّجربة الشّعرية المعاصرة. التحوّل الذي عانقت فيه الكتابة المحو والنفي والفراغ بعد أن خلعت كلَّ نعالِها القديمة. مقام جديد كتبه الشاعر مُعَرِّفاً "المقام" (ص177). كأنّما ينصبه شامخاً كعلامة سيميائية يتكلم بها لسان الشعر لغة التحدّي، لغة الصمت اللّانهائية كظفر جديد ومسلكية شقّتها القصيدة: قليلٌ من الصّمتِ يهزُّ/ الحروفَ يدعوها للخروجِ من بابٍ لا غرفةَ لهُ/ يغريها بالنّزولِ إلى ماء الساقية (ص215).

يغدو الصمت، بهذا المعنى، لحظة بدئية تنجاب فيها الإشارات الأولى التي يهتدي بها الشّاعر. تلك الإشارات التي تمّحي عند بابها الفواصل، ويتعطل في دروبها العقل، وتختمر فيها اللّحظة الشّعرية كلحظة ترنسندنتالية يلطّخ فيها الشاعر وجهه بالتراب بحثاً عن رائحة الطين؛ النّسب الغابر للإنسان، هناك أين كان الصّمت سيّد الكون كلّه: وأنت/ تضحك ضحكة راقصٍ عند/ باب المقام تركت العقل بكلتا يديك ضممت الترابَ/ الأحمرَ/ إلى صدرك بالتراب ذاتهِ/ لطّخت وجهك تريدُ/ للصمت أن يمحو الفاصل بين داخلك وخارجكَ (ص217).

هناك لمّا كان الفعل الإبداعيّ، عامة، وبالضرورة، لعباً حرّاً وقاعدة أنطولوجية محددة ل«نمط وجود العمل الفني»[1]. لعب تباشره القصيدة من جديد بلغة غورية بمجازاتها، متحيّرة في إخراجها السّطري، كما لو أنها تباشر حرثاً جديداً للكتابة، تستعيد براءة ثانية في مقام هو مقام الشعر. لغة تبعث في أرض الصمت لعبها الأول بما هو صورة لإيقاعية وجود جديد في العالم، وعلامة على براديغم ما بعد حداثي ينتصب ببعده الجمالي ضداً في مذهب النظم بما هو رصف وتصفيف تجاوزته الحساسيات الشّعرية الجديدة.

3. الصّمت: أرض الشعر المفتوحة

تؤمّن استعارة الصّمت إقامة شعرية خاصة تفتح المجال لكتابة المتاه والتّخوم، ولميلاد ذلك الفضاء التّخييلي الذي يروي فيه الشّعر ظمأه للفراغ ولمعانقة ذلك المقام السّديمي، وتلك الحضرة التي تتعالى فيها أصوات الدّهشة التي تعيد ترتيب الأشياء بحدس شعري كشفي لا يطمئن لشيء عدا تلك المعرفة

[1] جادامير، هانز جورج، الحقيقة والمنهج، ترجمة حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، دار أويا للطباعة والنشر، ط1، 2007، ص 171.

التّساؤلية التي تصون للنقصان ديمومته، وللشّك فاعليته، ضدّاً في كل تصلّب ويقين ثابت: صمت بين حشائش الدّهشة ينمو/ يتفتح حقلاً من غبارٍ/ يشتعل في لمحٍ/ من البصرِ (ص43).

الصّمت، بهذا المعنى، هو إقامة في أرض الشّعر المفتوحة التي تتلاشى فيها الحدود بين الأنا والآخر، وتحتفي فيها القصيدة بضيافة الغريب؛ ذلك القريب الذي يحمله الشاعر في صمته. ذلك الإنسان الذي تتحلّل أعراقه في "يقظة الصمت" ليصير هو الإنسان في مطلقه وأبديّته، ليعانق مقاماً شعريّاً هو مقام البدء لمّا كان الإنسان لا يحتفي بشيء عدا مقاوماته وحريته. في الصّمت، يغدو الشرق غرباً والغرب شرقاً. الكلّ ينحلّ في الحضرة الشعرية داخل الأرض المفتوحة؛ أرض السيّان، تلك الأرض الزرقاء التي تتشابه فيها الجغرافيات؛ تعانق فيها هارلم غزة، وتجالس فيها مانهاتن تحناوت. الكلّ يتفيّأ تحت صوت واحد، هو صوت الصّمت كاستعارة كبرى تظلّل الكتابة: ستمشي إلى نقطةٍ/ لن تفرّق في حجمها/ بين ضوء بعيدٍ/ وضوء قريبٍ/ إلى حدّ صمتٍ هو الأزرق الأوّليُّ (ص25).

تلك هي أرض الصّمت التي تتلاشى فوقها الحدود. الأرض التي تنكتب شعريّاً بدون تعريف "من أرض إلى أرض" (ص31) لتقيم في الفراغ من حيث هو قيمة شعريّة عليا، وفي التّنكير بما هو المجهول الذي ينشده الشّعر. تنكير ينجاب كفراغ، أو كعبور إلى السّديم بما هو الأرض المفتوحة على لانهائيتها؛ أرض التّلاشي، حكمة الكتابة التي تبلغ فاعليتها البدئية فتتساوى عندها التقاطبات والحدود. وحده السيان يبقى؛ أرض العماء التي تشابه فيها على شيخ المعرة، وهو يتأمّل أديم الأرض، النّوح والترنّم، بكاء الحمامة أو غناؤها: لكنك لا تعلمُ/ النهار كله يدور في قفصٍ/ سيانِ أن يكونَ/ اليأسَ/ يكون الأملَ/ ما بينهما عين ترى/ سفوحاً ترتفع إلى أعلى الصمتْ (ص33). إنها حداثة الكتابة الشّعرية القائمة على حلّ المعقود في أرض الصمت. حداثة الكتابة بما هي «خلق وابتداء (...)، نزوع نحو العراء، ونحو الوجود في بدئه، الذي كان بدءاً شعريّاً بامتياز»[1].

على أرض الصمت، تبلغ الكتابة ما يبدو "حالها"، تروي ظمأها للحرية، تعانق ما يبدو علياءها. ذلك المقام الذي تتحلّى فيه الشّعرية بحالة من الفسخ لتطريزها القديم مستعيضة عنه بإبدال شعريّ جديد يكون فيه الفراغ امتلاء، والمجاز حقيقةً وحيدة، والغياب حضوراً، والصّمت كلاماً. إبدال تبلغ فيه الكتابة "درجة صفرها" لتستحدث ترقياً جديداً وتبعث فعالية موؤودة. وهي فعالية أن يكون الشعر كشفاً، وأن يكون بلبوسه الخلاق والهدّام علامة على تلك الأصابع المحمومة، وذلك القلق الوجودي المستعار بإيقاع الصمت الذي يتخلّل القصيدة. صمت تتحلّى فيه القصيدة برداء إيريس، تتأبّط ما يبدو

[1] بوسريف، صلاح، السهم والوتر، بيانات في حداثة الكتابة، دار خطوط وظلال، الأردن، عمان، ط1، 2021، ص 142.

عنخها لتنحت به إشارات جديدة؛ هيروغليفية أخرى تستبطن حكاية هي حكاية القلق كمصير، حكاية التشظي والنهايات، حكاية الصمت كآل وجودي بَلَغَتْه الأرض: شكراً/ لعائلتي الغريبةِ/ من حروف تحتها حروفٌ/ تحتها كلمات لا شرقَ/ لها/ ولا غربْ/ عائلة نسيت ملاكها/ الذي قادها إليّ/ في السريرة آلف بيننا/ هي اليوم هنا/ معي تتقاسم الظلال والصمتْ (ص39).

على أرض الصّمت المفتوحة، يجالس الشاعر حروفَه كأنّما يطهّرها من بلاغتها القديمة. يفتح لها طريق التحلّل في ماء الصّمت بما هو عيار جديد لشعرية جديدة في زمن جديد. عيار تتمترس به القصيدة ضدّاً في تعولم تقني أصاب، فيما أصاب، اللغة. عيار تحصّن به ما يبدو فجوتها (كال أبو ديب)، ما يبدو ثورتها على مركزية أرض مغلّقة بالأسوار والحدود: في الصمتِ/ لا فرق بين ما يمضي وما يأتي/ برهةٌ/ برهة متقطّعةٌ/ كلمات تغتسلُ في ماء جدولٍ/ وأنا أتعجب من الدّمِ/ يغزو ماءً/ دائراً يهجمُ/ كلمات بأشلائها تنحلُّ/ تذوبْ (ص40).

يغدو الصمت، بهذا المعنى، أعزّ ما يطلبه الشعر. كأنه تلك الشّعلة البروميثيوسية المسروقة من آلهة الأولمب (أليس الصمت لغة للآلهة؟). هبة إلهية ترفل في زرقتها. تستجلب للشعر صفة الاقتدار والتفتّح على مجهول لا ينحدّ. تدثّره بنور كاشف لما يجري تعتيمه. طاقة خلّاقة بكامل الشسوع. أرض عذراء ينبجس منها نبع الشعر سائراً على خطى نهر هيراقليطس. غامض بوضوحه المشعّ، وواضح بغموضه الكثيف. يشقّ لنفسه سيرورة في طريق المجهول، ذلك الذي لا تنفكّ الكتابة توقّع عليه، كل مرّة، اختلافها المبين ولحظتها التأسيسية ضدّاً في كل استقرار ومنوالية: صمت لا عمر لهُ/ يدهُ/ زرقاءُ/ هذا ما أطلب من سيّدي الصمتْ/ نبعٌ/ بماء حوضه أتطهّرُ/ بحريره أنسى وجهي بين الأحجارْ (ص42).

هكذا تفتح أرض الصّمت للشّعر خطّ حياته اللّانهائي، وتشرع له فضاءه المفتوح، ليعيش دائماً ألق خروجه؛ تعدّده وكشفه الدائم، ما يستقدم به حضرته الخاصّة في أرض لا جهات لها. أرض الممكن بما هو انزياح ومجاز توليدي «يُدخِل إلى مجال التصور الإنساني أبعاداً تقود الإنسان نحو أبعاد أخرى، نحو فضاء آخر»[1]. تلك هي الأرض المفتوحة التي يشرعها الصمت للقصيدة، تلك التي وقف محمد بنيس على جلالها منشداً: شساعة متساوية الشروقِ/ لا بُعدَ/ لا قربَ/ جهاتٌ/ في نقطة يهجّجها الجلالُ (ص43). كأنما محمد بنيس، يكتب، تحويراً للسان هايدغر، بأن الصمت هو أخطر النعم الأولمبية التي يتكلّل بها الشّعر.

[1] أدونيس، سياسة الشعر، دار الآداب، لبنان، ط1، 1985، ص 26.

4. الصمت، خريق لشعرية النسيان

تحمل استعارة الصمت في هذا الديوان معنى الطريق الذي يفتحه الشاعر نحو شعرية خاصّة يمكن أن نسميها ب"شعرية النّسيان". وهي شعرية تؤسّس لكتابة خاصة تكون اجتراحاً وتوقيعاً للمختلف الشعري الذي يؤمّن للممكن والمباغت مكانه ضمن حركية الإبداع. فالنسيان هو فعالية شعرية ضدّ سطوة الذاكرة، وهو الطريق لميلاد كتابة شعرية حرّة وخلّاقة تتمرّد ضدّ ما يسمّيه برنارد نويل بغسل الدماغ كآلية تنميط للأفق الفكري والإبداعي. الكتابة التي تمجّد النسيان وتحتفي به شعريّاً إنّما تمجّد نسغها الأصيل. ذلك النسغ الذي ما يفتأ يبعثها كضوء فاتح ومنير. سؤال النسيان هو سؤال مصيري تطرحه الكتابة الشعرية في مقاومتها لمطارق الذاكرة. فعلى النسيان تقتات حركة الحداثة الشعرية وبه تترسم اليوم إحدى تحوّلاتها الكبرى. بالنّسيان تفتح الكتابة طريقها نحو المجهول، وفي الصمت يتهيّأ الخطو الأوّل نحو النسيان: في عمق من أعماق الصمتِ/ استلمت خرقة النسيانِ (ص 209).

الخطو الذي كان به أبو نواس فاتح الحداثة الأول، وصاحب أوّل جرح في اطمئنان المنوالية. كأنما محمد بنيس، وهو يؤسّس لشعرية النسيان، يستجلب للشعر اقتداره التأسيسي الخلّاق. فالنسيان هو ما تم نسيانه في زمن يولم للإنسان خصاءه الذهني، ويجهّز له معتقلاً خفيّاً. كأنما بالنسيان يدعو الشاعر إلى ذلك التفكير والإبداع الخلّاق الذي يقوم على «الانتقاء والاختيار والتصنيف وأخذ المسافات»[1]. مسافات ترحب لتشكّل ذلك الفضاء السّديمي للصمت من حيث هو آلية للتجرّد من الثّوب القديم: للكلمات فراشةٌ/ تحطّ على الورقة التي هيّأتها لتمجيدِ/ الصمت هل وضعت يدكَ/ مثلي فوق الخوفِ/ هل تجرّدت من كل ثوبٍ/ يخفي/ عنك الشكوكْ (ص 236). ثمة صدى لمواكب أخرى، يؤاخي فيها صوت محمد بنيس صوت جبران خليل جبران، صوناً لحداثات تهب لبعضها البعض ضوءاً واحداً هو ضوء النسيان والخروج.

هذا التجرّد من الثّوب ينطوي على دعوة للنسيان بما هو طريق لكشف الحجب والأقنعة التي تولمها الذاكرة. دعوة للتصالح مع الذات الشّاعرة، ما يُرسَم به التوقيع الخاص في دفاتر الكتابة. دعوة لخلق شعري يتجاوز الرّداء القديم ويؤسس للغة مجلّلة بالنسيان. لغة تُعَلّق نعالها القديمة، وترتد إلى موقع فينومينولوجي في الشعر. تعانق خاصيتها الإيجادية واقتدارها الأول؛ ما تكون به، على لسان هايدغر، بيت الوجود: اترك كلماتك تستريحُ/ منْ/ تعبٍ/ يطاردها/ كن كلّك/ لا تقل لماذا جئتُ/ إلى هنا/ جلّل صدركَ/ بالنسيانِ/ بعد أن أصبح الضجيج يفترس ما عداهُ (ص212). النسيان إذاً هو

[1] نعبد العالي، عبد السلام، قراءات من أجل النسيان، منشورات المتوسط، إيطاليا، ط1، 2021، ص11.

إقامة في الصمت بما هو فعالية و"انتباه" يلحّ ضاغطاً على الشاعر "انتبه" (ص100) في زمن يصرف الانتباه، ويدفع إلى هجران الأساسي في الحياة، ومنه الشعر.

النسيان، بهذا المعنى، هو المقاومة التي يخوضها الشاعر ضد قوى التعمية المخاتلة ووسائل التجريد من المعنى في زمن الضّجيج والتخمة التي تحدثها وسائطه. بهذا تكون شعرية النسيان تعبيراً زمنيّاً لشاعر زمني مسكون بفاجعة زمنه. شاعر يبحث في النسيان عن مناعته ضدّ ذاكرة باتت تُؤلم الإنسان. النسيان يتأسّس تخييليّا كأرض للّجوء. فلسفة جديدة تسلكها الحساسية الشعرية الجديدة وتبني عليها آفاقها التصويرية. كأنما الشاعر يخلد بشعره ما يبدو تذكيراً للنسيان. تلك الأرض الخام التي يكون فيها الشعر توقيعاً لا ظلاً. يتهيّأ فيها الأفق المفتوح لتجريب لذّة الكتابة كرمية نرد أولى، وافتراع لا ينفك يتجدّد. "غبطة" يكتب في ضوئها الشاعر حضرته اللغوية، تراود فيها الكلمات محوها، وتتدفق تلك اللغة الهايدغرية التي لا تعمل، وإنما تسمّي: نسيان في أنفاسكَ/ يتحركُ/ متباطئا ينقرُ/ على زجاج الصمتِ (ص185). تلك صورة لمقام شعري جديد تتخلّق على أرضه تلك الكتابة الخاصة: كتابة الحداثة لدى محمد بنيس؛ تلك التي «تجرح الكلمات، وتقول العالم بهذه الجراح ذاتها»[1].

خاتمة:

بناء على المسالك القرائية السّابقة، يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

- تسمح القراءة الشّعرية الهيرمينوطيقية بتقديم مقاربة تتماشى مع طبيعة التجريب الفني الذي بات متعدد المداخل في الشّعرية العربية المعاصرة؛
- الاستعارة الكبرى هي رؤية وجودية وخبرة شعرية تنحل مضامينها داخل الكتابة؛
- تتناسل عن صورة الصمت، كاستعارة كبرى تتخلّل الديوان، ملامح لتجربة يمتزج فيها الشّعري مع الوجودي؛
- الصمت هو بلاغة شعرية جديدة مضادة للبلاغات القديمة، ثم إنها الخطاب الذي تنقال عبره لغة النسيان والفاجعة؛
- القراءة الشّعرية الهيرمينوطيقية هي قراءة تنطلق من النص لاستخراج معالم الخبرة الشعرية التي تنقال عبر الشّعر. كما أنها قراءة كاشفة لمناطق التّدليل الشّعري دون أن تؤشر عليها كمداخل/مخارج نهائية.

[1] أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، دار الآداب، لبنان، ط1، 1993، ص69.

بيبليوغرافيا:

المتن المدروس:

- بنيس، محمد: يقظة الصّمت، دار توبقال للنّشر، ط1، 2020؛

المراجع: العربية:

- أدونيس: سياسة الشعر، دار الآداب، ط1، 1985؛
- أدونيس: النص القرآني وآفاق الكتابة، دار الآداب، ط1، 1993؛
- بنعبد العالي، عبد السلام: قراءات من أجل النسيان، منشورات المتوسط، ط1، 2021؛
- بنيس، محمد: حداثة السؤال، بخصوص الحداثة العربية في الشعر والثقافة، المركز الثقافي العربي، ط2، 1988؛
- بنيس، محمد: كتابة المحو، دار توبقال للنشر، ط1، 1994؛
- بوسريف، صلاح، السهم والوتر، بيانات في حداثة الكتابة، دار خطوط وظلال، الأردن، عمان، ط1، 2021، ص 142.

المراجع المترجمة:

- لانشو، موريس: أسئلة الكتابة، ترجمة نعيمة بنعبد العالي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، ط1، 2004؛
- بلانشو، موريس: كتابة الفاجعة، ترجمة عز الدين الشنتوف، دار توبقال للنشر، ط1، 2018؛
- جادامير، هانز جورج: الحقيقة والمنهج: الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، دار أويا للطباعة والنشر، ط1، 2007؛
- فوكوياما، فرانسيس: نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1993؛
- ريكور، بول: نظرية التأويل: الخطاب وفائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006؛

المراجع الأجنبية:

- .Eco, Umberto: Les limites de l’interprétation, éditions Grasset, 1990
- .nflit des interprétations, éditions Seuil 1969Ricoeur, Paul: Le co

تدريسية اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي
ـ إشكالات وآفاق ـ

The teaching of language and literature within the Educational project of Dr Mohamed Bazi (Issues and prospects)

☜ د. عادیل البقالي
جامعة القاضي عياض مراكش

Dr. Adil Elbaqali
Cadi Ayyad university–Morroco

ملخص:

الأهداف: يهدف المقال إلى الكشف عن الإشكالات التي تقف أمام تدريسية اللغة والأدب من خلال المشروع التربوي للخبير التربوي محمد بازي الذي يحمل تصورا نقديا كشف من خلاله مجموعة من الإشكالات التي تؤثر سلبا على الامتلاك الجيد للغة العربية وآدابها، الأمر الذي ينعكس سلبا على المتعلمين الطامحين إلى اكتساب اللغة العربية ومهاراتها.

الإشكالية: يكشف واقع تدريسية اللغة والأدب عن جملة من الإشكالات التي لا تخدم بالشكل الجيد عملية اكتساب ناصية اللغة العربية ومهاراتها وآدابها. مما جعل الخبير التربوي محمد بازي ينبه إليها، بغية تجاوزها في المستقبل خاصة من لدن فرق تأليف المقررات الدراسية في مادة اللغة العربية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجية الوصف والتحليل من خلال استقراء مجموعة من المؤلفات التربوية التي تعد ركائز تصور الدكتور محمد بازي حول تدريسية اللغة والأدب سواء من حيث الإشكالات أو من حيث الآفاق.

الخلاصة: كشف التصور النقدي للدكتور محمد بازي عن جملة من الإشكالات التي يفرزها واقع تدريسية اللغة والأدب أهمها: إشكال سوء اختيار النصوص وسوء تدريسها، وإشكال النفور المتزايد من قواعد علوم اللغة، إضافة إلى الإكراهات المنهجية في التعامل مع درس الأدب، وإشكال ضعف فهم المدرسين الجيد للأدب، ناهيك عن ضعف التذوق الحقيقي لنصوص الأدب وغيرها، الأمر الذي جعل بازي يقدم جملة من الأفكار والآراء التي تفتح آفاقا لتجاوز هذه الإشكالات.

الكلمات المفتاحية: اللغة–الأدب-التدريس–المهارات اللغوية.

Abstract:

Objectives: The article's target is to tackle. The challenges that actually face the process of teaching language and literatue through an educational project set by the educational expert Mohamed Bazi, through his critical perspective, he Covers by his vision a let of issues that achially impact negatively the mastery of Arabic language and literatuere learning, this in turn affects the learners aiming to learn Arabic language and its skills.

problem: Teaching Arabic language and literature is a problematic process that hinder effective acquisition and mastery of Arabic language and literature skills. This has prompted Dr.

Methods: this study adopts a descriptive and analyhcal approach through examining set of educational Works that have founded the visron of Dr. Bazi in what concerns the teaching of Arabic language and literature.

Conclusion: The critical perspective adopted by Dr Bazi reveals many issues that describe the current state of teaching Arabic language and literature including: the problem of poor selection of texts taught besides the growing aversion to linguistic sciences and grammar.

Keywords: language-literature-teaching-language skills.

مقدمة:

يعد موضوع تدريسية اللغة والأدب من المواضيع التي تكتسي أهمية بالغة في الساحة التربوية، ومن المواضيع التي أسالت مداد الكثير من العلماء والخبراء في المجال التربوي، خاصة وأن واقع تدريس اللغة والأدب في السلك المدرسي والسلك الجامعي يعرف مجموعة من الإشكالات التي تؤثر على اكتسابهما من لدن المتعلمين والطلاب؛ سواء على مستوى الفهم أو على مستوى التوظيف أو على مستوى الاستيعاب، الأمر الذي يجعلهم يشتكون من صعوبة امتلاك ناصية اللغة العربية، الشيء الذي يدفعهم إلى النفور من تعلمها.

لقد وجه العديد من العلماء والباحثين سهام أقلامهم نحو هذا الموضوع، من أجل تشخيصه وإعطاء الوصفات والحلول التي من شأنها المساهمة في معالجة مكامن الخلل في العملية البيداغوجية والديداكتيكية. ويعد الدكتور محمد بازي من أبرز هؤلاء الباحثين والخبراء الذين توقفوا عند هذا الواقع في مشاريعهم التربوية، إذ سعى إلى تسليط الضوء على أهم الإكراهات التي تعترض تدريس اللغة والأدب، فقدّم رؤية نقدية حول هذا الواقع من خلال كتب عدة ألفها في هذا المجال، وهي كتب سنجعل منها القاعدة المركزية التي سنعمل من خلالها على عرض التصور النقدي للدكتور محمد بازي حول تدريس اللغة والأدب بالمدرسة المغربية.

1. إشكالات تدريسية اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي.

يعرف مجال تدريس اللغة والأدب مجموعة من الإشكالات متعددة الأبعاد، وقد توقف الدكتور محمد بازي عند بعض هذه الإشكالات المعرفية في مشروعه التربوي، نلمس ذلك من خلال إشارته إلى جملة من العناصر الأساسية التي يمكن اعتبارها إشكالات أساسية ينبغي التوقف عندها، منها ما يرتبط بطرق تدريسها، ومنها ما يرتبط بالمناهج المقررة لتعلمها، ومنها ما يرتبط بالفلسفة التربوية المعتمدة بشكل عام وغيرها؛ وهي إشكالات لها امتدادات في مكونات تدريس اللغة العربية، سواء مكون النصوص القرائية، أو مكون الدرس اللغوي، أو مكون التعبير والإنشاء وغيرها.

1.1. النفور المتزايد من قواعد علوم اللغة

1.1.1 علم النحو

تناول الدكتور بازي في مشروعه التربوي جملة من الإشكالات المتعلقة بدرس النحو في الكتب المدرسية وبطرق تدريسه، من ذلك إشكال النقل التدريسي لقواعده، ومدى إسهام هذا النقل للمادة النحوية في تحقيق الكفايات التواصلية للمتعلمين؛ فقد شكل إشكال النقل التدريسي السليم للمادة

النحوية في الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي، الإعدادي، الثانوي) أحد الإشكالات المركزية التي تناولها الخبير التربوي محمد بازي في كتابه (تدريس العربية والتدريس بها)، إذ أبرز الأسئلة المركزية التي يمكن أن تتفرع عن هذا الإشكال، من ذلك قوله: "هل هناك معايير للنقل التعليمي السليم والناجع لمواد النحو لدى مؤلفي الكتب المدرسية؟ ما الذي تحقق لدى التلميذ من كفايات تواصلية جراء ملء الكتب المدرسية بالنحو وإغراقها فيه وبه؟ ما الذي نريده من درس النحو: أهو تكوين لسانيين محللين أم متكلمين مبلِّغين؟ ما المواد النحوية التي يحتاجها التلميذ؟ هل العاملون في مجال تدريس اللغة العربية واعوون بحجم هذا الإشكال؟ أم أنهم ينخرطون في تعليم النحو دون تحليل معرفي وتربوي لمقاصد هذا الدرس وأهدافه؟"[1].

ولم يقف بازي عند طرح هذه الأسئلة المركزية لدرس النحو في العملية التربوية، بل طرح أسئلة أخرى متعلقة بحدود احتياج المتعلم لكل تلك الترسانة الضخمة من القواعد النحوية الموجودة في الكتب التعليمية؛ والتي تشكل بدورها أحد إشكالات تدريس النحو في المقررات الدراسية. وهو ما دفع بازي إلى طرح جملة من الأسئلة المتعلقة بهذه الترسانة، فقد تساءل قائلا: "ألا يعد هذا سببا إضافيا لتنفيره من درس اللغة ودرس الأدب؟ ما هو المستوى الدراسي المناسب لبدء درس النحو المفصل؟ ما هي الأبواب النحوية التي تناسب كل مستوى؟ وما هي القواعد النحوية التي يحتاج التلميذ تعلمها بالضبط والتي كشفت الممارسة عن حاجته الفعلية إليها؟"[2].

لم يكتف الدكتور بازي بطرح الأسئلة المنبثقة عن واقع تدريس النحو العربي، بل تساءل أيضا عن الحلول التي من شأنها معالجة هذه الإشكالات التي أفرزها هذا الواقع في المؤسسات التعليمية، خاصة وأن المشكل الأبرز يكمن في "التصور العام في النقل التدريسي لعلم النحو، وفي التصور الخاطئ لطريقة اكتساب اللغة العربية في النسق التربوي، وفي التحويل العملي المناسب لكيفيات تعلم اللغات وبناء الدروس في الكتاب المدرسي"[3].

كما استغرب بازي من الكم الكبير من المواد النحوية في المقررات الموجهة للتلميذ المغربي خاصة خلال السلك الإعدادي بسنواته الثلاث؛ مستحضرا في ذلك الفئة العمرية التي تتوجه إليها هذه المواد النحوية والتي تتراوح بين ثلاث عشرة سنة وست عشرة سنة، إضافة إلى استحضاره لإكراه

---

[1] بازي، محمد، تدريس العربية والتدريس بها (تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصين العلوم) منشورات حلقة الفكر المغربي، ط1. مطبعة بلال، فاس، المغرب، ط1. 2021م، ص 71.

[2] المرجع نفسه، ص 72.

[3] المرجع نفسه، ص 81.

المستوى المتدني للتلاميذ سواء من الناحية اللغوية أو الأسلوبية أو الأدبية، مما يحول في نظره دون التفاعل مع الدروس النحوية إدراكا وتمثلا واكتسابا وإنتاجا.

ولكي يثبت الدكتور بازي الكم الهائل للدروس النحوية المقررة في المقررات الدراسية لمستويات السلك الإعدادي، سعى إلى جرد الدروس النحوية الخاصة بمستوى الأولى إعدادي مرورا بمستوى الثانية إعدادي ووصولا إلى مستوى الثالثة إعدادي وسردها. فانتقد كثرة الأبواب النحوية، مشيرا إلى أن عملية النقل التدريسي الخاصة بها تمت من كتب النحو، وتم عرضها على شكل دروس مستقلة موضحا أن عرضها تم وفق منطق بنائي استقرائي ينطلق من الأمثلة ثم التحليل وصولا إلى بناء القواعد وانتهاء بالتطبيق. وهو الأمر الذي دفعه إلى انتقاده، إذ أبرز أنه "بالنظر النقدي إلى عدد أبواب النحو المقررة للتلميذ المغربي في هذا السن المبكر (حوالي سبعين درسا)، سيتبين لأي عاقل أن ضبط هذه الأبواب النحوية ضرب من المحال لغلبة التجريد على المادة النحوية، وكثافتها وضعف الكفايات التواصلية والتعبيرية عند التلميذ لغياب استراتيجية تربوية أو اجتماعية تقوي من المطالعات وحفظ النماذج النصية، وضمور القدرة على التواصل المكتوب والشفوي"[1]. ومن ثم فالتركيز على كثرة القواعد النحوية لا يخدم بالشكل الجيد اكتساب اللغة العربية اكتسابا جيدا.

2.1.1 علم البلاغة

لم يقف الدكتور محمد بازي عند الإشكالات التي تشكل عائقا أمام تدريس النحو باعتباره علما من علوم العربية وأحد الركاز التي ينبني عليها تعلمها واكتسابها، بل تناول كذلك علما آخر من علومها، وهو علم البلاغة؛ فقد بيّن أن الدرس البلاغي تقيد بالمحافظة والتلقين والتقنين والتفريع، واعتبر أن الدرس البلاغي لا يزال "يقنن يوما بعد يوم، حتى أصبح التقعيد فيه غالبا على البلاغة التذوقية التي تنطلق من النصوص وجماليتها، وزادته الإضافات التدريسية غربة بين صفوف المتعلمين الذين أصبحوا ينظرون إليه، ليس باعتباره أداة تحقق عندهم ملكة البلاغة، وإنما مادة تطبيقية يمتحنون فيها، فينجحون أو يرسبون، وزاد الأمر تعقيدا طريقة تقديم هذا الدرس في الكتب المدرسية كما ذكرنا من قبل، وإكراهات التدريس، وضيق الحصة الزمنية، فأصبح درس البلاغة غريبا بين المتعلمين"[2] .

إضافة إلى ما سبق نجد بازي يتطرق إلى إشكال الغوص في تلك التقسيمات والتفريعات الخاصة بكل درس من دروسها، الأمر الذي ينعكس سلبا على مدى فهم المتعلمين وعلى قدرة استيعابهم للدرس

---

[1] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب -رؤية نقدية-، مطبعة ووراقة بلال، جامعة المبدعين المغاربة، الطبعة فاس المغرب، الطبعة الأولى 2022، ص 81.

[2] المرجع نفسه، ص 45.

ومدى تطبيقهم لقواعده. ليصبح «درس البلاغة عبارة عن تطبيقات لاستنتاجات عامة يُمتحن فيها المتعلم، ثم ينسى درس البلاغة لكثرة التقسيمات، وعدم وضوح الرؤية، وضيق الزمن المدرسي، وفصل الأمثلة البلاغية عن سياقاتها النصية الكبرى»[1]. ولعل فصل هذه الأمثلة عن سياقاتها من شأنه أن يفصل القاعدة عن المكان الذي تستمد منها حياتها، ألا وهو النظم والنص المحكوم بسياق مخصوص.

2.1. سوء اختيار النصوص وسوء تدريسها

انتقد محمد بازي النمط الحالي في تدريس اللغة والأدب بأنه نمط عبثي، وأن الطريقة التي يتم سلكها حاليا في اكتساب اللغة العربية طريقة كارثية، وأرجع ذلك لعدة أسباب منها سوء اختيار النصوص وسوء تدريسها، نلمس ذلك في قوله: "لعل هذه المواقف والتصورات والمقترحات ـ التي هي نتاج تدريس الأدب واللغة لزمن عريض ـ تجد لها ذات يوم صدى في نفوس المهتمين المصححين، والنقدة التربويين المخلصين، والمربيين الباحثين عن النماذج، وخاصة عندما يدرك الجميع التجريب الواقعي عبثية نمط تدريس اللغة والأدب بالمنهجية الحالية، وأن الطريقة التي يرام بها اكتساب اللغة العربية كارثية، ليس لانعدام متون الأدب الجيد، بل لسوء اختيار النصوص، وسوء تدريسها والإفراط في عبودية المنهج"[2].

وانتقاد الدكتور بازي لسوء اختيار النصوص لا ينبغي أن يُفهَم منه أن جميع النصوص الموظفة سيئة ولا تخدم عملية اكتساب اللغة العربية، ذلك أن بازي نفسه يقر وجود بعض النصوص التي توفق أصحاب التأليف في اختيارها، إلا أن هذا التوفيق لا يقابله تدريس جيد لها، وفي هذا الإطار يقول: "لا ننكر وجود نصوص وُفِق مؤلفو الكتب المدرسية في اختيارها، لكن تقييد المدرسين والمتعلمين بدراستها وفق خطوات محددة قالبية ونمطية يؤدي للأسف إلى "قتلها" وإفراغها من جماليتها الأدبية"[3].

3.1. إشكال عقم القراءة المنهجية

يفرز واقع تدريس النصوص العديد من الإكراهات التي تقف سدا منيعا أمام تحقق الأهداف المرجوة منه في اكتساب اللغة العربية، وهي إكراهات نابعة من تحديات مرتبطة بالقراءة المنهجية، من ذلك التقيد بالزمن المخصص لإنهاء الدروس من أجل الانتقال إلى إنجاز الدروس الأخرى أو الامتحانات الإشهادية؛ فقد اعتبر بازي أن هذه الأخيرة حوّلت عملية إقراء النص الأدبي إلى تحليل ميكانيكي فارغ من التذوق الجمالي لمعاني النصوص التي يتم تدريسها، من هنا سعى بازي في كتابه "تدريس اللغة والأدب بالمغرب ـ رؤية نقدية ـ" إلى مقاربة إشكال القراءة المنهجية مقاربة نقدية. وفي

---

[1] المرجع نفسه، ص 54.

[2] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية، ص 8 -9

[3] المرجع نفسه، ص 9.

هذا الصدد يقول الدكتور محمد بازي: "ومن ثمة فإن الإشكال المؤرق الذي يقاربه الكتاب كذلك - بل يدعو إلى تعميق أسئلته- يتعلق بالقراءة المنهجية المحكومة برهانات الامتحانات الإشهادية، والتي حوّلت عملية إقراء النص الأدبي إلى "تحليل ميكانيكي أبكم" وإلى "معان مستخلصة عمياء"، حيث تتم القراءة الباردة تركيبيا ودلاليا دون جعل ذلك مدخلا لملاحظة النص أو الافتراض التأويلي، يلي ذلك مطالبة المتعلمين ببيان المحتوى وتحديد الأفكار أو المعاني حسب - طبيعة النص- الحقول المعجمية، ثم الصور الشعرية إذا تعلق الأمر بالنص الشعري ثم بعض المستويات في تداول النص"[1].

ومن ثم اعتبر أن تطبيق المنهجية صار هدفا ومطلبا في حد ذاته وليس وسيلة لبلوغ المعنى داخل النص وتذوقه. ولا حتى الكشف عن المقاصد المتضمنة فيه بغية الانتفاع بها في الواقع والوجود، ولا حتى مناقشة القضايا التي يحملها النص، ولعل ذلك من نتائج ضيق الوقت والحيز الزمني المخصص لهذه الدروس، الأمر الذي يدفع بالمدرس إلى الإسراع في عمليات دراسة النص وتدريسه، والتحول من مرحلة إلى مرحلة أخرى من مراحل دراسته، دون إعطاء كل مرحلة الوقت الكافي الذي تستحقه، الأمر الذي يؤدي -في نظر بازي- إلى تشويه النصوص وإماتة معانيها وأدبيتها تحت مظلة القراءة المنهجية. من هنا انتقد محمد بازي بشدة المنهجية المعتمدة، قائلا: "لقد حوّلت القراءة المنهجية النصوص الأدبية إلى جثة يقتطع منها المدرس مع المتعلمين كل مرة جزءا للاستدلال على مستوى من مستويات القراءة المنهجية، فغاب تذوق المعنى، وتنوسيت جماليته في تلقي الأدب، وتراجعت القدرة على الإمساك بجوهر الأدبية في الأدب"[2].

من هنا انتقد بازي المنهجية المعتمدة في عملية إقراء النصوص الأدبية وتدريسها، مبرزا أن من نتائج اعتمادها والتقيد بضوابطها نفور المتعلمين من درس الأدب والبلاغة، إذ أبرز أنه "يتم بكل الأسى والأسف في فصول تدريس اللغة العربية طمس أدبية نصوص متوهجة بسبب الإجراءات المنهجية الصارمة، وهذا ما يجعل المتعلمين ينفرون من درسي الأدب والبلاغة، لأن الطريقة التي يتم التعامل بها مع النصوص تحكمت فيها رهانات الامتحانات الإشهادية وضرورة اتباع المقرر حرفيا "[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص 9.

[2] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية-، ص 10.

[3] المرجع نفسه، ص 10.

4.1. إشكال ضعف تكوين المدرسين في التعامل مع الكتاب المدرسي والنصوص المتضمنة فيه.

من الإشكالات التي يعاني منها تدريس النصوص، ويمنع من تحقق أهدافها خاصة فيما يرتبط بتدريسية الأدب هناك التبعية الصارمة للمقرر الدراسي والتطبيق الحرفي لمضامينه، وفي ذلك خلل ناتج عن ضعف التكوين في كيفية التعامل مع الكتاب المدرسي، إذ اعتبر بازي أن "ما ورد في الكتب المدرسية موجه للمتعلمين، ودور المدرسين أن يختاروا المستويات التي تحقق المتعة الأدبية وتربط المتعلمين بالأدب، وجوهر الأدبية في النص، وكيفيات تحيين الرؤى أو القيم التي يمكن أن يحملها الأدب ومناقشتها والتوجيه إلى فقرات بعينها ضمن هذه الوثيقة لجعلها موضوع تعلّمات فصلية أو بيتية في كل فروع درس اللغة العربية"[1].

5.1 إشكال تذوق النص الأدبي.

كشف بازي عن هذا الإشكال من خلال حضوره لدروس الأدب، فقد قال متحدثا عن هذا الإشكال: "عندما أحضر درسا للأدب أو تحليلا للنص الأدبي، أكتشف مدى العقم في التذوق، وفي تحليل الخطاب الأدبي، وفي تحقيق المتعة والفائدة، وإحداث الأثر في المتعلمين، والذي يمكن أن ينشأ عنه تعلق متين بقراءة الأدب، ومن ثمة البحث عن الأدب الجميل (...) فعلى مدى ثلاثين سنة من دراسة الأدب أستطيع أن أقول إن أربعة أو خمسة مدرسين رائعين كانوا يعرفون مفاصل الخطاب الأدبي، لأنهم أدركوا كيف يوصلون المتعلمين إلى موارد التعلق بالصورة الشعرية أو بجمالية المعنى، وكيف يركبون بالمتعلم في مركب التلقي الجمالي لعبور نهر الأدب العذب الرقراق، وكيف يضعون المجدافين في يديه، مشيرين إلى الضفة الأخرى، كم هم رائعون أولئك الأفذاذ الذين نهلوا الأدب من أصوله، وحكمتهم مرجعية واضحة لوظيفة الأدب"[2].

6.1 الإكراهات المنهجية في التعامل مع درس الأدب.

أوضح بازي من خلال تناوله النقدي لطريقة تدريس النصوص الأدبية أن الأهمية التي أعطيت بغير قصد للآليات المنهجية المرتبطة بتحليل النصوص أثرت بشكل كبير على دراسته وتذوقه، حيث جعلته مفرغا من محتواه نتيجة السعي والجري وراء إنهاء المقرر، واستكمال الدروس، الأمر الذي يؤدي إلى

---

[1] المرجع نفسه، ص 11.

[2] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية-، ص 17.

نتيجة مفادها "تلميذ أدبي لا يحب الأدب، لأنه لم يتذوق طعمه، لغياب أرباب الأذواق من المدرسين، مقابل وجود مطبقين حرفيين لما ورد في الكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية"[1].

لقد أكد بازي أن هذا الإشكال لا يقتصر على السلك المدرسي فحسب بل يمتد إلى السلك الجامعي أيضا، نلمس ذلك في قوله: "إن أي متتبع عاقل لما يجري في درس الأدب، وفي طريقة تدريسه بمدارسنا سيلاحظ مدى الخراب الذي أصاب الأدب، وتحليل خطابه ولم تسلم الجامعة بدوها من تخريب درس الأدب عبر التطبيق القسري لمناهج وأدوات متعالية على النصوص، وممارسة تدمير الأدب دون قصد ذلك، بل أكثر من هذا، حصل جفاء بين طلاب الأدب وما يطلبون"[2].

7.1 ضعف فقه الأدب لدى بعض المدرسين.

اعتبر الدكتور بازي أن ضعف خبرة العديد من المدرسين للأدب تشكل حاجزا أو عائقا كبيرا أمام كشف أسرار النص الأدبي وتذوق بلاغته، حتى وإن سعوا إلى استعمال المناهج النقدية وآلياتها في دراسة النص، واعتبر أن ذلك لا يعدو أن يكون تجريبا على النص، ومثّل لذلك بتجريب آلة حصاد في حقل شائك، وبيّن أن النتيجة بلا شك هي حصاد القمح مع الأشواك، من هنا اعتبر أن الأدب حقل شائك ويقتضي اقتحام المدرس له أن يكون متسلحا بالخبرة اللازمة بدقائقه وأسراره، وفي هذا يقول بازي: "فإذا لم يكن للمدرس خبرة بالأدب ومحبة لحقله، ومعرفة بخباياه، فإن تحريك تلك الآلة سيؤدي إلى نتيجة واحدة، وهي قمح بالأشواك أو قمح مشوك، وهذا ما يحصل لكثير من المدرسين المبتدئين ممن يُقبلون على درس الأدب بغير فقه الأدب، ودون امتلاك نظرية ذات مرجعية معرفة واضحة للأدب، فيستخدمون الآليات المنهجية في حقل النصوص بطريقة ميكانيكية رديئة مع المتعلمين، إذ لا خبرة لهم بالأدب ولا بصناعته، لعدم امتلاك أصول الصناعة النظرية والتطبيقية العملية، ومن أين لهم ذلك وهم لا يعرفون أسرار صناعة الأدب؟"[3].

2. آفاق تدريس اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي

لم يتوقف الخبير التربوي محمد بازي عند حد الكشف عن الإشكالات التي يعاني منها تدريس اللغة والأدب، بل امتد إلى إعطاء جملة من الآراء والأفكار التي يمكن اعتبارها مقترحات من شأنها المساهمة في فتح آفاق أرحب لتدريس اللغة والأدب، فمن هذه المقترحات:

---

[1] المرجع نفسه، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

[3] المرجع نفسه، ص 21.

1.2 التركيز على قراءة النصوص الأدبية المشوقة

يرى الدكتور محمد بازي أن التركيز على قراءة نصوص الأدب الجميل من شأنه أن يسهم في اكتساب اللغة العربية، مبرزا أن الإكثار من عملية القراءة من شأنه أن يؤدي بمتعلم اللغة العربية الفصحى إلى امتلاك الأنساق التعبيرية والقوالب اللغوية والعمل على توظيفها في مختلف الوضعيات التواصلية، ومن ثم يكون مدخل قراءة النصوص الأدبية من أبرز المداخل المساعدة على امتلاك ناصية اللغة العربية، وفي هذا يقول الدكتور بازي: "لعل هذه المآزق وغيرها تستدعي الاجتهاد لوضع نموذج بديل يقوم على مبدإ اكتساب اللغة العربية بقراءة نصوص الأدب الجميل، وسماع الأنساق التعبيرية التمثيلية، وتوسيع مجالات القراءة"[1].

2.2 التركيز على توظيف الآليات اللغوية في تحليل النصوص الأدبية.

يرى الدكتور محمد بازي أن تدريس الأدب يجب أن يكون بمداخل وظيفية مناسبة، واعتبر أن ذلك يتم بتقديم مفتاح سياقي تأطيري واحد، ثم الانتقال إلى الوقوف مطولا عند مرحلة الفهم إذا تعلق الأمر بالنص الشعري على سبيل المثال من خلال التتبع التجزيئي الخطي الذي يوظف فيه النحو من أجل بناء المعنى، ويوظف علم البلاغة بغية تحليل الصور الشعرية، والبنى المتواجهة أو المتقابلة التي تكشف عن الموضوعات والذوات والعلاقات، مشيرا إلى أن الفهم يتم بالتحليل وليس معزولا عنه إلا إجرائيا ومنهجيا استجابة لترتيب العناصر عند مرحلة التدوين، فقد أكد أن "الفهم يحصل بالتحليل النحوي والبلاغي والتصويري والمعنوي، وبفتح جبهات وظيفية على السياقات الخارجية والمدونات الثقافية والتاريخية المغذية للتأويل، وبذلك سيحصل تذوق الأدب والوقوف على عناصر الجمال فيه"[2].

3.2/الارتباط الوثيق بالقراءة

أبرز الدكتور محمد بازي أن من الحلول المجدية لمعضلة تدريس الأدب والتي من شأنها أن تعيد الروح إليه التركيز على عملية القراءة، نلمس ذلك في قوله: "ولعل ما ينبغي البحث عنه اليوم هو روح الأدب وصفاء اللغة العربية، أما روح الأدب فتنشأ عن علاقة تذوق الجمال والمعنى في الكتابة القصصية أو الشعرية أو الروائية، وهي أمور تبدأ بربط الصلة مبكرا بما يُكتب للصغار، وبالحكاية، والشعر، فسر النجاح يكمن في الارتباط الوثيق بالقراءة"[3]. من هنا دعا محمد بازي إلى ضرورة العناية بالقراءة لدى المتعلمين في سنواتهم الدراسية الأولى، إذ أوضح أن المطلوب اليوم هو "تخصيص سنوات التعليم

---

[1] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية، ص 11.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

[3] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية-، ص 20.

الابتدائي والإعدادي للقراءة والمطالعة مع التدرج في هذا الاتجاه، وإنجاز بيداغوجيا خاصة بالقراءة عوض هذا العبث البيداغوجي المعقد"[1].

4.2 صناعة مدرس فعال ومتمكن من علوم اللغة العربية وآدابها عبر مدخل التكوين المستمر

لقد شكل تكوين المدرسين هاجسا كبيرا لدى بازي، وشغل جزء كبيرا من تفكيره، الشيء الذي جعله يوجه قلمه صوب هذا المنحى الخاص بتكوين المدرسين باعتبارهم جزء من الحل لإشكالات تدريس البلاغة، لأن المدرس يبقى الأساس في عملية تدريس البلاغة سواء المرحلة المدرسية أو المرحلة الجامعية، ومن شأن تكوينه تكوينا رصينا وجادا ومستمرا أن يسهم بشكل فعال في عملية تجديد طرق التدريس التقليدية للدرس البلاغي، وأن يدفعه نحو الإبداع الخلاق في تحبيب علوم اللغة العربية وغيرها للمتعلمين والطلاب، وفي هذا الإطار ألف بازي جملة من الكتب القيمة في مجال تكوين المدرسين؛ نذكر منها على سبيل التمثيل؛ كتاب "صناعة التدريس"، وكتاب " سؤال الأنموذج"، وكتاب "صحائف التكوين"، وكتاب "أي أنموذج لتكوين المدرسين؟ العلوم والكفايات والآداب"، وكتاب "المدرس الباحث: الرؤية والمنهج" غيرها من الكتب..؛ فقد ركز تركيزا كبيرا على عملية تكوين المدرسين، وأكد من خلال كتبه على أن «العنصر الحي والفاعل في العملية التعليمية يظل هو المدرس، فلا بد من صناعته صناعة محكمة، ولا بد كذلك من تمكينه من تكوين مستمر على المدى البعيد»[2].

إضافة إلى تكوين المدرس تكوينا أساسيا، لا بد أيضا من أن يقويّ من قدراته اللغوية، وتعميق معارفه اللغوية بشكل عميق، حتى يتمكن من الإجابة عن مختلف الأسئلة التي قد تُوَجَهُ إليه، ويتمكن أيضا من تحليل مختلف التراكيب والنصوص المشتملة على أساليب بلاغية، وفي هذا الإطار يقول بازي: «قد تعترض سبيلك أثناء فهم بعض النصوص بنيات لغوية تصويرية أو شعرية، بحيث تجد المعنى معبرا عنه عبر التشبيه، أو الاستعارة، أو الكناية أو التعريض...، فلو وقفت عند ظاهره فكأنك وقفت بباب البيت بلا مفتاح، لا تستطيع الدخول، وإن دخلت بلا إذن فقد كسرت أبواب النص، وتسلقت الأسوار، وبيّنت عن سوء فهم الأدب، وسوء التدريس، فإن تعلق الأمر بما له علاقة بالبلاغة فلا بد من العودة إلى كتب البلاغة، ومعرفة الأشباه والنظائر، وتحليل المعنى عب إبراز مكوناته البلاغية (مشبه، مشبه به، أداة تشبيه، وجه الشبه) مثلا، وإبراز ذلك على شكل خطاطة موضحة، فإن المتعلم

---

[1] المرجع نفسه، ص 22.

[2] بازي، محمد، صناعة التدريس ورهانات التكوين، دار الآمان، الرباط، المغرب. ط1. 2010، ص 124- 125.

يدرك ما أنت مقبل عليه من التحليل البلاغي، فيشكر لك جودة التفاعل مع المعنى، وجهدك في تحسيسه بجماله»[1].

5.2 الإكثار من المحفوظات والمطالعة.

أكد الدكتور بازي على كون "تعليم النحو في المدرسة اليوم يحسن أن يتم عبر الإكثار من المحفوظات والمطالعات، وترديد النماذج الأدبية البليغة، حتى ترسخ الأنساق الداخلية المتحكمة في الملكات التعبيرية، فالملكات لا تتحصل إلا بتكرار الأفعال"[2]. من هنا يمكن القول إن تركيز بازي على عمليات الحفظ والترديد والمطالعة المستمرة بغية ترسيخ الأنساق المتحكمة في تكوين ملكة التعبير في رؤيته التجديدية لتدريس النحو لا يعني إغفاله التام للقواعد النحوية، فقد أوضح أنه لا بأس من استحضار القواعد الضرورية باختصار مع استحضار التمثيل والبيان.

6.2 تعزيز التعلم بالمراجع الموازية في علوم اللغة.

أشار بازي إلى أهمية استعانة الطالب بالمراجع الموازية المشتملة على أبواب البلاغة وهي ملخصة ومضبوطة من الناحية المنهجية والمعرفية، والاستعانة بها في تكوين نفسه في المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية، أوضح بازي هذا الأمر بقوله: «سيكون مفيدا للطالب المتأدب اعتماد كتاب كامل يلخص له أبواب البلاغة فيجعله مرجعا موازيا في الأقسام الثانوية أو الجامعية، وهو ما سيحقق في تقديري بعض أهداف تدريس البلاغة، مثل كتاب (جوهر الكنز) أو (موجز البلاغة) للطاهر بن عاشور، أو (نظرية البيان) لـغركان، أو غيرهما مما يستجيب للضوابط التربوية المعاصرة، وهكذا»[3].

وزاد من هذا التأكيد لما اعتبر أن سلك هذا المسلك من شأنه أن يجعل الطالب يحتك بالمادة الأدبية البليغة، الشيء الذي من شأنه أن يكوِّن من الحس البلاغي القائم على التذوق الجمالي لفنون القول البليغ، لهذا أكد على هذا الأمر قائلا: «إن العمل بكتاب موازٍ في علمي النحو والبلاغة، وتكليف الطالب بالاطلاع عليه وتلخيصه، ثم الشروع في تدريس أبوابه، وفهمها، ومن شأنه أن يعطي صورة شمولية عن فنون البلاغة العربية وجماليات الكلام البليغ؛ وسيمكنه الاحتكاك بالمادة الأدبية البليغة من تكوين حس بلاغي قائم على التذوق الجمالي لأسس القول الجميل، والتمايزات الحاصلة بينها»[4].

---

[1] بازي، محمد، صحائف التكوين (مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثلا وعملا)، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، دار الآمان، المغرب، ط1. 2015م، ص 62.

[2] بازي، محمد، صحائف التكوين (مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثلا وعملا)، ص 86 – 87.

[3] المرجع نفسه، ص 56-57.

[4] بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـ رؤية نقدية-، ص 58 - 59.

خاتمة:

نخلص مما سبق تناوله أن تدريس اللغة والأدب يعرف وجود جملة من الإشكالات التي تشكل حاجزا مانعا يقف أمام تحقيق غاياتهما، من هذه الإشكالات التي تم التوقف عندها هناك إشكال سوء اختيار النصوص وسوء تدريسها، وإشكال النفور المتزايد من قواعد علوم اللغة، إضافة إلى إشكال الإكراهات المنهجية في التعامل مع درس الأدب، وإشكال ضعف فقه المدرسين الجيد للأدب، ناهيك عن ضعف التذوق الحقيقي لنصوص الأدب وغيرها من الإشكالات التي يعاني منها تدريس اللغة والأدب من منظور الدكتور محمد بازي.

كما خلصنا من خلال هذا المقال أن الدكتور محمد بازي لم يتوقف في تصوره النقدي حول تدريسية اللغة والأدب عند تشخيص الإشكالات المتعلقة بتدريسية اللغة والأدب بل تجاوز ذلك إلى عملية إعطاء جملة من المقترحات التي تفتح أفاقا من شأنها أن تحقق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة والأدب، وهي آفاق لها ارتباط بالتركيز على قراءة النصوص الأدبية. والتركيز على توظيف الآليات اللغوية في تحليل النصوص الأدبية.

بيبليوغرافيا

- بازي، محمد، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب ـرؤية نقديةـ، مطبعة ووراقة بلال، جامعة المبدعين المغاربة، الطبعة فاس المغرب، ط1. 2022.
- بازي، محمد، تدريس العربية والتدريس بها (تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصين العلوم) منشورات حلقة الفكر المغربي، ط1. مطبعة بلال، فاس، المغرب، ط1. 2021م.
- بازي، محمد، صحائف التكوين (مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثلا وعملا)، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، دار الآمان، المغرب، ط1. 2015م.
- بازي، محمد، صناعة التدريس ورهانات التكوين، دار الآمان، الرباط، المغرب. ط1. 2010.

الفكر التربوي الإسلامي:
حجة الإسلام أبو حامد الغزالي(505ه) نموذجًا

☜ **الدكتور محمد الصادقي العماري**
تخصص العقيدة والفكر الإسلامي
مدير مركز تدبير الاختلاف للدراسات والأبحاث

Sadiki amari mohamed
Spécialité : Dogme et pensée islamique
Directeur du Centre de Gestion de la Différence pour les Études et les Recherches

ملخص:

الأهداف: يهدف المقال إلى استجلاء معالم الفكر التربوي الإسلامي من خلال نموذج الإمام الغزالي، وبيان رؤيته المتكاملة للتربية باعتبارها عملية تهذيب وتكميل للنفس. كما يسعى إلى إبراز الغايات الأخلاقية والروحية والمعرفية للتربية في تصوره. ويعرض المقال أيضا الأدوات والوسائل التربوية التي اقترحها الغزالي ضمن مشروعه الإصلاحي الشامل.

الإشكالية: ما موقع التربية في المشروع الفكري للغزالي؟ وهل يمكن اعتبار رؤيته التربوية نموذجا إسلاميا متكاملا يزاوج بين العلم والأخلاق، والعقل والوحي؟ ثم كيف جسد الغزالي التداخل بين الأبعاد الأخلاقية والروحية والمعرفية في نظريته التربوية؟ هذه الأسئلة تؤطر البحث في سياق نقدي تحليلي للرؤية التربوية الإسلامية من الداخل.

المنهجية: يعتمد المقال منهجا تحليليا-نقديا، يجمع بين استقراء نصوص الغزالي من مصادره الأصلية كـ"إحياء علوم الدين" و"ميزان العمل"، وتحليل أبعادها المفهومية والتربوية. ويستحضر السياق التاريخي والاجتماعي لفكر الغزالي مع ربطه بقيم التربية الإسلامية الكلية، قصد استخراج نسق تربوي مندمج قابل للاستلهام في سياقات معاصرة.

الخلاصة: انتهى المقال إلى أن الغزالي لا يفصل بين العلم والعمل، وأن التربية عنده مشروع إصلاحي يربط بين السلوك والمعرفة. تقوم رؤيته على تزكية النفس، وتكميل العقل، وتحقيق السعادة الأخروية، وهو بذلك يقدّم تصورًا تربويا أخلاقيا شموليا. وقد شكّل فكره لبنة أساسية في بناء فلسفة تربوية إسلامية تتجاوز التلقين إلى التكوين.

الكلمات المفتاحية: الغزالي، الفكر، التربية، الأخلاق، السعادة الأخروية.

Abstract

Objectives: This article aims to explore the key features of Islamic educational thought through the model of Imam Al-Ghazali, highlighting his comprehensive vision of education as a process of moral and spiritual refinement. It seeks to clarify the ethical, spiritual, and intellectual aims of education in his thought, as well as the tools and methods he proposed within his broader reform project.

Problem: What is the place of education in Al-Ghazali's intellectual project? Can his educational vision be considered a comprehensive Islamic model that integrates knowledge and ethics, reason and revelation? And how did Al-Ghazali embody the interconnection between moral, spiritual, and epistemological dimensions in his educational theory? These questions guide a critical and analytical exploration of Islamic educational philosophy from within.

Methods: The article adopts a critical-analytical method, combining the study of Al-Ghazali's original texts—such as *Ihya' 'Ulum al-Din* and *Mizan al-'Amal*—with conceptual and educational analysis. It contextualizes

Al-Ghazali's thought within its historical and social background while extracting a coherent pedagogical framework grounded in Islamic values and relevant to contemporary settings.

Conclusion: The study concludes that Al-Ghazali did not separate knowledge from practice and saw education as a reformative endeavor that connects behavior with knowledge. His vision centers on self-purification, intellectual refinement, and the pursuit of eternal happiness. Thus, his thought lays the foundation for a holistic Islamic philosophy of education that transcends rote learning toward the formation of character.

Keywords: Al-Ghazali– Education– Ethics– Self-purification– Eternal happiness

مقدمة:

تعد التربية من أبرز القضايا التي شغلت الفكر الإسلامي الكلاسيكي، لما لها من صلة جوهرية بتكوين الإنسان، وبلورة شخصيته، وتوجيه سلوكه في ضوء الغاية من وجوده. وقد أولى العلماء المسلمون، منذ البدايات، عناية خاصة بهذا المجال، لما يتيحه من الربط بين العلم والعمل، وبين تهذيب النفس وترقية العقل، في إطار منظومة تستمد مرجعيتها من الوحي، وتخضع لمقتضيات الشرع ومقاصده.

وفي هذا السياق، يعد الإمام أبو حامد الغزالي (ت: 505هـ) من أبرز المفكرين الذين قدموا نظرية تربوية متكاملة، تمتح من الفلسفة والتصوف والفقه، لكنها تظل مندرجة ضمن مشروع إصلاحي ذي بعد أخلاقي وروحي عميق.

ويهدف هذا المقال إلى استقراء معالم الفكر التربوي عند الغزالي، وبيان كيفيات تشكّله ضمن رؤيته الشاملة للعلم والعمل، مع التركيز على مقاصده التربوية، وأدواته المنهجية، وتصوره للأدوار المختلفة للفاعل التربوي. كما يسعى إلى الكشف عن مركزية الأخلاق في نظريته التربوية، بوصفها الغاية النهائية لكل عملية تعليمية وتكوينية. ومن خلال قراءة تحليلية لنصوصه التأسيسية، يروم هذا البحث إبراز راهنية النموذج التربوي الغزالي، وإمكانات استلهامه في بناء تصور تربوي إسلامي معاصر يجمع بين الأصالة والتجديد.

المحور الأول: الإخبار المفاهيمي للفكر التربوي عند الغزالي

1- التربية في التصور الإسلامي: المنطلق القرآني والنبوي

ترتكز التربية في المنظور الإسلامي[1] على رؤية توحيدية شاملة للإنسان والكون والحياة، وهي بذلك لا تنفصل عن العقيدة، ولا تُختزل في التكوين الذهني أو المهاري، بل تمتد لتشمل الجوانب السلوكية

[1] ينظر مفهوم الفكر التربوي، في: الفكر التربوي الإسلامي المعاصر: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، أمريكا، ط/1، (1442هـ/2020م)، ص: 22.

والروحية. وقد تجلى هذا التصور في القرآن الكريم في آيات كثيرة تؤسس لمبدأ التربية الربانية، كقوله تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾(البقرة: 151)، الآية تُبرز المهام التربوية للرسول صلى الله عليه وسلم، والتي تشمل "تلاوة الآيات"، و"تزكية النفوس"، و"تعليم الكتاب والحكمة"، مما يؤكد على شمولية التربية التي لا تقتصر على الجانب المعرفي بل تتجاوزه إلى الجانب الروحي والسلوكي.

ويجلي القرآن الكريم جوهر الفلاح والخسران في التربية، قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ (الشمس: 9-10). هذا يؤكد أن التربية الإسلامية تقوم على مبدأ تزكية النفس وتنقيتها من الشوائب، وأن الفلاح الحقيقي مرتبط بهذا التطهير والارتقاء بالنفس.

تقدم الآيتان الكريمتان تصورًا متكاملا للتربية في الإسلام. الآيتان تُشيران إلى أن التربية في الإسلام هي عملية شاملة ومنهجية تهدف إلى بناء الإنسان بناء متوازنا، يجمع بين العلم والتزكية، ليكون فردا صالحا ومفلحا في الدنيا والآخرة، وذلك وفقا للمنطلق القرآني الذي يرتكز على رؤية توحيدية. ومثّلت السنة النبوية الشريفة نموذجا تطبيقيا فريدا للتربية المتكاملة والشاملة. وقد تجلى ذلك في محاور عدة:

-**منهج التعليم والتفقه في الدين:** أرسى النبي صلى الله عليه وسلم منهجا تربويا تعليميا يُعنى بالتفقه في الدين كركيزة أساسية لبناء الفرد والمجتمع. يتضح ذلك في قوله صلى الله عليه وسلم: "من يُرد اللهُ به خيرًا يُفقهه في الدين"[1]، وهو ما يؤكد أن الفقه في الدين ليس مجرد معرفة نظرية، بل هو أساس للخيرية الشاملة التي تنعكس على سلوك الفرد وتصرفاته.

-**ترسيخ الأخلاق الفاضلة:** كانت الأخلاق جوهر رسالته صلى الله عليه وسلم، فقد بُعث لإتمام مكارمها وترسيخها في النفوس والسلوكيات. يؤكد هذا المعنى قوله صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق"[2]. هذه الغاية النبوية تُظهر البعد الأخلاقي العميق للتربية الإسلامية، الذي يرمي إلى بناء شخصية متوازنة، متحَلِّية بالفضائل، ومجتَنِبة للرذائل.

---

(1)الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256 هـ)، دار السلام، الرياض، السعودية، ط/1، (1433هـ/2012م)، كتاب العلم، بَابٌ: مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، رقم: (71)، ص: 71.

(2)مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن حنبل (ت: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط/1، (1421هـ/2001م)، 516/14. الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256هـ)، حققه وقابله على أصوله: سمير بن أمين الزهيري، مكتبة المعارف، الرياض، ط/1، (1419هـ /1998م)، ص: 143.

-**تأسيس المجتمع على الإيمان والعمل الصالح:** لم تقتصر التربية النبوية على الفرد، بل امتدت لتُؤسس لمجتمع مترابط ومتماسك قوامه الإيمان والعمل الصالح. يُجسد هذا الترابط قوله صلى الله عليه وسلم: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضًا"[1]. هذا الحديث يؤكد على أهمية التكافل والتعاون ووحدة الصف بين أفراد المجتمع المسلم، مما ينعكس على قوته وتماسكه.

-**القدوة النبوية الجامعة:** يُعد النبي صلى الله عليه وسلم القدوة الحسنة والنموذج التربوي الأكمل الذي يحتذى به في كافة جوانب الحياة. وقد أكد القرآن الكريم هذه الحقيقة بقوله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾(الأحزاب: 21). تُبرز هذه الآية أن شخصية النبي صلى الله عليه وسلم كانت تجسيدا حيا للمبادئ الإسلامية في العلم والعمل والسلوك والأخلاق، مما يجعله المنبع الأصيل للتربية المتكاملة والفاعلة. هذا الأساس القرآني والنبوي مثّل الخلفية المرجعية لفكر الغزالي التربوي، بل إن كثيرًا من عباراته ومفاهيمه التربوية يمكن تتبّعها إلى نصوص الوحي مباشرة.

2- التربية في اصطلاح الغزالي: من التهذيب إلى التكميل

ويعرف الغزالي التربية باعتبارها عملية تكميل للنفس وتزكية لها، لا مجرد تعليم أو تلقين. يقول: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يَقلع الشوك، ويُخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليَحسُن نباته ويَكمل رِيعهُ"[2]. وهي عنده ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة للوصول إلى الغاية القصوى: تحقيق "السعادة الأخروية"، كما نصّ على ذلك مرارا في "إحياء علوم الدين" و"ميزان العمل" و"أيها الولد" ... يقول: "وأعظم الأشياء رتبة في حق الأدمي السعادة الأبدية وأفضل الأشياء ما هو وسيلة اليها ولن يتوصل اليها إلا بالعلم والعمل"[3]. ويقول: "واعلم أن علما لا يبعدك اليوم عن المعاصي، ولا يحملك على الطاعة، لن يبعدك غدا عن نار جهنم"[4].

وقد كتب كتابا رائعا في هذا السياق بالإضافة إلى الكتب السابقة، وهو: " كيمياء السعادة"[5]، ويدور حول فكرة مركزية: كيف يمكن للإنسان أن يحقق السعادة الحقيقية والدائمة في الدنيا والآخرة؟

---

[1] الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256 هـ)، كِتَابُ المَظَالِمِ وَالغَصْبِ، بَابُ نَصْرِ المَظْلُومِ، رقم: (2446)، ص: 2446.

[2] أيها الولد، الغزالي، حققها وعلق عليها وقدمها ببحث عن آداب المتعلم والعالم، علي محيي الدين علي القره داغي، دار البشائر الإسلامية، ط/4، (1431هـ/2010م)، ص: 128.

[3] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505هـ)، ومعه المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، زين الدين ابي الفضل العراقي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط/1 (1426هـ/2005م)، ص:20.

[4] أيها الولد، الغزالي، المرجع السابق، ص: 109.

[5] كمياء السعادة، الغزالي، اعتنى به وحققه: نجاح عوض صيام، دار المقطم، القاهرة، (2010م)،

الغزالي يرى أن هذه السعادة ليست مجرد لذة حسية أو متعة دنيوية زائلة، بل هي نتيجة لمعرفة النفس ومعرفة الله تعالى، وتزكية الروح وتهذيب الأخلاق. وتأخذ التربية عند الغزالي طابعا متكاملا، يجمع بين عناصر: العقل، والقلب، والجسد، والسلوك، ويؤكد على التدرج في البناء التربوي، بحسب مراحل العمر واستعدادات النفس.

3- التفريق بين التعليم والتربية: نقد الغزالي لمناهج عصره

وجّه الغزالي نقدا صريحا للواقع التعليمي في عصره، الذي غلبت عليه السطحية الشكلية، وطلب الرياسة والجاه، على حساب الغايات التربوية العميقة. ومن أبرز ما انتقده: الاقتصار على تعليم الفروع الفقهية دون تزكية القلوب. انفصال العلم عن العمل، والعقل عن الأخلاق. تحوّل التعليم إلى مهنة لجمع المال، لا عبادة وتهذيب. وقد عَبّر عن ذلك في أكثر من موضع، من ذلك قوله في ميزان العمل: "العلم والعمل هما وسيلتا السعادة"[1]. لذلك، شدد على أن المعلّم الحق هو من يربي بعلمه لا من يكتفي بالتلقين، والمتعلم الحق هو من يتعلم ليعمل ويترقى في درجات القرب من الله.[2]

4- التربية بوصفها مشروعًا إصلاحيًا متكاملًا

لا يُمكن فهم الفكر التربوي عند الغزالي خارج مشروعه الإصلاحي العام، الذي ابتدأ بنقد الفقهاء والمتكلمين والفلاسفة، وانتهى بتأسيس "علم طريق الآخرة" كما وصفه في كتابه "المنقذ من الضلال"[3]. فالتربية عنده ليست مجرد موضوع جزئي، بل هي لبّ مشروعه الفكري كله.

ومن هنا، فإن فكره التربوي يتفرع على رؤية معرفية (تمييز العلم النافع)، وأخرى سلوكية (مجاهدة النفس)، وثالثة روحية (تطهير القلب)، ضمن نسق متكامل يجمع بين العقل والوحي، وبين الفقه والتصوف، وبين الظاهر والباطن.

المحور الثاني: الغايات الكبرى للتربية عند الغزالي

تُشكّل الغايات التربوية عند أبي حامد الغزالي محورًا مركزيًا في تصوّره للتربية، إذ لم يكن يُنظر إليها كعملية محايدة أو منفصلة عن الغاية القصوى من وجود الإنسان، بل بوصفها طريقًا لتحقيق السعادة

---

[1] ميزان العمل، الغزالي، حققه وقدم له: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط/1، (1964م)، ص: 328.

[2] ينظر وظائف العالم والمتعلم، في: ميزان العمل، الغزالي، حققه وقدم له: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط/1، (1964م)، ص: 341. وينظر آداب العالم والمتعلم في: الآداب في الدين، الغزالي، (ضمن مجموعة رسائل الامام الغزالي)، مراجعة وتحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، بدون طبعة، بدون تاريخ، ص: 430.

[3] المنقذ من الضلال، الغزالي، مع أبحاث مستفيضة عن: "قضية التصوف"، عبد الحليم محمود، (سلسلة في الدراسات الفلسفية والأخلاقية)، إشراف: محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، ط/3، (1962م)،

الأخروية والفلاح في الدنيا والآخرة. ويمكن تلخيص هذه الغايات في ثلاث مقاصد رئيسية: الغاية الأخروية، والغاية الأخلاقية، والغاية المعرفية، وهي غايات مترابطة لا يمكن فصل بعضها عن بعض.

1- الغاية الأخروية: السعادة والنجاة

يرى الغزالي أن التربية لا تؤتي ثمارها ما لم تكن موجَّهة إلى الغاية العظمى التي من أجلها خُلق الإنسان، وهي معرفة الله وعبادته، والسير إليه، والفوز برضوانه في الآخرة. وفي هذا السياق يقول، إن السعادة الأبدية: "لن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل"[1]. وبناء على ذلك، تصبح التربية عنده نوعًا من العبادة المستمرة، لأنها تهدف إلى تهذيب النفس، وتنقية القلب من أمراضه، وتوجيه الإنسان نحو المقاصد الأخروية، بعيدًا عن الرياء والرياسة والجاه.

2- الغاية الأخلاقية: تزكية النفس وتهذيب السلوك

إذا كانت السعادة الأخروية هي الغاية العليا، فإن السبيل إليها، بحسب الغزالي، يمر عبر تزكية النفس وتطهير القلب، وهو ما يُمثل غاية أخلاقية مركزية في فكره التربوي. وقد أفرد في "إحياء علوم الدين" ربعًا كاملا لهذا الجانب، ربع المهلكات وربع المنجيات[2]، معتبرا أن أصل التربية هو إصلاح الباطن لا الظاهر فقط. فإن العلم الحقيقي ما باشر القلب فأثمر خشية وورعا وزهدا، لا ما جرى على اللسان فكان حجة على صاحبه[3].

وتتجلى هذه الغاية في التأكيد على ضرورة محاسبة النفس، ومخالفتها، ومراقبة الله، والصدق، والتواضع، والإخلاص، باعتبارها مكونات أساسية في المنهج التربوي الناجع.

3- الغاية المعرفية: تهذيب العقل وتنمية الإدراك

رغم الأبعاد الأخروية والأخلاقية التي تطغى على تصور الغزالي التربوي، فإن الجانب المعرفي حاضر بقوة، ولكن ضمن رؤية نقدية للعلم. فالمعرفة عنده وسيلة لا غاية، ولا فضل فيها إلا إذا قادت إلى العمل والتزكية. ولذلك ميّز بين العلم النافع الذي يقرب إلى الله، والعلم غير النافع الذي يُغري بالجدل أو يُطلب للرياء. وقد صنّف العلوم إلى: علوم فرض عين: كالعقيدة والعبادات وأخلاق النفس. وعلوم فرض كفاية: كالفقه، والطب، والهندسة. علوم مذمومة: وهي التي لا ثمرة لها، أو ما يؤدي إلى الانحراف،

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص:20.

[2] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، المرجع السابق، ص:8.

[3] بداية الهداية، الغزالي، (ضمن مجموعة رسائل الامام الغزالي)، مراجعة وتحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، بدون طبعة، بدون تاريخ، ص: 391.

مثل: الشعوذة والمنطق المُضلّل إذا انفصل عن الوحي.[1] وهذا التصنيف يعكس رغبته في توجيه العملية التعليمية لتكون أداة بناء لا أداة تزيّن وادّعاء.

4- التربية بوصفها سُلّمًا إلى الكمال الإنساني

إن الغايات التربوية عند الغزالي تلتقي كلها في تحقيق مقصد مركزي هو بلوغ الكمال الإنساني الذي خلق الإنسان لأجله، وهو الكمال الذي يتحقق بتكامل الجسد والعقل والروح، في ضوء الشرع والعقل والهداية الإلهية. لذلك تجده في مؤلفاته حريصا كل الحرص على الآداب، "آداب الصلاة" و"وآداب النوم" وآداب العالم والمتعلم" ... وهذا الامر ظاهر جلي في رسائله[2] وفي "الاحياء"[3].

فالتربية عند الغزالي ليست وظيفة اجتماعية فقط، بل هي رسالة وجودية، يعاد بها تشكيل الانسان ليُصبح أهلاً لخلافة الله في الأرض.

المحور الثالث: وسائل التربية وأدواتها عند الغزالي

ترتبط الوسائل التربوية عند الامام الغزالي ارتباطا وثيقا برؤيته الكلية للإنسان من جهة، وبالغايات الأخلاقية والأخروية للتربية من جهة أخرى. فالغزالي لم يتناول الوسائل التربوية بوصفها إجراءات تقنية أو مهارات منفصلة عن المقاصد، بل ضمن نسق متكامل يُراعي طبيعة النفس، ومراحل التكوين، واستعدادات المتعلم. وتستند هذه الوسائل إلى أربعة أركان رئيسة: "القدوة"، و"الموعظة"، و"المجاهدة"، و"التدرج".

1. التربية بالقدوة: سلوك المعلم قبل قوله

يولي الغزالي أهمية كبرى للقدوة الحسنة في العملية التربوية، ويعتبر أن التأثير العملي أقوى من التأثير القولي. فالمربي الصالح هو الذي يتمثل القيم التي يعلّمها، ويسلك سلوكا مستقيما يَنفذ إلى وجدان المتعلم قبل عقله.

فمن استقام ظاهره وباطنه في اتباع الشريعة، وكان قوله مطابقًا لفعله، كان له تأثير في القلوب، "فمن علم وعمل وعلم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السماوات، فانه كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص:21.

[2] الآداب في الدين، الغزالي، (ضمن مجموعة رسائل الامام الغزالي)، مراجعة وتحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، بدون طبعة، بدون تاريخ، ص: 430.

[3] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص: 60، وص:611...

نفسها"[1]. ويحمل الغزالي المعلم مسؤولية جسيمة ان هو تناقض بين سلوكه وتعليمه، يقول في وظائف المعلم: "أن يكون المعلم عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعله"[2]، إذ يعدّه بذلك سببًا في فساد المتعلم، ومصدرًا للنفور من الدين والعلم معًا.

2. الموعظة والتذكير: تنبيه القلب قبل مخاطبة العقل

يرى الغزالي أن التربية لا تكتمل إلا بمخاطبة القلب وتحريكه، من خلال الموعظة الحسنة والتذكير بالمآل، إذ لا تكفي البراهين العقلية وحدها في تهذيب النفس. فإن القلوب لا تلين إلا بالتذكرة، ولا تستنير إلا بذكر الموت والآخرة، فان من وظائف المعلم: وعظ المتعلم وتنبيه: "على ان الغرض بطلب العلوم القرب الى الله تعالى دون الرئاسة والمباهاة والمنافسة"[3].

ولهذا، جعل من الوسائل التربوية المركزية: ذكر الموت، والحديث عن الجنة والنار، وبيان آثار الذنوب على القلب، لما لذلك من أثر في تهذيب السلوك وزرع الخشية.

3. المجاهدة والرياضة النفسية

يعد مفهوم مجاهدة النفس من أعمدة البناء التربوي عند الغزالي، وهو مفهوم ذو بعد عملي وروحي في آن. فالتربية عنده ليست تلقينًا لمعلومات، بل صراعٌ داخلي لإخضاع الشهوات، وتطهير القلب من علله، وذلك من خلال: مراقبة النفس ومحاسبتها. وتحمل المشقة والصبر على الطاعة. وترويض القلب على الإخلاص والزهد والتواضع. ويكثر الغزالي من الحديث عن "الرياضات النفسية"[4]، التي تطهّر النفس وتؤهلها لتلقي المعارف الإلهية، مستلهما من التجربة الصوفية دون أن يفصلها عن الشرع والعقل.

4. التدرج ومراعاة المراحل والقدرات

كان الغزالي شديد الوعي بمراحل النمو النفسي والعقلي، وضرورة التدرج في التربية بحسب السن والاستعداد. يقول في وظائف المعلم: "أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي اليه ما لا يبلغه عقله فينفره او يخبط عليه عقله"[5]. وقد أشار في مواضع كثيرة إلى ضرورة البدء بتربية الخوف والهيبة لدى

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، المرجع نفسه، ص: 67-68.

[2] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، نفسه، ص: 71.

[3] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص: 69.

[4] أيها الولد، الغزالي، حققها وعلق عليها وقدمها ببحث عن آداب المتعلم والعالم، علي محيي الدين علي القره داغي، دار البشائر الإسلامية، ط/4، (1431ه/2010م)، ص: 129.

[5] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، نفسه، ص: 70.

الطفل، ثم الانتقال إلى التهذيب والتعليم، ثم التوسعة في النقاش بعد التمييز العقلي. كما فرق بين تعليم العوام وتعليم الخواص، وبين من يطلب العلم للعمل ومن يطلبه للجدل والرياء، داعيًا دومًا إلى التمييز المنهجي في الخطاب التربوي وعدم التعميم.

5. الجمع بين الترغيب والترهيب

يوظّف الغزالي وسيلتي الترغيب والترهيب بطريقة متوازنة، حيث يدعو إلى ترسيخ الرجاء في رحمة الله دون إغفال الخوف من الحساب والعقوبة، مراعيًا بذلك فطرة النفس البشرية التي تتأثر بالوعد والوعيد معًا.

ويلاحظ ان الغزالي يحذّر من الإفراط في الترهيب الذي يُفضي إلى اليأس، كما يحذّر من الإفراط في الرجاء الذي ينتج الغفلة، داعيا إلى مقام "الخوف والرجاء" كحالة تربوية وسطى تحفّز النفس وتضبطها.

المحور الرابع: أدوار الفاعلين في العملية التربوية عند الغزالي

تميّز الفكر التربوي عند الغزالي بنظرته المتكاملة لأطراف العملية التربوية، حيث لم يقتصر في تنظيره على المتعلم، بل أبرز الدور الجوهري لكل من "المعلم"، و"المتعلم"، و"البيئة التربوية". وكان وعيه التربوي ينطلق من فهم دقيق للوظيفة الوجودية للعلم، وضرورة انسجام الفاعلين التربويين مع الغاية الأخلاقية والأخروية للمعرفة.

1- المعلم: المربي لا مجرد ناقل للعلم

المعلم عند الغزالي ليس موظفا معرفيا، بل هو مرب للنفوس، وهاد للقلوب، ومؤتمن على الدين. ولهذا حمّله مسؤولية أخلاقية وروحية كبيرة. وقد رسم له صفات دقيقة، من أبرزها:[1] الإخلاص: فلا يعلّم طمعا في الرياسة أو المال. والقدوة: أن يكون سلوكه مطابقا لقوله. والرفق والرحمة: لا يعنّف المتعلم، ولا يحتقره. والبصيرة بمقام المتعلم: فيخاطبه بحسب سنه وعقله وحاله.

وإذا أراد المعلم أن يزجر المتعلم عن سوء الاخلاق، أن يكون الزجر "بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ"[2]. "ولا يكثر الضرب والتعذيب"[3].

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص: 68. أيها الولد، الغزالي، مرجع سابق، ص: 129.

[2] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، المرجع السابق، ص: 69.

[3] الآداب في الدين، الغزالي، مرجع سابق، ص: 432.

2- المتعلم: طالب الكمال لا طالب الحظوظ

يرى الغزالي أن نجاح التربية مرتبط بنية المتعلم ومقصده، فإن طلب العلم لوجه الله كان العلم نورا وهداية، وإن طلبه للرياء والجاه، كان وبالا وحجابا. ولهذا، وضع شروطا للطالب، منها[1]: تصحيح النية: أن يكون مقصوده العلم لله. الأدب مع المعلم: توقيره واحترامه. التواضع وترك الكبر: فالكبر يحجب عن الاستفادة. الصبر والتدرج: فلا يطلب العلم دفعة واحدة.

3- الأسرة والبيئة التربوية

لم يغفل الغزالي عن أهمية الأسرة والبيئة في تنشئة المتعلم، بل خصّص في إحياء علوم الدين فصلا حول "تربية الأولاد"[2]، حيث دعا إلى: الاهتمام بتربية الطفل منذ نعومة أظفاره. مراعاة الميل الفطري وتوجيهه. إبعاده عن قرناء السوء. إشباعه بالقدوة الحسنة والموعظة. كما نبّه إلى خطورة البيئة المدرسية والرفاق، معتبرا أن العدوى الخلقية والمعنوية قد تكون أبلغ من التوجيه المباشر، يقول: فاذا "ألف الصبي اللعب والفحش والوقاحة وشره الطعام واللباس والتزين والتفاخر نبا قلبه عن قبول الحق نبوة الحائط عن التراب اليابس"[3].

4- العلاقة التفاعلية بين المعلّم والمتعلّم

اعتبر الغزالي العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تكامل لا استعلاء، تقوم على الرفق والاحترام المتبادل، والهدف المشترك، وهو الوصول إلى معرفة الله والعمل بطاعته. ولذلك رفض أن يكون التعليم مجرد إلقاء، أو أن يتحول المعلم إلى متسلط، والمتعلم إلى تابع سلبي. فالمعلم الناجح هو من يحفّز فكر الطالب، ويعطيه مفتاح المعرفة، لا أن يلقّنه الجواب فقط، والمتعلم الجاد هو من يسأل ويناقش ويحاور، لا من يحفظ دون وعي.

المحور الخامس: مركزية الأخلاق في الفكر التربوي عند الغزالي

تعد الأخلاق حجر الزاوية في البناء التربوي عند الإمام الغزالي، بل يمكن القول إن مشروعه التربوي برمته يتأسس على إعادة الاعتبار للأخلاق باعتبارها الغاية العملية للعلم، وثمرة التربية الحقة. ولأجل ذلك، كانت الأخلاق حاضرة في كل مستويات تصوره: في المقدمات، وفي الأهداف، وفي الوسائل، وفي العلاقة بين المعلّم والمتعلّم. ويبرز ذلك من خلال ثلاث مقومات كبرى:

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص: 69. الآداب في الدين، الغزالي، مرجع سابق، ص: 431.

[2] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق، ص: 955.

[3] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، نفسه، ص: 957.

1. الأخلاق غاية العلم ومقياسه

في نظر الغزالي، لا تعد المعرفة نافعة إلا إذا أثمرت في القلب سلوكا مستقيما، وانضباطا أخلاقيا. فالعلم الذي لا يثمر العمل، ولا يهذب النفس، هو علم مذموم. وقد عبر عن هذه الرؤية بوضوح في قوله: "اعلم ان المقصود من المجاهدة، والرياضة، بالإعمال الصالحة، تكميل النفس وتزكيتها وتصفيتها، لتهذيب أخلاقها"[1]. ولذلك، جعل ميزان صلاح العلم هو مدى إسهامه في إصلاح الباطن، وتزكية القلب، وتهذيب الأخلاق.

2. تهذيب النفس بوصفه وظيفة التربية الأولى

ليست الأخلاق، في تصور الإمام الغزالي، مجرد سلوك اجتماعي أو مظاهر خلقية خارجية، بل هي في عمقها مجاهدة باطنية، وتزكية روحية، وسير متدرج نحو الكمال الإنساني الذي هو غاية التربية في الإسلام. ومن هذا المنطلق، أفرد لها في "إحياء علوم الدين" قسمين متكاملين: "ربع المهلكات"، الذي تناول فيه أمراض القلوب المفسدة للنفس، مثل الكبْر، والحسد، والرياء، والعُجب[2]، معتبرا أن هذه الانحرافات الباطنية تمثل جذور التفسخ الخلقي والديني، وأن علاجها لا يتحقق إلا بالمحاسبة والمجاهدة ورياضة النفس. وفي المقابل، عالج في "ربع المنجيات" الفضائل التي ينبغي غرسها في النفس من خلال تربية عملية وروحية، مثل: التواضع، والإخلاص، والصدق، والصبر، والحياء، والزهد، والرضا، والرحمة، والتوكل[3]، مؤكدا أن التخلق بهذه الصفات من مقاصد الدين الكبرى، وأن صلاح الظاهر لا يستقيم إلا بصلاح الباطن.

وانطلاقا من هذا المنظور، رأى الغزالي أن تطهير القلب شرط لتحصيل العلم النافع، لا نتيجةً له، في تراتُبٍ يبرز أولوية الأخلاق على المعرفة، ويجعل تهذيب النفس مدخلًا ضروريًا لكل ترقٍّ علمي أو روحي.

3. ترسيخ مقام المراقبة والإخلاص

يرى الغزالي أن أخطر ما يفسد العلم والأعمال هو غياب الإخلاص، واستحضار الرياء وطلب الجاه. يقول: "اعلم ان كل شيء يتصور ان يشوبه غيره، فإذا صفا عن شوبه وخلص عنه سمي خالصا،

---

[1] ميزان العمل، الغزالي، حققه وقدم له: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط/1، (1964م)، ص: 251.

[2] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، مرجع سابق ص: 877-1297.

[3] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، نفسه، ص: 1336-1934.

ويسمى الفعل المصفى المخلص: إخلاصا"[1]. وقد اعتبر الإخلاص والمراقبة والمحاسبة، أسسا لا غنى عنها في بناء المربي والمتعلم على حد سواء.

4. التربية على القيم الجامعة لا على التعصب

من مظاهر الأخلاق التربوية عند الغزالي دعوته إلى نبذ التعصب والانتصار للذات أو المذهب، والتعامل مع الخلاف الفكري والعلمي بمنهجية الإنصاف والعدل[2]. وقد خاض تجربة نقدية صارمة للفلاسفة والمعتزلة والفقهاء، لكنه ظل يميز بين نقد القول واحترام الإنسان.

يقدم الإمام الغزالي نقدا لاذعا للتعصب المذهبي والتكفير، ورفضه لحصر الحق في قول إمام بعينه، سواء كان أشعريا، معتزليا، أو حنبليا. ورغم انتسابه للمذهب الأشعري، فإنه يدحض دعوى تكفير من يخالف الأشعري، ويتساءل عن أساس الحق هل هو في السبق الزمني أم في الفضل والعلم.

ويختتم الغزالي نقده بالقول إن من يقصر الحق على رأي واحد بعينه من المفكرين هو أقرب إلى الكفر والتناقض. فالكفر يكمن في تنزيل الناظر منزلة النبي المعصوم، بينما التناقض يظهر في دعوة الناظر نفسه إلى النظر والاستدلال، ثم مطالبة الآخرين بتقليده الأعمى[3]. وبهذا يمكن عد الغزالي من رواد التفكير النقدي الأخلاقي، الذي يربط النقد بالنية، والجدل بالغاية، ويشدد على أن المقصد من الاختلاف العلمي هو كشف الحق لا الغلبة.

خاتمة:

ختاما، يتبين من خلال هذه الدراسة أن الفكر التربوي عند الإمام الغزالي لا يفهم بوصفه مجرد تنظير في أساليب التعليم أو طرائق التهذيب، بل هو جزء لا يتجزأ من مشروع معرفي وإصلاحي متكامل، يراد به إعادة تشكيل الإنسان من الداخل، عبر ترسيخ القيم الأخلاقية، وتزكية النفس، وربط العلم بالعمل. وقد أسس الغزالي تصورا شموليا للتربية، يجمع بين البعد الأخروي والوظيفة المعرفية والسلوك الأخلاقي، في انسجام تام مع مقاصد الوحي.

ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

---

[1] إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505هـ)، مرجع سابق، ص: 1749.

[2] ينظر دراسة عن الامام الغزالي في هذا السياق، في: موقف العلماء من الصراعات الفكرية دراسة في الفكر والمنهج، محمد الصادقي العماري، منتدى العلماء، دار ركاز، ط/2، (2025م).

[3] فيصل التفرقة بين الاسلام والزندقة، الغزالي(ت:505م)، قرأه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمود بيجو، ط/1، (1413هـ/1993م)، ص: 22-23.

- مركزية البعد الأخلاقي والروحي في العملية التربوية عند الغزالي، باعتباره شرطا في تحصيل العلم النافع.
- تأكيد الغزالي على التكامل بين المعلم والمتعلم والبيئة التربوية، ضمن علاقة تقوم على القدوة والرحمة والتدرج.
- نقده العميق لمظاهر الانفصال بين العلم والعمل، ودعوته إلى تربية مقاصدية قائمة على الإخلاص والمراقبة.
- حضور الوعي النقدي في مشروعه التربوي، سواء في رفضه للتقليد أو في ترسيخه لمنهجية التمييز والإنصاف في النظر.

وبناء عليه، فإن النموذج التربوي الغزالي يقدّم إمكانات واسعة لاستلهام تربية إسلامية معاصرة، تتجاوز حدود التلقين، وتعيد الاعتبار إلى الإنسان باعتباره كائنا أخلاقيا غائيا، مؤهلا للخلافة في الأرض.

بيبليوغرافيا

- إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي(ت:505ه)، ومعه المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، زين الدين ابي الفضل العراقي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط/1 (1426ه/2005م).
- الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل البخارى (ت: 256هـ)، حققه وقابله على أصوله: سمير بن أمين الزهيري، مكتبة المعارف، الرياض، ط/1، (1419هـ /1998م).
- الآداب في الدين، الغزالي، (ضمن مجموعة رسائل الامام الغزالي)، مراجعة وتحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، بدون طبعة، بدون تاريخ.
- الفكر التربوي الإسلامي المعاصر: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، هرندن، فرجينيا، أمريكا، ط/1، (1442ه/2020م).
- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256 هـ)، دار السلام، الرياض، السعودية، ط/1، (1433هـ/2012م).
- المنقذ من الضلال، الغزالي، مع أبحاث مستفيضة عن: "قضية التصوف"، عبد الحليم محمود، (سلسلة في الدراسات الفلسفية والأخلاقية)، إشراف: محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، ط/3، (1962م).
- أيها الولد، الغزالي، حققها وعلق عليها وقدمها ببحث عن آداب المتعلم والعالم، علي محيي الدين علي القره داغي، دار البشائر الإسلامية، ط/4، (1431ه/2010م).
- بداية الهداية، الغزالي، (ضمن مجموعة رسائل الامام الغزالي)، مراجعة وتحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، بدون طبعة، بدون تاريخ.
- فيصل التفرقة بين الاسلام والزندقة، الغزالي(ت:505م)، قرأه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمود بيجو، ط/1، (1413ه/1993م).
- كمياء السعادة، الغزالي، اعتنى به وحققه: نجاح عوض صيام، دار المقطم، القاهرة، (2010م).
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن حنبل (ت: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط/1، (1421هـ/2001م).
- موقف العلماء من الصراعات الفكرية دراسة في الفكر والمنهج، محمد الصادقي العماري، منتدى العلماء، دار ركاز، ط/2، (2025م).
- ميزان العمل، الغزالي، حققه وقدم له: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط/1، (1964م).

التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي: معايير البناء وآليات الاستثمار

Diagnostic assessment in Islamic education in secondary preparatory education: construction criteria and investment mechanisms

☜ **الدكتور عبد النبي فنان**
باحث في العلوم الشرعية
وديداكتيك التربية الإسلامية

Docteur ABDENBI FENNANE
Chercheur en sciences juridiques
et didactique de l'éducation islamique

ملخص

الأهداف: تهدف الدراسة إلى إبراز مقومات بناء التقويم التشخيصي في التربية الإسلامية، ومدى أهميته في بناء التعلمات.
الاشكالية: تتم عملية التقويم التشخيصي في التربية الإسلامية، وفق موجهات بيداغوجية وديداكتيكية، فعلى أي أساس تتم علمية بناء التقويم التشخيصي؟ وكيف تتم استثمار نتائجه في إرساء الموارد وبناء التعلمات في درس التربية الإسلامية؟
المنهجية: تعتمد الدراسة المنهج التحليلي الوصفي في إبراز معايير بناء التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية، وآلية استثماره في بناء التعلمات، مع توظيف المنهج النقدي تارة.
خلاصة: تتمحور الدراسة حول موضوع التقويم والتشخيصي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي، من حيث معايير بنائه وآليات استثمار نتائجه، قصد مساعدة المدرسين، وخاصة الجدد.
الكلمات المفتاحية: التقويم التشخيصي، المتعلم، التربية الإسلامية، الكفايات، المهارات الأساسية.

Abstract:

Objectives: The study aims to highlight the components of constructing a diagnostic calendar in Islamic education and its importance in constructing learning outcomes.

Problem: The diagnostic assessment process in Islamic education is carried out in accordance with pedagogical and didactic guidelines. On what basis is the diagnostic assessment constructed? How are its results used to establish resources and build learning in Islamic education lessons?

Methods: The study adopts a descriptive analytical approach to highlight the criteria for constructing a diagnostic assessment in Islamic education and the mechanism for its use in constructing learning outcomes, while also employing a critical approach at times.

Conclusions: The study focuses on the subject of assessment and diagnosis in Islamic education in lower secondary education, in terms of the criteria for its construction and the mechanisms for utilizing its results, with the aim of assisting teachers, especially new ones.

Keywords: Diagnostic calendar, learning, Islamic education, competencies, basic skills.

تقديم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيدنا محمد خاتم الأنبياء وإمام المرسلين، فصل اللهم وسلم عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد فالمدرسة بالمغرب تعد فضاء تربويا وتعليميا بامتياز، فمن خلالها يتعلم الأفراد، الأخلاق والأدب والعلم، وتمنح لهم جميعا دون استثناء فرصة لاكتساب القيم والمعارف والمهارات، التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية ومواصلة التعلم مدى الحياة [1].

ومما يساعد على اكتساب القيم والمعارف والمهارات وتحقيق الكفايات، عملية التقويم عموما والتقويم التشخيصي خصوصا؛ لكونه يساعد المدرس على الكشف الاستباقي لبعض جوانب القصور باعتباره آلية تربوية وعملية تعليمية تعلمية مركبة؛ تروم إصدار حكم كمي وكيفي لتشخيص وعلاج جوانب القصور في العملية التعليمية التعلمية[2]. ومن هنا يتيح التقويم التشخيصي للمدرس إمكانية التعرف على مدى نجاعة التعلمات، وإرساء الموارد الضرورية لنماء الكفاية (معارف، مهارات، قدرات، قيم، مواقف...) كما يكشف عن مدى نجاعة الطرائق وملاءمة الأنشطة والوسائل وغيرها بما توفره من فرص لجمع البيانات والمعطيات المؤشرة حول التغييرات الخاصة على تطوير كفاية المتعلم في مادة التربية الإسلامية[3].

1.التقويم التشخيصي ودوره في بناء التعلمات وتنمية المهارات وتحقيق الأهداف والكفايات

يعد التقويم التشخيصي- أو ما يسمى بالتقويم التمهيدي أو القبلي أو التنبئي والتوقعي- أول العملية التعليمية التعلمية، ويكون هذا التقويم في بداية العملية التعلمية سواء بداية السنة أم الحصة الدراسية أم الدورة أم الأسدس، والغرض منه هو معرفة مستوى المتعلمين، وإدراك مواطن الضعف والقوة لديهم" بهدف اختيار المضامين والطرق والوسائل التي تناسب مستواهم المعرفي"[4].

ويأتي الاهتمام بالتقويم وفق المقاربة بالكفايات في سياق تطوير النموذج البيداغوجي للتعليم بالمغرب، وهو ما أكدته سلسلة من الإصلاحات التربوية بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي جعل

---

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين: 20 شتنبر 2022< الساعة 15 بعد الزوال 488005 ص»6 منشور على صفحة وزارة التربية الوطنية والتعليم والرياضة على الرابط

https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charteEF.aspx

[2] مولاي مصطفى البرجاوي، التقويم في المنظومة التربوية، مجلة علوم التربية، عدد 63، الرباط اكتوبر 2015، ص62

[3] وزارة التربية الوطنية، مذكرة رقم 105-16 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة التربية الاسلامي بالسلك الثانوي الإعدادي، الصادرة في فاتح دجنبر 2016.

[4] اسليماني العربي، المعين في التربية، المطبعة الورقية الوطنية، الطبعة الثامنة الإصدار 2015 ص236

المتعلم في صلب الاهتمام، ليتوج ذلك الاهتمام الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015_2030 التي ترجمت إلى القانون_ إطار_ ملزم للجميع، وقد اعتبرت الرؤية أن الفصل الدراسي هو النواة الأساس للإصلاح، كما أكدت على إعطاء الأولوية للمتعلم والمدرس والتعلمات والفاعل التربوي وظروف التمدرس[1].

وتنزيلا لمضامين القانون_ إطار_ أعدت الوزارة الوصية خارطة الطريق 2022-2026 التي تضم اثنا عشر التزاما، من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، ذلك الالتزامات تشمل أقطاب ثلاثة وهي: التلميذ، المدرس، المؤسسة التعليمية، من خلال ثلاثة أهداف رئيسية، تخصص لـ: التعلمات الأساس، والأنشطة الموازية، والحد من الهدر المدرسي، وفق مقاربة نسقية تتمحور حول قياس الأثر داخل الأقسام الدراسية[2]. ولتفعيل ما تم الالتزام به جاء مشروع:" المدرسة الريادة" الذي يؤكد على التعلم الفعّال والتدريس الناجع.

ومما يساعد على التعلم الفعال والتدريس الناجع عملية التشخيص القبلي وفق أسس ومعايير موضوعية محددة ودقيقة حتى لا يبقى التشخيص تشخيصا شكليا وعابرا ينتهي بانتهاء وقته ومكانه دون استثمار نتائجه بل ينبغي أن يكون التشخيص هادفا وذا نتائج إيجابية. وهذا ليس ببعيد إن حسن استثمار الأسس والمعايير في بناء التقويم، وحسن استثمار النتائج في بناء الدروس والدعم وفي جميع الأنشطة التربوية سواء الفصلية أم الموازية، وهذا ماسنبينه من خلال النقطة التالية:

2.معايير وأسس بناء التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية

تستند العدة المنهجية البيداغوجية للتقويم التشخيصي إلى مجموعة من الأسس والمعايير، أذكر منها ما يلي:

1.2. تحديد المهارات الأساسية المستهدفة بالتقويم في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي وفق المنهاج والأطر المرجعية.

يسعى منهاج مادة التربية الإسلامية إلى إكساب المتعلمين المهارات الأساسية الآتية:

- فهم النصوص الشرعية وتحديد مغزاها ومعانيها ودلالاتها.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح،2015_2030/ 14 مارس 2025 على الساعة 15/1 منشورة على الرابط :https://www.csefrs.ma/publications .

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026 من أجل مدرسة عمومية ذات جودة 2023/ 3 أكتوبر على الساعة 08/40. منشور على الرابط

https://drive.google.com/.../1FdtrPNToKyoyryohZuU.../view.

- تحليل النصوص الشرعية والفكرية وتحديد مضامينها.
- استنباط القيم والقواعد والاحكام من النصوص الشرعية.
- استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسية الواردة في مختلف النصوص الوظيفية للكتاب المدرسي.
- تمثل أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم باستثمار وقائع السيرة.
- اكتساب المتعلم كيفية اداء العبادات (الطهارة، الصلاة، الصيام...)
- الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجاجية.
- التعبير عن الرأي في وضعيات تواصلية وتفاعلية أفقيا وعموديا[1].

وعليه فينبغي للمدرس أن يحدد المهارات الذي يريد تقويمها بدقة، حتى لا يكون تقويمه بعيدا عن الأهداف والكفايات المراد تحقيقها والمنصوص عليها في المنهاج والأطر المرجعية الرسمية، ولا يعني هذا أن يتم تقويم جميع المهارات المنصوص عليها دفعة واحدة، بل يكفي تقويم مهارة أو مهارتين حسب ما يراه الأستاذ مناسبا، فمن خلال التجربة والممارسة المهنية تبين أنه يصعب تقويم جميع المهارات دفعة واحدة ولو في الحصص الخاصة بالدعم.

وعليه فمن الأفضل أن يتم التركيز على المهارات المتعلقة بالنص الشرعي باعتباره نصا مهمينا على جميع المداخل، شريطة: "اختيار النص الأنسب والملائم -للمهارات-والمفاهيم المستهدفة والقضايا التي تعالجها دروس المداخل"[2].

واختيار النص المناسب لكل مدخل أو درس ليس بالأمر السهل، إذ قد تكون صعوبة في الاختيار وخاصة إذا روعي أجزاء ومقاطع السورة المقررة، إذ يوجد درس في أول الدورة الأولى مثلا، ويوجد النص المناسب له من السورة المقررة في نهاية الدورة، ونفس الشيء في الأسدس الثاني، وهذا إشكال كبير وقع فيها مؤلفو الكتب المدرسية، وقد ظهر جليا في بعض الكتب المدرسية، بحيث توجد فيها نصوص من خارج السورة المقررة وهذا خلاف ما نص عليه المنهاج على اعتبار أن السورة تكون مهيمنة على جميع الدروس، وقد تكلف المؤلفون وأتوا بنصوص من داخل السورة، لكنها غير مناسبة تماما، لذلك ينبغي الحذر من إعمال النصوص في غير محلها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الصادر بتاريخ يونيو 2016، ص 10

[2] علواني لطفي، النص القرآني في منهاج مادة التربية الإسلامية آفاق التصور ووقائع التنزيل، ، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، مطبعة قرطبة، الطبعة الأول 2024_2449 ص104

ومن نظر في الكتب المدرسية المقررة وجد تكلفا واضحا في وضع بعض النصوص في غير محلها، مما يسبب مشكلا في التقويم عموما ولاسيما في بناء التعلمات، إذ كيف يؤتى بنص لم يدرسه المتعلم إلا بعد أسابيع، أو أشهر، أو يؤتى بنص ليس مقررا، والمشكل يكون ذلك النص المستدعى مؤطرا للدرس وهذا فيه مخالفة صريحة للمنهاج، فعلى سبيل المثال درس:" المسجد نواة المجتمع" في مدخل الاقتداء للسنة الثالثة إعدادي ورد في :"كتاب في رحاب" نص شرعي قرآني مؤطر للدرس وهو قوله تعالى: ﴿ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ سورة الحشر، الآية 9.

وفي كتاب الرائد قوله تعالى: ﴿سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ سورة الحشر الآية 1. ولاوجود للملاءمة والانسجام لهذ ين النصين مع موضوع الدرس، فالنص القرآني وضع في غير محله، لكن في كتاب:" الرئد" نجد أنه ورد فيه نص مناسب لكنه من خارج السورة المقررة، وتوجد أمثلة أخرى[1]، وهو قوله تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ اَذِنَ اَللَّهُ أَن تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اَسْمُهُۥ يُسَبِّحُ لَهُۥ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالاَصَالِ رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَٰرَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اَللَّهِ وَإِقَامِ اَلصَّلَوٰةِ وَإِيتَآءِ اَلزَّكَوٰةِ﴾ سورة النور الآية (36).

وفي نظري أن الإتيان بنص من خارج السورة أفضل بكثير من نص من داخل السورة فيه تكلف وبعيد كل البعد عن الموضوع، على اعتبار أن:" إطراد هيمنة السورة على باقي المداخل إشكال نظرا لما تتميز به السورة القرآنية من خصائص نظمية وبنية موضوعية وقضية مركزية وقضايا مرتبطة تتعدد وتختلف حسب السياق القرآني، وهذا الأمر الذي أوقع بعض لجان تأليف الكتب المدرسية_ كما تقدم_ في:" تعسف" معرفي في بعض الأحيان حين يعمدون إلى لى واضح بين لأعناق النصوص القرآنية المقتبسة من السورة المقررة في محاولة لفرض تناسب غير ممكن بين مدخل التزكية_ القرآن الكريم؛ وبعض دروس المداخل"[2].

وللتقليل من هذا المشكل ينبغي أن يعاد النظر في ترتيب بعض الدروس، تقديما وتأخيرا، حتى تتماشى مع مقاصد منهاج مادة التربية الإسلامية دون تعسف ولا تكلف.

وذكرت هذه المسائل هنا بإطناب من أجل لفت الانتباه؛ ليأخذ ذلك بعين الاعتبار، وعدم التقيد بما في الكتاب المدرسي؛ لأنه ليس ملزما للأستاذ؛ إذ الأستاذ له الحق أن يختار من النصوص الشرعية

---

[1] ينظر، علواني لطفي، النص القرآني في منهاج مادة التربية الإسلامية آفاق التصور ووقائع التنزيل، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، مطبعة قرطبة، الطبعة الأول 2024_2449 ص من47إلى 100

[2] البورقاوي خالد، فصول في ديداكتيك التربية الإسلامية، الناشر: منشورات دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط. الطبعة الثانية 2024 ص54_55

ما يناسب موضوع درسه مادام من السورة المقررة، ولهذا تعددت الكتب المدرسية، فالكتاب المدرسي هو كتاب للمتعلم أساسا، ووسيلة تعليمية للأستاذ، مثل باقي الوسائل الأخرى إلا أن له مكانة أساسية قد تميزه عن الوسائل الأخرى، لما له من مساهمة مباشرة آنية في تحقيق الأهداف والغايات وتجسيد القيم المراد تمريرها إلى المتعلم[1].

2.2.استحضار الكفايات العامة والخاصة المنصوص عليها في المنهاج

إن مراعاة الكفايات عند بناء التقويم التشخيصي ضرورة ملحة لا حاجية ولا تكميلية أو تحسينية، فإذا كان التدريس بالكفايات فمن اللازم أن تراعى الكفايات عند التقويم. والجدير بالذكر أن المقاربة بالكفايات تشكل امتدادا وتصحيحا لبعض سلبيات بيداغوجيا الأهداف وقبلها بيداغوجيا المضامين/المحتويات، إذ المغرب في مساره التاريخي للنظام التربوي عرف ثلاث مقاربات بيداغوجية أساسية: بيداغوجيا المضامين/المحتوى، بيداغوجيا الأهداف[2]، وقد تم اعتماد المقاربة بالكفايات في المغرب منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره مقاربة ترتكز على الكشف عن القدرات الكامنة لدى المتعلم وتعمل على تنميتها وتوظيفها في بناء الكفايات الأساسية التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية[3].

والكفايات حسب منهاج مادة التربية الإسلامية 2016 تتنوع إلى عامة وخاصة، فالكفايات العامة هي المتعلقة بـ: مجال تنمية وتطور الكفايات، ويتعلق الأمر بالكفايات: الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية، والتكنولوجيا، وهي: كفايات تتداخل وتتكامل فيما بينها، تروم تمكين المتعلم من معرفة ذاته وغيره، وتسليحه بأدوات التواصل المختلف وتمهير توظيفها ليرقى بنفسه أولا. ويحقق البعد التنموي لمجتمعه في كافة المجالات ثانيا، وهو ما اصطلح عليه ب: استهداف الكفايات المرتبطة بالذات، والكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات القابلة للتصرف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وهي التواصلية[4].

والكفايات الخاصة هي الكفايات المراد تحقيقها عند نهاية كل مستوى من المستويات أو نهاية السلك الثانوي الاعدادي، وهي على الشكل الآتي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي 2009 ص16

[2] حقي حميد، أساسيات علوم التربية والديداكتيك، الناشر: مركز أطلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021ص71.

[3] حقي حميد، أساسيات علوم التربية والديداكتيك، الناشر: مركز أطلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021ص74

[4] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي الصدار بتاريخ يونيو 2016 ص 4.

1. كفايات التعليم الثانوي الإعدادي

يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الأولى، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفا مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة ق ولقمان) ومعارفه المتعلقة بسلامة العقيدة وعمق فهمه لأركان الإيمان بالنظر والتفكير المسنود بالدليل والبرهان، وتمثلاته لسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وشمائله وهديه، وما تدرب عليه من عبادات (الطهارة والصلاة) استجابة وممارسة، مدمجا ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفس والغير والبيئة وما يرتبط بذلك من قيم وممارسات تعبر عن الانخراط والمبادرة
يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثانية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالسور القرآنية المقررة وتمثلاته المتعلقة بصفات الله وبوحيه ورسله وكتبه وصفات المؤمن الصادق، وتمثله لسيرة رسول الله وهديه وشمائله وما تدرب عليه من عبادات (الطهارة والصلاة) استجابة وممارسة وأن يدمج ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفس والغير والبيئة وما يرتبط بذلك من قيم وممارسات تعبر عن الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي.
يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثالثة، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالقرآن (الحشر والحديد)، وتمثلاته المتعلقة بأسماء الله الحسنى تعظيما ومحبة وبأهمية الدين في تزكية حياة الفرد والمجتمع، ومعارفه حول الرسول صلى الله عليه وسلم وشمائله وهديه محبة واقتداء، وأن يدمج ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفس والغير والبيئة وما يرتبط بذلك من قيم وممارسات تعبر عن الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي.

المصدر: (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي الصدار بتاريخ يونيو 2016 ص11)

3.2 معيار الجودة وفق شروط أساسية

يسعى التقويم التشخيصي إلى معالجة الأخطاء وتفادي تكراراها وتأثيرها على العملية التعليمية التعلمية[1]. والحفاظ على وظيفة التقويم التشخيصي وفعاليته الناجعة في عملية التدريس والبناء وحسن الاستثمار يتحقق من خلال معيار الجودة وفق شروط أساسية، وهي:

- **الصدق**: يقصد به أن الاختبار أو الرائز يجب أن يقيس ما أعد لقياسه ولا يقيس شيئا آخر مختلف عنه[2]، ومعلوم أن التقويم التشخيصي يلجأ إليه المدرس عند بداية السنة الدراسية قصد رصد مكامن القوة ونقاط الضعف من أجل بناء تعلمات جديدة، لذلك يحتاج إلى أداة ناجعة ومناسبة فعالة تقاس للمدرس ما يريده، ويتحقق ذلك من خلال الصدق[3].

---

[1] أبو الديار سعد، التقويم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم، سلسة إصدارات مركز وتقويم وتعلم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية، الطبعة الأولى 2012 ص16

[2] حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1425هـ_2004م ص137

[3] سوسن شاكر مجيد أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، منشورات مركز ديبونو لتعلم التفكر، الأردن، الطبعة الثالثة، 2014ص93

- **الثبات**: يقصد به الاختبار الثابت الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها -أي المتجانسة والمتقاربة- إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها بشرط عدم حدوث تعلم أو تدرب بين فترات الإنجاز، فيكون التقويم التشخيصي على درجة عالية من الدقة والاتقان والانسجام بين الأسئلة، بحيث يحافظ نسبيا على نفس النتائج إن تكرر مرة أخرى في ظروف مماثلة لما سبق، والغرض من ذلك هو تجنب الارتجال والعشوائية[1]، فعلى سبيل المثال قياس مهارة الحفظ والاستشهاد واستخراج الأحكام والقيم من النصوص الشرعية، هي مهارات لا تحمل أكثر من معنى، فعندما تطلب من المتعلم أن يتمم الآية من كذا إلى كذا، أو الاستشهاد بنص مناسب لمضمون معين، يكون الأمر واضحا، شريطة توظيف أسئلة واضحة، ومفهومة للجميع تراعي الظروف والأحوال.
- **الموضوعية**: فالرائز والاختيار الجيد من صفاته أن يكون موضوعيا في قياسه لما أعد لقياسه، والموضوعية يمكن تجدها عن طريق فهم المتعلم للأهداف والتعليمات المعدة للاختبار فهما جيدا كما يريدها واضع الاختبار.
- **مراعاة الشمولية وتنويع المجالات** (معارف، مفاهيم، منهجيات، مهارات، مواقف، سلوكات) من أجل إنصاف المتعلم "ة" وإعطائه فرصا متعددة.
- **تنويع أشكال التقويم** واقتراح تقويمات تعطى معنى للتعلمات مع استحضار القيمة المضافة الناتجة عن اختلاف المهمات والربط بين المجالات.
- إعداد شبكة التصحيح المتضمنة لمعايير التقويم ومؤشرات الإنجاز المستهدفة مع إعداد لائحة تضم أسماء الأدوات والوسائل والوسائط الممكن استعمالها عند الإنجاز.
- التأكد من أن المنتوج المنتظر من التقويم يسمح باستعمال المعايير المدرجة في شبكة التصحيح ويتيح الإقرار بناء الكفاية أو الكفايات المستهدفة[2].

وبناء عليه فلابد في التقويم من تحديد المهارات بدقة التي تم الحديث عنها والكفايات الخاصة بكل مستوى من مستويات السلك الثانوي الإعدادي فضلا عن معيار الجودة، وفق الشروط المعلن عنها.

---

[1] فنان عبد العاطي، التقويم التشخيصي في مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهلي: البناء والاستثمار، مسالك التربية والتكوين، المجلد 6، العدد1(2023)6 ص_7.

[2] فاتحي مصطفى، المهارات المستهدفة بالتقويم في ضوء منهاج التربية الإسلامية _ الأولى باكالوريا نموذجا_ مقال ضمن كتاب جماعي لـ أعمال الندوة العلمية بتاريخ 20 ابريل 2024، بعنوان: التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية: الموجهات المنهاجية والممارسة الصفية، الناشر: سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 19، الطبعة الأولى2024 ص72_73.

3.آليات استثمار نتائج التقويم التشخيصي لبناء التعلمات في درس التربية الإسلامية وبعض الخطوات المنهجية الديداكتيكية في بناء أنشطة الدعم التربوي

1.3. آليات استثمار نتائج التقويم التشخيصي لبناء التعلمات في درس التربية الإسلامية

إن بناء التقويم التشخيصي ليس مقصودا لذاته، بل هو آلية للكشف عن مكامن القوة والضعف وتحديد المستويات، ومما لا شك فيه أن كل تشخيص يتبعه العلاج والدواء المناسب، ماديا ومعنويا، ولا سيما إن كان المُشَخص-وهو المتعلم هنا-يعاني من صعوبات تعيق بحياته حالا أو مآلا.

ومن الآليات الناجعة والفعالة التي تُستثمَر فيها نتائج التقويم التشخيصي آليةُ الدعم التربوي باعتباره مكونا من المكونات الأساسية للعملية التعلمية؛ لكونه يسمح بتدارك التعثرات في حينها وتفادي تراكمها حتى لا تتحول إلى عائق حقيقي، يصبح معه المتعلم عاجزا عن مسايرة أنشطة التعليم والتعلم بشكل ناجع وفعال[1] . وبناء على نتائج التقويم التشخيصي يتم صوغ خطة عملية ناجعة للدعم التربوي، ووضع شبكة دقيقة يقاس بها المهارات المراد تقويمها، لأجل تفريق النتائج واستثمارها، وقد تم صوغ شبكة تفريغ التقويم التشخيصي للاستئناس بها، كما هو مبين على الشكل الآتي:

شبكة تفريغ نتائج وأثر التقويم التشخيصي.

المديرية الإقليمية	المؤسسة	الأستاذ	المادة	الفئة المستهدفة	السنة الدراسية
			التربية الإسلامية	..... ثانوي إعدادي	..../20..../20

المهارات المستهدفة بالتقويم التشخيصي والقدرات المعمل عليها:

أسماء المتعلمين		حفظ النصوص ن 4	تحليل النصوص ن 4	استخراج القيم ن4	التمكن من المعارف ن3	توظيف المفاهيم ن3	تحديد المواقف ن2	مجموع القدرات	أنشطة داعمة مقترحة
	1								
	2								
	3								
	4								
	5								

المصدر: (تم صياغة هذه الشبكة بناء على المهارات الواردة والمحددة في الإطار المرجعي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي _ مادة التربية الإسلامية_ الصادر 2016 ص 5)

و بعد تفريغ نتائج التقويم التشخيصي في الشبكة المخصص لذلك ، تُحَدد المهارات التي لم يتمكن المتعلمون منها مع تنصيفهم، وتصنيف نوع الأخطاء، قصد وضع خطة ناجعة للدعم التربوي البيداغوجي،

[1] وزارة التربية الوطنية، مذكرة وزارية رقم 22_0436 الصادرة بتاريخ 11 مايو 2022 في شأن التدابير المرحلية لتطوير آليات الدعم التربوي. والمذكرة رقم 22_0741 في شأن مشروع الدعم التربوي الصادرةTARL بتاريخ2عشت 2022.

سواء داخل الفصل، عن طريق المعالجة الفورية، وتبسيط السؤال والعمل بالمجموعات، ويمكن الالتجاء إلى التعليم بالنظير، ولو دقائق معدودة في نهاية بعد كل صحة رسمية مع إمكانية تكليف المتعلمين ببعض الواجبات وتحفيزهم على التعلم الذاتي والمستمر، أم خارج الفصل عن طريق الأنشطة الموازية من خلال النوادي التربوية كنادي التربية على القيم أو نادي السيرة النبوية ونادي تجويد القرآن الكريم أو نادي البيئة والمهارات الحياتية، وكل ما يخدم ويساهم في دعم المتعلمين وتكوينهم إطار تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسة التعليمية، ويمكن أن يكون النشاط خارج أسوار وفضاءات المؤسسة في إطار القانون المسموح بها والإمكانيات المتوفرة، وعموما أن الدعم البيداغوجي الذي يقوم بها المدرس وهو المقصود هنا يتم عبر طريقتين وهما:

- **الأولى**: الممارسة الصفية وهي جميع الأنشطة داخل الفصل سواء عمودية أو أفقية أو عمودية أفقية.
- **الثانية**: الأنشطة المدرسية الموازية في إطار تفعيل الحياة المدرسية والنوادي كما تقدم بيانه.

وأحببت في هذه النقطة أن أضع للسادة الأساتذة نموذجا للاستئناس يتضمن تقريرا حول إنجاز التقويم التشخيصي باعتبار هذا التقرير وثيقة تربوية يمكن الادلال بها عند الاقتضاء، وهو على الشكل الآتي:

جهة:.....المديرية الإقليمية ..... ثانوية .....الإعدادية	تقرير التقويم التشخيصي الموسم الدراسي 2025/2026	مادة التربية الإسلامية/ الأستاذ: ..... المستوى:

بسم الله الرحمن الرحيم

في إطار تفعيل مقتضيات التوجيهات الرسمية في شأن التقويم التشخيصي وتقديم حصص التثبيت والدعم في بداية الموسم الدراسي من كل سنة تم إنجاز ورائز التقويم التشخيصي خلال الأسبوع الثاني من شهر شتنبر2026_2025 م على اعتبار أن الأسبوع الأول من شهر شتنبر حصص للتعرف على المتعلمين والمتعلمين والترحيب بهم وحثهم على الجد والمثابرة وبذل مجهودات وتذكيرهم بأهمية طلب العلم وفضله ووسائل تحصيله وآداب طالب العلم مع تحديد الكتب والأدوات المدرسية الخاصة بالمادة، والاتفاق على العقد البيداغوجي .

1_أهداف التقويم التشخيصي:

- كشف مواطن القوة لدى المتعلمين لتعزيزها ومواطن الضعف والصعوبة والعوائق لمعالجتها وتجاوزها.
- استثمار نتائج التقويم لبرمجة خطة الدعم والمعالجة وكذ التخطيط للتعلمات الجديدة خلال الموسم الدراسي

2_ المهارات المستهدفة بالتقويم التشخيصي:

- حفظ وتحليل النصوص الشرعية والاستشهاد بها واستخراج الأحكام
- توظيف المفاهيم الشرعية و تحديد خصائصها.
- استخراج القيم و توظيفها عن طريق تحديد القيمة
- تحديد المواقف و التعبير عنها.

3_معطيات عامة حول التقويم:

المستوى	القسم	تاريخ الإجراء	عدد المتعلمين الحاضرين

4_ نتائج التقويم التشخيصي:

بعد عملية التصحيح تم الكشف عن بعض الصعوبات وتحمل في: صعوبة التعامل مع النصوص الشرعية واستخراج الأحكام والقيم منها_ صعوبة في التمييز والتصنيف بين المفاهيم الشرعية وتوظيفها _ صعوبة التمكن من المعارف الشرعية

4 معطيات عامة حول الدعم التربوي

_ دعم المتعلمين في التعامل مع النص الشرعي؛ حفظا وفهما وقراءة وتحليلا مع استخراج الأحكام والقيم.

_القيام بأنشطة تربوية موازية داخل الفصل وخارجه في إطار تفعيل الحياة المدرسية.

_ القيام بورشات والعمل بالمجموعة داخل الفصل لمعالجة مجموعة من الصعوبات في مختلف المهارات الست.

_استثمار نتائج التقويم التشخيصي في التخطيط للدروس من أجل التركيز على تنمية بعض المهارات كمهارة الاستدلال والتحليل واستخراج القيم والمواقف وكل ما فيه صعوبة لدى المتعلمين والمتعلمين.

المصدر: (تم صوغ هذا التقرير بناء على مضامين: العدة الإجرائية الجهوية لعملية التقويم التشخيصي والدعم والمعالجة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي، الصادرة عن المنسقة التخصصية الجهوية لمادة التربية الإسلامية، برسم الموسم الدراسي 2022_2023)

2.3. الخطوات المنهجية في بناء أنشطة الدعم التربوي

إن تحقيق مقاصد الدعم التربوي وغايته تستوجب اتباع بعض الخطوات المنهجية وهي:

- تحديد الأهداف والموارد والمهارات المستهدفة بدقة، فعلى سبيل المثال يتم تحديد مهارة أو مهارتين حتى يمتلكها المتعلمون بالتدريج حسب نتائج التشخيص، ولا يكون الدعم دفعة واحدة لجميع المهارات؛ لأن ذلك يقعنا في مراجعة الدروس ودراستها مرة أخرى، وليس هذا هو المقصود بالدعم، بل الدعم هو ما يتم التركيز فيه على معالجة النقص ومكامن الخطأ ولا يشمل كل ما قيل وما قُرِر في الدرس.
- بناء الوضعيات التشخيصية، تتكون الوضعية التشخيصية من الأدوات المستعملة (الأسئلة على شكل روائز واختبارات).
- تنويع الطرائق والوضعيات التعلمية: تكون مركزة حول المفاهيم الأساسية تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين المعرفية والثقافية والاجتماعية[1].

وفي هذا السياق أنقل بعض الموجهات المتعلقة بالاستثمار والتوظيف لمخرجات عملية التقويم التشخيصي والمخرجات البيداغوجية لعلمية التقويم من خلال العدة الإجرائية الجهوية لعملية التقويم التشخيصي والدعم والمعالجة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي برسم الموسم الدراسي 2022_2023 وهي عدة تضمنت مجموعة من النماذج يحسن الاطلاع عليها، ومن الموجهات ما يلي[2]:

1.موجهات الاستثمار والتوظيف لمخرجات عملية التقويم التشخيصي

- جرد للمهارات والمعارف الأساس المتحكم فيها وغير المتحكم فيها بهدف توزيع الاشتغال عليها خلال بناء التعلمات طوال الأسدس أو السنة الدراسية، مع جرد أيضا الحالات التي يرصدها الأستاذ في سياق أجرأة التقويم.
- التعاقد مع المتعلمين حول المحددات المنهجية

2.المخرجات البيداغوجية لعملية التقويم التشخيصي

- دعم استباقي، يكون قبل الشروع في بناء التعلمات
- دعم مندمج، يكون أثناء سيرورة بناء التعلمات
- دعم علاجي ووقائي، يكون عقب كل نشاط تقويمي.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المذكرة رقم 22_0741 في شأن مشروع الدعم التربوي الصادرةTARL بتاريخ2عشت 2022.

[2] المنسقة التخصصية الجهوية لمادة التربية الإسلامية، العدة الإجرائية الجهوية لعملية التقويم التشخيصي والدعم والمعالجة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي برسم الموسم الدراسي 2022_2023.

خاتمة

يعد التدريس عموما وتدريس مادة التربية الإسلامية تحديدا عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية_ التعلمية، وينخرط فيها أطراف مختلفة، تجمع بين المتعلمين وأسرهم ومجتمعهم، وبين المتعلمين والأطر التربوية والإدارية وهيئات أخرى، وكل واحد له دور في تكوين المتعلم، لكونه المحور الأساسي والقطب الرئيسي في العملية؛ إذ جميع الأقطاب تشتغل لأجله ولمصلحته ولتربيته وتعليمه ومواكبته ومراقبة سلوكه ومعارفه، من أجل الإصلاح والبناء، وعملية التقويم التشخيصي والمراقبة بصفة عامة سواء كانت مادية أم معنوية، فهي تساهم بشكل أساسي في بناء المتعلم وجعله مواطنا صالحا ينتفع به العباد والبلاد معتزا بدينه ووطنه ولغته وهويته، هذا ما يسعى إليه النظام

بيبليوغرافيا

قائمة الكتب:

- أبو الديار سعد، التقويم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم، سلسة إصدارات مركز وتقويم وتعلم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية، الطبعة الأولى 2012.
- اسليماني العربي، المعين في التربية، المطبعة الورقية الوطنية، الطبعة الثامنة الإصدار 2015.
- أعمال الندوة لمجموعة من الباحثين، التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية: الموجهات المنهاجية والممارسة الصفية، الناشر: سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 19، الطبعة الأولى2024.
- البورقاوي خالد، فصول في ديداكتيك التربية الإسلامية، الناشر: منشورات دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط. الطبعة الثانية 2024.
- حقي حميد، أساسيات علوم التربية والديداكتيك، الناشر: مركز أطلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021.
- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1425هـ_2004م.
- سوسن شاكر مجيد أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ، منشورات مركز ديبونو لتعلم التفكر، الأردن، الطبعة الثالثة، 2014.
- علواني لطفي، النص القرآني في منهاج مادة التربية الإسلامية آفاق التصور ووقائع التنزيل، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، مطبعة قرطبة، الطبعة الأول 2024_2449.
- فاتحي مصطفى، المهارات المستهدفة بالتقويم في ضوء منهاج التربية الإسلامية _ الأولى باكالوريا نموذجا_ مقال ضمن كتاب جماعي لـ أعمال الندوة العلمية بتاريخ 20 ابريل 2024.
- فنان عبد العاطي، التقويم التشخيصي في مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهلي: البناء والاستثمار، مسالك التربية والتكوين، المجلد 6، العدد1(2023).
- مولاي مصطفى البرجاوي، التقويم في المنظومة التربوية، مجلة علوم التربية، عدد 63، الرباط اكتوبر 2015.

قائمة الوثائق والمذكرات الوزارية الرسمية:

- https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charteEF.asp
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح،2015_2030. منشورة على الرابط:
- https://www.csefrs.ma/publications
- المنسقة التخصصية الجهوية لمادة التربية الإسلامية، العدة الإجرائية الجهوية لعملية التقويم التشخيصي والدعم والمعالجة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي برسم الموسم الدراسي 2022_2023.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين: 20 شتنبر 2022< الساعة 15 بعد الزوال 488005 ص»6 منشور على صفحة وزارة التربية الوطنية والتعليم والرياضة على الرابط

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026 من أجل مدرسة عمومية دات جودة.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الصادر بتاريخ يونيو 2016.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي 2009.
- وزارة التربية الوطنية، مذكرة رقم 105-16 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة التربية الاسلامي بالسلك الثانوي الإعدادي، الصادرة في فاتح دجنبر 2016.
- وزارة التربية الوطنية، مذكرة رقم 0741_22 في شأن مشروع الدعم التربوي الصادرةTARL بتاريخ2عشت 2022.
- وزارة التربية الوطنية، مذكرة وزارية رقم 0436_22 الصادرة بتاريخ 11 مايو 2022 في شأن التدابير المرحلية لتطوير آليات الدعم التربوي.

تأملات في ملامح من النفس المغربي في ديوان الفروسية لأحمد المعداوي المجاطي

Reflections on Aspects of the Moroccan Soul in the Diwan of Chivalry by Ahmed Al-Maadawi Al-Majati.

☜ د. جواد الزروقي
أستاذ مؤهل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس.

ملخص:

يأتي هذا المقال لإلقاء الضوء على منطقة مهمة ضمن الريبيرتوار الشعري بالمغرب، يتعلق الأمر بتجربة الشاعر أحمد المعداوي المجاطي. وقد تمثلت مشكلة هذه الدراسة في التعريف بهذا التجربة رصد وتحليل ملامح من النفس المغربي في ديوان الفروسية، والكشف عن مقوماتها وأبعادها. وتأتي أهمية هذه الدراسة في كون الشاعر أحمد المعداي المجاطي من أبرز الوجوه التي شيدت صرح القصيدة الحديثة بالمغرب، في ستينيات القرن الماضي. كما ساهم في إرساء الخطاب النقدي. ويحتل مكانة متميزة في المنجز الشعري المغربي المعاصر. كما تمزت كتاباته بتجلي إبداعي انغمس في الهم الجمعي، وانصهر في هموم الواقع القومي والوطني. ولتحقيق ذلك وظفت منهجا وصفيا تحليليا، وقد شملت خطة البحث مقدمة ومبحثين وخاتمة ضمت النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

كلمات مفاتيح: شعر حداثي – فنون مغربية – المحلية في الشعر- نفس مغربي - نقد

Abstract:

This article aims to shed light on an important area within Morocco's poetic repertoire, focusing on the work of the poet Ahmed Al-Maadawi Al-Majati. The study addresses the challenge of introducing and analyzing this literary experience, examining aspects of the Moroccan psyche in his collection *Diwan Al-Furusiyya*, and uncovering its components and dimensions. The significance of this research lies in the pivotal role of Ahmed Al-Maadawi Al-Majati as one of the foremost figures who helped construct modern Moroccan poetry in the 1960s and contributed to establishing critical discourse.

To achieve this, the study employed a descriptive-analytical approach. The research is organized into an introduction, two main sections, and a conclusion presenting the study's findings.

Keywords: Modern Poetry–Moroccan Arts–Locality in Poetry- Moroccan Self–Literary Criticism

تقديم:

يعد الشاعر أحمد المعداوي المجاطي من الشعراء المغاربة الأوائل الذين شيدوا صرح القصيدة الحديثة بالمغرب، في ستينيات القرن الماضي. كما ساهم في إرساء دعائم الخطاب النقدي الحديث، وخلف ديوانا واحدا، هو ديوان الفروسية. وقد تمثلت مشكلة هذه الدراسة في التعريف بهذا التجربة رصد وتحليل ملامح من النفس المغربي في ديوان الفروسية، والكشف عن مقوماتها وأبعادها. فالمتصفح

لهذا الديوان يجده مسكونا بالوجع الشعري، وهو وجع يعبر عن الزمان والمكان المغربي، إذ تحفل قصائده بعالم غني بالوقائع والأحداث المتفاعلة لحظة الكتابة والإبداع. ففي معظم قصائده نجد روح التحدي التي تواجه الضعف. هذه الروح التي تسعى إلى تجاوز النكبات والمآسي التي يعاني منها الانسان المغربي.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كون الشاعر أحمد المعداي المجاطي من أبرز الوجوه التي شيدت صرح القصيدة الحديثة بالمغرب، في ستينيات القرن الماضي. كما ساهم في إرساء الخطاب النقدي. ويحتل مكانة متميزة في المنجز الشعري المغربي المعاصر. ومن هنا وجدناه يتناول جملة من القضايا التي عايش وقائعها واكتوى بنارها، وهي موزعة بين:

-قصائد تعبر عن واقع قومي عربي مأزوم مثل قصيدة "القدس"، و"من تجليات الغربة وراء أسوار دمشق"..

-قصائد تعبر عن الواقع المحلي الذي مر هو الآخر بمرحلة حرجة في تاريخه السياسي مثل قصائد: الفروسية و"الدار البيضاء" و"كتابة على شاطئ طنجة" و"سبتة" و "دار لقمان عام1965.

في جانب آخر وظفت في هذا المقال منهجا وصفيا تحليليا وقد شملت خطة البحث مقدمة ومبحثين وخاتمة ضمت النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

ديوان الفروسية والمزاوجة بين البعد القومي والنفس المغربي:

واهتمام المجاطي بالكتابة لا يمكن قياسه بمقياس الكم، إذ أنه اكتفى بإصدار ديوان وحيد، ولكنه نال من الجوائز ما جعله في الريادة، وجعل صاحبه فارسا في مجال الابداع الشعري. ويتأكد ذلك بسمة أساسية ميزت الشاعر وهي تقنية الاقتصاد في اللفظ. ويعلل بنفسه هذا المسلك بانعدام قراء الشعر، حينما يقول: هذه المسألة مرتبطة بقناعة توفرت لدي منذ بداية الكتابة، ولا أفشي سرا إن قلت بأنني عشت هذه الحالة وحيدا، ففي الفترة التي بدأت أكتب فيها لم يكن هناك قارئ واحد في المحيط الذي عشت فيه.(المجاطي الاتحاد الاشتراكي: عدد :221، 1988 :4)

ميزة أخرى يمكن تسجيلها على قصائد الديوان هي: "عنونة القصائد"، إذ أن العنوان ساهم في بناء استراتيجية النص، ويشتغل في علاقة تواصل وانفصال، تواصل في إطار محاورته لعناوين أخرى وعلاقته بالنص ككل، وانفصال باعتباره بنية مستقلة. ويتبين لنا تعالق وحوارية العنوان مع نصه، والنص مع عنوانه. يقول المجاطي في اختياره لعنوان الفروسية: «الواقع أن فكرة الفروسية قد أمدتني

بمضمون خصب، وأفق عمق التجربة، وأمدتني بإطار تكتكي صببت فيه التجربة، فكانت ثلاثة مقاطع ينتهي كل واحد منها بما تنتهي به كل جولة من اللعبة نفسها أي بمنطلقات عشوائية لا تستحق بطولة ولا تستهدف نصرا». (المجاطي: المشكاة،1996 :98)

وعموما فعناوين القصائد في الديوان لم يتم اختيارها اعتباطيا، فهي لها بعد جغرافي وتاريخي. مزج فيها المجاطي بين نسقين كبيرين هما الارتقاء والسقوط، فالارتقاء يعبر عن تشبث الشاعر بالأمل والرغبة في تخطي الواقع المرير والتجديد، والقسم الثاني الذي هو السقوط الذي يبين حجم الهزيمة واليأس التي تحكم الواقع، وخيبات الأمل التي يعرفها. ولا يمكن فهم تجربة المجاطي الشعرية إلا بوضعها في الإطار التاريخي الذي عمل على إفرازها. والديوان الذي بين أيدينا يضم مجموعة من القصائد، التي تمثل مرحلة مهمة من مراحل حياة الشاعر، فهي تمتد زمنيا ما بين 1964 (كبوة الريح) و1975(الخمارة وظهر المهراز)، ما عدا قصيدة واحدة، كتبت سنة 1985(الحروف).

ولا شك أن هذه الفترة تمثل «مرحلة الانهزامات المتوالية والكثيرة التي حكم على شاعر الطليعة أن يحياها على المستويين المغربي والعربي خلال السنين العشر ما بين (1960-1970)، والتي كانت لها آثار عميقة في شعره بشكل لازمه شبح الموت والهزيمة، وخيم عليه اليأس والانتكاس. (عزيز،2008 ،116) فقد نشأت حركة الشعر الحديث في سياق تحولات اجتماعية وثقافية خطيرة، شملت مواجهة الاستعمار، وضياع فلسطين، وانبثاق حركات التحرر الوطنية والقومية، وصعود المد الاشتراكي، وبداية انهيار أسس المجتمع التقليدي...

وعلى المستوى الوطني، يبدو أن الاستقلال لم يحل العديد من التناقضات المتشعبة، ولدت في النفوس ألما دفينا وخيبة آمال جيل الاستقلال. وحالة كهذه كان لابد أن تثير ردود فعل مختلفة، وكان طبيعيا أن يستقي شاعرنا موضوعاته من هذه المرحلة التاريخية الحاسمة. ولقد كان للأحداث التي مر بها العالم العربي بشكل عام، وبلادنا على وجه الخصوص حافزا للكتابة الشعرية لدى المجاطي. ومن هنا وجدناه يتناول جملة من القضايا التي عايش وقائعها واكتوى بنارها، وهي موزعة بين:

-قصائد تعبر عن واقع قومي عربي مأزوم مثل قصيدة "القدس"، و"من تجليات الغربة وراء أسوار دمشق"..

ساهم في نمو هذا الحس القومي لدى الشاعر سفره إلى المشرق، ومعاينته للواقع العربي المزري هناك. فقد مكنت الرحلة إلى المشرق المجاطي من معانقة الغربة والالتحام بالأصالة العربية المحطمة، والوقوف

على أطلال المجد العربي التليد الذي أمسى مزعا متناثرة بفعل النكبات والكوارث الاجتماعية.(الناقوري،1980، 240)

-قصائد تعبر عن الواقع المحلي الذي مر هو الآخر بمرحلة حرجة في تاريخه السياسي مثل قصائد: الفروسية و"الدار البيضاء" و"كتابة على شاطئ طنجة" و"سبتة" و"دار لقمان عام1965".

وكل قصيدة، تعبر عن وضع خارجي، وفي هذا التعبير ظل المجاطي يتأرجح بين قطبين غير متكافئين هما: الأمل والألم. يغلب عليه الألم تارة فينطوي على نفسه، ويقف وحيدا في مملكة الضياع: "أسكن في قرارة الكأس، أحيل شبحي مرايا| أرقص في مملكة العرايا". (المجاطي، 1987، 63)

لقد عبر المجاطي عن مأساة جيل بأكمله ترعرع ونمى في واقع متفكك ومتعفن. وما يعمق جرحه هو أنه كلما تأمل النصر واجهته الظروف بعكس ذلك: "ظننا النسر حط على| مدينتكم| فأين مضى؟ | تغلغل في الظلام| طوى حفيف جناحه المسحور." (المجاطي1987، 112) وتأخذه نشوة الأمل تارة أخرى، ويتغلب على نبرة الحزن وحالة اليأس، وينتظر وضوح النهار، وقدوم التغيير:"لم تبق إلا ساعة فتخلع المدينة |أثوابها ويقبل النهار." (المجاطي1987، 64) وينتظر دق الطبول: "متى يدق الجبل الموتور |طبوله؟ متى يفيض التمر والحليب |في الشفاه" . (المجاطي1987، 37)

ولا شك أن القصيدة الحداثية المغربية تعد امتدادا لنظيرتها في المشرق، وترتبط معها ارتباطا عضويا، وتأخذ منها الكثير من العناصر، خصوصا الشعراء الأوائل الذين تأثروا بالتجربة الشعرية لبدر شاكر السياب ونازك الملائكة وأدونيس... لتؤسس لها بعد ذلك خصوصيتها التي تميزها. وتتعدد الأسباب لهذا الامتداد، ومن ذلك تشابه الشروط التاريخية والسياسية على الخصوص، فشروط التخلف والقهر والمجتمع السلطوي، وما واكب كل ذلك من انكسارات وهزائم متتابعة كنكبة فلسطين، وهزيمة 1967، والهجمة الشرسة على رموز اليسار الداعين لمبادئ الحرية والكرامة... كل ذلك أدى إلى توحيد الرؤية لدى العديد من الشعراء العرب، رغم اختلاف مشاربهم وانتماءاتهم الفكرية، وطبقاتهم الاجتماعية. هذه الشروط هي التي حكمت واقع الشعراء. وبذلك كان لها انعكاس على قصائدهم. ويمكن حصر هذه الانعكاسات في هيمنة وسيادة ثنائية بارزة، هي ثنائية الحزن والفرح، أو الأمل والألم، والهزيمة والانتصار، والحياة والموت.

ويعتبر أحمد المعداوي المجاطي من الشعراء الرواد الذين احتلوا مكانة متميزة في المنجز الشعري الحداثي المغربي الذين زاوجوا بين البعد القومي والنفس المغربي. هذا المسلك الأخير يتجلى في حضور الأمثال العامية المغربية والرموز المستقاة من الثقافة الشعبية المغربية، كما تحضر الفضاءات والأماكن،

وغير ذلك من الخصوصيات التي تمتح من البيئة المحلية المغربية. هذا بالإضافة إلى تعاطي الشاعر الإيجابي مع قضايا الوطن، وتقديمه شرطا من شروط التغيير على صعيد بنية الوعي المغربي في المجال الشعري. والتعبير عن موقفه من هموم وطن صحا الشاعر على مصرع الكبرياء فيه. وطن غارق في قرارة الأمواج، ينتظر الآتي على صهوة الغيم والضيم، إذ لم يكن يرى في الوطن الذي آواه، إلا جواسيس يحرسون جفون المواطنين وشفاههم، ويطوقونهم بالخوف والحزن ومكابدة الأسى الذي غلف أيامهم ولياليهم.

والمجاطي حينما خص القصيدة الحداثية بلمسات فنية تعكس خصوصية البيئة التي ترعرع فيها، فهو بذلك يضفي ثراء وغنى دلاليا وجماليا على التجربة الشعرية العربية عموما. ومعلوم أن الشاعر الحديث «يحب أن يثبت فرديته باختطاط سبيل شعري معاصر يصب فيه شخصيته الحديثة التي تتميز عن شخصية الشاعر القديم، إنه يرغب في أن يستقل ويبدع لنفسه شيئا يستوحيه من حاجات العصر. (نازك الملائكة:57ـ 58) ذلك أن «حرقة الاستقلال هذه تساهم إلى حد ما في دفع الشاعر الحديث إلى البحث في أعماق نفسه، عن مواهب كامنة غير مستغلقة، وعن مقدرات وخصائص يمكن أن تشحذ وتبرز فتعطيه شخصية متفردة تميزه عن أسلافه. (نازك الملائكة:57ـ 58)

ديوان الفروسية.. منجز شعري حداثي قومي بـدثار محلي:

مثل المجاطي نموذجا للشعراء الذين سجلوا للقصيدة المغربية قفزة نوعية من حث تشكيلها ورؤيتها عبر اختيار أشكال تعبيرية تراعي التحولات الجديدة والطارئة التي تهدف إلى تحقيق كيان شعري مستقل يحمل قيما إنسانية وجمالية، دون أن ينفصل عن واقعه ومحيطه الاجتماعي والجغرافي. ومن هنا فإن «النص المغربي المعاصر، لتؤكد انتمائية هذا النص إلى واقع له خصوصيته داخل وحدة الواقع العربي من جهة، كما تؤكد الخصوصية نفسها على مستوى اللغة والايقاع والدلالة والرؤيا، بل إن النص الغائب في القصيدة المغربية المعاصرة. بالإضافة إلى احتوائه على الكثير مما يمت بصلة إلى الموروث الشعبين زجلا وحكايات وحكما، مما له خصوصية بالطبع، ويتضمن موروثا عربيا ملونا بالنكهة المغربية الخاصة، وقابل للهضم كموروث شخصي.

وربما كان من المفيد أن أشير إلى ظاهرة التدوير، واستخدام الجملة القرآنية والتكثيف الدلاليين بالإضافة إلى اعتماد البناء التصاعدي في معمارية النص هي اجتهادات مغربية أكدها، وما يزال، المتن الشعري المعاصر في المغرب، قبل أن تثير نقاشها النظري في المشرق العربي. (بول شاوول:111)

لقد تأثرت الحركة الشعرية المغربية الحديثة بالمشرق، ولكن هذا التأثر لم يمنع الحركة الشعرية المغربية الحديثة أن تأخذ من الواقع المغربي. وفي هذا السياق يقول الأستاذ ادريس الناقوري: «إن الروافد التي ربطت الواقع المغربي، بما يتضمنه هذا الواقع من أصالة تتمثل في الإنسان المغربي، وفي التراث المغربي، والفنون الشعبية المغربية. أذكر على سبيل المثال: أن شاعرا مغربيا معاصرا هو أحمد المعداوي المجاطي استطاع أن يتمثل تجربة مغربية أصيلة هي لعبة الفروسية، وأن يصوغها صياغة فنية ذات أبعاد أيديولوجية واضحة. (بول شاوول:31)

ومن ملامح النفس المغربي في ديوان الفروسية حضور معجم محلي استقى الشاعر مفرداته من الواقع المغربي، وخاصة من اللهجة العامية المغربية، وذلك من قبيل:"الشد ـ المجدول ـ الكمية..." ومن ذلك أيضا حضور مكثف للأماكن والفضاءات المغربية ك: ظهر المهراز ـ القصر (القصر الكبير) ـ زلاغ... ومن تلك الملامح أيضا عنونة القصائد، حيث أنها ذات مرجعيات محلية، إذ تحمل أسماء لأماكن مغربية. وهنا يلاحظ أن طغيان الفضاء المكاني كفضاء حضري، بحكم ارتباط المبدع به. وهذا الحضور البارز للمدن في الديوان، يعد من العلامات المميزة لتجربة المجاطي الشعرية. ومن أسماء تلك المدن نجد: الدار البيضاء وطنجة وسبتة...

كل هذا يؤكد واقعية تلك التجربة، وخصوصا في استحضار الشاعر لهذه المدن وصرخته لها صرخة ابن معذب بشقائها، ومحب لأرجائها، إذ يعبر عن ذاته وهو يعيش أحداثا بعينها في هذه الأمكنة. وأحمد المجاطي عندما يعرض أمامنا صور الواقع المغربي المتحرك، إنما يريد إبراز تلك التاريخية الكامنة وراء كل هزة تصيب البناء الكلي للمجتمع المغربي. (النساج:242) وسنمثل في الفقرات القادمة لحضور النفس المغربي في ديوان الفروسية للكشف عن بعض ما يزخر به من ملامح الواقع المحلي، وخصوصا مع قصيدة الفروسية، والتي تحيل على طقس التبوريدة الاحتفالي المغربي، وما يرافقها من عروض فلكلورية وأهازيج شعبية. أي أنها عبارة عن فروسية معكوسة، وما يؤكد هذا البعد الشعبي التراثي هو وجود حقل معجمي "محلي" يحيل على هذه اللعبة (الغبار، والساحة، والخيل، والواحة، والشد، والمجدول، والكمية، والزحام، واللجام، والبارود، والدخان، والقنب المفتول، وجعبة، وبارودة...)

ثم إن القصدة يظهر فيها "فرسان صوريون" وهم يرتدون زيا تقليديا مبهرجا، وينطلقون بأحصنتهم، لتركض بشكل استعراضي يختزل بطولات الأمس ومعاركه وملامحه الحقيقية في أفعال فرجوية، كلها بهرجة وفرقعات بارود خاوية في الحاضر. وبهذا فالشاعر يستبطن من خلال هذه اللعبة، بشكل صارخ كل معالم الكبوة والهزيمة التي تميز الواقع المغربي بعيد الاستقلال، رغم البطولات الظاهرية المزيفة. ومن هنا فالشاعر قد وظف "التبوريدة" كمعادل فني يعري من خلاله الواقع، ويكشف عن عمق الكبوة

والسقوط الذي يختزنه. وفي تعرية المجاطي للواقع محاولة للبناء على أسس صلبة ومتينة، وذلك في محاولة منه لزرع الأمل في الذات المغربية التي توالت عليها المآسي. فالشاعر لا يريد أن تبقى الفروسية مجرد كبوة جماعية ونشوة وانتصار مصطنع، بل ومأتم جنائزي يرثي البطولات البائسة، بالشكل الذي تفقد فيه فعصا موسى القدرة على التحول في القصيدة، ولتبقى فاقدة لكل حياة أو بذرة إعجازية نقرأ قول المجاطي في بداية القصيدة:

" سَحَائبُ مِن نَشوةِ الغُبارِ
في السَّاحَهْ
تَصفعُ وجهَ النَّجمِ
أوْ تصوغُ أشباحَا
من خَببٍ بطيءْ
والخَيلُ تعلكُ المَدى
تدكُّ ألواحَهْ
بالشَّدِّ والمجدولِ والكُمِّيهْ
والكَفُّ في معارِك الجَوادِ
والْوجهُ الذي لاحَ
من خَلَلِ الزِّحامْ
وعُورةُ اللِّحامْ
للرّيحِ مَرْمِّيهْ،
وتَنْتَشِي زُغرودهْ
تهلُّ أَو تُضيءْ
ويستفيقُ الثَّلجُ في أحشاءِ
بارودَهْ"(المجاطي1987 ،25)

يقول المجاطي في حديثه عن رمزية الفروسية وما تحمله من ثراء يغني التجربة الفنية لديه: الواقع أن فكرة الفروسية قد أمدتني بمضمون خصب، وأفق عمق التجربة، وأمدتني بإطار تكتيكي صببت فيه هذه التجربة، فكانت ثلاثة مقاطع ينتهي كل واحد منها بما تنتهي به كل جولة من اللعبة نفسها، أي بمنطلقات عشوائية لا تستحق بطولة وتستهدف نصرا. (المجاطي1996، 98) هذه الخصوبة والثراء الذي يتحدث عنه المجاطي هو الذي دفعه لاختيار "الفروسية" بدلا من "الخمارة"، لأن «بعض أصدقاء

الشاعر الوازنين، وبعض المسؤولين في المجلس القومي للثقافة العربية، لم يعجبهم هذا العنوان، فاختاروا عنوانا آخر هو الفروسية. (حجمري، وآخرون: 199) وعدا العنوان الذي جاء بصيغة إسمية كباقي عناوين قصائد الديوان، قد شكل كغيره من العناوين، إطارا خارجيا وحيلة فنية تستبطن، بشكل صارخ معالم الكبوة والهزيمة، رغم جمالها الظاهري الذي يرتبط بأجواء النخوة والبطولة، لكن الواقع هم خيبة أمل الشاعر في واقع مليء بالإحباطات. رغم ما تحمل الفروسية في التراث الشعبي المغربي من أصالة وبطولة وإرادة وعلو وارتقاء وشموخ...

وهذا ما سجله الشاعر في قصيدة الفروسية، حيث أن صورة الفارس تكتمل بالزي الذي يلبسه، وما يحتويه من مجدول وشد وسلهام، وكذلك الحصان الذي يكون مزينا بسرجه، ويلحق بالفارس كأنه يطير به. وهذا المعنى موجود في الشعر والفن بواسطة استعمال الخيال، بحيث أن الطيران يدل على رغبة الشاعر في الارتقاء وتخطي الواقع المرير، حيث يقول: "التائهون في مدار الوخد". فالشاعر هنا مهووس بمستقبل مشرق، لهذا يعطي للظواهر والأحداث لباسا مغلفا بطموحاته ورغباته. «فوظف الخيال الشعري الذي يبين الصورة الشعرية ويخترعها، بحيث ينتقل من التخيل الاسترجاعي المبني على تذكر الصورة الماضية، إلى تأسيس صورة جديدة تتخطى كل ما هو نمطي، إلى كل ما هو جديد. وبفعل لا يصوب نظره إلا لجهة المستقبل دون أن نتوهم أن هناك قطيعة مع الماضي، بل إنه ينفتح على المستقبل. وهذا يدل على انفتاح الحلم الذ يظل يراود الذات الانسانية، وهو الأمر الذي لاحظناه عند المجاطي الذي مزج بين الخيال والصورة الشعرية، فكانت النتيجة صورا رائعة بفعل رؤيتها ونبشها في الماضي وتعلقها بالمستقبل. (الديهاجي،2014، 85)

وفي جانب آخر تأتي قصيدة "قصيدة دار لقمان عام 1965" لتصور جانبا من انشغال المجاطي بالأسئلة الكبرى التي فرضتها أوجاع المرحلة التاريخية التي تؤرخ لها القصيدة. وقد وظف المجاطي شخصية لقمان الحكيم في قصيدتين صدرتا على مراحل متقاربة: "دار لقمان عام 1965"، و"مشاهد من سقوط الحكمة في دار لقمان". وقد نشرتا على التوالي سنتي 1968و 1969. وقد جاء توظيف المجاطي لهذه الشخصية للتعبير عن نوع من الإحباط الذي لم تكن يقظة الضمير وصوت العقل والحكمة لتنفع فيه. وذلك إثر سلسلة من الأحداث التي ارتكست فيها الحركات الثورية بالمغرب، وخصوصا مارس 1965، وفشل محاولات انقلابية عديدة... وهكذا بدا للشاعر أن كل عمل يقوم به معارضوا الحكم، رغم استمرار المحاولات وتجددها معرض للفشل، وأن كل أفق للتغيير يبدو مسدودا:

" ويسفر الصبح ولما تزل
أطلال لقمان على حالها".(المجاطي، 1987، 34)

وتستوقفنا عبارة "أطلاله" الموحية بالشلل والجمود المهيمن على الواقع بعد فشل كل محاولات التغيير، ويتأكد هذا المعنى بعبارة: "لما تزل" الدالة على الاستمرار. لكن رغم نبرة الحزن التي ينطق بها معجم القصيدة، إلا أن الشاعر يقابلها بنبرة من التحدي والاصرار على مواصلة رفع التحدي والمضي في طريق المواجهة. نقرأ الجمة الشعرية التالية من نفس القصيدة:

"أثرت هذا النقع
أعواما
تناءت سفرتي
ناديت
ما أجابت السيوف
يا دارنا البيضاء". (المجاطي، 1987، 35)

نصادف حضورا بارزا لضمير المتكلم المعبر عن ذات الشاعر المشغولة بقضايا الثورة والتغيير. وبنفس الوتيرة تتوالى الجمل الفعلية: تناءت ـ ما أجابت.. والتي تحيل على حركية الشاعر وسعيه الجاد من أجل العمل على إعادة الأمل للوطن، ومسارعا إلى كسر أبواب السجون، والتفلت من أغلال الجلاد، وليرسم علامة الثورة بلون الدم وصلابة الأطلس.

وعموما فالشاعر لا يقف عند حدود وصف الواقع المعيش، لكنه في نفس الوقت، يحاول تغيير هذا الواقع، وذلك ببعث روح النضال في نفوس الشباب. يقول الأستاذ اليابوري في هذا الإطار: «وفي قصيدة دار لقمان عام 1965 تتفاعل ثلاثة أصوات: صوت الواقع السائد، وهناك صوت ثان ذو نزعة خطابية، في هذه المرحلة من الكتابة الشعرية عند المجاطي، يحاول تغيير الواقع، بعد ذلك ينبعث صوت ثالث، ممتزجا بالصوتين الآخرين، متجاوزا مرحلة الوصف الواقعي والنبرة الخطابية(حجمري،2004، 22)

فإذا كانت «الظروف التي مرت بها الأمة العربية هي السبب الذي دفع المجاطي إلى نظم قصيدته "عودة المرجفين"، فإن الأحداث التي مرت بها مدينة الدار البيضاء سنة 1965 هي المحرك الأساسي لنظم المجاطي لهذه القصيدة. فقد كانت تلك المظاهرة التي قتل فيها المئات من المتظاهرين، الكثير منهم في عمر الزهور، دافع أساسي في نظم الشاعر قصيدته التي تجسد انتفاضة البيضاء، وهذا ما نراه واضحا في كلام الأستاذ إدريس نقوري:"في دار لقمان 1965انتفاضة الدار البيضاء".(حجمري،2004، 94)

لقد عانى المجاطي معاناة شخصية، إذ سجن بسبب مواقفه الثورية. وقد حول معاناته إلى فيض شعري يدفع قارئه إلى التفاعل مع مواقف الشاعر. فالشعر لدى المجاطي سلاح في يده، يدفع من خلاله المتلقي إلى الثورة والمواجهة والفداء. وفي هذا السياق تأتي قصيدة دار لقمان عام 1965.

يقول الأستاذ عزيز الحسين: «لقد صنع الشاعر في قصيدته هاته صنيعه في القصيدة السابقة، حيث رأيناه يستدعي دور الكتابة الشعرية في معترك النضال للإشارة إلى مسؤولية النخبة المثقفة المغربية في العمل الثوري، وحسب، وإنما فوق ذلك إلى مسؤولية الشاعر بوصفه حامل هم الفئات العريضة من المسحوقين، والمؤتمن على أسرارها، والقادر بطاقته الابداعية الخلاقة، وخياله الواسع الوثاب على تجاوز العقبات واختراق كل الصعاب، والمالك لإمكانية الكشف عن أسرار النصر أو الخلل المؤدي للهزيمة. (عزيز الحسين، 2008، 120) لقد عرف المغرب في السنوات القليلة التي أعقبت الاستقلال عددا من الأحداث المتشابكة والمتداخلة، كما لو أن التاريخ المغربي تمدد في تلك السنوات، فصار كل يوم، وكل شهر في حد ذاته قصة ما، حيث ظهرت تحركات شعبية متوالية، كلما وئدت واحدة ظهرت اختها، مطالبة بالتغيير. ومن تلك الأحداث ما تسجله قصيدة "ملصقات على ظهر المهراز"، إذ تسجل الأحداث الكلابية التي شملت الجامعة. هكذا يخاطب المجاطي الوعي الطلابي من أجل القيام بالثورة والتحريض عليها قائلا:

"استرح
لحظة
ثمة ابدأ الزحف
كانوا خفافا
تعالت أكفهم
أطلقوا النار
فانفتحت ثغرة
في صفوف الخوارج".(المجاطي، 1987، 49)

هكذا يخاطب الشاعر الزحف الطلابي بالاستراحة والتخفف من الآلام التي نتجت عن محاولاتهم المقموعة، ثم المعاودة من جديد. ويصور ردة فعل العدو الذي قابل أصوت أكفهم وشعاراتهم السلمية بإطلاق النار في حرم الجامعة، وجابه أصواتهم المطالبة بالحرية والكرامة بالقمع والردع.

ثم نقرأ جزءا من الملصقة الثانية في نفس القصيدة:

"وها إنك الآن تجلس
منتشيا بالقرار
ومنتشيا بانكسار النهار
ومنتشيا...
حسنا
غير أني تخيرت صف الخوارج
هذي هتافاتنا
تملأ الرحب
فاسترق السمع
إن شئت
أو فادع ناديك المتمركز
في الحرم الجامعي". (المجاطي، 1987، 48)

وتظهر جرأة المجاطي في تعرية الواقع الذي آلت إليه الأوضاع خلا الفترة التي نظمت فيها القصيدة، حيث يصف السلطة السياسية حينها بالمطلقة التي تتناقض مع نفسها، حينما تأخذ قراراتها ب"لغة أجنبية" مع الإصرار في الظاهر على إظهار عروبتها. وهذا ما يشير إليه توظيف: "العمامة" و"السيف". ويقول بأنها ترفض كل محاولة للإصلاح، وترمي مخالفيها بأنهم "خوارج". وأمام هذا الوضع المتردي، لا يجد الشاعر بدا من اختيار صف "الخوارج"، رفضا منه لهذا التصنيف، باعتبارهم حركة ترفض احتكار الحكم من فئة دون سائر أفراد الأمة. ولذلك ربط بين تمرد هؤلاء الخوارج، ونظرائهم الجدد من طلاب التغيير، وإن اختلفت ساحات الوغى، وتغيرت أساليب الرفض والمعارضة.

وفي نفس السياق تحضر قصيدة: "كتابة على شاطئ طنجة" ضمن تجربة المجاطي، بصورة تقوم على استحضار الأبعاد التاريخية والحضارية لهذه المدينة البوابة، الشيء الذي منح للمتخيل الشعري لدى المجاطي قدرة على حركة ذات اتجاهات مختلفة. ف«طنجة على الواقع، وكخريطة طوبوغرافية، ليست هي المدينة في التخييل الشعري، وليست كأجزاء الصورة الشعرية على خريطة الصور في القصيدة. (أحمد اطريبق،1995 ،20)

هكذا تكشف القصيدة «عن حركة في اتجاه الأسفل، صورة تبحث عن أعماق حميمية تقي الذات الشاعرة من هول حاضر المدينة وتناقضاته. (الفراع، 2009. 128) هكذا تقف طنجة شاهدة على "كبوة الريح"، وفشل الثورة في جبل الريف: "جبل الريف على خاصرة الفجر تعثر".(المجاطي، 1987، 48)

وهي الثورة التي شكلت أيقونة للمواجهة والرفض والتحدي، كما أن فشلها، يؤكد حجم السقوط والهزيمة والألم الذي يعاني منه الواقع. والشاعر في ذروة «الغياب والسقوط يحاور الكأس الفياض بالهواجس والهموم عبر التفاته إلى ضمير يخاطبه، كقناع يحجب ذاتية الشاعر المشدودة إلى ثمالة الكأس. (اطريبق، 1995، 41)

" لا تقل للكأس
هذا وطن الله
ففي طنجة يبقى الله في محرابه الخلفي
عطشان
ويستأسد قيصر" (المجاطي، 1987، 70)

وفي هذا المسلك تعبير عن رفض الشاعر لحال المدينة التي كانت "ملقى الأولياء" و"وطن الله" بتعبير الشاعر، غدت عرضة للمسخ من قبل مؤثرات الحضارة الغربية و"القيصر الرومي"، حيث أصبحت أسيرة لقيم هجينة غطت قيمها الأصيلة، حيث يزيدها طغاة البلد المسايرين لنظرائهم في الغرب تشويها حينما يصلبون القرآن على أبواب قصورهم، وينكرون حقوق الآخرين، بمن فيهم حق الله الذي يبدو عطشانا ومبعدا، ولا يبقى في المدينة إلا ليل طويل، يحاول الشاعر أن يحتمي به. «غير أن احساسه ببطء الزمن وفداحة انتظار هذه اللحظة، التي لا يستطيع الحلم لوحده أن يخفف من وطأتها، جعل نزعة اليأس تبقى مسيطرة عليه، مادام لا يرى شيئا يتغير في واقعه. (الفراع ،2009)

وقصيدة "الخمارة" من بين القصائد التي تستوقفنا بنفسها المغربي، والتي يتكرر فيها ذكر اسم مدينة سبتة، وما ابتليت به من تهريب للخمور والتبغ وغيرهما من المواد. واسم الخمارة مشتق من الخمار الذي يحجب الوجه، وسميت بذلك لأنها تحجب العقل بمفعولها. وبالتالي فالعقل مسجون في قيودها. مثلما هي سجينة الكأس. وبما أن السجون تملأ الرحب بين الرباط وصنعاء.

"والسجون التى تملأ الرحب
بين الرباط وصنعاء
مثل الجسور التى نسفت
خط باريف ".(المجاطي، 1987، 99)

فالوطن العربي كله يغدو خمارة تحجب الوعي عن ساكنيها. أو كأسا تلهيهم بالورود التي تنثرها. ومن هنا تستدير القصيدة نصف دورة لتقف في الطرف المناظر أو المعاكس لنقطة البدء. وهذا يعني أن

التجربة اكتملت، إنها تجربة جماعية، وليست ذاتية. فالخمارة هنا ليست حقيقية، وإنما هي وطن لا فرق بينه وبين الخمارة. إنها عبارة عن بنية دالة تصور العلاقة بين الشاعر والكأس. فالخمارة من منظور النص فضاء مفتوح يلتقي فيه صنف من الناس يصفهم الشاعر بالتعليب. فالزبون ينزع من جروحه بسمة تعكس بقايا الانسان، والذات الشاعرة ترى نفسها محاصرة بالعمائم والجنرالات والسجون التي تملأ الرحب، فلا تجد طريقها إلى جبل الشيخ رمز الصمود والمقاومة على الجبهة السورية التي شارك فيها الجنود المغاربة في حرب 1967. فالخمارة إذن ملجأ وفضاء ومفر من واقع مرفوض إلى بديل مرفوض هو أيضا من الذات الشاعرة. يتبين هذا الرفض من خلال العلاقة التي يقيمها الشاعر مع الكأس. ففي المقطع الأول يقول المجاطي:

"تفتح الكأس أقباءها
تتواتر فيها النعوت
تتنكر في ثوب عاشقة
تنثر الورد من شرفات البيوت.
حين أخلو بها بعد منتصف الليل
ترشق في الخصلة المستريحة
زنبقة.
تفتح الصدر لي والشوارع
تضحك من وجهيَ المستدير
قليلا.
تبادلني قبلة
آه، خدها بارد حين أوغل في البعد.
وامتد بيني وبين الزجاجة صوت المؤذن
إن العمائم تنبت كالفطر
مثل النجوم على كتف الجنرالات
والسجون التي تملأ الرحب
بين الرباط وصنعاء
مثل الجسور التي نسفت
خط بارليف

أين الطريق إلى جبل الشيخ؟
نكشت تحت حاجبها
أشعلت للزبون المعلب سيجارة
هكذا يتغير طعم النبيذ المعتق
تعبر سبتة بين اللفافة والتبغ
تسقط بيني وبين الزبون المعلب
أغنية
آه...." (المجاطي، 1987، 101)

نقف مع قول الشاعر: "تفتح الكأس أقباءها" لتأمل طبيعة العلاقة التي يقيمها مع الكأس، فالقبو هو المكان الذي تعتق فيه الخمرة، ثم نتأمل نعوت الكأس وأوصافها، فنجدها ثرية بحكم التراكم الثقافي الذي يمتلكه الشاعر من العصر الجاهلي إلى الآن، فيرى فيها عاشقة تنثر الورد من شرفات البيوت، يختلي بها، ويبادلها القبل ويراقصها ويحاورها ويضاحكها إلى أن يمتد صوت المؤذن بينه وبينها فيعود إلى واقعه، حيث العمائم (تيجان العرب) تنبت كالفطر، والنجوم تتناسل على كتف الجنرالات، والسجون تملأ الرحب...

فيتغير كل شيء ويتغير معه نعت الكأس، فبعد أن كانت عاشقة تنثر الورد من شرفات البيوت، خلعت كل أسماءها لتصير زنزانة. وهنا وأمام هذا الواقع الرديء والمتهالك يبادر الشاعر إلى البحث عن طريق جبل الشيخ، كرمز للبديل الحقيقي المأمول عن الواقع المرفوض.

لنتأمل المقطع الأخير ونقارنه بالأول:

"تتناثر أجنحة اللحن
تأخذ شكل الوجوه التي تتوهج
حول الموائد:
ـ هل تأكلين قليلا من اللوز
ـ عيناك ثرثارتان
ـ عرفتك قبل اجتياز الجمارك
سبتة
ـ كانت محاورتي تعشق الرقص

تنزع من جرحها بسمة
وتغني
ليحتمي اللحن بالذاكره
إن نصف الزجاجة يكفي
إذا أقفل البَارُ أبوابه
وانتهينا إلى ردهة المد والجزر
والصبوة العاثره
تخلع الكأس أسماءها
تتواتر فيها النعوت
تتنكر في ثوب زنزانة
تنثر الورد من شرفات البيوت".(المجاطي، 1987، 102)

نلاحظ كيف تحولت الكأس بعدما خلعت أسماءها من عاشقة إلى زنزانة. وما بين المقطعين هو مسار التحول من ثوب العاشقة إلى ثوب الزنزانة، والفاصل صوت المؤذن الذي يحدث الإنتقال من المتخيل المزيف إلى الواقع البئيس. فالشاعر يفر من الزمن الواقعي إلى زمن الكأس، فيعود به صوت المؤذن معلنا بداية الفجر، كفاصل بينه وبين الزجاجة، ليستحضر العمائم المنتشرة في كل مكان، والسجون الممتدة في كل مكان، والنجوم على كتف الجنرالات. إن العمائم رمز لأدعياء الدين والمتاجرين به، بقصد الهيمنة والسيطرة. والجنرالات هم حراس سلطة راعية للسجون المقيدة للحريات. والفطريات نبات طفيلي لا جذور له، ينبت في كل مكان. من هنا فالزمان العربي زمن القمع والهيمنة وانتفاء الحرية، لكنه في الآن نفسه، زمن هش بلا جذور، وقابل لأن ينتهي بسهولة.

لقد حاول الشاعر خدمة القضية المغربية، فقدم شعره في قالب ثوري، جمع فيه بين الفن والفكر. فقد استعمل العديد من المقومات التي ترقى بتجربته الشعرية إلى مستوى راق من الفن والابداع، كما جمع بين التراث العربي القديم، وبين المعاصرة الشعرية. فكان شاعرا مقلا، لكنه فارس الكلمة الذي يمكن تشبيهه بالنابغة الذبياني وزهير بن أبي سلمى وغيرهما من شعراء الحوليات، فكان بذلك شاعر المغرب، كما قال الأستاذ أحمد المديني: «لكن هذا هو المجاطي، داعبه محبوه فنسبوه إلى شعراء الحوليات، يعودون به إلى سلفه البعيد في الجاهلية زهير بن أبي سلمى، وآلى هو على نفسه ألا يخرج القصدة إلا بعد يخضعها لألف عيار واختبار.(حجمري،2004، 12) هكذا يتبين أن المجاطي كان يتأنى

مرات ومرات قبل أن يكتب حرفا واحدا، وهذا يدل على شاعريته، فليس همه الكم، ولكن همه الوحيد هو نظم شعر عالي الجودة يوصل موقفه ورؤياه بسلاسة وجمالية فائقة.

خاتمة:

يعتبر الشاعر أحمد المعداي المجاطي من أبرز الوجوه التي شيدت صرح القصيدة الحديثة بالمغرب، في ستينيات القرن الماضي. كما ساهم في إرساء الخطاب النقدي. ويحتل مكانة متميزة في المنجز الشعري المغربي المعاصر، وهو شاعر مقل، لا تكاد تنشر له قصيدة حتى ينسى الناس أن هناك شاعرا اسمه المجاطي، لكن تجربته الشعرية بلغت من النضج أسلوبا وأداء، وحبلت بطاقة إبداعية خلاقة. كما تميزت كتاباته بتجل إبداعي انغمس في الهم الجمعي، وانصهر في هموم الواقع القومي والوطني. ومن هنا جاءت قصائده داكنة مريرة، تتأرجح بين الأمل والألم، لكن سمة الحزن المفعمة بالأسى والاحساس بالهزيمة كانت هي الطاغية. وقد دفع هذا الأمر بالشاعر إلى حالة من البحث والقلق والرفض والإدانة الصارخة للواقع، والتطلع إلى أفق مستقبل، يتم فيه تجاوز اختلالات ذلك الواقع.

وقد تتبعت أهم الأبعاد الدلالية التي تختزل رؤية الشاعر للعالم، ومنظوره الخاص للوجود الإبداعي. ومحاولة التعرف على نظرة الشاعر للحياة والكون والكائنات، وإظهار عبقريته وإبداعه، ومجالات حكمته ورؤيته النافذة، وتفسيره لجوانب وجدانية وجمالية في الحياة، من خلال صياغة لحظات خصبة عاشها.

ولا شك أن هذه التجربة تتضمن من المقومات التعبيرية والجمالية التي ترقى بالشعر لدى المجاطي إلى حرم اللغة الشعرية، من خلال وجود العديد من الأساليب الفنية، والمحسنات اللفظية، والصور الشعرية، فضلا عن الفاعلية الإيقاعية والتشكيل الموسيقي في هذه التجربة. مما يعبر عن أصالة التجربة الشخصية لدى الشاعر.

ويبدو أن المجاطي قد تجاوز مرحلة "التجريد" إلى مرحلة "التجسيد"، وهي إحدى خصائص البناء الدرامي، المجسدة لرؤاه. ومن تجليات الحداثة في شعر المجاطي، حضور تيمات جديدة، مثل موضوعة المدينة وموضوعة الكتابة تعامل خاص ومتميز عبر ممارسة نوع من النقد الثقافي الشعري. (عبد الرزاق المجدوب،2007، 131) وعلى العموم فإن قيمة النص الشعري لدى المجاطي يكمن في انفتاحه، وإمكانية قراءته اليوم بنفس التوهج والإحساس رغم مرور أكثر من نصف قرن على كتابته، وذلك سر خلود القصيدة الستينية، إذ أن «أهم نماذجها ما تزال تحتفظ بألقها وبهائها، ونبوءتها ورؤياها، وذلك ميزة كل قصيدة أصيلة. (العوفي، 1995، 43)

بيبليوغرافيا

- الديهاجي، محمد (2014) الخيال وشعريات المتخيل، ط:1، منشورات محترف الكتابة، المكتب المركزي بفاس
- حجمري، عبد الفتاح، وآخرون (2004)، أحمد المجاطي، شاعر المغرب، رابطة أدباء المغرب.
- شاوول، بول (1978) علامات من الثقافة المغربية الحديثة، ط:1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر
- عزيز، الحسين (2008)، خصوصية الشعر الطليعي: شعر أحمد المجاطي نموذجا، دار النشر المغربية
- اطريبق، أحمد (1995) طنجة الصورة الشاعرة، من الرؤية المماثلة إلى الرؤية المغايرة، منشورات الملك فهد العليا للترجمة
- الناقوري، إدريس (1980) المصطلح المشترك، ط:2، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب
- النساج، سيد حامد (1985) الأدب العربي المعاصر، من سنة 1963 إلى 1975، الهيئة المصرية العامة للكتاب
- المجاطي، أحمد المعداوي(1987) ديوان الفروسية، ط:1، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية
- المجدوب، عبد الرزاق(2007) في حداثة الإبداع المغربي، (الحداثة لدى أحمد المجاطي تطور وانجاز)، ط:2، المطابع الورقية الوطنية
- ملائكة، نازك (1962) قضايا الشعر المعاصر، ط:1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان

مجلات علمية

- خليل محمد، أحمد المجاطي شاعر وانسان، المشكاة ع:24،1996
- العوفي، نجيب (1995) القصيدة المغربية، أجيال ورؤى، مجلة الآداب عدد1\2، س43،
- الفراع، سعيد (2009) شعرية المتخيل، مجلة علامات، العدد 32
- المجاطي، أحمد المعداوي(1988) الاتحاد الاشتراكي: عدد:221، 4).

مراجعة كتاب:
"المقاصد العليا للتربية والتعليم: نحو بناء معالم نظرية تربوية"
الدكتور مصطفى حضران
Review of the Book: "The Higher Objectives of Education and Teaching: Towards Building the Features of an Educational Theory"
Dr. Mustafa Hadran

☜ إعداد: **رضوان العمراني**
باحث في سلك الدكتوراه، جامعة مولاي اسماعيل-المغرب

Prepared by: **RADOUAN EL AMRANI**
Doctoral
Researcher, Moulay Ismail University, Morocco
High School Teacher of Islamic Education

ملخص:

الأهداف: يهدف الكتاب إلى تجديد الفكر التربوي الإسلامي وبناء نظرية تربوية معاصرة تنطلق من مقاصد الشريعة وتربط بين الثوابت والمتغيرات لمواجهة تحديات الواقع.

الإشكالية: ينطلق المؤلف من أن أزمة التعليم في العالم الإسلامي سببها انفصال المناهج عن أصولها الشرعية وتبعية النظم للنماذج الغربية، ويقترح استعادة الرؤية الإسلامية التكاملية لتحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة.

المنهجية: اعتمد المؤلف الاستنباط من النصوص الشرعية، والتحليل النقدي للواقع التعليمي، والاستفادة من التراث والتجارب المقارنة، ما أتاح له وضوح التأصيل النظري وقوة الحجاج مع محدودية نسبية في الجانب التطبيقي.

الخلاصة: من خلال 119 صفحة اعتمد الكاتب ثلاثة مباحث تناول فيها التراث التربوي والفلسفة التربوية الإسلامية والمقاصد التربوية الكلية وتحليل الواقع المعاصر، مؤكدا على التكامل المعرفي والتوازن التربوي في تكوين الإنسان المتكامل.

الكلمات المفتاحية: المقاصد العليا - التكامل المعرفي - الأصالة والمعاصرة - التوازن التربوي.

ABSTRACT:

Objectives: The book aims to renew Islamic educational thought and to build a contemporary educational theory based on the higher objectives of Islamic law (Maqāṣid al-Sharīʿa), linking constants and variables to address the challenges of reality.

Problem: The author starts from the premise that the crisis of education in the Islamic world stems from the separation of curricula from their Sharīʿa origins and the dependence of educational systems on Western models. He proposes reviving an integrated Islamic vision to achieve balance between authenticity and modernity.

Methods: The author employs deduction from Islamic texts, critical analysis of the current educational reality, and draws on heritage and comparative experiences. This approach offers clear theoretical grounding and strong argumentation, though with relative limitations in the practical dimension.

Conclusion: In 119 pages divided into three sections, the book addresses educational heritage, Islamic educational philosophy, higher educational objectives, and an analysis of contemporary reality, emphasizing epistemic integration and educational balance in shaping a well-rounded individual.

Keywords: Higher Objectives–Epistemic Integration–Authenticity and Modernity–Educational Balance.

مقدمة:

يعد كتاب "المقاصد العليا للتربية والتعليم نحو بناء معالم نظرية تربوية" للدكتور مصطفى حضران مساهمة فكرية تهدف إلى إعادة صياغة الأسس النظرية للتربية الإسلامية في سياق التحديات المعاصرة، ومن خلال القراءة المتأنية يتبين أن المؤلف يسعى لبناء نموذج تربوي متكامل ينطلق من الأصول الإسلامية مع مراعاة مستجدات العصر.

إن الكتاب يعكس رؤية شمولية تربط بين الجانبين النظري والتطبيقي، حيث يتدرج من التأصيل الفلسفي إلى تحديد المقاصد العملية، مما يشير إلى منهجية واضحة في الطرح، حيث يحاول تقديم حلول لأزمة التعليم المعاصر انطلاقا من المرجعية الإسلامية.

ويتناول دراسة شاملة حول المقاصد العليا للتربية والتعليم، مسلطا الضوء على المبادئ الأساسية والأهداف الكبرى التي ينبغي أن توجه العملية التربوية والتعليمية، مستندا إلى المنظور الإسلامي، وقد عرف كبار العلماء هذه المقاصد بطرق متقاربة، فالدكتور أحمد الريسوني يصفها بأنها "المعاني والغايات الكبرى التي راعاها الشارع في تشريعاته وأحكامه، واعتبرها في مقاصد الدين برمّتها"[(1)]، بينما يشير الدكتور الطاهر بن عاشور إلى أن المقصد الأسمى للشريعة يكمن في "حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه، وهو نوع الإنسان، ويشمل ذلك صلاح عقله وصلاح عمله وصلاح ما بينه وبين غيره".[(2)]

ويتضح من هذا التركيز اهتمام الكتاب بالجانب العملي والنظري في التربية والتعليم، حيث عرف التربية على أنها عملية مقصودة تهدف إلى تأهيل الإنسان لممارسة خلافته في الأرض من خلال بناء

[(1)] أحمد الريسوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، الولايات المتحدة، ط 5 - 1428هـ-2007م، ص: 14.

[(2)] الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ- 2004 م، ص: 38.

شخصيته وفق مقاصد الإسلام[1]، ويرى ابن خلدون أن "التعليم عملية انتقال تدريجي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم"[2]، تتوقف على استعداد الأخير، بينما يعرفه الدكتور زكي نجيب محمود بأنه "تيسير اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، وتمكين الفرد من الفهم والتحليل والإبداع والتفاعل المنتج في بيئته"[3]، ومن هناء يعكس الكتاب رؤية شمولية لإصلاح المنظومة التعليمية قائمة على مقاصد الشرع الإسلامي، مع محاولة المؤلف صياغة إطار نظري متكامل وليس مجرد نقد أو وصف.

يعود مؤلف الكتاب، الدكتور مصطفى حضران، إلى تونس، ويحمل دكتوراه في أصول الفقه من جامعة الحسن الثاني بالمغرب، ودبلوم الدراسات العليا في الدراسات الإسلامية من جامعة محمد الخامس بالرباط، ويعمل حاليا بجامعة الزيتونة ضمن المعهد الأعلى لأصول الدين والحضارة، وقد أبدع في مؤلفات أخرى تهدف إلى استكشاف النظرية التربوية الإسلامية، ومن أبرزها دراسة "معالم النظام التعليمي في السيرة النبوية", إضافة إلى مقالات نقدية وفكرية نشرت عبر منصة "هسبريس" تناولت مواضيع مثل العلاقة بين سلطان الوحي وسلطان العقل، وسؤال القيم في المدرسة العمومية، والمدخل التربوي كأساس لتنمية المجتمعات.

أما الشكل الخارجي للكتاب فيعكس جمالية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، إذ يحتوي الغلاف على زخارف تربوية إسلامية مع استخدام اللون الأخضر الذي يرمز إلى الأبعاد الروحية والمعرفية، بينما يبلغ حجم الكتاب 119 صفحة بقياس 24*17 سم, ما يشير إلى أن المؤلف حرص على تقديم محتوى موجز يركز على الجوانب الأساسية دون تفصيلات مطولة، ويشتمل تصميم الكتاب على مقدمة وثلاثة مباحث رئيسة وخاتمة، إضافة إلى قائمة المراجع، حيث يتناول المبحث الأول ضرورة قراءة التراث التربوي التعليمي (8 صفحات)، والمبحث الثاني الفلسفة التربوية الإسلامية العامة (8 صفحات)، بينما يتوسع المبحث الثالث في المقاصد التربوية الكلية ليشغل 74 صفحة، كما يعتمد المؤلف على مراجع متنوعة تشمل القرآن الكريم والحديث وكتب التراث مثل ابن خلدون، إلى جانب مصادر معاصرة، مما يعكس ثراء الدراسة ودقتها العلمية.

وقد اخترت هذا الكتاب لأهميته لأنه يُقدّم رؤية تربوية إسلامية عميقة تنطلق من أصولنا الشرعية، وتُعالج واقعنا التربوي المعاصر بمقاربة مقاصدية منهجية، تُسهم في بناء مشروع تعليمي هادف، أصيل، وفعّال وذلك من خلال:

---

[1] مصطفى حضران، المقاصد العليا للتربية والتعليم، الدار المغربية للنشر والتوزيع، 2024م، ص: 45.

[2] ابن خلدون، المقدمة فصل في التعليم، طبعة دار الكتاب العربي، القاهرة 2015م، ص: 145.

[3] زكي نجيب محمود، قيم من التراث، مؤسسة هنداوي، 2017، ص: 74.

-التجديد في الفكر التربوي الإسلامي حيث يُعد الكتاب من المحاولات الرائدة في تجديد الفكر التربوي الإسلامي انطلاقًا من علم المقاصد، وهي زاوية لم تُعالج بشكل كافٍ في معظم الأدبيات التربوية.

-الاستجابة للحاجة إلى البديل التربوي الإسلامي وذلك في ظل هيمنة الفلسفات التربوية الغربية على نظم التعليم في العالم الإسلامي، حيث يبرز هذا الكتاب كمشروع يسعى لبناء بديل أصيل ومعاصر مستمد من القرآن ومقاصد الشريعة.

-توظيف علم المقاصد في التربية حيث يُعد الكتاب نموذجًا عمليًا لكيفية تفعيل المقاصد الشرعية في المجال التربوي، وهو مجال مهم لكنه قليل التناول من هذا المنظور.

وهذا ما يجعلنا نطرح الأسئلة التالية:

- ما هي الأبعاد الفلسفية التي تقوم عليها الرؤية التربوية التي يقدمها المؤلف؟
- ما مدى توافق المقترحات التربوية المقدمة مع تحديات العولمة والثورة الرقمية؟
- كيف يستخدم المؤلف التراث التربوي الإسلامي في بناء نظريته المعاصرة؟
- ما هي الآليات العملية التي يقترحها لتطبيق هذه الرؤية التربوية على أرض الواقع؟
- كيف يتعامل الكتاب مع إشكالية التوفيق بين الأصالة والمعاصرة في مجال التربية؟
- ما هي نقاط القوة والضعف في المنهجية التي اعتمدها المؤلف في بناء نظريته؟

من خلال الملاحظة الأولية، يمكن استنتاج أن المؤلف اعتمد منهجية متكاملة تقوم على:

1. **المنهج الاستنباطي**: حيث ينطلق من المبادئ الكلية في الإسلام ليستنتج التطبيقات التربوية.
2. **المنهج التحليلي النقدي**: في تشخيصه لأوضاع التربية المعاصرة.
3. **المنهج التاريخي**: من خلال الاستفادة من النماذج التربوية في التراث الإسلامي.
4. **المنهج المقارن**: حيث يقارن بين النموذج الإسلامي والنماذج التربوية الأخرى.
5. **المنهج التكاملي**: في سعيه لربط الجوانب النظرية بالعملية، والجمع بين الأصالة والمعاصرة.

تتميز هذه المنهجية بالشمولية والوضوح، حيث تبدأ بالتأصيل النظري ثم تنتقل إلى التطبيقات العملية، مع الحفاظ على الاتساق مع الأصول الإسلامية، ومع ذلك تبقى هناك أسئلة حول مدى قدرة هذه المنهجية على معالجة التحديات المعاصرة بكفاءة.

1. تحديد الإشكالية الأساسية:

يعالج الكتاب إشكالية الأزمة التربوية في العالم الإسلامي المعاصر، المتمثلة في انفصال المناهج التعليمية عن الأصول الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية) ثم تبعية النظم التربوية للغرب وغياب رؤية تربوية إسلامية متكاملة.

2. أخروحة الكتاب المركزية:

يدعو المؤلف إلى بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة تنطلق من المقاصد الشرعية العليا والتكامل بين الوحي والعقل ثم الربط بين الأصالة والمعاصرة، وتحقيق التوازن بين الجوانب الروحية والمادية في التربية.

3. القضايا الفرعية: الكتاب يتضمن جملة من القضايا التربوية الفرعية منها ما يلي:

-**فلسفة التربية الإسلامية وأسسها المعرفية**: تقوم على توحيد الوحي والعقل في بناء المعرفة، حيث يُعتبر العقل أداة لفهم الوحي وليس معارضًا له، وتهدف أيضا إلى إطلاق كمال الإنسان في الدنيا والآخرة، عبر تنمية الإيمان والعلم والقيم للحياة والنظام الكوني.

-**مقاصد التربية في الإسلام**: تسعى إلى إخراج إنسان متوازن: عالِم، أمين، مبدع، مؤثر في مجتمعه وفق المقاصد الكبرى: المعرفة، الحكمة، التزكية، وتنطلق من تعليم القرآن والسنة: "اقرأ... علم الكتاب والحكمة وازكّهم" كمقاصد تربوية تأسيسية تشمل المعرفة والمهارة والتزكية.

-**نقد الواقع التربوي المعاصر**: يرى الدكتور حضران أن أنظمتنا اليوم تعتمد على العلم بالتجزئة، و"فصل الديني عن الدنيوي"، مما يولد فجوة وجودية بين المعرفة والحياة، وأيضا التشخيص يشير إلى افتقار المناهج إلى بُعد أخلاقي تكاملي، واعتماد نماذج مستوردة دون ملاءمة الواقع المحلي والإسلامي.

-**منهجية إصلاح المناهج التعليمية**: يقترح الدكتور تبنّي رؤية كلية تشمل: أهداف، محتويات، أساليب، وتقويم، ضمن تصور كوني متكامل (دين-حياة، نظري-تطبيقي)، ثم ضرورة دمج المناهج: لا فصل بين علوم الدين والدنيا، بل بناء متزن متكامل منطلق من مقاصد التربية الإسلامية.

-**التكامل بين العلم والعمل**: تربط التربية الإسلامية العلمية بالعمل: القلب (الإيمان)، والعقل (المعرفة)، واليد (الإنتاج)، لتحقيق الأثر في الفرد والمجتمع، ثم يقول العلم بلا عمل بنظر الإسلام ناقص، والعمل بلا علم قد يؤدي للضياع.

-**التوازن التربوي بين الثوابت والمتغيرات**: التربية الإسلامية تُثبت الثوابت العقائدية والأخلاقية، مع الاستجابة الذكية للحاجات المتغيرة عبر مقاصد الشريعة العامة، ثم يعزز هذا التوازن إمكانية تمدن حضاري إسلامي فنتجه نحو المستقبل دون التخلي عن الهوية والقيم، وبعيدا عن التبعية الأعمى أو الانغلاق.

4. البنية المفاهيمية:

-**المفاهيم المركزية في الكتاب**: المقاصد التربوية - التكامل المعرفي - التوازن التربوي - الأصالة والمعاصرة.

-**المقاصد التربوية**: هي الغايات الكبرى التي ينبغي أن توجه العمل التربوي، بحيث لا يقتصر التعليم على تلقين المعارف، بل يتجه نحو تكوين الإنسان الصالح المصلح، والمؤلف يستند إلى مقاصد الشريعة (التزكية، الاستخلاف، البناء المعرفي، حفظ الكليات...) لتحديد مقاصد التربية.

-**التكامل المعرفي**: يشير إلى ضرورة ربط المعرفة النظرية بالواقع، والشرعية بالكونية، والدينية بالإنسانية، في انسجام يعكس وحدة الوجود والغاية، ويرفض الكتاب القطيعة بين علوم "الدين" و"الدنيا"، ويدعو إلى نظام معرفي يتكامل فيه النقل والعقل، النص والتجربة، الوحي والاجتهاد.

-**التوازن التربوي**: التربية ليست تطرفا نحو الروح على حساب العقل، ولا نحو المهارات على حساب القيم، بل هي بناء متوازن يشمل القلب والعقل والجسد، والمؤلف يُقدّم مفهوم "التوازن الحنيف"، أي تربية وسطية بين الروح والمادة والفرد والمجتمع...هذا التوازن طبعا نابع من فقه المقاصد، الذي يمنع الغلوّ أو الانحراف عن سنن الله في النفس والمجتمع.

-**الأصالة والمعاصرة:** الأصالة هي الانتماء الثابت للمرجعية الإسلامية في مقومات الهوية، القيم، والمقاصد، بينما المعاصرة هي التفاعل الإيجابي مع قضايا الإنسان اليوم، بلغة العصر وأدواته، دون استلاب فكري أو تقليد أعمى، ويرفض حضران استيراد نظريات تربوية غربية جاهزة، ويدعو إلى نقدها وتقويمها على ضوء مقاصد الإسلام، وأخذ ما لا يعارض الهوية الإسلامية.

- **العلاقات بين المفاهيم**: يمكن تلخيص العلاقة بينها في النموذج التالي:

*المقاصد التربوية ← تحقق التكامل المعرفي، لأنها تُعطي المعنى والهدف.

*التكامل المعرفي ← يؤدي إلى التوازن التربوي، لأنه يُزوّد بالأدوات المتنوعة.

*التوازن التربوي ← يحقق الأصالة والمعاصرة، لأنه يحمي من الانحراف أو التفريط.

وأخيرا الأصالة والمعاصرة تمنح الشرعية والفاعلية.

5.الجانب الحجاجي:

يظهر بوضوح الجانب الحِجاجي في عرض الأفكار والدفاع عن النموذج التربوي الإسلامي المقاصدي، عبر أساليب متنوعة تجمع بين الاستدلال النقلي، العقلي، التاريخي، المقارن، والتطبيقي الواقعي. وفيما يلي أذكر لأبرز ملامح هذا الحجاج:

-**الحجاج بالقرآن والسنة (الاستدلال النقلي):** أساس الكتاب هو الانطلاق من الوحي، لذا يستشهد المؤلف كثيرًا بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ترسم الأهداف الكبرى للتعليم، مثل:

•قوله تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة﴾ [الجمعة: 2]، لتأكيد أن المقاصد التربوية في الإسلام ثلاثية الأبعاد: التزكية - التعليم - الحكمة.

•قوله صلى الله عليه وسلم «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»[1] ، لترسيخ مركزية القيم الأخلاقية في فلسفة التربية الإسلامية.

الدور الحِجاجي: إضفاء شرعية إيمانية على الأطروحة التربوية، وتأكيد أن الدعوة إلى إصلاح التعليم ليست فكرة طارئة، بل جزء من المشروع النبوي.

-**الحجاج بالتاريخ (تجارب تربوية إسلامية تاريخية):** يُبرز المؤلف نماذج تربوية إسلامية ناجحة تاريخيا، مثل:

•دور المساجد والكتاتيب ومجالس العلماء في بناء الإنسان المتكامل.

•إشارات إلى مناهج العلماء التربويين الكبار: كالغزالي، ابن خلدون، الذين جمعوا بين العلم والتزكية والعمل.

الدور الحِجاجي: إثبات أن المنظومة التربوية الإسلامية لم تكن مجرد تنظير بل تجربة حضارية واقعية أثمرت نموذجا إنسانيا وعلميا.

-**الحجاج بالمقارنة (مقارنة النموذج الإسلامي بالغربي):** يقارن المؤلف بين:

•النموذج الغربي: المرتكز على النزعة الفردانية، والعقلانية المنفصلة عن القيم، والإنتاجية المنفعية.

•النموذج الإسلامي: الذي يدمج بين العلم والإيمان، المعرفة والعمل، الفرد والمجتمع.

---

[1] أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، كتاب الشهادات، باب بَيَان مَكَارِم الْأَخْلَاق ومعاليها، رقم الحديث: 20780.

الدور الحِجاجي: بناء مرافعة قوية لصالح النموذج الإسلامي، عبر إظهار عجز النماذج الوافدة عن تحقيق التوازن التربوي المطلوب.

-**الحجاج العقلي (الاستنباط والتحليل المنطقي):** يُستخدم في تحليل مفاهيم مثل: "الغربة التربوية"، "تغريب المناهج"، "فصل القيم عن المعرفة، بالإضافة أنه يوظف أدوات التحليل المنطقي لاستخلاص أن غياب المقاصد يؤدي إلى تشظي النظام التربوي ثم ضياع هوية المتعلم.

الدور الحِجاجي: إقناع القارئ بالنتائج المنطقية لاستبعاد المقاصد من النظام التعليمي.

- **الحجاج بالأمثلة (نماذج من الواقع التربوي):** يستدل بحالات حقيقية في المدارس والجامعات:

•مثل: تدريس مواد دينية دون أثر في السلوك أو الفكر.

•تعليم العلوم بمنهجية جافة منفصلة عن الحياة والقيم...

الدور الحِجاجي: نقل النقاش من التجريد إلى الواقع، وتبيان أن مقترحات الإصلاح مستجيبة لحاجات ملموسة.

6. مناقشة أخروحة الكتاب:

أولاً: نقاط الاتفاق مع أطروحات أخرى

أ-الاتفاق مع رؤية مالك بن نبي في "شروط النهضة:"

○في تشخيص الأزمة:

•يتفق الكتاب مع بن نبي في أن الأزمة تربوية في جوهرها (فكرة "القابلية للاستعمار" عند بن نبي).

•يشترك في تحليل ظاهرة التبعية الفكرية للغرب (ما يسميه بن نبي "استيراد الحلول الجاهزة").

○في الحلول المقترحة:

•يؤكد كلاهما على ضرورة بناء "الإنسان الحضاري" كأساس للتغيير.

•يتفقان على أهمية الربط بين التعليم والحاجات الحضارية للأمة.

ب-الاتفاق مع السيد محمد قطب في "منهج التربية الإسلامية"

- في الأسس النظرية:

•يشترك الكتاب مع قطب في التأكيد على مركزية التوحيد في العملية التربوية.

•يتفقان في رفض الثنائية بين "الديني" و"الدنيوي" في التعليم.

- في التطبيقات العملية:

•يؤيد كلاهما ضرورة التكامل بين الجانبين النظري والعملي.

• يتفقان على أهمية الربط بين التربية والواقع الاجتماعي.

ثانيا: نقاط الاختلاف مع أطروحات أخرى

-الاختلاف مع التوجهات العلمانية :

- في الموقف من الدين:

• يرفض الكتاب الفصل بين الدين والتربية (عكس العلمانيين الذين يرون الدين شأنا خاصا)

•ينتقد فكرة "الحياد الديني" في التعليم التي ينادي بها العلمانيون .

- في مصادر المعرفة:

• يعتبر الوحي مصدرا أساسيا للمعرفة التربوية (بينما يقتصر العلمانيون على العقل والتجربة) .

•يرفض فكرة استبعاد النصوص الشرعية من صياغة المناهج .

7. مناقشة منهجية الكتاب

أ-الجمع بين المنهج الاستنباطي والتحليلي :

المنهج الاستنباطي: يبدأ من الكليات الشرعية (مقاصد الشريعة) لينتقل إلى الجزئيات التربوية

• مثال: يستنبط من آية "اقرأ" (العلق:1) نظاماً كاملاً للتعلم (ص: 9-12)

المنهج التحليلي: يحلل واقع التعليم المعاصر عبر مؤشرات كمية (نسب التعليم، نسب الالتحاق) أو معطيات نوعية (تحليل المحتوى التعليمي) ثم يقدم تشخيصاً طبياً دقيقاً لأمراض المنظومة (ص25-30)

ب-الربط بين النظرية والتطبيق :

-الجانب النظري: يبني إطارا مفاهيميا متكاملا (مقاصد-تكامل-توازن)، ثم يؤصل فلسفياً لمفهوم التربية الإسلامية (ص35-40)

-الجانب التطبيقي: يقدم نماذج تاريخية تطبيقية (كتاتيب قرآنية - مدارس نظامية)، ويقترح آليات تنفيذية للإصلاح (ص85-90)، ويربط بين المنطلقات النظرية والتجارب الميدانية .

ت-الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي :

-**المصادر التراثية**: يستحضر تجارب: ابن القيم في كتابه (الفوائد)، وابن خلدون في كتابه (المقدمة).

-**الاستفادة النقدية:** لا يكتفي بالنقل بل ينتقد ويوائم (ص70)، وأيضا يميز بين الثابت والمتغير في التراث .

ج- نقاط الضعف في المنهجية:

من خلال محدودية الأمثلة التطبيقية المعاصرة حيث إنه لا يقدم دراسات حالة مفصلة، ثم يتضح تغيب التحليلات الميدانية الحديثة، مما نتج عنه ضعف الربط مع واقع المؤسسات التعليمية الحالية ومحدودية إمكانية تعميم النتائج، أيضا عدم معالجة كافية لتحديات العصر الرقمي مثل؛ تأثير الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية وأثر وسائل التواصل على التربية والتعليم .

د- تقييم متوازن للمنهجية:

ميزان القوة: 75% في التأصيل والتحليل النظري، في حين ميزان الضعف: 25% في التطبيقات المعاصرة، ثم هناك مجالات تحتاج إلى تطوير منهجي منها الدراسات الميدانية بالإضافة إلى تحديث أدوات التحليل واستشراف مستقبلي .

إذن تميزت منهجية الكتاب بقوة التأصيل النظري والربط التراثي، لكنها تحتاج لتطوير في الجانب التطبيقي المعاصر والاستجابة للتحديات الرقمية، مع أهمية الحفاظ على التوازن بين الأصالة والمعاصرة في المنهج البحثي .

8. أسلوب الكتاب:

7-الكاتب استعمل لغة واضحة وسلسة، وأسلوب أكاديمي مع توازن بين الجانب العلمي (المفاهيم التربوية) والجانب الإنشائي (الدعوة للإصلاح)، بالإضافة إلى تنظيم منهجي واضح في العرض .

9. خبيعة اللغة المستخدمة:

8-استعمل الكاتب لغة علمية تربوية (التكامل المعرفي، التوازن التربوي..) ومصطلحات شرعية (المقاصد، التزكية) ومصطلحات حضارية (الاستلاب، التغريب)، توازن بين اللغة الوظيفية (التحليل والنقد) واللغة الإنشائية الجمالية (الدعوة للتغيير). وبهذا يتبين أن الكتاب يقدم رؤية متكاملة

للإصلاح التربوي الإسلامي، مع تركيز قوي على الجانب النظري والتأصيلي، لكنه يحتاج لمزيد من التطبيقات العملية لمواجهة تحديات العصر.

10. الفرضيات والاستنتاجات الرئيسية

أولا : الفرضية المحورية: يعتمد الكتاب على فرضية أساسية مفادها؛ أن حل أزمة التربية في العالم الإسلامي يتمثل في العودة إلى الأصول القرآنية والسنة النبوية واستعادة الرؤية التكاملية الإسلامية للتربية، علاوة على التوفيق بين الثوابت الشرعية والمتغيرات العصرية.

ثانيا: الاستنتاجات الجوهرية: بعد القراءة المتأنية والتحليل للكتاب توصلت الدراسة إلى أن الأزمة التربوية المعاصرة نتجت عن القطيعة مع المنهج الإسلامي الأصيل، وأن النموذج التربوي الغربي المهيمن غير قادر على تلبية حاجات الأمة، بالإضافة إلى أن المقاصد الشرعية توفر إطاراً شاملاً لإصلاح المنظومة التربوية.

11. أبرز الخلاصات والتوصيات

أولا : الخلاصات النظرية: التربية الإسلامية تقوم على التوازن بين (الروح والمادة، الثابت والمتغير، الفرد والمجتمع)، والمنهج التربوي الإسلامي يتسم بالشمول والتكامل، علاوة على أن التعليم في الإسلام وسيلة لتحقيق العبودية لله وعمارة الأرض .

ثانيا: التوصيات العملية: من بين التوصيات التي يوصي بها صاحب الكتاب ضرورة مراجعة المناهج التعليمية وفق الرؤية الإسلامية، ثم أهمية إعداد المعلم المؤهل القادر على تنزيل هذه الرؤية بشكل صحيح، بالإضافة إلى الحاجة إلى مؤسسات تربوية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وأهمية الاستفادة من التقنيات الحديثة في خدمة التربية الإسلامية .

تقييم شامل للكتاب

جوانب القوة: تتمثل في التأصيل النظري المتين المستند إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، والتحليل الدقيق لأسباب الأزمة التربوية، والرؤية الشمولية المتكاملة للتربية الإسلامية، علاوة على لغته الواضحة وأسلوبه المنهجي المنظم .

جوانب القصور: تتجلى في محدودية الأمثلة التطبيقية، وعدم المعالجة الكافية لتحديات العصر الرقمي، بالإضافة إلى قلة التفصيل في آليات التنفيذ وغياب المقترحات العملية القابلة للتطبيق .

خاتمة:

ختاما يُعد هذا الكتاب إسهاما قيما في مجال الفكر التربوي الإسلامي، حيث يقدم رؤية متكاملة للإصلاح التربوي تنطلق من الأصول الشرعية، ورغم تميزه في الجانب النظري والتأصيلي، إلا أنه يبقى بحاجة إلى مزيد من التطبيقات العملية والتفصيل في آليات التنفيذ، ولذلك الكتاب يشكل منطلقا مهما لأبحاث لاحقة أكثر تعمقا في الجوانب التطبيقية، ويفتح آفاقا جديدة للبحث في مجال التربية الإسلامية المعاصرة .

وأخيرا أدعو المؤلف إلى إصدار جزء ثانٍ يركز على الجانب التطبيقي وآليات تنزيل هذه الرؤية النظرية على أرض الواقع، مع الاستفادة من التجارب الناجحة في هذا المجال .

بيبليوغرافيا

- ابن خلدون، المقدمة فصل في التعليم، طبعة دار الكتاب العربي، القاهرة 2015م
- أحمد الريسوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، الولايات المتحدة، ط 5 - 1428 هـ - 2007م
- البيهقي، السنن الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنات، 1424 هـ - 2003 م
- زكي نجيب محمود، قيم من التراث، مؤسسة هنداوي، 2017
- الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425 هـ - 2004 م
- مصطفى حضران، المقاصد العليا للتربية والتعليم، الدار المغربية للنشر والتوزيع، 2024م

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES

Revue Brochures Éducatives

Revue scientifique à comité de lecture et indexée
Spécialisée en sociologie de l'éducation

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF :

Langage et Communication à l'ère de l'Intelligence Artificielle

Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025

Revue Brochures Éducatives
Sujet: Sociologie du système éducatif: Langage et Communication
à l'ère de l'Intelligence Artificielle
Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025
Réalisateur et Rédacteur en Chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
Email: Majala.Korasat@gmail.com
Tél.: +212664906365
Dépôt Légal: 2016PE0043
ISSN: 2508-9234
Imprimerie: ROA PRINT SARL
Adresse : 873, Av. Mohammed V, lot. Sidi Abdellah, Salé-Maroc.
Tél.: +212537873372 / +212660665159
Email: roaprint22@gmail.com

La Revue Brochures Éducatives est indexée en partenariat avec
Le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique du Maroc.
Elle est également indexée dans les moteurs de recherche internationaux suivants:

Google Scholar | BASE | DataCite Commons
KNOWLEDGE COMMONS WORKS | معرفة e-Marefa | دار المنظومة DAR ALMANDUMAH

La plateforme de la Revue se trouve au lien suivant :
https://journals.imist.ma/index.php/korasat

Sommaire

Dependence and resilience : the contrasting effects of Structural Adjustment Plans on the Moroccan education system (1983-1999) **1**

☞ Imad TOURABI

Optimisation de la charge cognitive à travers le pragmatème **13**

☞ Itto MELLOUKI / ☞ Dr. Brahime LAROUZ

Questionner l'articulation entre l'éducation et la violence de genre en situation de handicap **27**

☞ Pr Bouchra Haddou Rahou / ☞ Pr Khadija Zouitni

L'influence des représentations sociales des langues d'enseignement sur les pratiques pédagogiques **39**

☞ BELKAS Samir / ☞ Dr. Souad Oussikoum

L'interdisciplinarité: Un Pilier pour l'Enseignement des Langues à l'école marocaine . **51**

☞ MERHARI Ismail

Enseignement de la langue amazighe au Maroc: acquis et défis **63**

☞ Rachid ACHAHBOUN

Analyse des besoins des enseignants du primaire en intégration des TICE dans la région Fès-Meknès : Vers un système de formation continue adapté **77**

☞ ANAS EL BERKOUKI

Les résidences fermées et sécurisées: vers l'émergence d'un modèle marocain d'espace défendable? **93**

☞ Dr. AIT LAHCEN LAHCEN

Ingénierie de formation fédérale et employabilité des jeunes cadres dans le football marocain **107**

☞ Salma ARICH / ☞ Moulay Smail HAFIDI ALAOUI

La place du développement durable dans le sport: étude de cas les sports nautiques au Maroc **119**

☞ Rime El Hiani

Dependence and resilience :
the contrasting effects of Structural Adjustment Plans on the Moroccan education system (1983-1999)

Dépendance et résilience :
Les effets contrastés des Plans d'Ajustement Structurel sur le système éducatif marocain (1983-1999)

☞ **Imad TOURABI**

PhD in management, education, and corporate social responsibility
Mohamed V University, MOROCCO

Abstract

Objectives: The study analyzes the effects of Structural Adjustment Programs (1983-1999) on the Moroccan education system, specifically examining their impact on access, equity, and quality of education.

Problem: The research examines how SAP conditionalities have affected the education system in different ways. It questions the relationship between neoliberal prescriptions and Moroccan institutional specificities.

Methods: The study combines analysis of official documents with expert interviews. It draws on a theoretical framework that combines dependency theory and critical approaches to educational neoliberalism.

Conclusion: The results show that SAPs have increased access but exacerbated inequalities and deteriorated the quality of education. Morocco has partially resisted the reforms, preserving a significant public sector and developing circumvention strategies.

Keywords: Structural Adjustment Programs, educational inequalities, quality of education, education policy, Moroccan education system

Résumé

Objectifs: L'étude analyse les effets des Plans d'Ajustement Structurel (1983-1999) sur le système éducatif marocain, en examinant spécifiquement leur impact sur l'accès, l'équité et la qualité de l'éducation.

Problème: La recherche examine comment les conditionnalités des PAS ont affecté différemment le système éducatif. Elle interroge l'articulation entre les prescriptions néolibérales et les spécificités institutionnelles marocaines.

Méthode: L'étude combine l'analyse des documents officiels avec des entretiens d'experts. Elle s'appuie sur un cadre théorique croisant la théorie de la dépendance et les approches critiques du néolibéralisme éducatif.

Conclusion: Les résultats montrent que les PAS ont accru l'accès mais aggravé les inégalités et détérioré la qualité de l'éducation. Le Maroc a partiellement résisté aux réformes, préservant un secteur public important et développant des stratégies de contournement.

Mots clés: Programmes d'ajustement structurel, inégalités éducatives, qualité de l'éducation, politique éducative, système éducatif marocain.

Introduction

Between 1983 and 1999, Morocco underwent a period of profound transformation under the Structural Adjustment Plans (SAPs) negotiated with the World Bank and the International Monetary Fund. Designed to restore macroeconomic equilibrium against a backdrop of a debt crisis, these programs had a considerable impact on social services, particularly education. While international financial institutions point to quantitative progress in school enrolment, a critical literature highlights the deleterious effects of SAPs on the quality of learning, equity, and the ability of peripheral states to define their own educational priorities. [(1)]

The Moroccan case offers a privileged terrain for analysis for several reasons. Firstly, the Moroccan education system is historically centralized, which makes the changes brought about by external conditionalities visible. Secondly, the period studied covers two distinct sequences: an initial phase of austerity (1983-1993) marked by public spending cuts, followed by a phase of socially "corrective" adjustment (1994-1999) incorporating targeted programs such as the BAJ1. Finally, the Moroccan trajectory differs from that of neighboring countries (Tunisia, Algeria) in a combination of compliance and resistance to neoliberal prescriptions.

In the international literature, analyses of SAPs have often focused either on macroeconomic indicators or on limited qualitative case studies. Few works systematically link budgetary data, educational indicators, and the voices of national actors to capture governance reconfigurations. Moreover, most regional comparisons neglect the intra-country temporal dimension (before/after) essential to understanding differentiated trajectories.

This article responds to these shortcomings by proposing an integrated analysis of SAPs' contrasting effects on the Moroccan education system along three interdependent dimensions: access, equity, and quality. Our central question is: How have SAPs reconfigured Moroccan educational governance between 1983 and 1999, and what are the lasting consequences for educational inequalities and the quality of learning?

[(1)]VERGER, ANTONI & FONTDEVILA, CLARA," The World Bank's Doublespeak on Teachers: A Critical Analysis of 50 Years of Policy Reforms", International Journal of Educational Development. 2023, pp. 5, 64.

We mobilize two complementary analytical frameworks. Dependency theory (Frank, 1967; Amin, 1973)[2] sheds light on asymmetrical relations and the forced circulation of policies between the center and the periphery. Approaches to educational neoliberalism (Ball, 2012; Verger, 2023)[3] allow us to examine the instrumental mechanisms by which reforms translate into prioritization of indicators, gradual privatization, and local accountability. Articulating these frameworks helps to move beyond a purely economic reading of SAPs to integrate political and institutional mediation.

Empirically, we combine (1) analysis of a corpus of 58 official documents (World Bank, Ministry of Economy and Finance, UNESCO, DSSP), (2) five semi-structured interviews with Moroccan education sector managers and analysts, and (3) analysis of national quantitative indicators (budgets, enrolment rates, repetition, drop-out). This triangulation aims for robustness and enables the testimonies to be placed in their political/budgetary context.

The article is structured as follows: after a detailed presentation of the theoretical framework and methodology, we analyze the results by phase (SAP1 / SAP2) and by dimensions (access, equity, quality). The discussion puts these results in perspective with international literature and comparative regional trajectories. We conclude with a discussion of the lasting legacies of the SAPs and their implications for contemporary educational reform in Morocco.

Theoretical framework

Two complementary analytical frameworks structure our reading of educational transformations under SAP.

Dependency theory.

Derived from the work of Frank (1967)[4] and enriched by Amin (1973)[5], this perspective highlights the center-periphery asymmetries that condition the margins of

[2]FRANK, Andre Gunder,"Capitalism & Underdevelopment in Latin America", Monthly Review Press, 1967; AMIN, Samir," Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique", Éditions de Minuit, 1973.

[3]BALL, Stephen, J," Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary", Routledge, 2012; Verger, ANTONI., & Fontdevila, CLARA. The World Bank's Doublespeak on Teachers: A Critical Analysis of 50 Years of Policy Reforms. Op cit.

[4]FRANK, Andre Gunder," Capitalism and Underdevelopment in Latin America". Op cit.

action of indebted states. Applied to education, it helps us understand how financial conditionalities - reduction of public spending, targeting of investments, indicator-based reporting - shape national priorities. In the case of Morocco, the archives of the Ministry of Economy and Finance (MEF, 1995)[6] illustrate the direct translation of macroeconomic requirements into educational budget envelopes.

Educational neoliberalism.

The analyses of Ball (2012)[7] and the recent work of Verger and colleagues[8] show how global educational governance is being recomposed around networks of transnational actors, instruments of accountability, and varied forms of privatization. We have identified three key processes for analysis: (1) the primacy of quantitative indicators, (2) the partial transfer of costs to households and/or the private sector, and (3) the reconfiguration of responsibilities (decentralization, contractualization). These processes have been observed in several adjustment contexts, but their extent varies according to the negotiating capacity of governments and local socio-political resistance.

Critical discussion of frameworks.

Dependency theory is sometimes criticized for its structural determinism and insufficient consideration of state agency. Conversely, neoliberal approaches to education risk underestimating macro-financial constraints. By combining the two, we seek to grasp the imposition/adaptation dialectic: how external prescriptions are filtered, re-sequenced or partially circumvented by national actors.

Methodology

Our approach is based on a triangulation of qualitative and quantitative data.

Literature review (n = 58).

Selected reports from the World Bank (1983-1999), MEF, UNESCO, DSSP, and the

---

[5] AMIN, Samir, " Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique". Op cit.

[6] MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, "Bilan du Programme d'Ajustement Structurel". MAROC, 1995, pp. 10-11

[7] BALL, Stephen, J," Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary". Op cit.

[8] VERGER, ANTONI., &FONTDEVILA, CLARA," The World Bank's Doublespeak on Teachers: A Critical Analysis of 50 Years of Policy Reforms". Op cit.

French Ministry of Education (MEN). Criteria: (a) explicit reference to SAPs or associated programs; (b) availability of usable budgetary or educational data; (c) temporal representativeness of the two phases (SAP1 / SAP2). Manual thematic coding inspired by Braun and Clarke (2006)[9]: budget rationalization, indicator prioritization, local resistance, effects on equity.

Semi-structured interviews (n = 5).

Players: two former ministerial officials, a teacher trade unionist, a university researcher, and a consultant who worked on BAJ1. The average length is 60 minutes, and the recording and transcription are full. Despite the limited number of participants, the high level of expertise and convergence with documentary data meant that thematic saturation was quickly achieved.

Quantitative analysis.

National indicators (education budget, primary GER, dropout rate, repetition rate, infrastructure) were extracted from DSSP, HCP, and sector reports. The data were harmonized into annual series and grouped by adjustment phase.

Reliability and validity.

Systematic triangulation between sources; cross-checking of key figures; contextualization of testimonies. Differences in time series for certain rural provinces led to the use of robust national or regional aggregates.

Limitations and scientific rigor

Like all research, our study has certain limitations. The potential memory bias of interviewees was controlled by systematic cross-checking with archival sources. The uneven availability of data for certain years or regions necessitated a rigorous selection of primary sources, always favoring cross-referenced, verifiable documents. These limitations are offset by the diversity of the methods employed and the consistency of the results obtained through the different approaches.

This combination of theoretical and methodological frameworks provides a nuanced approach to the analysis of the two phases of the SAPs (1983-1993 and 1994-1999). It

[9]BRAUN, Virginia, &CLARKE, Victoria," Using Thematic Analysis in Psychology", Qualitative Research in Psychology, 2006, pp. 15-23.

sheds light on both the global dynamics of dependence on international institutions and local adaptations and resistances, providing an in-depth understanding of the transformations of the Moroccan education system during this crucial period. The following sections will present the results of this analysis from a dual chronological and thematic perspective, highlighting the differentiated impacts of the reforms on access, equity, and quality of education.

Results

Budgetary and structural effects

During the SAP1 phase (1983-1993), the education budget contracted by around 11%, in line with public spending rationalization requirements. This reduction was accompanied by a deterioration in teaching conditions, particularly in rural areas where drop-out rates reached 24%. Paradoxically, school infrastructure grew slightly (+8%), the result of targeted investments financed by external credits allocated to the expansion of physical facilities rather than to pedagogical quality.

The SAP2 phase (1994-1999) saw a downturn: under social and international pressure, the authorities launched the BAJ1 program and boosted educational investment (+11% overall; +25% cumulative infrastructure). However, a former ministerial official interviewed stressed that these material improvements had not been accompanied by an equivalent effort in terms of learning content or teacher training.

Dynamics of access and equity

The primary gross enrolment ratio (GER) fell from 73% to 68% between 1983 and 1993, before rising sharply to reach 85% in 1999. Behind this national progression lie major disparities: in 1991, only one rural girl in three was enrolled, while male enrolment in urban areas approached 90%. Qualitative data suggest three major explanatory factors: (1) prioritization of urban areas in initial allocations; (2) maintenance of informal school fees despite official free schooling; (3) children's expected economic contribution to family farms.

Quality of learning and relevance of training to jobs

Quality indicators remain a concern throughout the period. The repetition rate remains high (+14% at primary level and +19% at middle and high school level in the late

1990s)[10] and assessments highlight gaps in basic skills[11]. Several studies also point to a growing mismatch between the training offered and the needs of the labor market, particularly in technical and professional fields[12] . Three factors are regularly mentioned in the sources: the reduction in budgets allocated to teacher training (-11% between 1983 and 1989)[13], overcrowded classrooms [14](more than 40 students on average during the two PAS(s)), and the standardization of school curricula aimed at achieving economies of scale.

Moroccan specificities and local resistance

Compared to other countries that have undergone similar adjustments, Morocco retains a large public sector (approximately 96% of schools were public and 4% private at the end of the 1990s)[15]. Archives and testimonies reveal various forms of resistance: union opposition to rationalization measures, community mobilization against the closure of rural schools, and informal adaptations of teaching practices. These forms of resistance help explain the institutional hybridization observed during PAS2.

Discussion

Critical interpretation of results in light of theoretical frameworks

Neoliberal reconfiguration and structural dependency

Our results confirm and qualify the theses of dependency theory (Frank, 1967)[16] as applied to education policies. The Moroccan case provides a paradigmatic illustration of

[10]UNESCO, " ÉTATS ARABES, rapport régional ", 2002, pp. 27, 46 ; Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, " Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation ", MAROC, 2008, p.40.

[11]CSEFRS, « Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation 2000-2013 », MAROC, 2014, p.53.

[12]Mohammed BOUTATA, " La relation emploi-formation au Maroc : des ajustements actuels et perspectives d'une meilleure articulation ", " Situation socio-économique et défis démographiques au Maroc. V- Population, éducation et emploi ", HCP, MAROC, pp. 318-320, 328

[13]Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous, " Rapport alternatif soumis au Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies ", 55ème session, MAROC, 2015, p. 3.

[14]Chafiqi, Fouad, Alagui, Abdelhakim, " Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques", Carrefours de l'éducation, MAROC, 2011, p. 42.

[15]Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous, "Rapport alternatif soumis au Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies", p.4. Op cit.

[16]FRANK, Andre Gunder," Capitalism and Underdevelopment in Latin America". Op cit.

the "conditioned dependency" mechanism described by Verger (2023) in EPAA. The conditionalities attached to World Bank loans have indeed led to a profound restructuring of the education system, but in specific ways that differ markedly from the Tunisian experience. Whereas Tunisia followed the prescribed model more strictly (El-Said, 2021), Morocco developed hybrid forms of implementation, combining structural adjustment and partial preservation of national specificities. This can be explained by the resilience of Moroccan state structures and their ability to negotiate imposed conditionalities.

The three neoliberal logics: between imposition and adaptation

Our analysis reveals how the three logics identified by Ball (2012) have materialized in the Moroccan context. With regard to the priority given to quantitative indicators, we observe that the emphasis on TBS and infrastructure has been to the detriment of quality. However, this dynamic has been less pronounced than in Mexico (World Bank, 1997), due to local administrative resistance and the specificity of the Moroccan education system.

The transfer of costs to households has been more

subtle than elsewhere. While informal costs have indeed increased, Morocco has avoided the total privatization seen in Tunisia. This result is consistent with the conclusions of several reports on the differential capacity of states to resist neoliberal prescriptions, a capacity that, in Morocco, can be explained by the strength of traditional institutions.

Budgetary analysis also confirms the trap of financial dependence, while revealing original strategies for circumventing it. The use of unconditional parallel Arab financing illustrates the Moroccan system's ability to adapt to the demands of international donors.

Moroccan specificities: institutional hybridization

A notable Moroccan peculiarity is the maintenance of a large public sector (60% of schools) despite the SAPs. Several factors explain this relative resistance to neoliberal reforms: the organizational strength of teachers' unions (unlike in neighboring Algeria), the stabilizing role of the "Makhzen" in educational governance, and the persistence of a social consensus around the public school as a national institution. This institutional

hybridization reflects what Menashy (2020) [17]calls "situated neoliberal trajectories", where global reforms are reconfigured by local particularities and institutional power relations.

Contemporary implications and perspectives

Our results shed light on several current issues in the Moroccan education system. The persistence of inequalities between rural and urban areas is rooted in the differential choices made during the SAPs. The quality crisis currently affecting Moroccan schools is a direct result of the austerity policies of the 1980s and 1990s, and their focus on quantitative indicators to the detriment of qualitative aspects. The forms of local resistance observed during the SAP period foreshadow contemporary debates on the privatization and marketization of education.

Theoretical conclusion and openings

This analysis confirms the usefulness of the dual theoretical framework mobilized to understand educational transformations in Morocco. It also suggests several avenues for future research: deepening comparative studies between countries of the South, systematically analyzing post-SAP legacies in current reforms, and studying forms of institutional resilience in the face of exogenous shocks. These perspectives will set the stage for the overall conclusion of our study, which will explicitly articulate our findings with contemporary debates in comparative educational policy.

Conclusion

This study has examined the contrasting effects of Structural Adjustment Plans on the Moroccan education system between 1983 and 1999, articulating dependency theory and analysis of educational neoliberalism. The data converge to show that an initial budgetary contraction, followed by targeted investments, generated quantitative gains in school enrolment without resolving territorial inequalities or the quality crisis. Morocco stood out for its selective appropriation of external prescriptions, preserving a majority public sector and developing circumvention strategies (parallel financing, union re-

[17]MENASHY, Francine," The World Bank's Doublespeak on Education Privatization", Education Policy Analysis Archives, 2020.

sistance). These dynamics of imposition and adaptation have produced a hybrid form of governance whose effects persist to this day.

Policy recommendations

- Strengthen pedagogical quality by coupling any expansion in enrolment with investment in initial and in-service teacher training.
- Target rural and gender equity: conditional scholarships, local boarding schools, safe school transport for girls.
- Limit the transfer of hidden costs to households by strengthening mechanisms for monitoring informal fees and local contributions.
- Establish a balanced scorecard combining quantitative coverage indicators and learning indicators (literacy, numeracy).
- Diversify funding sources while reducing dependence on conditional loans; give priority to untied subsidies and the mobilization of national resources.

Research prospects

This study opens up three priority scientific avenues:

- Systematic longitudinal SAP / post-SAP comparisons in the MENA region and sub-Saharan Africa.
- Micro-territorial studies on community resistance mechanisms to imposed reforms.
- Impact assessments of rural girls' equity policies implemented after 2000 in the light of the SAP legacy.

Beyond its academic contribution, this research highlights the importance of a historically situated approach to education policies, capable of articulating global constraints and local dynamics in all their complexity.

Bibliography

- que", AMIN, Samir," Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphéri .Éditions de Minuit, 1973
- liberal Imaginary", -BALL, Stephen, J," Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo .Routledge, 2012
- BRAUN, Virginia, & CLARKE, Victoria," Using Thematic Analysis in Psychology", Qualitative Research .2006 ,in Psychology
- Chafiqi, Fouad, Alagui, Abdelhakim, " Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les .disciplines scientifiques", Carrefours de l'éducation, 2011
- Droits Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous, " Rapport alternatif soumis au Comité des .Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies ", 55ème session, 2015
- CSEFRS, "Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte Nationale de l'Education et de la .2014 ," 2013-Formation 2000
- Capitalism & Underdevelopment in Latin America", Monthly Review Press, FRANK, Andre Gunder," .1967
- MENASHY, Francine," The World Bank's Doublespeak on Education Privatization", Education Policy .Analysis Archives, 2020
- érieur, de la Formation des Cadres et de la Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Sup Recherche Scientifique, " Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation ".
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, "Bilan du Programme d'Ajustement Structurel". .Maroc. 1995
- des ajustements actuels et : formation au Maroc-La relation emploiMohammed BOUTATA, " économique et défis démographiques au -perspectives d'une meilleure articulation ", " Situation socio .Population, éducation et emploi ", HCP, MAROC -Maroc. V
- .régional ", 2002 UNESCO, " ÉTATS ARABES, rapport
- VERGER, ANTONI & FONTDEVILA, CLARA," The World Bank's Doublespeak on Teachers: A .Critical Analysis of 50 Years of Policy Reforms", International Journal of Educational Development. 2023

Optimisation de la charge cognitive à travers le pragmatème

Optimizing cognitive load through pragmateme

☞ Itto MELLOUKI

☞ Dr. Brahime LAROUZ

Université Moulay Ismaïl,
Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Résumé

Objectifs: Cet article vise à explorer le pragmatème qui favorise une diminution de la charge cognitive des apprenants et insère la langue dans une perspective aussi bien cognitive qu'actionnelle.

Problème: Comment l'insertion du pragmatème dans l'apprentissage peut-il diminuer la charge cognitive des apprenants ?

Méthode: L'article, étant un condensé de réflexions et de propositions, repose sur une recherche documentaire émanant de lectures académiques, d'ouvrages spécialisés et de réflexions personnelles issues de notre expérience quotidienne avec nos apprenants en classe de FLE.

Conclusions: Nous avons proposé des exemples d'insertion de ce fait de langue dans différents domaines d'apprentissage ainsi que des pratiques innovantes émanant d'une approche cognitive et actionnelle.

Mots clés: pragmatème-la charge cognitive-la phraséodidactique-enseignement/apprentissage du pragmatème -La classe du FLE.

Abstract

Objectives: The aim of this article is to explore pragmatics, which reduce the cognitive load on learners and place language in a cognitive as well as an action-oriented perspective.

Problem: How can the inclusion of pragmateme in learning reduce learners' cognitive load?

Methods: The article, a compendium of reflections and proposals, is based on documentary research emanating from academic readings, specialized works and personal reflections stemming from our daily experience with our learners in the FLE classroom.

Conclusions : We have proposed examples of how this language fact can be integrated into the various learning domains, as well as innovative practices based on a cognitive and action-oriented approach.

Keywords: pragmateme- cognitive load -phraseodidactics- teaching/learning the pragmateme -The FLE classroom.

Introduction

D'emblée, le cerveau est conçu, selon les cognitivistes, comme une unité de traitement de l'information. Le processus mental qui sert d'outil d'apprentissage est capable de comprendre, recevoir, stocker et réutiliser de nouvelles informations.

Ainsi, il est indéniable aujourd'hui de prétendre qu'une connaissance du fonctionnement du cerveau et de sa structure n'est essentielle que pour les spécialistes en sciences cognitives ou neurosciences. Il est prouvé aujourd'hui qu'un apprentissage précoce des langues est bénéfique pour une bonne maîtrise. La pédagogie méprisait des leçons de récitation et d'imitation jusqu'à les neurones miroirs prouvent l'inverse et démontrent que la répétition active les connaissances pour être bien gravées dans la mémoire.

L'activité de l'apprentissage, selon Sousa[(1)], active les dendrites et acquiert le cerveau d'un niveau de performance car «chaque fois qu'il apprend, le cerveau change, physiquement et chimiquement». Masson (2016) précise que le cerveau est un organe qui n'est pas fixe qui « modifie son architecture cérébrale à chaque instant pour s'adapter à son environnement ».

Une contrainte s'impose, nous ne pouvons pas communiquer les idées d'un cerveau à un autre. Il faut passer par le canal de la langue. Cependant, la parole consomme de l'énergie, nous nous trouvons dans l'obligation d'exprimer, d'expliquer, de justifier et d'éviter les malentendus constatés des non-dits et de l'implicite. C'est un effort minutieux d'encoder les idées par le biais des signes linguistiques. La langue utilisée pour communiquer nécessite aussi bien une énergie de l'élocution qu'une énergie mentale pour construire des énoncés corrects sur le plan logique et linguistique.

En ce sens, la théorie de l'optimisation de la charge cognitive vise-t-elle les schémas de connaissance avec une charge cognitive minimale. Elle tend à minimiser la charge cognitive de l'apprenant afin de rendre son apprentissage plus efficace.

Le fait de langue qui nous sert de support est le pragmatème, unité phraséologique qui commence à trouver sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Nous nous demandons en quoi l'enseignement du pragmatème peut améliorer la qualité de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) tout en diminuant la charge cognitive des apprenants ?

[(1)]Sousa David A.: Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace, Chenelière Éducation, 1re édition, 2017, Montréal

1-Cadre théorique

a-Qu' est-ce qu'un pragmatème ?

Le pragmatème est une unité phraséologique qui peut se trouver sous forme de phrasème(unité linguistique figée composée de plusieurs mots) ou lexème (un seul mot) selon la conception de Xavier Blanco. Le terme est utilisé pour la première fois par Mel'Čuk[(2)] (1995). Les locuteurs natifs les utilisent d'une manière spontanée.

Toutefois, le pragmatème est difficiles à saisir pour les non-natifs. Pour certains chercheurs ARNAUX et SAVIGNON (1997), les apprenants qui maîtrisent bien les expressions idiomatiques peuvent être aussi performants que les locuteurs natifs. Tandis que Mc GAVIGAN (2009) précise qu'il est impossible pour une même personne d'atteindre une compétence phraséologique en deuxième langue comparable à celle de sa langue maternelle.

En fait, les pragmatèmes sont nombreux dans la langue orale, ils apparaissent surtout dans les interactions normées, les formules de politesse et les routines conversationnelles (Klein[(3)] et Lamiroy 2011).

Nous confondons souvent le pragmatème avec les expressions figées, il se distingue par son intime relation avec la situation de communication. Autrement dit, le pragmatème est restreint dans son signifié par la situation de communication: «bon rétablissement» ne se prononce que dans un contexte où on se trouve devant un malade.

Ainsi, il est sémantiquement compositionnel contrairement aux autres expressions. La compositionnalité sémantique désigne que le sens global de l'énoncé est la somme des sens des unités qui le compose. En sus, c'est un énoncé autonome bien qu'il soit lié à une situation extralinguistique précise. Cette dernière est ancrée dans un cadre socioculturel précis, le pragmatème est figé syntaxiquement, culturellement et cognitivement (les idées se figent également !)

[(2)]Igor A. Mel'Čuk, André Clas, Alain Polguère : Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Éditions Duculot / AUPELF-UREF, 1re édition, 1995, Louvain-la-Neuve.

[(3)]Klein, Jean & Lamiroy, Béatrice : Routines conversationnelles et figement, in Anscombre, J.-C. & Mejri, S. (éds.), Le figement linguistique : la parole entravée, Éditions Honoré Champion, 1re édition, 2011, Paris, pp. 195–217

b-Qu' 'est ce que la charge cognitive ?

La charge cognitive réfère à la quantité d'effort mental que le cerveau utilise pour traiter une information. Cette théorie remonte aux années 1980 surtout grâce aux travaux de John Sweller. Ce dernier a observé que les surcharges élevées nuisent aux schémas cognitifs, par conséquent à l'apprentissage. Il subdivise la charge cognitive en trois catégories, la première est relative à la charge cognitive intrinsèque, elle est liée à la complexité de ce qu'on apprend. La deuxième est extrinsèque, liée à la manière dont l'information est présentée. Finalement, la charge cognitive pertinente renvoie à l'effort cognitif nécessaire à construire les schémas mentaux.

2-Du figement linguistique au figement cognitif

Dans l'article de Fasciolo[(4)], Meneses-Lerin et Zhu (2012) intitulé "À la recherche du figement perdu : le figement cognitif", les chercheurs ont exprimé un certain parallélisme entre le figement linguistique et cognitif. En effet, lorsque la structure syntaxique se fige, elle devient plus facile à répéter. Elle se fixe non seulement dans la langue mais aussi dans les esprits à force de leur ritualisation. Celle-ci est le résultat d'un processus diachronique et culturel précis.

Le figement du pragmatème de par sa fixité syntaxique et sémantique offre une base langagière stable. Le locuteur peut recourir à cette forme préétablie, figée pour économiser son

effort cognitif lors d'une communication. En effet, il permet de transmettre des informations en peu de temps et d'alléger la charge cognitive. D'ailleurs, pour remercier quelqu'un, au lieu de lui dire «je suis reconnaissant d'avoir sacrifier ton temps et ton effort», nous pouvons utiliser le pragmatème de salutation «merci».

Le figement cognitif du pragmatème est tributaire de son figement formel, sémantique et pragmatique. La stabilité formelle permet de reconnaître facilement les unités phraséologiques et les mémoriser dans le cerveau.

En outre, le figement du pragmatème lui permet de se présenter en premier ordre dans la mémoire. Le locuteur éprouve plus d'aisance dans l'usage d'un moule préfabri-

[(4)]Marco Fasciolo, Luis Meneses-Lerin, Lichao Zhu : À la recherche du figement perdu : le figement cognitif, Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF-2012), 1re édition, 2012, Lyon.

qué que de chercher à construire une nouvelle forme correcte sur le plan grammatical, syntaxique, sémantique et pragmatique.

Notons que le sens du pragmatème devient transparent grâce à sa compositionnalité sémantique (dans d'autres cas, il devient non compositionnel), ce qui permet aux apprenants ou débutants de reconnaitre la signification du pragmatème facilement sans le moindre effort cognitif.

Le figement pragmatique est relatif à l'intime relation du pragmatème avec la situation extralinguistique correspondante. Ce lien permet d'établir des correspondances entre l'énoncé et le contexte dans lequel il doit être émis. Un tel exercice permet l'acquisition d'une compétence pragmatique qui peut à son tour être mobilisée dans l'apprentissage d'autres langues.

3-Le pragmatème au service de la charge cognitive dans l'apprentissage

Les apprenants d'une langue étrangère peuvent profiter de la fixité du pragmtème et l'intégrer dans les interactions et les rédactions. Pour intégrer le pragmatème dans l'apprentissage, il est primordial de passer par la phraséologie étant donné que le pragmatème est une unité phraséologique.

-De la phraséologie à la phraséodidactique

La phraséologie prend pour objet d'étude les unités lexicales ou phrasèmes qui forment un bloc, une seule unité de sens. Elle englobe les expressions idiomatiques, collocations, proverbes, pragmatèmes etc.

Très rapidement, la phraséodidactique, domaine encore en friche, ne tarde pas à se diverger de la phraséologie. Elle s'intéresse à l'enseignement /apprentissage des expressions figées en les considérant comme des éléments incontournables notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette discipline qui est très jeune (d'à peine une vingtaine d'années), peu connue, est née sous l'impulsion des travaux de Peter Khün[(5)] qui lui donne son nom.

Cependant, les langues s'enseignaient loin de cette discipline. Dernièrement, plusieurs travaux de recherche ont relevé l'intérêt de cette discipline dans l'immersion

[(5)]Peter Khün : De la didactique de la phraséologie à la phraséodidactique, Paremia, 1re édition, 1987, Madrid.

des apprenants dans le bain linguistique d'une communauté donnée. Nous pouvons nous demander en quoi la phraséodidactique peut-elle réduire la charge cognitive dans le processus d'apprentissage d'une langue ?

En fait, l'enseignement des unités préfabriquées se fait d'une manière holistique, les apprenants considèrent ces unités comme des blocs.

L'automatisation que produit la répétition d'usage de ces unités donne l'impression des phrases « au service » des utilisateurs du langage. Cette fonction permet au locuteur de se concentrer sur le message. Ainsi l'usage des phrasèmes peut réduire les erreurs et augmenter sa confiance en soi pour parler tel un natif.

4- Le pragmatème en classe de FLE

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut nulle part se détacher de sa phraséologie. Charles Bally[6] disait il y a un siècle déjà que « L'étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère » (Bally, 1909 [1951] : 73).

En outre, plusieurs recherches ont montré que l'acquisition de ces unités préfabriquées ont beaucoup amélioré la fluidité verbale chez les apprenants (Nattinger et De Carrico[7], 1992).

Le processus de préfabrication permet d'instaurer des schémas linguistiques qui servent de supports à de nouvelles acquisitions.

En effet, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), le chapitre 5.2.1.1, affirme que «des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de

plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles » (CECR : 87) font partie de la compétence lexicale que l'apprenant doit acquérir.

[6]Charles Bally : Traité de stylistique française, Librairie Georg &Cie / Klincksieck, 2e édition, 1951 [1re édition 1909], Genève–Paris

[7]James R. Nattinger, Jeanette S. DeCarrico : Lexical Phrases and Language Teaching, Oxford University Press, 1re édition, 1992, Oxford

Dans une approche actionnelle où l'apprenant est actif et responsable de son enseignement, l'intégration d'un enseignement explicite de la linguistique selon l'avis de plusieurs chercheurs (Berthet[8], 2011 ; Pinto et El Euch, 2015), pourvoie les apprenants d'outils autoréflexifs sur les mécanismes de leur langue et des langues étudiées. Il renforce également leur conscience métalinguistique et leur permet d'acquérir une meilleure compétence en phraséologie (cf. González Rey, 2010).

Depuis les travaux en psychologie cognitiviste (Piaget, 1975) qui ont montré que l'apprentissage émane des opérations mentales internes, l'adoption d'une approche cognitive adaptée à la stratégie cognitive des apprenants, différents psychologiquement et cognitivement, renforce leurs implications en apprentissage. Ils prennent conscience de la réponse à la question du « comment apprendre une langue étrangère ?»

Partant du constat que le cerveau est constitué d'un ensemble de neurones interconnectés, les cartes mentales représentent la même schématisation du cerveau en rayonnant d'une idée centrale un ensemble d'idées ou de concepts associés. La représentation du pragmatème est réalisable à travers ses possibles synonymes et paraphrases.

De plus, la visualisation des relations conceptuelles permet d'assimiler le message plus rapidement qu'un texte par le cerveau. En ce sens, la structure préfabriquée du pragmatème et sa construction en un seul bloc facilite sa mémorisation.

L'ancrage dans la mémoire se fait également par l'usage répétitif, l'enseignant est appelé à utiliser les pragmatèmes dans sa conversation et son explication et utiliser des corpus de conversations authentiques.

Parmi les pratiques professorales que nous avons expérimentées avec les apprenants est l'élaboration d'un glossaire à partir des textes proposés dans le livret de l'apprenant, c'est un outil de fixation de ces expressions où nous pouvons présenter les contextes d'utilisations des pragmatèmes pour une meilleure réutilisation.

Nous pouvons organiser les informations linéaires ou textuelles selon une structure hiérarchisée plus claire qui établit les relations entre les différentes idées ou concepts.

[8] Michel Berthet : La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne, Histoire Épistémologie Langage, 1re édition, 2011, Paris.

Le pragmatème en tant que forme linguistique étroitement liée à une situation extralinguistique, a l'avantage d'exposer l'apprenant à la réalité qui l'entoure, voire la société où il vit.

En apprenant une langue étrangère, l'apprenant établit des correspondances entre sa langue maternelle et la deuxième langue objet de son apprentissage. Selon D. Moore[9] (1993 : 102-103), l'enseignant peut utiliser la langue maternelle pour

consolider de nouveaux apprentissage ou rectifier les représentations dans la deuxième langue.

En fait, les comportements langagiers humains alternent des idées encodées par le locuteur et décodées de la part de l'interlocuteur. Ce processus d'encodage/décodage reste immuable dans toute communication qu'elle soit en langue maternelle ou étrangère. La seule différence qui existe est dans la nature des réseaux mentaux activés dans cette langue.

De plus, ce ne sont pas seulement les valeurs culturelles entre les deux langues qui s'échangent, mais aussi la transposition d'une compétence à une autre. La question qui peut se poser à ce stade est de savoir comment transposer ces compétences et ces formes linguistiques automatiques de la langue maternelle à celle étrangère pour avoir la même efficacité et performance ?

La psychologie a adopté la théorie de « l'émergence » selon laquelle il n'y a ni mécanisme, ni « grammaire innée, selon Chomsky », ce qui compte vraiment c'est l'interaction abusive avec la langue (Mac Whinney[10], 1997 et 2001 ; Ellis, 1998 ;

Bates & Goodman, 1999 ; Delacroix, 1934, constitue un texte précurseur sur l'émergence du langage).

De ce fait, la compréhension peut être une source de motivation et de joie pour l'apprenant. Ainsi pour comprendre, il devrait s'engager dans son processus d'apprentissage et recourir à des stratégies mnémotechniques.

---

[9] Danièle Moore: La langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères, La Lettre de la DFLM, n°13, 1re édition, 1993, Paris, pp. 102–103.

[10] Brian MacWhinney : Language Emergence, dans Language Acquisition and Conceptual Development, édité par Melissa Bowerman & Stephen C. Levinson, Cambridge University Press, 1re édition, 2001, Cambridge.

Pour faciliter la mémorisation, l'apprenant est appelé à changer ses habitudes estudiantines. Il pourrait s'entrainer à prendre des notes à travers la recherche des mots-clés dans un texte.

Notons également l'existence d'un lexique mental qui s'actualise par la fréquence d'usage et du contexte. Le travail de Schneider et al. (2002) parle de « difficultés souhaitables » montrant que lorsque les apprenants rencontrent des mots dans des situations difficiles, plus l'effort mental déployé est grand, plus l'encodage est profond et conduit à des traces mnésiques fortes. Tout comme les muscles, plus ils s'entraînent, plus ils deviennent plus forts.

Nous proposons à travers cet article un modèle d'élaboration d'un cours et des suggestions de situations d'apprentissage dans une perspective actionnelle :

1-L'observation (ou éveil) permet à exposer l'apprenant à des supports variés (texte, dialogue, chanson).

2-Identification (ou repérage) vient après l'observation. L'apprenant identifie le fait de langue ou les données observées à l'aide de son enseignant. Cette étape permet d'explorer les caractéristiques du fait de langue ou support utilisé pour bien le catégoriser.

3-Construction de sens: Dans cette étape, l'apprenant tente de répondre au fait relevé, il mobilise ses connaissances antérieures pour comprendre et expliquer les données obtenues à partir du corpus initial. L'enseignant amène l'apprenant, à travers un questionnement bien élaboré à relever le fait de langue et l'expliquer, en faire une analyse grammaticale, sémantique ou pragmatique. Il met en liaison le nouveau concept abordé avec les connaissances antérieures de l'apprenant (les pré-acquis)

L'apprenant est activement engagé dans son processus d'apprentissage, il comprend, analyse, mémorise, sa charge cognitive est extrêmement élevée à ce stade.

4-Appropriation: Cette étape permet à l'apprenant d'intérioriser le nouveau savoir acquis. La répétition permet de consolider le concept et le réutiliser dans des phrases ou dialogues.

5-Réemploi libre: Ce stade montre que l'apprenant a approprié le concept, il l'utilise d'une manière naturelle et spontanée. Il connait ses utilisations, il est capable de l'utiliser de manière personnelle. L'apprenant passe du phrasème à la phraséologie, il est

capable d'insérer le pragmatème dans une situation correspondante à son emploi. A un stade plus avancé, l'apprenant peut diminuer sa charge cognitive en utilisant le concept d'une façon automatique.

Dans quelle activité peut-on intégrer les pragmatèmes des lettres formelles ?

Le pragmatème peut faire l'objet de plusieurs domaines d'apprentissage de l'apprenant. Il peut apparaître dans :

-**Leçon de Communication :** la leçon se focalise sur la valeur des actes (demande, réclamation, invitation…), Nous pouvons communiquer l'objectif à travers les actes de langages permettant de préciser l'objectif de la lettre. Cette leçon de communication permettra de mobiliser la compétence pragmatique en s'entraînant à choisir l'énoncé qui correspond à une situation précise.

-**Leçon de Lexique** (Lexique Spécifique): La leçon de lexique peut se focaliser sur le lexique thématique de la correspondance formelle (conventionnelle). Il s'agit d'expliciter clairement les pragmatèmes nécessaires pour rédiger une lettre qui obéit à une structure formelle fixe.

-**Leçon de langue**: Cette leçon sera une occasion de mettre en lumière certaines caractéristiques des pragmatèmes. Il serait intéressant d'initier les apprenants à une analyse linguistique (travailler sur le phrasème en tant que bloc) et une analyse sémantique (travailler la compositionnalité sémantique) du pragmatème.

-**Leçon de l'oral**: L'oral sera un prolongement de l'activité de communication. Les apprenant s'impliquent dans des jeux de rôles où chacun prend un pragmatème qui compose la lettre (début, objet, corps, formule de congé) et le présente à ces camarades tout en montrant l'emplacement du pragmatème dans la lettre, le rôle du ton formel qu'il joue dans la relation expéditeur/ destinataire de la lettre.

5-Exemple d'insertion de pragmatème dans les activités en classe de FLE.

Cas des pragmatèmes du code écrit

Situation de communication:

Le club environnement de ton collège désire utiliser les locaux de l'établissement pour sensibiliser les apprenants à la question de l'environnement. Ecris une lettre formelle au directeur du collège où tu lui demande l'autorisation d'utiliser la bibliothèque.

-Pragmatèmes possibles pour chaque composante de la lettre :

-**Formule d'appel**: Madame/Monsieur/Monsieur le Directeur /Mme la Directrice.

- **Corps de la lettre**: j'ai l'honneur de vous demander/ j'ai l'honneur de vous solliciter/ Suite à votre annonce parue dans [source], je me permets de vous adresser ma candidature/ Je me permets de vous écrire afin de vous faire part de …/.

- **Formules de politesse finale**: Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées/ Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération. /Cordialement/.

Le Pragmatème des Emballages et Prospectus Médicaux :

Ce type de pragmatème réfère aux instructions qu'on trouve dans les emballages et les notices de médicaments. Ils permettent à l'apprenant de s'imprégner dans la vie quotidienne:

Instructions et Posologie: Voie orale /1 comprimé par jour/ Si les symptômes persistent, consultez votre médecin.

2. Avertissements et Précautions : Tenir hors de la portée et de la vue des enfants/ Ne pas utiliser en cas d'allergie à l'un des constituants) / Ne pas dépasser la dose recommandée/ Lire attentivement la notice avant utilisation**.**

Ces pragmatèmes sont sous forme des avertissements ou des indications. Ce type de pragmatème vise à se focaliser sur l'information essentielle. En classe, nous pouvons former des groupes et demander aux apprenants de relever ces informations puis les réutiliser pour former un prospectus médical.

Conclusion

En somme, nous pouvons dire qu'il y a une synergie entre l'usage du pragmatème, la théorie de la charge cognitive et l'usage du pragmatème ainsi que son enseignement. La théorie de la charge cognitive vise à diminuer l'effort cognitif possible lors de toute activité mentale.

Comme toute théorie, elle présente certaines limites car en situation réelle, il est difficile de mesurer la charge cognitive de l'apprenant. En outre, cette théorie néglige la dimension motivationnelle de l'apprenant et son contexte social.Ces facteurs peuvent modifier la charge cognitive d'une personne à une autre.

En fait, le pragmatème se situe à mi-chemin, entre la linguistique et la culture, ainsi qu'entre les leçons de langues et de lexique. De là, il offre un domaine encore en friche pour l'exécution et l'application des théories d'apprentissage et pour la mise en pratique de la transversalité entre les différents domaines d'apprentissage. Le but ultime est celui de doter l'apprenant d'un savoir qui mobilise les connaissances brutes pour acquérir des compétences du savoir-faire (usage de la langue) et du savoir être (s'ouvrir à la diversité culturelle).

Bibliographie

- Brian MacWhinney : Language Emergence, dans Language Acquisition and Conceptual Development, édité par Melissa Bowerman&Stephen C. Levinson, Cambridge University Press, 1re édition, 2001, Cambridge.
- Charles Bally: Traité de stylistique française, Librairie Georg & Cie / Klincksieck, 2e édition, 1951 [1re édition 1909], Genève–Paris.
- Danièle Moore: La langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères, La Lettre de la DFLM, n°13, 1re édition, 1993, Paris, pp. 102–103.
- J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot : Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 1re édition, 1990, Cambridge.
- James R. Nattinger, Jeanette S. DeCarrico : Lexical Phrases and Language Teaching, Oxford University Press, 1re édition, 1992, Oxford.
- Klein, Jean&Lamiroy, Béatrice: Routines conversationnelles et figement, in Anscombre, J.-C. & Mejri, S. (éds.), Le figement linguistique : la parole entravée, Éditions Honoré Champion, 1re édition, 2011, Paris, pp. 195–217.
- Michel Berthet: La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne, Histoire Épistémologie Langage, 1re édition, 2011, Paris.
- Peter Khün: De la didactique de la phraséologie à la phraséodidactique, Paremia, 1re édition, 1987, Madrid.
- Sousa David A.: Un cerveau pour apprendre: comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace, Chenelière Éducation, 1re édition, 2017, Montréal.

Questionner l'articulation entre l'éducation et la violence de genre en situation de handicap

Questioning the articulation between education and gender-based violence in disability contexts

☞ Pr Bouchra Haddou Rahou[1]
☞ Pr Khadija Zouitni[1]
Université Mohammed V de Rabat[1]

Résumé

Objectif: Le présent article se propose d'interroger l'articulation entre l'éducation et les violences de genre en situation de handicap

Problème: Les femmes en situation de handicap sont particulièrement exposées aux comportements violents à cause de la «double vulnérabilité» et du «moindre pouvoir » que leur confère leur statut de femme et handicapée.

Méthode: Notre démarche s'inscrit dans une perspective intersectionnelle qui analyse les relations entre genre, handicap, violence, et éducation

Conclusions: L'article souligne la nécessité de repenser les approches éducatives pour qu'elles soient à la fois conscientisantes, émancipatrices et transformatrices

Mots clés: Education inclusive, éducation émancipatrice, violence de genre, handicap, transformation sociale

Abstract

Objective: This article aims to examine the intersection between education and gender-based violence in the disability context

Problem: Women with disabilities are particularly vulnerable to violent behavior because of the "double vulnerability" and "less power" inherent in their status as women and persons with disabilities.

Method: Our approach adopts an intersectional perspective to examine the interconnections between gender , disability, violence, and education

Conclusions: the article underlines the necessity of rethinking educational approaches so to be both awareness-raising, emancipatory, and transformative.

Keywords: Inclusive education, emancipatory education, gender-based violence, disability, social transformation

Introduction

Le concept «violence» provient, étymologiquement, du mot latin violentia, qui signifie «véhémence», une force passionnée et incontrôlée. Le mot vis désigne la force tandis

que le verbe violare signifie «violer une loi». De ce fait, la violence suppose un comportement transgressif, oppressant et abusif. Le sens de la violence dépend largement du contexte dans lequel elle s'exerce et de celui qui la subit revêtant ainsi de multiples visages : la violence collective, la violence dirigée contre soi, la violence interpersonnelle ou encore la violence de genre qui est parmi les formes les plus répandues.

Les violences de genre désignent les violences que les femmes et les filles subissent d'abord et avant tout à cause de leur sexe et de leur identité de genre dans la société. L'Organisation des Nations Unies (1993), la définit comme étant: «tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée...».[(1)]

C'est un problème croissant qui touche les femmes et les filles dans toutes les sociétés, classes sociales et groupes culturels. Selon les estimations mondiales, environ une femme sur trois (soit environ 736 millions de femmes) a subit des violences physiques et/ou sexuelles au cours de sa vie (OMS, 2021). En plus qu'elles constituent une atteinte aux droits fondamentaux et un obstacle à l'exercice de libertés (Sinko et Arnault, 2020), les violences de genre influent sur la santé des femmes et leur bien-être avec des répercussions qui peuvent être aiguës et immédiates, de longue durée et chroniques voire mortelles.

Ce phénomène complexe et occulté, est encore plus préoccupant quand il touche les femmes en situation de handicap. Etant plus exposées à la dépendance, aux préjugés et à la marginalisation, les femmes en situation de handicap courent un risque culminant d'être maltraitées et violentées soit par les proches, les amis ou le personnel soignant (Iudici et al., 2019). Fréquemment passés sous silence ou minimisés, ces actes sont, dans une large mesure, sous-tendus par la persistance des stéréotypes sociaux dévalorisants à l'égard des femmes en situation de handicap. De fait, en façonnant les représentations sociales, les affects et les pratiques individuelles et collectives, l'éducation peut jouer un rôle structurant dans la restriction des risques liés à l'émergence des comportements

[(1)]Déclaration universelle sur l'élimination des violences à l'encontre des femmes.

violents et d'attitudes discriminatoires, contribuant ainsi à transformer les normes sociales sous-jacentes.

Le présent article se propose d'analyser, dans un premier temps, les dynamiques complexes à l'intersection de la violence de genre et du handicap en mettant en évidence leurs imbrications et leurs implications sociétales. Ensuite, il examine comment une éducation repensée dans une vision inclusive et émancipatrice peut améliorer la conscientisation et la capacité d'agir des femmes en situation de handicap et remettre en question les représentations sociales et les schémas cognitifs dominants.

1. Femme et handicapée: des corps doublement vulnérables

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) définit ces dernières comme «celles qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres»[(2)].

Par ailleurs, le handicap et la violence de genre sont intrinsèquement liés, tant par leurs facteurs que par leurs conséquences. Dans de nombreuses situations, les femmes acquièrent un handicap à la suite de violences basées sur le genre, qu'elles soient physiques ou sexuelles, de violations des droits sexuels et reproductifs, ou encore à cause des risques liés à la maternité. De même, si les personnes en situation de handicap, quel que soit leur sexe, sont particulièrement vulnérables aux abus et aux violences, les femmes en situation de handicap le sont encore plus en raison du «double vulnérabilité» et du «moins pouvoir» que leur confère leur statut de femme et de personne handicapée (Katsui et Mojtahedi, 2015).

Elles sont au moins deux à trois fois plus susceptibles que les autres femmes de subir des violences et dix fois plus exposées à la violence sexuelle (OMS, 2014). De surcroit, elles peuvent endurer d'autres formes de violence et de victimisation qui ne sont pas uniquement fondées sur le genre, bien qu'elles puissent être aggravées par ce dernier. A cause de leur double vulnérabilité, ces femmes font face à un éventail plus large de vio-

[(2)]United Nations General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Resolution A/RES/61/106

lences émotionnelles, physiques et sexuelles de la part de leurs proches, y compris leur famille et leurs amis, de leurs prestataires de soins de santé et d'étrangers (Nixon, 2009 ; Iudici et al., 2019). Leur forte vulnérabilité aux violences sexuelles les expose davantage aux avortements et à la stérilisation forcée et aux infections sexuellement transmissibles. Ainsi, la situation de handicap amplifie non seulement les risques de violence mais aussi ses effets.

2. Violences de genre en situation de handicap: lecture intersectionnelle d'un fait systémique

Pour comprendre le phénomène de la violence envers les femmes en situation de handicap, il est essentiel d'aborder ses aspects sociaux, culturels et institutionnels à travers une perspective critique et multidisciplinaire. Il s'agit d'un fait social qui s'inscrit dans une dynamique systémique ne résultant pas uniquement des situations individuelles. La violence à l'égard des femmes en situation de handicap serait alors le fruit des interactions entre plusieurs systèmes environnementaux imbriqués, chacun favorisant l'éclosion ou le maintien de la violence de manière directe ou indirecte (Bronfenbrenner,1979). Autrement dit, ces violences s'inscrivent dans une intrication de facteurs personnels, relationnels, institutionnels et sociétaux.

En effet, bien que la violence de genre prenne des formes diverses en fonction des contextes socioculturels et politiques, elle reste, principalement, le produit de rapports de pouvoir déséquilibrés entre les hommes et les femmes. La place des femmes dans la société et les violences auxquelles elles sont confrontées sont le fruit d'un système maintenu par des institutions et des acteurs sociaux qui participent à la reproduction des rapports de domination et de violence. Par leur rôle dans la transmission de valeurs patriarcales, ces institutions ont contribué à la normalisation et à l'acceptation des comportements violents en renforçant ainsi la position subordonnée des femmes dans l'espace public et privé.

Par ailleurs, les personnes qui recourent à la violence à l'encontre des femmes ont souvent une capacité à repérer celles qui leur semblent plus vulnérables. En raison de leur isolement social ou de leur incapacité à porter plainte ou à se défendre, les femmes en situation de handicap sont souvent plus susceptibles de subir des abus et des actes d'agression. Leur handicap imprègne leurs rapports à la violence de façon très spéci-

fique, les facteurs comme le manque d'autonomie, la diminution de défense personnelle, les stéréotypes sociaux et les exclusions socio-économiques, semblent les rendre particulièrement vulnérables à divers types d'abus en comparaison avec les femmes non handicapées (Sandra et Neepa Ray, 2010).

D'un autre côté, et en raison de leur handicap, ces femmes auraient moins de chances de scolarisation et d'accès à l'emploi, et seraient ainsi plus exposées à la pauvreté et à l'isolement social que les femmes non handicapées (Brownridge, 2006). En outre, les risques accrus auquel le handicap les rend vulnérables découlent d'une perception dévalorisante de la société. La conjonction des stéréotypes portant au handicap avec ceux portant au genre peut exacerber la violence ou donner lieu à des maltraitances spécifiques. Considérées comme impuissantes physiquement, sans défense et intrinsèquement vulnérables, elles deviennent la cible de certains types spécifiques de violences comme le refus de leur fournir du matériel, des aides et des médicaments ou le fait de les laisser dans des positions physiquement inconfortables pendant de longues périodes (McCarthy et al., 2017).

La dépendance physique, économique et sociale des femmes en situation de handicap constitue aussi un facteur de risque majeur en matière de violence de genre. En raison de cette dépendance, elles pourraient se retrouver enfermées dans des relations abusives ou négligentes vu leur dépendance physique et financière des personnes censées les aider qui deviennent elles-mêmes les auteurs de ces violences.

Etant donné le caractère multifactoriel et la complexité de ce phénomène, une approche globale et holistique est nécessaire impliquant un continuum d'actions interconnectées, où les initiatives de prévention et de réponse se complètent et s'appuient mutuellement. L'éducation constitue un élément clé de cette approche en remodelant les représentations, les attitudes et les comportements collectifs à l'égard des femmes en situations de handicap, et en dotant les individus des compétences nécessaires leur permettant de reconnaître la violence de genre et d'y répondre lorsqu'elle se produit.

3. Penser l'éducation : des fondements classiques aux conceptions contemporaines

Les conceptions de l'éducation n'ont cessé d'évoluer depuis l'antiquité. Pour Socrate, l'enseignant est un maïeuticien qui aide à la naissance des savoirs. En incitant les apprenants à se questionner sur leur propre existence et leur propre conduite, l'enseignant les soutient dans leur recherche de la conscience de soi qui est essentielle pour une vie épanouissante. Pour Platon, l'éducation est élitiste, elle a pour fonction de séparer les élèves et de les instruire en fonction de leurs aptitudes afin que les plus qualifiés soient aptes à occuper des postes clés dans la classe dirigeante.

Aristote considère qu'un bon équilibre entre le développement de l'intelligence, de la morale et de la physique permet à l'éducation de former des membres vertueux de la société. L'éducation à Rome a été influencée par la philosophie de Quintilien qui, anticipant déjà les principes de l'éducation moderne, accorde une importance particulière à l'éloquence et la pédagogie adaptée à l'enfant. En moyen âge, l'éducation est contrôlée par les institutions religieuses en prônant un enseignement axé sur la théologie. À l'ère de la Renaissance, et en réponse à cette éducation médiévale trop rigide, les humanistes tel qu'Erasme et Montaigne, encouragent une éducation douce, susceptible de libérer les esprits et former des citoyens éclairés. Au siècle des Lumières, Rousseau avec son livre Emile trace les contours d'une éducation naturelle de l'enfant qui cultive son autonomie et respecte son développement naturel. Enfin, dans les approches modernes, notamment avec Dewey, Freinet…, l'accent est mis sur l'apprentissage actif et la personnalisation de l'éducation.

Sur le plan sociologique, Emile Durkheim appréhende l'éducation comme fait social qui vise à socialiser l'individu à travers la transmission et l'intériorisation des valeurs et des normes collectives afin de maintenir l'ordre social alors que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron critiquent son rôle dans la reproduction de la culture et de l'ensemble du système social.

Pour les béhavioristes, le principal objectif de l'éducation est la transformation du comportement. Cette théorie comportementale considère la connaissance comme un répertoire de comportements façonnés et maintenus par le renforcement. Dans ce sens, Skinner (1953) a mis l'accent sur la manière dont les comportements peuvent être con-

trôlés et modifiés par des stimuli environnementaux. Sa théorie, basée sur le conditionnement opérant, affirme que les comportements sont appris et maintenus par le renforcement et la punition. La théorie cognitive de l'apprentissage, quant à elle, préconise que les différents processus concernant l'apprentissage peuvent être expliqués en analysant les processus mentaux.

L'objectif de l'éducation, serait ainsi, de modifier les schémas cognitifs des apprenants en passant par le traitement interne de l'information plutôt que par la simple réponse à un stimulu externe. Par ailleurs, la théorie de l'apprentissage social de bandura (1977), qui est souvent décrite comme une conception conciliatrice entre le béhaviorisme et la théorie cognitive, repose sur l'idée selon laquelle nous apprenons grâce à nos interactions avec les autres dans un contexte social. Elle suggère que l'apprentissage chez l'individu se produit principalement à travers trois mécanismes interconnectés: l'observation, l'imitation et la modélisation des comportements d'autrui. Les conceptions constructivistes, qui trouvent leurs racines dans les travaux de Bruner (1961), Vygotsky (1962) et Piaget (1970), exposent un apprentissage influencé par le contexte dans lequel une idée est enseignée ainsi que par les croyances et les attitudes des apprenants.

Enfin, Philipe Meirieu (2001) met en évidence l'éducabilité[(3)] comme principe éthique de l'acte éducatif. Sa pensée éducative part d'une position éthique et égalitaire et d'un engagement en faveur de l'émancipation par l'apprentissage. Dans le sillage de cette perspective émancipatrice, Paulo Freire (1974) met l'accent sur la transformation sociale en préconisant une éducation libératrice plutôt qu'oppressive. Sa philosophie éducative vise à autonomiser les apprenants, en particulier les personnes marginalisées dans le cadre d'un processus de conscientisation et de transformation sociale.

4. Prévenir, émanciper et transformer par l'éducation

Les femmes en situation de handicap vivent généralement dans des situations d'exclusion et de marginalisation accrues qui les rendent plus vulnérables et les exposent davantage à diverses formes de violences. Ces violences sont renforcées par un ensemble

[(3)]Selon Philipe Meirieu, L'éducabilité est le postulat selon lequel tout enfant et tout être humain est éducable et qu'on peut le faire progresser

de pratiques et de règles structurelles et sociales qui les déshumanisent et les privent de leurs droits. A cet égard, une éducation repensée dans une vision émancipatrice et inclusive contribuera à la reconnaissance, la protection et la dignité des femmes en situation de handicap.

Dans cette optique, l'éducation offre des espaces propices à l'apprentissage pour la déconstruction des mécanismes de violence et la promotion de valeurs de paix et de tolérance. Ainsi, à travers un processus dynamique, continu et permanent, l'éducation cherche à instaurer des espaces non violents où le dialogue, l'écoute active et le respect des diversités sont au cœur des interactions. Dans la lignée de la conception de John Dewey (1916), c'est une éducation qui se fixe pour objectif de former des individus réfléchis, critiques et socialement engagés contre la violence de genre en situation de handicap. L'éducation devient ainsi un espace de socialisation qui remet en question les représentations sociales et les schémas cognitifs préexistants à travers une «déprogrammation », permettant l'intériorisation de nouvelles normes et valeurs (Mayor cité par Monclús, 2008).

En tant qu'agents de socialisation, les établissements d'enseignement ne doivent pas devenir des institutions de reproduction sociale comme critiqués par Bourdieu et Passeron (1970). Pour cela, ils doivent contribuer à la déconstruction des stéréotypes et des normes sociales, en l'occurrence ceux liés au genre et au handicap. Les apprenants seraient ainsi capables de repérer les discours en faveur des violences de genre en situation de handicap, notamment ceux véhiculés par les médias, les réseaux sociaux et les milieux familiaux.

En outre, l'enseignant dans sa posture de modèle de comportement, dans le sens de Bandura, joue un rôle clé dans ce processus de socialisation et de transformation sociale. Ses comportements et ses attitudes face aux discriminations et des violences à l'égard des femmes en situation de handicap influencent l'apprentissage de ses élèves et contribuent à la formation de pratiques sociales égalitaires inclusives. A cet égard, la théorie de l'apprentissage social de Bandura stipule qu'une grande partie de l'apprentissage humain se fait en observant les autres, en particulier les modèles, puis en reproduisant leurs actions.

Le débat autour du rôle des enseignants souligne l'influence prépondérante des valeurs et des croyances sur leur pratique et sur le façonnement des expériences d'apprentissage. Le concept d'habitus de Bourdieu permet de comprendre cette interconnexion. En effet, l'habitus professionnel des enseignants est structuré par les expériences et les circonstances passées en lien avec la violence de genre et handicap, en même temps, il n'est pas immuable mais évolue, structurant leurs pratiques présentes et futures. Ceci met en évidence le rôle déterminant de la formation des enseignants en matière des droits des femmes en situation de handicap et de lutte contre la violence.

Etant donné leur contact étroit avec les élèves, les enseignants sont dans une position unique pour mettre en œuvre une prévention primordiale. Cela implique d'avoir à disposition des curriculums sensibles à la question de la violence de genre et son intersection avec le handicap. A cet égard, il convient de mettre en œuvre des programmes spécialisés qui, en inculquant aux élèves la non-discrimination et l'inclusion, renforceraient les compétences de ces derniers à s'engager dans des relations respectueuses, saines et équitables avec leurs pairs notamment celles en situation de handicap. Ces compétences psychosociales ne peuvent se développer et se renforcer qu'à travers une approche socioconstructiviste qui permettraient aux élèves de construire leurs connaissances, leurs attitudes et leurs comportements à travers l'interaction avec leur environnement.

Par ailleurs, l'éducation peut considérablement promouvoir l'autonomisation des femmes en situation de handicap, leur fournissant des repères sur leurs droits civiques mais aussi sur la manière d'accéder à certains services comme la santé ou le soutien psychologique. Sa finalité est de les former, de les valoriser pour qu'elles puissent acquérir confiance en elles, élargir leurs réseaux sociaux et avoir une meilleure capacité à utiliser les informations et les ressources ce qui, à son tour, peut avoir un effet protecteur contre la violence de genre. Des données empiriques ont démontré qu'une prolongation de la scolarité est corrélée à une régression significative des probabilités d'être à la fois victime et auteur d'agressions physiques et sexuelles (Plan International Because I am a Girl, 2012).

Dans leur vision émancipatrice, ces actions éducatives promeuvent l'autonomie et l'affirmation de soi, ainsi que la capacitation des femmes en situation de handicap face

aux réalités injustes et discriminatoires. Cette vision est en rupture avec les approches restrictives qui, en leur apprenant à "rester en sécurité", peuvent en fait avoir des effets négatifs, car elles placent la responsabilité d'éviter la violence sur les victimes potentielles plutôt que sur les auteurs, renforçant ainsi l'idée selon laquelle il incombe à ces dernières de se comporter de manière à "éviter" la violence.

Pour Freire (1974), l'émancipation passe par une éducation libératrice fondée sur le dialogue et la prise de parole des opprimées. Cela suppose que les femmes handicapées aient accès à des espaces d'expression, d'écoute et d'analyse critique de leur réalité. Ce processus va au-delà du simple transfert de connaissances pour convoiter la conscientisation[(4)] de ces femmes et la promotion des comportements inclusifs et inculquer des valeurs propices à une transformation des attitudes.

Certes, toutes ces interventions sont susceptibles de contribuer à la réduction des violences de genre à l'égard des femmes en situation de handicap. Néanmoins, prises isolément, elles demeurent insuffisantes. Pour que l'éducation soit réellement efficace, elle doit être pensée dans une vision globale et cohérente ne se limitant pas à l'échelle individuelle ou scolaire mais mobilisant également tous les autres niveaux du système social (Bronfenbrenner, 1979)

Dès lors, des initiatives de conscientisation sociale, à travers des campagnes éducatives, peuvent aider à déconstruire les préjugés en remettant en question les croyances profondément ancrées dans la société sur ce qui constitue un comportement approprié envers une fille et une femme en situation de handicap. La dynamisation de ces actions encourage le dialogue sur la violence de genre et le handicap entre les membres de la famille et au sein de la communauté, et permet aux victimes de se sentir habilitées à dénoncer leurs agresseurs sans craindre d'être stigmatisées ou rétribuées

Enfin, une éducation transformatrice ne peut éluder la prise en compte de la question des auteurs de violence. En remettant en question les hypothèses et les attentes qui façonnent et influencent leurs attitudes violentes (Mezirow, 1991), les actions éducatives doivent être pensées dans une vision de responsabilisation et de réhabilitation et en les

[(4)] «La conscientisation est un processus par lequel les individus prennent conscience de leur situation sociale, économique et politique, et prennent des mesures pour la transformer». Paulo Freire, La Pédagogie des opprimés, p. 70.

amenant à reconnaître les conséquences de leurs actes et s'engager dans des relations égalitaires non violentes.

Conclusion

Loin de se limiter à un simple transfert de connaissances, l'éducation vise à promouvoir des pratiques sociales égalitaires et inclusives en subvertissant les schèmes perceptifs sociaux et en déconstruisant les stéréotypes et les normes profondément enracinés qui continuent de nourrir les violences, de les rendre acceptables, ou moins visibles. En tant que levier de changement social, l'éducation contribue à la sensibilisation aux particularités des vécus des femmes en situation de handicap. Un vécu teinté par une double vulnérabilité, en tant que femme et en tant que personne handicapées. Dans sa vision émancipatrice, elle renforce l'autonomie et l'affirmation de soi, ainsi que la capacitation de ces femmes face à la violence et aux réalités discriminatoires. En outre, garantir l'efficacité de ces actions éducatives, nécessite de les penser dans une vision globale qui s'adresse non seulement aux victimes mais aussi aux auteurs de ces violences et aux différents acteurs du système social.

Références bibliographiques

- Flammarion. (Œuvre originale vers 340 av. -Aristote. (1991). Éthique à Nicomaque (J. Tricot, Trad.). GF (.C-J.
- .rsBamisaiye, R. (1989): A Practical Approach to Philosophy of Education, Ibadan: AMD Publishe
- .Hall-Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice
- .efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman-Bandura, A. (1997). Self
- C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système -Bourdieu, P., & Passeron, J. .enseignement. Éditions de Minuitd'
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. .Harvard University Press
- Brownridge. D.A. 2006. Partner violence against women with disabilities: prevalence, risk, and 822-ations. Violence Against Women 12(9), 805explan
- 32-Bruner, J. S. (1961). The act of discovery.Harvard Educational Review, 31(1), 21
- based violence and unwanted sexual behaviour in Canada, 2018: -Gender Cotter A., Savage L. (2019). rvey of safety in public and private spaces. Statistics Initial findings from the su eng.htm-x/2019001/article/00017-002-https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85 .Canada
- .Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan
- .Éducation et sociologie. Félix Alcan .(922Durkheim, E. (1
- .Maspero .(1974 : Freire, P. (1970). Pédagogie des opprimés (Éd. française
- layered experiences of Ethiopian -Katsui H, Mojtahedi MC. The intersection of disability and gender: multi .573-act. 2015;25(4):563women with disabilities. Dev Pr
- .Meirieu, P. (2001). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. ESF éditeur
- .Bass, 1991-Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey Mezirow, Jack.
- dialisée. Dans A. Monclús et C. Saban Monclús, A. (2008). L'éducation à la paix dans une société mon : Barcelone .(44-Coords.), Educación para la paz. Enfoqueactual y propuestasdidácticas (Ch. 1, pp. 17) Ediciones CEAC
- dopté Nations Unies. Protocole facultatif à la convention relative aux droits des personnes handicapées (a 160-le 13 décembre 2006) UNGA Res 61/611. Dev. 2006;49(4):158
- Nixon J. (2009). Domestic violence and women with disabilities: Locating the issue on the periphery of 590802535709https://doi.org/10.1080/09687 .89–Disability and Society, 24(1), 77 social movements.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2014). Rapport de situation mondial sur la prévention de la ; Organisation mondiale de la santé : violence. Genève, Suisse
- .Gonthier-Denoël : Piaget, J. (1970). Psychologie et pédagogie. Paris
- .ernational (2012). Because I am a girl: State of the World's GirlsPlan Int

L'influence des représentations sociales des langues d'enseignement sur les pratiques pédagogiques

The Influence of Social Representations of Teaching Languages on Pedagogical Practices

☞ **BELKAS Samir**

PhD Candidate

Sous la direction de:

☞ **Dr. Souad Oussikoum**

Sociolinguistique

Faculté des lettres et des sciences humaines, Marrakech

Résumé:

Objectif: Élucider l'influence exercée par les représentations sociales des enseignants du primaire sur leurs méthodologies pédagogiques.

Problème: Les mutations récentes de la politique éducative au Maroc ont influencé les représentations des enseignants du primaire concernant les langues.

La méthode: Quantitative administré à un échantillon de 30 enseignants.

Conclusion: Comprendre les principaux éléments qui contribuent à la construction des représentations des enseignants de langues sur le plurilinguisme.

Mots clés: représentation–langue–plurilinguisme– influence- pratique pédagogique.

Abstract

Objective: To analyze the influence of primary school teachers' social representations on their teaching practices, particularly regarding the languages of instruction.

Problem: Recent reforms in Morocco's educational policy have affected how primary school teachers perceive languages of instruction, potentially influencing their pedagogical approaches.

Methods: A quantitative approach was adopted, using a questionnaire administered to a sample of 30 primary school teachers.

Conclusion: This study helps identify the key factors that shape teachers' social representations of multilingualism and provides insight into their impact on teaching practices.

Keywords: representation–language–multilingualism–influence-educational practice.

Introduction

Les langues suscitent des représentations cognitives chez leurs utilisateurs, qu'ils soient apprenants ou éducateurs. Ces représentations sont à la fois individuelles, façon-

nées par nos expériences et nos connaissances uniques, et collectives, façonnées par les normes sociales et idéologiques dominantes. Elles procèdent généralement à des évaluations évaluatives, qu'elles soient avantageuses ou défavorables, concernant les langues et leurs locuteurs. Par conséquent, Elles peuvent engendrer des préjugés et des stéréotypes, définis comme des représentations rigides et bien ancrées qui fournissent une perspective simplifiée et généralement évaluative de la réalité sociale. Alors deux questions sont à poser : Quelle relation pourrait avoir les représentations avec l'apprentissage des langues ? Et est-ce que les représentations sur les langues influencent les pratiques pédagogiques ?

En préambule et avant d'aborder l'étude des représentations sociales des enseignants du primaire sur les langues d'enseignement, leur relation avec la pratique pédagogique et l'impact du plurilinguisme sur les résultats scolaires, Nous allons présenter les représentations dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques ainsi que leur relation avec l'apprentissage des langues.

Enseignement axé sur les représentations

Un nombre important de chercheurs et de professionnels du secteur de l'éducation connaissent bien les cadres théoriques et cherchent activement à identifier des approches pédagogiques et des comportements d'apprentissage qui intègrent les points de vue des enseignants et des apprenants (voir Zarate 1993:79 ; ainsi que Cain et Briane 1996 ; Porcher et al 1986 ; Muller 1998). L'environnement actuel des manuels scolaires comprend des ressources qui s'efforcent de promouvoir les représentations fondamentales des apprenants, en les incitant à étudier les origines de ces représentations et les contextes expérientiels dans lesquels elles ont été intériorisées, à la fois au niveau personnel et communautaire. Certains chercheurs considèrent cette pratique pédagogique comme emblématique d'une «approche réflexive», dont le contenu substantiel et les méthodologies pédagogiques sont fondamentalement ancrés dans des processus cognitifs visant à déconstruire et à reconstruire des mécanismes cognitifs enracinés dans le lien cognitif-langage:

«Les attitudes à l'égard de la diversité culturelle sont étroitement liées au processus d'affirmation de sa propre identité. Par conséquent, les enseignants devraient s'abstenir de concevoir ces attitudes comme des éléments à éliminer. Les professeurs qui entre-

tiennent une attitude ouverte à l'égard de divers points de vue se trouvent dans une situation paradoxale: ils transmettent aux élèves les traits qui caractérisent leur appartenance à une communauté donnée, esquissant ainsi une représentation des autres basée sur les constructions sociales dominantes qui prévalent au sein de cette communauté ; tout en incitant les élèves à prendre leurs distances par rapport aux normes de leur communauté afin d'étudier un système de valeurs alternatif, potentiellement contradictoire, qui diverge de leur contexte de socialisation» (Byram et Zarate 1996:9).

Représentations et pratiques pédagogiques

La notion de représentation dans le domaine de la didactique se manifeste sous diverses formes, y compris les connaissances fondamentales et la compréhension initiale. Néanmoins, les représentations observées en didactique varient selon les disciplines concernées. La didactique est chargée de définir le contenu à enseigner, ce qui souligne son rôle central dans les contextes éducatifs. Outre le contenu, plusieurs éléments extrinsèques ont un impact significatif sur le succès de cette initiative pédagogique. La construction du contenu éducatif implique de nombreuses représentations à différents niveaux, notamment l'organisation, le message communiqué et le volume d'informations proposées. Comme l'affirme Robert (2012 :21), les enseignants perçoivent que l'enseignement ne se limite pas à de simples connaissances disciplinaires ou à des modifications des programmes, soulignant que les connaissances expérientielles en elles-mêmes sont inadéquates. Néanmoins, la didactique fait face à d'autres défis: un sous-ensemble d'éducateurs scrute l'identité de ces professeurs, souvent isolés dans leur environnement de classe, qui affirment posséder des connaissances sans s'engager dans leurs responsabilités permanentes, responsabilités qui restent souvent ambiguës. L'étude du rôle de la didactique dans la promotion de pratiques efficaces est de plus en plus vitale.

De plus, il est essentiel de comprendre que dans le domaine de la didactique, l'idée de représentation a été articulée pour désigner les cadres cognitifs qu'une personne active lorsqu'elle est confrontée à une question ou à un thème, quel que soit son parcours scolaire formel (Cohen-Azria, 2010:195). Par conséquent, la mise en place d'une méthodologie didactique doit reconnaître les représentations dans un contexte plus large et leur rôle dans le continuum de l'enseignement et de l'apprentissage. Parmi les chercheurs qui ont étudié ce domaine, Muller et Pierto (2001), cités par Robert

(2012 :22), se sont efforcés de concevoir des activités destinées à être mises en œuvre en classe.

L'objectif de la recherche didactique est d'expliquer le lien entre les pratiques pédagogiques et l'assimilation du contenu dans l'environnement éducatif actuel, en englobant à la fois les dimensions institutionnelles et sociétales. Ce domaine de recherche dépasse la simple théorie pédagogique, car il explore des méthodologies pédagogiques intrinsèquement associées au contenu, et va au-delà des théories de l'apprentissage en tirant des enseignements d'expériences d'apprentissage réelles qui enrichissent constamment les analyses, en promouvant un engagement actif dans les activités de la classe, fréquemment par le biais d'un apprentissage par l'expérience et d'applications pratiques.

L'importance des représentations dans le processus pédagogique est soulignée dans ce discours. Comme l'explique Cohen-Azria (2010 :195), les élèves n'entrent pas dans un environnement éducatif dépourvu de cadres cognitifs préalables, car ils possèdent des connaissances qui transcendent les simples faits scientifiques, qui fonctionnent comme des représentations. Les individus s'efforcent de comprendre le monde en élaborant des idées et des arguments dans le cadre de disciplines académiques. L'acquisition de la langue, en particulier, nécessite la conversion de représentations linguistiques en représentations pédagogiques fournissant des indications logiques et objectives pour modifier les interprétations subjectives. Les enseignants sont invités à tirer parti des représentations existantes des élèves pour faciliter leur transition vers de nouvelles perspectives.

L'objectif des activités pédagogiques n'est pas d'abolir totalement les représentations, étant donné la complexité inhérente aux processus cognitifs dépourvus de tels éléments. L'objectif est plutôt d'aider les élèves à articuler leurs représentations et à participer à des analyses afin d'améliorer leur compréhension de la nature, de la relativité et de la contextualité de ces représentations, favorisant ainsi une plus grande conscience de soi. Zarate (1993) soutient qu'il n'est pas suffisant de lutter contre les préjugés uniquement en fournissant des connaissances et des informations. La didactique des langues englobe une multitude de représentations, car la langue est intrinsèquement liée à la culture et à la société dont elle est issue. L'apprentissage des langues nécessite une

immersion dans des contextes culturels. Par conséquent, l'enseignement des langues doit prendre en compte à la fois les dimensions linguistiques et socioculturelles.

Le premier facilite l'amélioration des compétences en communication orale et écrite, tandis que le second vise à mettre en lumière les composantes culturelles. Mounin (1984:35) postule qu'une compréhension globale d'une civilisation spécifique nécessite la maîtrise de sa langue, et pour maîtriser une langue, une compréhension approfondie de la culture associée est impérative. Castellotti et Moore (2002:9) affirment que l'enseignement des langues est centré non seulement sur l'acquisition de connaissances, mais également sur les diverses applications contextualisées des langues, notamment par le biais de l'engagement interactif. L'hétérogénéité des représentations, qui englobe les dimensions psychologiques, émotionnelles, sociales et cognitives, joue un rôle central dans les processus d'apprentissage et d'enseignement des langues en reconnaissant les influences multiformes des facteurs sociaux, économiques et cognitifs.

Dabène (2005), cité par Bertrand Daunay (2010:212), a critiqué les limites du concept de triangle didactique dans le domaine de l'enseignement du français. Il a été souligné que les contextes sociaux et éducatifs devaient être intégrés, en incorporant les disciplines de recherche, les thèmes éducatifs et les représentations sociales et les pratiques du langage. Par conséquent, le processus didactique présente de nombreux défis. L'acquisition de connaissances doit être adaptée aux cadres mentaux et aux représentations préexistantes des apprenants. De plus, Cohen-Azria (2010:195) a indiqué que la reconnaissance de ces représentations modifiait la définition conventionnelle de l'enseignement. Elle n'est plus perçue comme une simple transmission de nouvelles connaissances, car les élèves assimilent ces nouveaux éléments par rapport à leurs connaissances antérieures.

Par conséquent, l'enseignement scolaire devrait donner la priorité à l'amélioration de la restructuration cognitive chez l'apprenant, ce qui entraîne une altération significative de ses processus cognitifs. L'omission de ces représentations cognitives dans le cadre pédagogique peut entraîner une aversion pour l'expérience d'apprentissage, qui peut se manifester de manière persistante.

La prudence dans les efforts éducatifs est impérative en raison de l'influence significative des représentations cognitives établies. L'apprenant peut avoir des compréhen-

sions erronées qui doivent être corrigées tout au long du parcours éducatif. Dans cette optique, il est du devoir de l'enseignant de s'orienter avec compétence pour guider l'apprenant, en évitant tout reproche, afin de favoriser l'émergence de cadres cognitifs alternatifs. Il est essentiel d'assumer le rôle de médiateur. De plus, lorsqu'un apprenant a une perception négative de l'enseignant, l'assimilation des informations présentées peut être compromise. Cela indique un danger important dans le domaine de l'éducation, où les perceptions établies à l'égard des professeurs, des pratiques d'évaluation et de la rigueur scolaire peuvent nuire à des résultats scolaires favorables. Les suppositions sans fondement aggravent encore les échecs scolaires et peuvent avoir une incidence négative sur la perception de soi de l'apprenant.

L'influence du plurilinguisme sur les résultats scolaires : points de vue multilingues

Les méthodologies alternatives révèlent une affinité marquée pour le multilinguisme. Ces méthodologies impliquent des exercices visant à favoriser la compréhension entre des langues étroitement apparentées, dans le but d'améliorer les capacités linguistiques des locuteurs de groupes linguistiques particuliers, comme le démontrent les langues romanes. Les enquêtes menées par l'équipe Galatea2 (ELA 104, 1996) et l'équipe EuroM4 (Le Français dans le Monde 1997) visent à discerner et à établir des parallèles entre les langues apparentées afin de faciliter l'intercompréhension au sein des langues romanes. Cet objectif est atteint grâce à la formulation d'outils et de ressources qui dépassent les limites des langues individuelles.

Les stratégies pédagogiques qui exploitent les affinités linguistiques ont le potentiel d'améliorer la compréhension des apprenants en leur offrant la possibilité d'appliquer leurs capacités linguistiques et d'évaluer leurs intuitions linguistiques, permettant ainsi le transfert de ces compétences dans divers contextes. L'objectif principal est de favoriser le développement de compétences transférables qui peuvent être utilisées quelle que soit la langue étudiée.

Les enseignants qui utilisent ces pédagogies avancées devraient confirmer que le développement efficace de la communication, ainsi que la maîtrise de la langue maternelle et d'autres langues intermédiaires, constituent un élément essentiel de leur stratégie pédagogique.

Le concept du multilinguisme en tant que facteur de progrès dans le domaine de l'éducation a été initialement défini en Angleterre dans les années 1970 (Hawkins 1987 ; James & Garrett 1991) et connaît actuellement un regain d'intérêt dans toute l'Europe. Ce renouveau a précipité le lancement du projet Socrates-Lingua, 42137-CP-3-1999-1-FR-Lingua (voir Candelier 1998 et Candelier éd., publication en cours), communément reconnu sous la désignation EVLANG3.

Les initiatives mises en œuvre sous les auspices d'EVLANG3 dynamisent et améliorent la méthodologie d'enseignement fondamentale, en particulier la sensibilisation aux langues, et plaident en faveur de l'intégration de l'enseignement des langues au sein des institutions universitaires, ce qui implique d'enseigner aux élèves différentes langues en présentant des opérations linguistiques dans une optique comparative entre plusieurs langues.

L'objectif de l'enseignement des langues est de transformer le point de vue des étudiants en les exposant à une variété de langues et en les dotant de méthodologies et d'approches pour comprendre les phénomènes linguistiques, les préparant ainsi mieux à l'acquisition de la langue (de Pietro 1995). Aborder les attitudes et les représentations des apprenants constitue un aspect essentiel des efforts visant à favoriser l'ouverture d'esprit et à opérer un changement de perspective.

Ces méthodologies, qui se concentrent sur le développement des représentations linguistiques et des perceptions des locuteurs, ainsi que sur les interactions entre les communautés linguistiques, englobent trois dimensions clés (James & Garrett 1991 ; de Pietro 1995) : dans un premier temps, la dimension sociolinguistique, qui affirme la diversité linguistique, est un élément crucial à reconnaître dans la pédagogie des langues. Deuxièmement, la dimension psycholinguistique est essentielle pour favoriser un changement de perspective chez les apprenants, leur permettant de se détacher de leur langue maternelle et de leur contexte culturel. Enfin, la fusion des dimensions linguistiques et cognitives dans l'enseignement des langues enrichit la compréhension des étudiants des mécanismes linguistiques au sein des environnements éducatifs et dans différentes langues.

Par conséquent, une multitude de méthodologies d'enseignement des langues et des cultures étudient un éventail de systèmes linguistiques, de paradigmes culturels et d'ap-

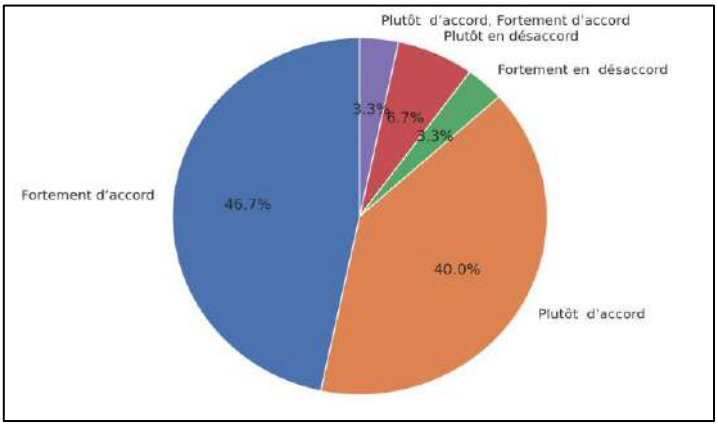
proches pédagogiques par le biais d'activités personnalisées conçues pour faciliter l'exploration et la manipulation des phénomènes linguistiques par les étudiants. Un élément central de cette initiative est de fournir aux apprenants des informations comparatives sur les mécanismes opérationnels des différentes langues et cultures, ainsi que des exercices qui améliorent les capacités de raisonnement métacommunicatif. La mise en œuvre de telles activités est d'une importance capitale.

Alors pour étudier les représentations dans les pratiques pédagogiques et l'impact du plurilinguisme sur l'apprentissage, nous avons adopté la méthode de l'enquête par questionnaire auprès de 30 enseignants du primaire. Nous envisageons d'explorer à travers cette enquête l'influence des représentations sur l'enseignement des langues en partant de l'idée que les représentations sociales jouent un rôle dans l'apprentissage des langues d'enseignement.

Analyse des données et discussion

Après le dépouillement du questionnaire, nous avons remarqué que selon.

Question 1 : Il y a une relation entre l'influence d'une langue et son apprentissage ?

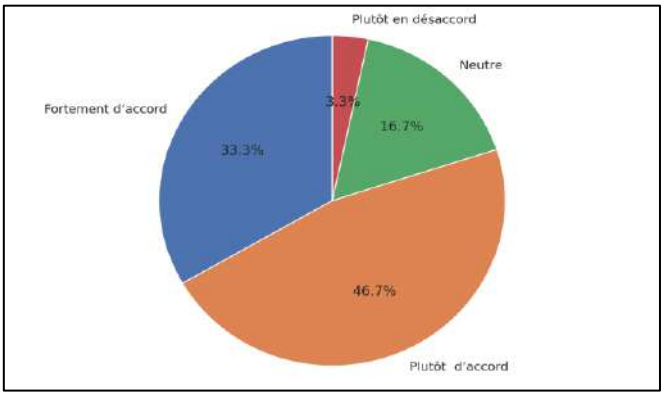


La répartition des réponses est la suivante : Tout à fait d'accord : 46,7 % (14 personnes). Plutôt d'accord : 40 % (12 personnes). Plutôt en désaccord : 6,7 % (2 personnes). Tout à fait d'accord : 3,3 % (1 personne). Plutôt d'accord, tout à fait d'accord (cette catégorie semble assez ambiguë) : 3,3 % (1 personne). Plutôt d'accord, tout à fait d'accord (cette catégorie semble assez ambiguë) : 3,3 % (1 personne). Un solide consensus (86,7 %) existe en faveur de cette affirmation (Tout à fait + Plutôt d'accord) : l'écra-

sante majorité des personnes interrogées affirment qu'il existe une corrélation substantielle entre l'impact de la langue et sa diffusion/acquisition. Une minorité de dissidents (10 %) : Un petit sous-ensemble de personnes interrogées affirme que cette association est ténue ou totalement absente.

Cette affirmation fait partie intégrante des théories sociolinguistiques qui soulignent l'importance du statut social et la nécessité perçue dans le processus d'apprentissage des langues. Les ramifications pratiques de cette compréhension ont la capacité d'améliorer les approches pédagogiques et de plaider en faveur de l'inclusion de langues particulières dans les programmes scolaires.

Question 2 : Vos pratiques plurilingues vous aident à comprendre la réalité de votre groupe ?

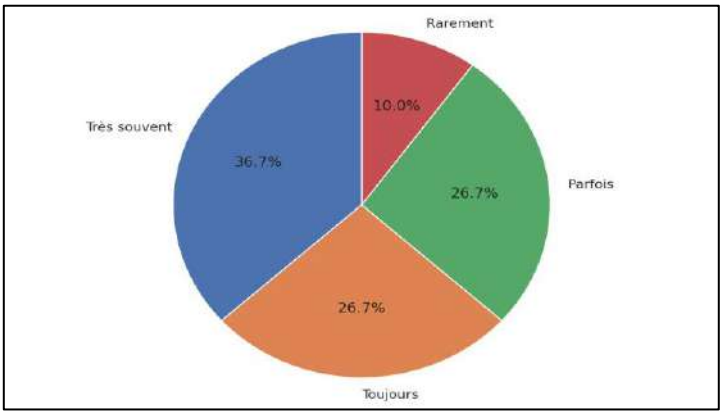


Consensus globalement positif : Une grande majorité (80 %) des participants expriment leur accord, fortement ou modérément, avec l'idée que leurs engagements plurilingues améliorent leur compréhension des réalités pertinentes pour leur groupe. Cette observation suggère que le plurilinguisme est considéré comme un catalyseur de la connaissance sociale ou culturelle, probablement en favorisant l'inclusion, en facilitant la communication ou en renforçant la sensibilité à la diversité.

Une minorité neutre ou en désaccord: 16,7 % des participants déclarent adopter une position neutre : cela peut être le signe d'une ambivalence, d'une exposition insuffisante au plurilinguisme ou d'un manque de compréhension quant à ses ramifications. 3,3 % (ce qui correspond à une seule personne) présentent un désaccord partiel : il s'agit d'un

cas anormal, potentiellement attribuable à un contexte spécifique ou à une interprétation personnelle divergente.

Question 3: Vous interagissez avec les langues d'enseignement avec vos apprenants ?



Tendance prédominante à un engagement constant : 63,4 % des participants (19 personnes) déclarent utiliser fréquemment ou régulièrement les langues d'enseignement dans leurs interactions avec les apprenants. Cela suggère une intégration robuste des langues d'enseignement dans un cadre pédagogique évolutif et une application habituelle du plurilinguisme éducatif.

Utilisation modérée ou intermittente par une minorité : 26,7 % indiquent qu'ils utilisent les langues d'enseignement de temps en temps, ce qui reflète une fréquence d'interaction fluctuante en fonction de contextes pédagogiques spécifiques. De plus, 10 % (3personnes) affirment qu'ils s'engagent rarement, ce qui les incite à se renseigner sur des facteurs potentiels tels que : o Manque de temps ou de ressources? o Limites institutionnelles ? o Inclinaisons méthodologiques?

CONCLUSION

À ce jour, il n'y a pas eu d'innovation significative : l'examen des représentations sociales s'inscrit dans une longue tradition historique, et le corpus d'études sociolinguistiques concernant les représentations linguistiques est actuellement vaste. Néanmoins, ces diverses enquêtes bénéficient-elles de la reconnaissance qu'elles méritent dans les milieux éducatifs ? L'importance des représentations dans les cadres éducatifs et pédagogiques est-elle suffisamment appréciée ? En fin de compte, évaluons-nous l'influence

des représentations intériorisées des élèves sur leur implication dans l'acquisition du langage, leur motivation et, par conséquent, les résultats qu'ils obtiennent?

Bibliographie

- BYRAM, M. & ZARATE, G., (1996), Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation, .Conseil de l'Europe : Strasbourg
- e, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe CAIN, A. & BRIANE, C., (1996), Cultur .d'anglais, INRP, Ophrys
- CANDELIER, M. (1998), «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang », dans J. .308-BILLIEZ (Ed), 1998, op cité, 299
- Représentations sociales des langues et enseignements. Guide .(02CASTELLOTI, V., MOORE, D. (20 pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/ .[istic/Source/CastelottiMooreFR.pdf. [Consulté le 13/10/2016 à 9h23dg4/lingu
- AZRIA, C. (2010). Représentations. In: Dictionnaire des concepts fondamentaux des -COHEN ts Dictionnaire des concep : Azria, C. 2010. Enseignement. In-De Boeck. Cohen : didactiques. Bruxelles .De Boeck : fondamentaux des didactiques. Bruxelles
- DABÈNE, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans .DE BOECK : Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : tous ses états. In
- .36-F., (1995), «Vivre et apprendre autrement les langues à l'école »,Babylonia 2/95, 32-PIETRO, J. DE
- .Cambridge University Press : HAWKINS, E 1987, Awareness of language. An introduction. Cambridge
- JAMES. C. & GARRETT, P., (1991), Language Awareness in the Classroom. London: Longman. CANDELIER, M. 1998, «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programmeeuropéen Evlang », dans J. .308-Billiez (Ed), 1998, op cité, 299
- e français dans MOUNIN, G. (1984). « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues». L .Larousse-le monde. Paris: Hachette
- MULLER, N., (1998), «L'allemand, c'est pas du français!» Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de .LEP-l'allemand. Neuchâtel: INRP
- ns ? Quefaire des MULLER, N. & DE PIETRO, (2001), «Que faire de la notion de représentatio influence. European64-représentations? dans MOORE, D. (Ed), 2001, op. cité, 51
- PORCHER, L. & AL., (1986), La civilisation, Collection Didactique des Langues Etrangères, CLÉ .INTERNATIONAL
- disciplines: une nécessité actuelle? In: Les didactiques ROBERT, A. (2012). La recherche en didactiques des .De Boeck : en question(s). Bruxelles
- ZARATE, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier, à 9h13]. 2016/7/15 CREDIF/Essais. http://u2.strsbg.fr/dilanet/cofdela.htm, [Consulté le .[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/burundi.htm, [Consulté le 13/03/2016

L'interdisciplinarité: Un Pilier pour l'Enseignement des Langues à l'école marocaine

☞ **MERHARI Ismail**

Spécialité: Etudes amazighes
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Résumé:

Objectifs: Explorer le rôle prépondérant de l'interdisciplinarité dans le domaine de l'enseignement des langues-Présenter un modèle d'enseignement apprentissage de l'interdisciplinarité à l'école primaire marocaine.

Problème: Comment l'approche interdisciplinaire peut-elle améliorer l'enseignement des langues et favoriser par conséquent une meilleure compréhension et acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants?

Méthode: Effectuer une étude analytique des curricula des langues, afin de mettre en place un modèle d'enseignement des langues interdisciplinaire à l'école marocaine.

Conclusions: L'interdisciplinarité offre un cadre dynamique et enrichissant pour l'enseignement des langues, permettant aux apprenants à explorer les langues d'une manière plus significative et à développer une appréciation plus profonde de la diversité linguistique et culturelle du monde.

Mots-clés: interdisciplinarité–enseignement–langue-avantages– mise en œuvre.

Abstract:

Objectives: Explore the predominant role of interdisciplinarity in the field of language teaching- Present a model for teaching and learning interdisciplinarity in Moroccan primary schools.

Problem: how can the interdisciplinary approach improve language teaching and consequently promote better understanding and acquisition of linguistic skills among learners?

Methods: conduct an analytical study of language curricula to establish an interdisciplinary language teaching model in Moroccan schools.

Conclusions: interdisciplinarity offers a dynamic and enriching framework for language teaching, allowing learners to explore languages in a more meaningful way and develop a deeper appreciation for the linguistic and cultural diversity of the world.

Keywords: interdisciplinarity-teaching- language-advantages–implementation.

Introduction

L'interdisciplinarité prend de plus en plus d'importance dans le domaine de l'enseignement des langues et des disciplines. En effet, de nombreux chercheurs et éducateurs reconnaissent les avantages qu'elle offre pour l'apprentissage des langues et des disciplines.

L'interdisciplinarité repose sur le principe que les langues ne sont pas des entités isolées, mais plutôt des systèmes complexes en interaction constante avec d'autres do-

maines du savoir humain tels que la culture, l'histoire, la géographie, les sciences et les arts. Il est presque impossible, selon plusieurs chercheurs, de travailler une langue de manière isolée, d'où l'importance d'inclure l'apprentissage des langues dans des contextes divers où elles jouent effectivement leur rôle interdisciplinaire.

Pour cela, au lieu de considérer l'enseignement des langues comme une discipline distincte et autonome, cette approche le situe au carrefour de divers champs de connaissances, encourageant les apprenants à explorer les liens entre les langues et d'autres aspects de la vie humaine.

Cet article met en lumière l'importance croissante de l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues. A cet effet, nous présentons d'abord quelques définitions de l'interdisciplinarité ; Nous dressons également le cadre théorique dans lequel s'inscrit cet article.

Nous citons ensuite les différentes formes de l'interdisciplinarité au niveau du curriculum scolaire.

Nous proposons enfin un modèle d'enseignement apprentissage de l'interdisciplinarité à l'école primaire marocaine.

1 .Définition de l'interdisciplinarité

Il est intéressant de noter que, ces derniers temps, la totalité des pédagogues et des universitaires évoquent le plus souvent l'interdisciplinarité, terme polymorphe et très discuté à l'heure actuelle. En effet, la définition de l'interdisciplinarité se diffère d'un auteur à l'autre selon le contexte et/ou le domaine d'étude.

Selon Lenoir et Sauvé, l'interdisciplinarité, dans le domaine de l'éducation, est une mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles […], en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves.[(1)]

[(1)] LENOIR Y. & SAUVÉ L., «De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question», Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement (2e partie). Revue française de pédagogie, no 125, 1998c p. 109-146.

L'interdisciplinarité, selon cette définition, repose non seulement sur la juxtaposition des disciplines, mais surtout sur la mise en œuvre d'une relation de complémentarité, de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques. Autrement dit, l'Interdisciplinarité est l'opération consistant à combiner deux ou plusieurs contenus d'apprentissage interdépendants, appartenant à différentes disciplines d'études, pour résoudre un problème.

Darbellay parle aussi de « réciprocité», mais également de «rencontre » entre les disciplines en soulignant que :

Le préfixe inter- signifie bien ce qui est "entre", soit la relation de réciprocité entre plusieurs disciplines dans laquelle on se situe pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude commun. […]. La nouveauté de l'interdisciplinarité ne provient pas forcément du renouvellement intérieur" de chaque discipline prise en elle-même et pour elle-même, mais plutôt de leur rencontre.[(2)]

Les disciplines ne nous donnent pas une image complète des choses si nous les regardons isolément. S'articulant et s'intégrant entre elles, ces disciplines remplissent efficacement leur rôle interdisciplinaire.

Fourez, Maingain et Dufour évoquent, de leur part, l'intégration, l'association et la coordination des disciplines comme composante de l'interdisciplinarité. Les disciplines sont sollicitées et intégrées en vue de construire un modèle original en réponse à une problématique particulière […] L'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes.[(3)]

Nous pouvons déduire à partir de ces définitions que l'adoption d'une approche interdisciplinaire dans l'enseignement des langues implique la réciprocité, l'interconnexion et l'intégration de plusieurs disciplines et l'établissement de liens entre elles, afin de favoriser une compréhension plus globale et approfondie des langues étudiées.

[(2)]DARBELLAY F., «Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité», Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, vol. 7, no 1, 2011, p. 65-87.

[(3)]FOUREZ G., MAINGAIN A.&DUFOUR B., Approches didactiques de l'interdisciplinarité, Bruxelles : De Boeck, 2002, p : 62.

L'interdisciplinarité ne consiste donc pas à l'acquisition de connaissances isolées, mais plutôt à la construction de connaissances spécialisées en réseau et connectables et à la capacité de les appliquer de diverses manières dans des situations pertinentes.

2 .Les soubassements théoriques de l'interdisciplinarité

Les fondements théoriques de l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues sont issus de la recherche en éducation, en psychologie, en linguistique appliquée et en sciences sociales.

Issue des théories d'apprentissage constructive et socioconstructive, mais également des pédagogies actives centrées sur l'apprenant, l'interdisciplinarité met en avant le rôle central de l'expérience dans le processus d'apprentissage. Ce qui peut se traduire par l'utilisation d'activités pratiques et d'exercices concrets qui permettent aux apprenants d'expérimenter la langue dans des contextes variés et stimulants.

Ayant pris sa naissance en réaction à l'éducation traditionnelle, caractérisée par l'immobilité, la multidisciplinarité, la décontextualisation de l'école et de la vie, l'interdisciplinarité s'appuie sur le travail des précurseurs. Ainsi, elle a pour référence l'éducation centrée sur les intérêts des enfants (Pestalozzi), les projets intégrés (Ferrière et Makarenko), les activités libres (Decrolly) ; la valorisation de l'expérience (Dewey), l'appréciation du travail de groupe, la coopération et la participation (techniques Freinet),… etc.

Apprendre suivant une approche interdisciplinaire est également soutenu par les apports de la théorie de l'apprentissage tout au long de la vie qui reconnaît que l'apprentissage des langues ne se limite pas à un contexte scolaire formel, mais se poursuit tout au long de la vie dans une variété de contextes et de situations.

Selon Henri et Plante, L'apprentissage tout au long de la vie est plus qu'une démarche d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de compétences. C'est un méta-processus établissant les liens entre les apprentissages et tous les domaines de la vie.[(4)]

En intégrant ces fondements théoriques dans la conception et la mise en œuvre de programmes d'enseignement des langues, l'approche interdisciplinaire offre une perspective dynamique et novatrice sur l'apprentissage des langues et des disciplines. Cette

[(4)]Henri, F. et Plante, P., Apprentissage tout au long de la vie. TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail. Université TÉLUQ, 2019d.

approche pédagogique est qualifiée de novatrice parce qu'elle vise à enrichir l'expérience d'apprentissage des langues en offrant aux apprenants une compréhension plus profonde et contextuelle de la langue étudiée.

En intégrant des éléments de culture, de civilisation et d'autres disciplines connexes dans un projet intégrateur de langues, les enseignants permettent aux apprenants de contextualiser leurs apprentissages linguistiques et de développer une sensibilité interculturelle.

3.Les formes de l'interdisciplinarité au niveau du curriculum scolaire

L'interdisciplinarité est une forme de coopération entre différentes langues et disciplines sur une question dont la complexité ne peut être appréhendée que par une jonction et une combinaison prudente de plusieurs langues et disciplines.

Nous exposons ci-après quelques formes d'apprentissage interdisciplinaire, au niveau curriculaire, à l'école primaire marocaine.

3.1.Unification des unités thématiques des langues à l'école primaire

L'unification des unités thématiques des langues est une forme d'apprentissage interdisciplinaire dans lequel le programme est organisé autour d'un thème central qui relie différentes disciplines et langues.

Par exemple, les élèves pourraient explorer le thème de l'environnement dans les langues enseignées à l'école et examiner comment il est façonné par la culture, l'activité scientifique, la langue, l'art et l'éducation sociale.

Le MEN au Maroc, conscient de l'importance de l'unification des thèmes, a adopté dernièrement une approche interdisciplinaire des trois langues enseignées, de la petite enfance à la sixième année du primaire, à l'aide d'axes thématiques aux savoirs entrelacés qui organisent les contenus.

Ainsi, le curriculum de 2021 propose clairement des « Unités et thèmes d'étude unifiés »[(5)] en soulignant pour l'enseignement des langues à l'école primaire que « Les trois langues sont intégrées dans une vision linguistique, éducative et communicative unifiée et harmonieuse caractérisée par les composantes suivantes»[(6)].

[(5)]Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Le Curriculum de l'enseignement primaire, Version finale, 2021.

[(6)] Ibid.

Le curriculum ne se contente pas de l'unification du pôle « langues », mais présente deux autres pôles où l'unification est programmée ; il s'agit des pôles «des méthaniques, des sciences et de la technologie» et de « l'histoire, de la géographie et de l'éducation sociale »[7]

Les unités thématiques proposées, sous forme de « pôles », peuvent aider les apprenants à établir des liens entre différents domaines de connaissances et à approfondir leur compréhension du sujet et de ses implications.

3.2.Apprentissage par projet, une autre forme d'apprentissage interdisciplinaire

L'apprentissage par projet (APP) est une autre forme d'apprentissage interdisciplinaire dans laquelle les apprenants travaillent sur un défi ou un problème du monde réel qui les oblige à appliquer des connaissances et des compétences de différentes disciplines.

Travailler avec des projets ouvre une nouvelle perspective pour comprendre le processus d'enseignement-apprentissage.

Les projets pédagogiques interdisciplinaires sont des manières d'organiser l'acte éducatif qui indiquent une action concrète, volontaire et consciente, décidée en vue d'obtenir quelque chose de formatif, déterminé et précis. Il s'agit de savoir surmonter, dans la pratique scolaire, une situation problématique globale de phénomènes, de réalité.

Pour ce qui du curriculum marocain de 2021, il apparait clairement que les projets interdisciplinaires y sont explicitement présentés. Ces projets concernent les trois pôles de connaissances précités et touchent tous les niveaux scolaires de la première à la sixième année de l'école primaire.

Leur mise en œuvre est «de nature à donner du sens aux apprentissages et à garantir une ouverture de la classe sur son environnement»[8]. En adoptant une approche interdisciplinaire, le curriculum marocain prépare les apprenants aux défis divers et complexes de l'avenir ; il vise à transformer l'espace scolaire en un espace ouvert sur l'environnement.

Dans ce sens, la réussite d'un projet interdisciplinaire est étroitement liée à la compétence étudiée et au thème abordé. Le projet interdisciplinaire «permet aux ap-

[7] Ibid.

[8] Ibid.

prenants de s'exprimer en agissant, de dire et de faire, de prendre l'initiative et de coopérer, de développer des compétences communicatives et sociales»[(9)].

Le curriculum marocain se caractérise ainsi par le recours à des pratiques interdisciplinaires qui nécessitent, coopération et relation mutuelle entre les apprenants, mais également des outils et procédures liés à la thématique étudiée, en phase et en connexion avec le contenu du programme scolaire.

3.3.L'alternance des langues comme forme d'interdisciplinarité

L'alternance des langues est une autre forme de l'interdisciplinarité pour enseigner les Discipline Non Linguistiques (DNL) ou Discipline dite Non Linguistiques (DdNL). Elle est utilisée dans des situations où l'enseignant essaie d'enseigner en L1 et en L2 une Discipline Non Linguistiques (DNL) les élèves peuvent répondre en L1 ou en L2.

L'alternance linguistique envisage l'intégration entre la L1 et la L2 et entre ces langues et les disciplines. Dans cette intégration, les langues elles-mêmes et les disciplines ne sont pas séparées. L'alternance linguistique dans l'enseignement peut intervenir alors, de manière intentionnelle et planifiée à des fins didactiques pour répondre aux besoins de l'apprentissage linguistique et disciplinaire.[(10)]

L'alternance des langues pour enseigner va au-delà des frontières des langues et des disciplines parce qu'elle permet de comprendre les processus complexes d'apprentissage des deux langues à travers l'enseignement des disciplines comme les mathématiques, les sciences, la géographie, l'éducation physique et l'art.

Le 22 juillet 2019, la chambre des représentants au Maroc a adopté le projet de loi-cadre N°51.17, relatif au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique établissant l'enseignement des matières scientifiques d'une manière interdisciplinaire.

Dans l'article 2 de cette loi-cadre, l'alternance linguistique est définie en tant qu'approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'État, à travers l'enseignement de certaines matières notamment

[(9)] Ibid.

[(10)] ANCIAUX F., Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. Colloque International «Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes» ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.

les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères.[11]

Notons à cet effet que l'alternance linguistique au Maroc utilise une langue étrangère (le français) pour enseigner des disciplines scientifiques à l'école primaire. La langue étrangère apprise (langue 2) est réinvestie et utilisée à côté de la langue habituelle de scolarisation (langue 1, l'arabe) pour apprendre et construire des concepts mathématiques et scientifiques.

Le caractère interdisciplinaire de l'alternance linguistique tient au fait que les deux langues alternées (français/arabe) sont simultanément une cible et un moyen d'apprentissage d'autres disciplines.

4. Proposition de projets interdisciplinaires

La promotion de projets dans le curriculum de 2021 au Maroc n'est pas un luxe, mais une nécessité imposée par les changements et les accumulations cognitives dans les multiples domaines de la connaissance, ainsi que par la complexité et la diversité des problèmes auxquels l'humanité est confrontée. Chaque année scolaire, six thématiques générales traversent les trois langues, reliant et connectant leurs contenus, à raison de 6 projets multidisciplinaires pour chaque niveau scolaire.

De cette façon, les apprenants ont la possibilité d'avoir une vision large de ce qu'ils étudient. Cependant, il est constaté que lors de la réalisation de ces projets les enseignants ne travaillent pas ensemble, pour créer des environnements d'apprentissage dynamiques et enrichissants pouvant favoriser une compréhension plus approfondie des langues et une appréciation des liens avec d'autres disciplines.

Il est clair qu'à l'école primaire, trois enseignants de langue (français, arabe, amazighe) se chargent d'enseigner les matières de langue (oral, écrit, activité de langue et récitation).

L'enseignant du français prend généralement en charge, en plus des disciplines linguistiques, les disciplines scientifiques (mathématiques et activités scientifiques). L'enseignant de l'arabe s'occupe des restes des disciplines (histoire/géographie, art plastique,..).

[11] Voir l'article 2 de la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (9 août 2019).

Il reste possible de réaliser des projets interdisciplinaires avec un bon partenariat entre les deux ou trois enseignants de langue d'un niveau scolaire ou même l'ensemble des enseignants de l'école. Cette activité interdisciplinaire réalisée en collaboration avec plus d'un enseignant pourrait être utilisée dans une seule classe, dans le cadre d'un partenariat entre enseignants ou dans toute l'école à travers un projet interdisciplinaire de l'établissement.

Élaborer une proposition de projet interdisciplinaire n'est pas facile, car de nombreuses personnes sont impliquées pour que le projet soit bien réalisé. Pourtant, nous proposons, tout en gardant la grande partie des projets fournis par le curriculum marocain de 2021, deux projets interdisciplinaires, qui seront insérés dans le guide des enseignants des différentes langues sous forme de carte interdisciplinaire, qui montre la relation entre l'axe thématique et les différentes langues et disciplines.

Le choix des deux thèmes communs pour différents objets d'étude peut être déterminé en fonction de l'atteinte d'objectifs de haut niveau tels que : la résolution des problèmes et l'acquisition des méthodes d'apprentissage efficaces.

Afin de parvenir à une bonne interdisciplinarité, certaines conditions sont nécessaires.

Cela comprend, entre autres, la collaboration des enseignants, la conception du projet intégrant plusieurs disciplines, la sélection du matériel, la planification pédagogique efficace, la détermination des objectifs et des actions et la flexibilité des emplois du temps pour que tous les enseignants puissent travailler ensemble en même temps.

Nous proposons ci-après un modèle de projet interdisciplinaire sur la préservation de l'eau. Ce thème interdisciplinaire par excellence aborde non seulement la manière d'économiser l'eau, mais aussi sur les principales causes de gaspillage, les moyens de purifier l'eau, la durabilité et la manière d'éviter la crise de l'eau.

Toutes les langues et plusieurs disciplines peuvent facilement être impliquées dans un sujet comme celui-ci.

•Langues: production de texte dans les trois langues enseignées sur ce sujet pouvant contribuer à la compréhension de la thématique ;

•Histoire: analyse du contexte historique de pénurie d'eau et proposition de pistes pour résoudre le problème ;

•Géographie: connaître les modes de distribution de l'eau et la manière dont l'énergie en est générée. Des maquettes ou des travaux sur ce problème peuvent également être réalisés

•Education sociale: étudier les problèmes sociaux liés à la distribution de l'eau ; éduquer à la préservation de l'eau en produisant des panneaux informatifs ;

•Arts: présenter une pièce de théâtre sur ce sujet et/ou créer des tableaux, des bandes dessinées qui abordent l'importance de l'eau ;

•Activités scientifiques: réfléchir aux moyens de purifier l'eau biologiquement, et réaliser une vidéo de type reportage sur la purification de l'eau ; créer un stand de démonstration de purification de l'eau ou de dessalement pour en faire la démonstration aux autres apprenants de l'école ou de la communauté.

•Mathématiques: présenter des statistiques sur l'utilisation de l'eau et le remplissage des barrages ;

A la fin du projet, l'événement final serait une exposition culturelle avec toutes les œuvres des apprenants ! Il y aurait une exposition des films réalisés, des affiches, de la pièce de théâtre, des œuvres et, à la fin, un spectacle de talents pourrait avoir lieu au cours duquel les apprenants chanteraient des chansons sur l'eau, réciteraient de la poésie ou toute autre chose sur ce thème.

Conclusion

Pour conclure, disons que l'interdisciplinarité est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui consiste à combiner différentes disciplines et langues d'études pour offrir aux apprenants une éducation plus complète et équilibrée pour les préparer à explorer des sujets et des problèmes complexes.

Elle contribue ainsi à briser les cloisonnements entre les disciplines et peut ainsi aider les apprenants à comprendre des problèmes complexes de manière plus globale.

La connexion et la coopération entre les langues et les disciplines jouent un rôle important. Elles contribuent, d'une part, à approfondir les langues apprises et, d'autre part, à élargir les liens qu'elles entretiennent avec les autres disciplines.

C'est pourquoi l'interdisciplinarité apparaît comme une nécessité pour dépasser les frontières artificielles entre les différentes langues et disciplines d'apprentissage.

En bref, elle offre ainsi une vision intégrée des savoirs, des savoir-faire et des compétences qui sont, en règle générale, présentés séparément dans différentes disciplines et contribue par conséquent à combler les écarts entre les langues, et à y éliminer l'isolement et le manque de corrélations entre les contenus des disciplines.

Il est clair que, dans un monde de plus en plus connecté et diversifié, l'interdisciplinarité émerge comme un pilier essentiel pour l'enseignement des langues.

Bibliographie

- l'alternance codique aux Antilles françaises. Colloque International ANCIAUX, F., Vers une didactique de étisrevinU ,RACI «setxetnoc ,sétilanif ,senilpicsid :seuqitcadid snoitcaretni sed étisrevid te séticificépS» .juin 2010, Lyon 26-Lyon 2, INRP, CNRS, 24
- relle comme principe didactique et pédagogique structurant dans Blanchet, P., L'approche intercultu .l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique, 2007
- DARBELLAY F.,«Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité», Nouvelles perspectives revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, vol. 7, no 1, : en sciences sociales .2011
- : FOUREZ G., MAINGAIN A. & DUFOUR B., Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Bruxelles .De Boeck, 2002
- ng de la vie. TED 1272: Les TIC et l'apprentissage en Henri, F. et Plante, P., Apprentissage tout au lo .milieu de travail. Université TÉLUQ, 2019d
- LENOIR Y. & SAUVÉ L., De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à é scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement: un état de la question. Interdisciplinarit .partie). Revue française de pédagogie, no 125, 1998c l'enseignement (2
- .relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique 17-cadre n° 51-Loi
- s portes à l'interdisciplinarité scolaire. Éducation et Lowe, A., La pédagogie actualisante ouvre se .francophonie, 30(2), 2002
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. Le Curriculum de l'enseignement .primaire. Version finale. 2021

Enseignement de la langue amazighe au Maroc: acquis et défis

Teaching the Amazigh Language in Morocco: Achievements and Challenges

☞ **Rachid ACHAHBOUN**

FSLH, Sais, Fès

Résumé :

Objectifs: Cette étude vise à évaluer les acquis institutionnels, scientifiques et pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de la langue amazighe au Maroc, à analyser les principaux défis qui entravent sa généralisation effective et qualitative dans le système éducatif, et à proposer des perspectives concrètes permettant de renforcer son intégration durable.

Problème: Comment les progrès réalisés dans l'enseignement de l'amazighe ont-ils favorisé sa généralisation, et quels défis restent à relever pour son intégration effective et de qualité dans le système éducatif marocain ?

Méthode: L'étude adopte une approche descriptive et analytique critique, afin d'évaluer les progrès réalisés ainsi que les défis qui entravent sa généralisation, aussi bien horizontale que verticale.

Conclusion: L'enseignement de l'amazighe a bénéficié de réformes importantes et d'un cadre institutionnel et constitutionnel favorable. Toutefois, sa généralisation reste confrontée à des obstacles structurels et organisationnels qui ralentissent son déploiement.

Mots-clés: Enseignement de l'amazighe–Acquis–Défis–Réformes- Généralisation.

Abstract :

Objectives: This study aims to evaluate the institutional, scientific, and pedagogical achievements that have shaped the teaching of the Amazigh language in Morocco, to analyze the main challenges hindering its effective and qualitative generalization within the educational system, and to propose concrete perspectives to strengthen its sustainable integration.

Problem: How have the progress made in teaching Amazigh contributed to its generalization, and what challenges remain to ensure its effective and high-quality integration into the Moroccan educational system?

Methods: The study adopts a descriptive and critical analytical approach to assess both the achievements and the obstacles affecting the horizontal and vertical generalization of Amazigh.

Conclusion: The teaching of Amazigh has benefited from significant reforms and a supportive institutional framework. However, its generalization still faces structural and organizational barriers that slow its implementation. Strategic planning, combined with reinforced institutional commitment, is essential to promote its wider adoption.

Keywords: Amazigh language teaching–Achievements–Challenges–Reforms–Generalization.

Introduction

L'enseignement de la langue amazighe au Maroc constitue aujourd'hui un champ de réflexion et d'action qui interpelle aussi bien les institutions que les chercheurs. Aborder cette question revient à interroger un processus à la fois politique, juridique et éducatif, marqué par une succession de réformes et de choix stratégiques. Nous n'allons pas revenir sur l'histoire coloniale ni sur les expériences voisines, mais nous concentrerons notre regard sur la période récente où l'amazighe a été introduite dans le système éducatif national depuis 2003. C'est un chantier où les ambitions se confrontent à des réalités souvent plus complexes.

Nous allons commencer par mettre en perspective les référentiels institutionnels et législatifs régissant l'enseignement de cette langue. Les discours royaux, notamment celui d'Ajdir en 2001, ont posé les bases symboliques et politiques de sa reconnaissance, renforcée ensuite par des textes de loi et des réformes éducatives.

Ensuite, nous nous attarderons sur les acquis enregistrés sur les plans scientifique, pédagogique et formatif. L'IRCAM, à travers ses travaux de normalisation et de codification, a joué un rôle fondamental dans l'aménagement du statut et du corpus de la langue amazighe. De son côté, le champ universitaire s'est progressivement élargi grâce à l'ouverture de filières spécialisées dans les Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation (ESEF) et les Écoles Normales Supérieures (ENS), qui participent à la formation de futurs enseignants et chercheurs. Ces initiatives témoignent d'une volonté réelle d'intégrer l'amazighe dans l'enseignement supérieur et de consolider son rôle dans la recherche.

1. L'amazighe entre réformes éducatives et consécration constitutionnelle

1.1. Aperçu sur textes de référence politiques, constitutionnels et juridiques

La promotion de la langue amazighe au Maroc s'inscrit dans un processus institutionnel, juridique et pédagogique progressif. La Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999) l'avait initialement envisagée comme simple support pour l'apprentissage de l'arabe, avant que le Dahir royal de 2001 ne marque une étape fondatrice par la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), chargé de sa préservation et de son développement à travers notamment le Centre de

l'Aménagement Linguistique (CAL), dédié à la normalisation linguistique, et le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP), responsable de son intégration dans le système éducatif. Un tournant décisif est survenu avec la Constitution de 2011, qui a consacré l'amazighe comme langue officielle, nécessitant une loi organique pour définir ses modalités d'intégration.

Cette loi, promulguée en 2019 (loi organique 26-16), a confirmé son statut officiel, tandis que la Loi-cadre n° 51-17, adoptée la même année, l'a érigée en langue d'enseignement. Parallèlement, le Livre blanc (2002) et la Vision stratégique 2015-2030 ont posé les jalons d'une généralisation progressive, complétés par la Feuille de route 2022-2026 et son cadre opérationnel, qui ont réaffirmé la nécessité d'accélérer cette généralisation. Toutefois, malgré l'adoption de multiples textes juridiques, notes ministérielles et référentiels pédagogiques, l'application sur le terrain demeure partielle, notamment dans le secteur privé, ce qui freine la pleine concrétisation des ambitions constitutionnelles et institutionnelles en faveur de la généralisation horizontale et verticale de la langue amazighe.

1.2. IRCAM: pilier de la promotion et de la standardisation de l'amazighe

Le Dahir n° 1-01-299[(1)] du 17 octobre 2001 a créé l'IRCAM, institution chargée de préserver et promouvoir la culture amazighe au Maroc. Pour remplir ses missions, l'IRCAM réunit des chercheurs au sein de sept centres spécialisés. Sans nier l'importance de l'ensemble de ces structures, notre attention se portera ici sur deux d'entre elles : le CAL et le CRDPP.

1.2.1. Le Centre de l'Aménagement Linguistique

Le CAL a pour mission principale de normaliser la langue amazighe. L'objectif, à long terme, est de construire une langue unifiée qui serve d'outil de communication à l'ensemble des marocains. Ses objectifs se déclinent sur trois horizons, (i) À court terme : codifier la graphie, élaborer un dictionnaire de l'amazighe fondamental, et collecter le lexique traditionnel, (ii) À moyen terme : mettre en œuvre diverses actions de normalisation, en particulier dans les domaines du lexique et de la grammaire, (iii) À

[(1)]http://www.ircam.ma/fr/textes/dahir.asp_Consulté le 25-06-2025

long terme : standardiser la langue amazighe pour l'intégrer pleinement dans le système éducatif, les médias et la vie publique en général[(2)].

L'élaboration d'un amazighe marocain standard est un processus complexe et dynamique. Les aménageurs ont adopté une stratégie « progressive, convergente et polylectale [(3)]». Primo, la standardisation intradialectale, qui opère à l'intérieur de chaque dialecte. Secondo, la standardisation interdialectale, intégrant les trois grandes variétés de l'amazighe marocain : tachelhit, tamazight et tarifit.

Ce chantier ne se limite toutefois pas au CAL seul, il mobilise d'autres structures, comme le CRDPP.

1.2.2. Le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP)

Le CRDPP assume une responsabilité majeure dans la promotion de la langue amazighe au sein du système éducatif et de formation. Selon Boukous, ses missions incluent :

✓Élaborer des curricula spécifiques à l'amazighe ;

✓Développer des programmes de formation pour les formateurs en langue et culture amazighes ;

✓Produire des outils pédagogiques pour l'enseignement de la langue et de la culture amazighes, en exploitant les nouvelles technologies de l'information ;

✓Mener des recherches en didactique, pédagogie et andragogie, ainsi que traduire des travaux importants en matière d'éducation[(4)].

Le CRDPP est chargé de la production d'outils didactiques, des guides, etc. Les manuels scolaires destinés à tous les niveaux du primaire sont conçus selon une logique progressive. le CRDPP a également produit divers supports didactiques essentiels[(5)].

[(2)]Boukous, A. (2003). « Présentation de l'Institut Royal de la Culture Amazighe». in, Études et Documents Berbères, 21(1), P.213.

[(3)]Andam, L. (2018). «L'enseignement de l'amazighe au Maroc: aperçu sur la contribution des institutions chargées de son opérationnalisation». in Revue des Études Amazighes, (2), pp.25-42. P.36

[(4)]Boukous, A., 2003, ibid. P.214.

[(5)]CD-Rom éducatifs, bandes dessinées, comptines, lexiques scolaires, etc. Ainsi que des ressources didactiques multimédias incluent des sites éducatifs, des dictionnaires en ligne, des applications pédagogiques, notam-

2. Les acquis scientifiques, pédagogiques et formatifs

2.1. Dans le domaine de la recherche scientifique et pédagogique

Parmi les acquis importants, figurent ceux relatifs à l'aménagement de la langue et à son enseignement. Ainsi, sur le plan linguistique, le CAL a standardisé l'alphabet tifinaghe-IRCAM, établi les règles orthographiques. Jusqu'en 2023, plus de 64 ouvrages de référence en orthographe, grammaire, morphologie et lexicographie générale et spécialisée[6]. Il a également intégré cet alphabet dans les technologies de l'information et de la communication (Unicode[7], normes ISO[8], etc.), en développant des projets de traitement numérique.

Sur le plan pédagogique et didactique, l'institut a élaboré des : manuels scolaires, guides pédagogiques, ouvrages, supports multimédias et guide de formation pour les centres de formation et les écoles supérieures. Il a aussi mené plusieurs études diagnostiques et évaluatives sur les apprentissages des élèves et les pratiques en classe, etc. Au total, durant ces vingt dernières années, l'IRCAM a produit plus de 616 références scientifiques dans les domaines de la langue, de l'éducation, de la traduction, des lettres, de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie[9], etc. À Cela s'ajoute 147 ressources numériques, comme indiqué dans le Catalogue des publications de l'IRCAM[10].

2.2. Dans le domaine de formation des cadres

Depuis 2003, les efforts déployés se sont concentrés sur la mise à disposition de ressources humaines qualifiées, dans le but de généraliser l'enseignement de la langue amazighe. La formation des enseignants a connu trois phases :

---

ment: ⵜⴰⵙⴽⵍⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ « École amazighe », ⵜⴰⵙⴽⵍⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵣⵡⵓⵔⵜ « Mon vocabulaire imagé », ⵜⴰⵙⴽⵍⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵣⵡⵓⵔⵜ « Dictionnaire pour enfants », ⵜⴰⵙⴽⵍⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵣⵡⵓⵔⵜ «Chiffres en amazighe»), ⵜⵉⵎⵙⵙⵓⵔⵉⵏ ⵏⵜⵎⵣⵡⵓⵔⵜ «Mes premiers mots», entre autres (Agnaou et al., 2017).

[6]Khalafi, A. (2025). « 2025-2003) لمحة عن تطور تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب) ».in, Revue des sciences humaines et sociales de l'Académie du Royaume du Maroc, 3(2), pp.241-262. P.256.

[7]Le standard Unicode est un système de codage qui établit un mécanisme cohérent et universel pour représenter les caractères. Ce système facilite l'échange de données textuelles à l'échelle mondiale. (Zenkouar, 2004).

[8]L'organisation internationale de normalisation (ISO) a officiellement intégré l'alphabet tifinagh-IRCAM au Plan multilingue de base sur le plan international.

[9]Khalafi, ibidem.

[10]Cf:https://www.ircam.ma/fr/edition/catalogue-des-publications-de-ircam Consulté le 15-06-2025.

2.2.1 Phase initiale : le volontariat des enseignants en poste (2003-2005)

L'enseignement de la langue amazighe avait commencé en 2003 dans un nombre limité d'écoles n'excédant pas 317 établissements à l'échelle nationale (Agnaou, 2023). Dès lors, l'enseignement de l'amazighe a reposé sur l'engagement volontaire d'enseignants déjà en poste, souvent amazighophones. Ces derniers ont bénéficié de formations continues organisées par le MEN et l'IRCAM. Une généralisation de l'enseignement de l'amazighe au primaire été fixée à l'horizon 2008, puis son extension progressive en 2009 et 2010, avant d'atteindre le secondaire en 2011. Or, en réalité, le taux est resté faible, puisque seuls 4000 établissements étaient concernés en 2011/2012[(11)], ce qui montre que la généralisation annoncée n'a jamais été réalisée, même jusqu'en 2025. Dans une nouvelle attente, la note ministérielle 28-23 visait une généralisation complète d'ici 2029-2030.

2.2.2. Phase de consolidation: les enseignants polyvalents formés dans les CFI

Dans le cadre du Plan décennal des langues (2005-2015), l'amazighe a été intégré à la formation initiale des étudiants-professeurs des Centres de Formation des Instituteurs (CFI). En effet, deux modules principaux ; initiation à la langue amazighe et didactique de l'amazighe ; ont été conçus avec un horaire de 80 heures chacun, couvrant la phonétique, l'orthographe, la syntaxe, la compréhension et l'expression orales, la lecture, l'écriture, etc. L'objectif était de former des enseignants polyvalents capables de prendre en charge l'arabe, l'amazighe et le français.

En outre, la stratégie mise en place dans l'urgence a montré ses faiblesses, notamment l'affectation aléatoire des lauréats amazighophones, la formation insuffisante, etc. Dans de tels cas, des élèves amazighophones maîtrisaient la langue plus que leurs enseignants arabophones[(12)]. Entre 2012 et 2015, le recrutement des enseignants se faisait directement après un an de formation, tandis que depuis 2016, il s'effectue sur contrat via concours, avec une formation modulée et un suivi sur le terrain.

[(11)] Khalafi, 2025, ibid. P. 251.

[(12)] Agnaou, F. (2021). L'amazighe dans l'enseignement scolaire au Maroc. Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.Rabat, P.117.

2.2.3. Phase de professionnalisation: les enseignants spécialisés formés dans les CRMEF

Afin de renforcer l'enseignement de l'amazighe tant sur le plan quantitatif que qualitatif, le MEN a procédé, en 2012, le modèle d'enseignants spécialisés, formés dans les (Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation) CRMEF de Agadir, Nador, Meknès, Marrakech, Tanger[(13)], etc. Cette spécialisation a progressivement remplacé la formule des enseignants polyvalents. De surcroît, en 2020, une cohorte de 180 enseignants a été formée, suivie par 200 enseignants en 2021, 400 en 2022, 600 en 2023 et 650 en 2024, et, bien entendu, cette évolution a permis de constituer une base d'enseignants spécialisés dans les écoles, dont le nombre a atteint 1860 enseignants en 2024[(14)].

2.3. Au niveau de la formation universitaire

2.3.1. Contribution de l'IRCAM dans le secteur universitaire

Depuis 2006, les universités marocaines ont progressivement intégré la langue et la culture amazighes au sein des Facultés des Lettres et des Sciences humaines (FSLH). Cette démarche a conduit à la création de plusieurs filières de licence, de master et de doctorat.

L'IRCAM joue un rôle majeur dans l'encadrement et la formation universitaire, notamment à travers l'intervention de ses chercheurs dans l'enseignement de modules spécialisés. En 2023, l'institut a publié le guide de l'enseignant(e) de l'amazighe. Le le Centre des Études Informatiques, des Systèmes d'Information et de Communication (CEISIC), intégré à sa structure académique, occupe une place stratégique, (i) il développe la recherche scientifique en mobilisant les TIC pour explorer la langue et la culture amazighes, et (ii) met en œuvre une politique de recherche fédérant les compétences universitaires nationales[(15)] .

[(13)] Agnaou, F. et al. (2023). Guide de l'enseignant et de l'enseignante de l'amazighe dans les instituts supérieurs de la formation des cadres et dans les organismes publics. Série : Supports pédagogiques, n°8. IRCAM. Centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques. P.107.

[(14)] Khalafi, 2025, P.255.

[(15)] Disponible sur l'url : https://urls.fr/ys05Ko . Consulté le 16-07-2025.

L'institut contribue, aussi, auprès des établissements universitaires à l'encadrement des étudiants issus de différents cycles, notamment le Cycle d'Ingénieur d'État, l'École Nationale Supérieure de l'Administration (ENSA), l'Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP), etc. Cette implication renforce la place de la recherche sur la langue amazighe dans l'enseignement supérieur et valorise cette activité dans l'évolution de la carrière professionnelle des universitaires.

2.3.2. Évolution des effectifs et valorisation de l'amazighe dans l'enseignement supérieur

2.3.2.1 Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans les facultés à accès ouvert

Les inscriptions en études amazighes dans les FSLH au Maroc montrent une progression notable au cours des dernières années, depuis 2007 jusqu'à présent. À Fès-Saïs, plus de 3305 étudiants se sont inscrits, avec environ 317 diplômés de la licence et 165 du master. À Agadir, plus de 5886 étudiants se sont inscrits, dont 1022 diplômés et 58 inscrits au master entre 2016 et 2023, auxquels s'ajoutent 30 étudiants depuis 2024 à Aït Melloul. À Casablanca, environ 1091 étudiants se sont inscrits, dont 106 diplômés, tandis qu'à Oujda, 942 étudiants ont été inscrits avec 562 diplômés. Enfin, à Nador, 1261 étudiants se sont inscrits entre 2021 et 2024, dont 198 diplômés, et 128 étudiants sont inscrits au master[(16)]

2.3.2.2. Évolution du nombre d'étudiants dans les écoles supérieures à accès régulé

Depuis le lancement officiel de la licence en éducation (LE) en 2018, et conformément aux orientations de la Vision stratégique 2015-2030, le ministère de l'enseignement supérieur a créé une structure générale pour la formation des étudiants-enseignants en licence d'éducation. Cette spécialité est proposée dans plusieurs ESEF et ENS, avec des promotions inscrites pour un cursus de trois ans, afin de préparer ces étudiants aux métiers de l'enseignement primaire y compris la spécialité « langue amazighe ».

[(16)]Khalafi, 2025, PP. 252-253.

Tableau : Modules enseignés dans les ESEF et ENS (LE) spécialité amazighe[17].

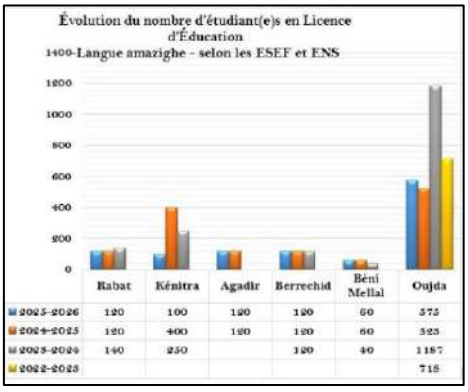
Semestre	Modules	Heures
1	Initiation à la langue amazighe+ Histoire et civilisation amazighes	50
2	Grammaire + Littérature amazighe	50
3	Syntaxe + Didactique de la langue amazighe (oral)	50
4	Aménagement linguistique + Didactique de la langue amazighe (écrit)	50
5	Manuels scolaires de l'amazighe	50

Source : réalisé par l'auteur.

Cependant, dans le parcours primaire « bilingue », un seul module qui figure dans le descriptif de la licence en éducation pour le semestre 6, « Langue et culture amazighes » avec un horaire de 50 heures.

Par ailleurs, conformément aux directives concernant les inscriptions aux établissements publics, notamment les ESEF et les ENS, nous avons collecté les données sur les effectifs d'étudiants pour les quatre dernières années de 2022-2023 à 2025-2026.

Graphique : Évolution des effectifs d'étudiants par ville et durant (2022--2026).



Source: Données collectées par l'auteur à partir du: https://www.enssup.gov.ma/

L'analyse du graphique révèle une croissance notable du nombre d'étudiant(e)s inscrit(e)s en licence d'éducation « Langue amazighe », avec des évolutions contrastées selon les villes. Oujda se distingue par une forte attractivité initiale, atteignant 1187

[17] Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation. (2023). Descriptif de demande d'accréditation d'une licence d'éducation : Spécialité enseignement primaire : Amazighe.

inscriptions en 2023-2024, avant une baisse et une stabilisation relative. Kénitra connaît aussi une progression marquée, doublant ses effectifs en 2024-2025. En revanche, Rabat, Agadir et Berrechid affichent une stabilité autour de 120 étudiant(e)s par an. Béni Mellal reste la moins dynamique, avec un effectif de 40 à 60 étudiant(e)s.

3. Contraintes de la généralisation de l'enseignement de l'amazighe

Depuis son intégration dans l'école et sa consécration constitutionnelle en 2011, l'amazighe a bénéficié de mesures législatives et institutionnelles confirmant la volonté de l'État de le promouvoir (discours royal d'Ajdir, 2001). Toutefois, son implantation éducative reste limitée, en raison d'une mise en œuvre lente et entravée par diverses contraintes :

3.1. Faible engagement envers les référentiels politiques, constitutionnels et légaux

Bien que soutenue par divers textes officiels et légaux, la langue amazighe n'occupe toujours pas la place qui lui revient. Son enseignement reste restreint, avec une généralisation horizontale de seulement 19 % au primaire (Khalafi, 2025 : 250), sans intégration au collège ni au secondaire, en raison de plusieurs facteurs:

3.1.1. Faible application des textes officiels

- Les discours royaux, comme celui d'Ajdir en 2001, insistant sur la promotion et la valorisation de l'amazighe, n'ont pas été traduits en actions concrètes.
- Le dahir créant l'IRCAM et les textes légaux afférents sont restés longtemps inappliqués ou retardés. Par exemple, la Loi organique n° 26 n'a été publiée au Bulletin officiel qu'en septembre 2019, soit plus de huit ans après l'adoption de la Constitution de 2011.

3.1.2. Retard dans la mise en œuvre des textes légaux

- L'objectif de généraliser l'enseignement de l'amazighe dans toutes les écoles primaires en cinq ans, prévu par la loi, n'a pas été atteint malgré le délai écoulé.
- Les mesures de soutien essentielles, comme l'augmentation du nombre de postes pour les enseignants et les inspecteurs spécialisés, n'ont pas été mises en œuvre. Depuis 2012-2013, le nombre d'enseignants spécialisés formés ne dépasse pas

1860[18], ainsi que seulement 12 inspecteurs spécialisés ont été formés jusqu'en 2025-2026.

- Une volonté politique faible : Depuis l'introduction de l'amazighe dans le système éducatif en 2003 et jusqu'en 2025, sa généralisation reste en suspens. En revanche, l'anglais a été généralisé dans le cycle collégial en seulement trois ans.

3.1.3. Lenteur administrative et manque de coordination

- Son progrès a été conditionné par la publication de textes légaux et par l'évaluation de l'expérience vécue, ce qui a retardé la conception de nouveaux manuels et curricula.
- L'intégration de l'amazighe dans les projets de réforme éducative, y compris les écoles pionnières, a été marginalisé, ce qui renforce ainsi le retard dans sa généralisation.

3.2. La situation ambiguë de l'amazighe dans les réformes éducatives

Définir le statut de la langue amazighe dans le système éducatif reste un enjeu majeur. La Vision 2015-2030 la cantonne à un rôle de langue auxiliaire et de relais d'apprentissage au préscolaire, ce qui représente un recul par rapport au Livre Blanc de 2002. Parallèlement, cette vision privilégie l'exposition aux langues non maternelles, l'arabe et le français, reléguant ainsi l'amazighe à une place secondaire.

Le ministre de MENPS, a annoncé, le 13 janvier 2025, lors de sa séance au Parlement[19], que plus de 3000 enseignants du primaire seront formés en double spécialisation pour l'enseignement de l'amazighe afin de renforcer le rythme de généralisation qui a été programmé dans le note 28-23. À cette date, selon le ministre, la couverture des écoles primaires atteint 40 %. Toutefois, les effectifs restent insuffisants, la charge horaire est souvent lourde et l'encadrement post-formation est limité, ce qui empêche, de telle sorte, une généralisation réelle et qualitative de son enseignement.

Pareil dans les écoles supérieures (ESEF, ENS), le parcours « licence en éducation : Bilingue » consacre seulement 50 heures à la langue et à la culture amazighes, soit un quart du temps accordé à l'arabe et au français et la moitié de celui de l'anglais, révélant une marginalisation persistante et un déficit de planification stratégique du ministère pour la généralisation de l'amazighe.

---

[18] Khalafi, op.cit. P. 249.

[19] https://urls.fr/-RjGnU .Consulté le 15-07-2025 (lien raccourci).

3.3. Pénurie de personnel qualifié

Depuis 2003, de nombreux efforts ont été entrepris pour promouvoir la langue amazighe, l'objectif de sa généralisation tant horizontalement qu'verticalement reste largement inatteint. Cette situation résulte essentiellement de deux facteurs : (i) l'insuffisance du temps consacré à la formation des enseignants dans le cadre de formation continue et le manque du suivi ; (ii) la capacité limitée des CRMEF à former un nombre suffisant d'enseignants spécialisés[(20)]. Dans ce sens, le taux de couverture dans les écoles primaire jusqu'à 2024-2025[(21)], est de 40%, et le nombre total des enseignants spécialisés ne dépasse pas 3400.

Au niveau universitaire, les FSLH accusent le même déficit. Depuis leur création, les filières amazighes sont confrontées à une insuffisance en ressources humaines. Beaucoup d'enseignants proviennent d'autres disciplines ou d'institutions externes, et le nombre total de formateurs permanents reste faible. Même la nouvelle filière de traduction (Fahd) à Tanger ne compte que 3 enseignants jusqu'à 2024-2025. Pareil, au ESEF de Béni Mellal, il n'y a qu'un seul enseignant spécialisé en amazighe, les autres sont des vacataires.

Conclusion

In fine, le processus d'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain, initié en 2003, est un effort d'aménagement linguistique complexe, du statut et du corpus, qui a conduit à des avancées notables, soutenues par des référentiels politiques, constitutionnels et juridiques. L'IRCAM a joué un rôle central dans cette dynamique, en standardisant la langue et en produisant des ressources pédagogiques et scientifiques. De plus, la création de filières spécialisées dans les universités et les centres de formation a permis de former un nombre croissant de futurs enseignants. Cependant, malgré ces progrès, la généralisation de l'enseignement de l'amazighe reste limitée, en raison de contraintes majeures comme le manque de personnel qualifié, la lenteur administrative et une mise en œuvre jugée insuffisante des textes légaux.

[(20)] À l'échelle nationale, la moyenne annuelle de formation des enseignants spécialisés s'établit à environ 400 depuis 2020.

[(21)] https://urls.fr/-RjGnU Consulté le 15-07-2025 (lien raccourci).

Bibliographie:

- Agnaou, F. (2021). L'amazighe dans l'enseignement scolaire au Maroc. Publications de l'Institut Royal de .la Culture Amazighe.Rabat, 270p
- ique: expérience de l'IRCAM».in, Agnaou, F. et al. (2017). «L'amazighe dans les sciences du numér .13-DiLiTAL 2017, Actes de l'atelier «Diversité Linguistique et TAL». pp. 4
- Agnaou, F. et al. (2023). Guide de l'enseignant et de l'enseignante de l'amazighe dans les instituts Supports pédagogiques, n°8. : les organismes publics. Série supérieurs de la formation des cadres et dans .IRCAM. Centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques
- aperçu sur la contribution des institutions : Andam, L. (2018). «L'enseignement de l'amazighe au Maroc .42-érationnalisation». in, Revue des Études Amazighes, (2), pp.25chargées de son op
- stnemucoD te sedutÉ ,ni .« Boukous, A. (2003). «Présentation de l'Institut Royal de la Culture Amazighe s://doi.org/10.3917/edb.021.0213http .216-Berbères, 21(1), pp.213
- secneics sed euveR ,ni.« (2025-2003) لمحة عن تطور تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب Khalafi, A. (2025). « .262-humaines et sociales de l'Académie du Royaume du Maroc, 3(2), pp.241 iss2.55751vol3-arm-https://doi.org/10.34874/PRSM.shs
- : Ministère de l'Éducation nationale, de la Préscolarisation et des Sports. (2022). Note circulaire n° 0741/22 .MENPS : Mise en œuvre du projet TaRL et soutien pédagogique. Document officiel. Rabat
- :23/028 °aire et des Sports. (2023). Note circulaire nMinistère de l'Éducation nationale, du Préscol Généralisation progressive de l'enseignement de la langue amazighe dans le cycle de l'enseignement .MENPS : primaire. Rabat
- et Documents Berbères, n°22, Zenkouar, L. (2004). « L'écriture amazighe tifinaghe et Unicode ».in, Études .173-pp. 175

Analyse des besoins des enseignants du primaire en intégration des TICE dans la région Fès-Meknès : Vers un système de formation continue adapté

Needs Analysis of Primary School Teachers for ICT Integration in the Fès-Meknes Region: Towards an Adapted Continuous Training System.

☞ **ANAS EL BERKOUKI**

Titulaire d'un Master en éducation et ingénierie de la formation
Ecole normale supérieure, Université Moulay Ismail, Meknès.

Abstract

Objectives: This study analyzes primary teachers' ICT training needs in the Fès-Meknes region and designs a differentiated continuous training model.

Problem: Despite GENIE program investments since 2005, ICT integration remains uneven due to urban-rural disparities and inadequate training.

Methods: Mixed-methods approach with 350 teachers surveyed (α = 0.91) and 10 interviews, analyzing territorial differences.

Conclusions: Results show 54.8% infrastructure gap, 72% at beginner level, and 89.1% demanding training. The MFCD-TICE model proposes modular, territorially-adapted training with mentoring.

Keywords: ICT – continuous training – primary education – needs analysis – Fès-Meknes

Résumé

Objectifs: Analyser les besoins de formation TICE des enseignants du primaire dans la région Fès-Meknès et concevoir un modèle de formation continue différenciée.

Problém: Malgré les investissements GENIE depuis 2005, l'intégration TICE reste inégale due aux disparités urbain-rural et formations inadéquates.

Méthods: Approche mixte avec enquête auprès de 350 enseignants (α = 0,91) et 10 entretiens, analysant les écarts territoriaux.

Conclusions: Écart infrastructurel de 54,8%, 72% au niveau débutant, 89,1% demandant une formation ciblée. Le modèle MFCD-TICE propose une formation modulaire adaptée territorialement.

Mots-clés: TICE–formation continue–enseignement primaire– analyse des besoins–Fès-Meknès

1. Introduction

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) constitue aujourd'hui un enjeu stratégique majeur pour la modernisation des systèmes éducatifs mondiaux.[1] Cette transformation numérique s'inscrit dans une démarche d'amélioration de la qualité des apprentissages et de préparation des élèves aux défis du 21ème siècle [2].

Au Maroc, le programme GENIE (Généralisation des Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement), lancé en 2005, témoigne de l'engagement politique fort en faveur de la digitalisation éducative. Malgré des investissements considérables estimés à plus de 1,2 milliard de dirhams et la formation de plus de 260 000 membres du personnel éducatif [3], l'impact pédagogique réel demeure en deçà des attentes initiales.

La région Fès-Meknès, avec ses spécificités géographiques, socio-économiques et culturelles, présente des défis particuliers pour l'intégration des TICE. Entre zones urbaines densément peuplées comme Fès et Meknès, territoires périurbains en expansion et espaces ruraux parfois isolés, les disparités d'accès aux technologies et les besoins en formation varient considérablement [4].

Cette hétérogénéité territoriale et sociale nécessite une approche différenciée dans la conception et la mise en œuvre des programmes de formation continue aux TICE. L'analyse systématique des besoins constitue une étape cruciale pour développer des dispositifs de formation efficaces, permettant de combler l'écart persistant entre les usages actuels limités et le potentiel transformateur des TICE pour l'enseignement-apprentissage.

---

[1] UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO Publishing.

[2] Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing.

[3] Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2022). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Bilan d'étape et perspectives d'avenir. MENFPESRS, p. 78.

[4] Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique. (2021). La condition enseignante au Maroc : Pour une meilleure gouvernance. CSEFRS, p. 134.

1.1. Problématique de recherche

Malgré les efforts soutenus déployés dans le cadre du programme GENIE et ses différentes phases d'actualisation, plusieurs obstacles structurels persistent dans l'intégration effective des TICE dans l'enseignement primaire de la région Fès-Meknès :

Formation inadéquate et standardisée : Les programmes de formation actuels, conçus selon une approche descendante uniforme, ne répondent pas aux contextes spécifiques et aux besoins différenciés des enseignants selon leur environnement d'exercice [(5)].

Manque d'accompagnement post-formation : L'absence de suivi systématique et de soutien continu après les sessions de formation initiales limite considérablement l'appropriation durable des TICE par les enseignants [(6)].

Résistances organisationnelles et individuelles: Les réticences liées aux représentations négatives des technologies, aux contraintes temporelles et aux insuffisances en compétences techniques constituent des freins persistants [(7)].

1.2. Questions de recherche

Question principale : Comment analyser et répondre aux besoins spécifiques des enseignants du primaire en matière d'intégration des TICE dans la région Fès-Meknès pour développer un système de formation continue adapté et efficace ?

Questions secondaires :

1.Quels sont les besoins réels et prioritaires des enseignants en termes de compétences TICE selon leurs contextes d'exercice ?

2.Quels sont les principaux obstacles techniques, pédagogiques et organisationnels à l'intégration effective des TICE ?

[(5)]Idrissi Loukli, B., & Babounia, A. (2023). Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et formation pédagogique des enseignants: Approche intégrée. Cas de l'enseignement primaire : région Fès-Meknès. SHS Web of Conferences, 175, 01046. p. 4.

[(6)]Alj, O., & Benjelloun, N. (2013). Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme GENIE : difficultés et obstacles. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 10(2), p. 61.

[(7)]Chafi, M. E., & Elkhouzai, E. (2021). Digital transformation in Moroccan education: Challenges and opportunities post-COVID-19. International Journal of Education and Development using ICT, 17(2), 178-195, p. 189.

3.Comment différencier les approches de formation selon les spécificités territoriales et professionnelles ?

4.Quel modèle de formation continue serait le plus adapté aux contraintes et opportunités du contexte régional ?

1.3. Objectifs de l'étude

Objectif général : Analyser de manière systématique les besoins des enseignants du primaire en matière d'intégration des TICE dans la région Fès-Meknès et proposer un modèle de formation continue contextualisé et différencié.

Objectifs spécifiques :

1.Identifier les besoins en formation TICE selon les profils et contextes
2.Analyser les facteurs facilitants et obstacles à l'intégration
3.Évaluer l'état actuel des infrastructures, compétences et pratiques
4.Proposer un modèle de formation différencié selon les contextes territoriaux

2. Cadre théorique et revue de littérature

2.1. Fondements théoriques de l'intégration des TICE

2.1.1. Le modèle TPACK : référentiel pour la formation aux TICE

Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) développé par Mishra et Koehler [8] constitue le cadre théorique de référence pour comprendre et analyser l'intégration des technologies dans l'enseignement. Ce modèle identifie trois domaines de connaissances fondamentaux :

- **Connaissances technologiques (TK)** : Maîtrise des outils numériques et de leur fonctionnement
- **Connaissances pédagogiques (PK)** : Compréhension des processus d'enseignement-apprentissage
- **Connaissances disciplinaires (CK)** : Expertise dans les contenus à enseigner

[8] Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), p. 1025.

2.2. Revue de littérature empirique

2.2.1. Études internationales sur les besoins de formation aux TICE

Les recherches internationales convergent sur l'identification de besoins multidimensionnels. Williams et al. (2000) ont mené une étude longitudinale auprès de 847 enseignants britanniques, révélant que 68% souhaitaient plus de support technique et 72% demandaient des formations pratiques contextualisées. Cette étude pionnière a mis en évidence l'importance de l'accompagnement continu au-delà des formations ponctuelles[(9)].

Koehler et Mishra (2009) ont analysé les besoins de formation de 124 enseignants américains, confirmant que l'efficacité des formations TICE dépend de l'intégration des trois domaines du modèle TPACK plutôt que de l'acquisition isolée de compétences techniques [(10)].

Une méta-analyse récente de Voogt et al. (2013) portant sur 63 études internationales confirme que les programmes de formation les plus efficaces combinent :

- Formation technique contextuelle (25% du temps).
- Intégration pédagogique pratique (50% du temps).
- Accompagnement et mentorat (25% du temps)[(11)].

2.2.2. Recherches dans le contexte maghrébin et africain

Dans le contexte maghrébin, Karsenti et Collin (2013) ont mené une étude comparative dans 11 pays africains, incluant le Maroc, révélant des défis communs : infrastructures insuffisantes (78% des établissements), formations inadéquates (69% des enseignants), et manque de contenu pédagogique adapté (84% des cas) [(12)].

[(9)] Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. British Journal of Educational Technology, 31(4), 307-320.

[(10)] Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

[(11)] Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2), 109-121.

[(12)] Karsenti, T., & Collin, S. (2013). TIC, technologies émergentes et Web 2.0: Quels impacts en éducation ? Presses de l'Université du Québec.

2.2.3. Études spécifiques au contexte marocain

Programme GENIE : bilans et perspectives

Alj et Benjelloun (2013) ont conduit la première évaluation systématique du programme GENIE en analysant son impact sur l'enseignement des sciences physiques auprès de 324 enseignants. Leurs résultats identifient trois obstacles majeurs:

- Insuffisance des infrastructures (65% des établissements concernés).
- Formations inadéquates et trop théoriques (78% des enseignants).
- Résistance au changement liée aux représentations (43% des cas) [13].

Bennani (2019) a approfondi cette analyse en étudiant 12 établissements primaires dans trois régions, confirmant la persistance des difficultés malgré les investissements du programme GENIE Phase 2 (2009-2013) [14].

Recherches récentes en formation aux TICE

Idrissi Loukli et Babounia (2023) ont spécifiquement étudié la formation pédagogique aux TICE dans la région Fès-Meknès auprès de 200 enseignants. Leurs conclusions révèlent :

- Besoin prioritaire de formation pratique (89% des répondants).
- Manque d'accompagnement post-formation (76% des cas).
- Inadéquation des contenus aux réalités de classe (52% des enseignants) [15].

Chafi et Elkhouzai (2021) ont analysé l'impact de la transformation digitale dans l'éducation marocaine post-COVID, identifiant de nouveaux besoins : gestion des classes hybrides, communication numérique avec les familles, et évaluation à distance [16].

---

[13] Alj, O., & Benjelloun, N. (2013). Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme GENIE: difficultés et obstacles. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 10(2), 49-65.

[14] Bennani, S. (2019). L'intégration des TICE dans l'enseignement primaire marocain : État des lieux et perspectives [Thèse de doctorat, Université Mohammed V, Rabat]. Archive institutionnelle UM5.

[15] Idrissi Loukli, B., & Babounia, A. (2023). Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et formation pédagogique des enseignants: Approche intégrée. Cas de l'enseignement primaire : région Fès-Meknès. SHS Web of Conferences, 175, 01046.

3. Méthodologie

3.1. Approche méthodologique

Recherche mixte séquentielle explicative combinant vision quantitative globale (phase 1) et compréhension qualitative approfondie (phase 2).

3.2. Population et échantillonnage

Population : 12 000 enseignants du primaire de la région Fès-Meknès Échantillon quantitatif: 350 enseignants (échantillonnage stratifié proportionnel selon zone géographique, niveau d'enseignement, ancienneté, genre) Échantillon qualitatif : 10 enseignants diversifiés

3.3. Instruments de collecte de données

Questionnaire: 65 items en cinq sections (profil, infrastructure, compétences TICE, pratiques, besoins).

Validation : α de Cronbach = 0.91, stabilité temporelle r = 0.85.

Entretiens : Guides semi-directifs focalisés sur besoins, pratiques et obstacles.

4. Résultats

4.1. Profil des participants

L'échantillon final comprend 350 enseignants répartis équitablement selon les critères de stratification prédéfinis.

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques et professionnelles des participants (n=350)

Caractéristique	Modalité	Effectif	Pourcentage
Genre	Féminin	203	58.0%
	Masculin	147	42.0%
Zone d'exercice	Urbaine	158	45.1%
	Périurbaine	105	30.0%
	Rurale	87	24.9%
Ancienneté	< 5 ans	81	23.1%
	5-15 ans	157	44.9%
	> 15 ans	112	32.0%
Formation TICE antérieure	Aucune	235	67.1%
	Basique	98	28.0%
	Approfondie	17	4.9%

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

[16] Chafi, M. E., & Elkhouzai, E. (2021). Digital transformation in Moroccan education: Challenges and opportunities post-COVID-19. International Journal of Education and Development using ICT, 17(2), 178-195.

L'échantillon comprend 58% de femmes, répartition territoriale équilibrée, 76.9% avec plus de 5 ans d'expérience, et 67.1% sans formation TICE préalable.

4.2. État des infrastructures et équipements

L'analyse de l'infrastructure révèle des disparités territoriales significatives, confirmant les hypothèses de départ.

Tableau 2 : Disponibilité des infrastructures TICE par zone géographique (n=350)

Type d'équipement	Urbaine (n=158)	Périurbaine (n=105)	Rurale (n=87)	χ^2	p
Salle informatique fonctionnelle	123 (77.8%)	55 (52.4%)	20 (23.0%)	67.4	<0.001
Connexion Internet stable	103 (65.2%)	43 (41.0%)	13 (14.9%)	52.8	<0.001
Projecteur/TBI opérationnel	71 (44.9%)	29 (27.6%)	10 (11.5%)	28.9	<0.001
Ratio ordinateurs/élèves >1 :5	54 (34.2%)	19 (18.1%)	6 (6.9%)	23.6	<0.001
Support technique régulier	89 (56.3%)	32 (30.5%)	8 (9.2%)	45.2	<0.001

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Disparités territoriales criantes :

- Salles informatiques fonctionnelles : Urbain 77.8% vs Rural 23.0% (écart 54.8%)
- Connexion Internet stable : Urbain 71.2% vs Rural 20.9% (écart 50.3%)
- Projecteurs : Urbain 89.1% vs Rural 45.6% (écart 43.5%)

4.3. Compétences actuelles en TICE

Tableau 3 : Auto-évaluation des compétences TICE (échelle 1-5, n=350)

Domaine de compétence	Moyenne	Écart-type	Niveau dominant
Utilisation de base ordinateur	2.8	1.2	Élémentaire
Navigation Internet	3.1	1.1	Intermédiaire
Traitement de texte	2.9	1.3	Élémentaire
Logiciels éducatifs	2.2	1.0	Débutant
Création contenus numériques	1.9	0.9	Débutant
Gestion de classe avec TICE	2.1	1.1	Débutant
Évaluation numérique	1.8	0.8	Débutant

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Note: Distribution globale : Débutant (1-2): 72%; Intermédiaire (3) : 23% ; Avancé (4-5) : 5%.

Niveau global insuffisant: 72% débutants, 23% intermédiaires, 5% avancés.

Tableau 4 : Comparaison des compétences TICE par zone (ANOVA)

Zone	Moyenne générale	Écart-type	F	p	η^2
Urbaine	3.2	0.8			
Périurbaine	2.6	0.9	18.7	<0.001	0.097
Rurale	2.1	0.7			

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Les Compétences pédagogiques spécialisées (création de contenus, gestion de classe, évaluation) demeurent très faibles. Le tableau 4 confirme l'impact de la zone géographique sur le niveau de compétences, avec un gradient décroissant de l'urbain vers le rural. L'effet de taille modéré (η^2 = 0.097) indique que la zone géographique explique près de 10% de la variance des compétences.

4.4. Pratiques pédagogiques actuelles avec les TICE

Tableau 5 : Fréquence d'utilisation des TICE en classe (n=350)

Fréquence d'utilisation	Effectif	Pourcentage
Quotidienne	18	5.1%
Plusieurs fois/semaine	45	12.9%
Hebdomadaire	72	20.6%
Plusieurs fois/mois	89	25.4%
Rarement	98	28.0%
Jamais	28	8.0%

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Fréquence d'utilisation : Seulement 18% utilisent les TICE plusieurs fois par semaine, 36% rarement ou jamais.

Activités principales :

- Présentation avec projecteur : 58%
- Recherche en ligne : 42%
- Logiciels éducatifs : 31%

4.5. Analyse des besoins en formation

Tableau 6 : Hiérarchisation des besoins de formation (n=350)

Besoin de formation	Rang moyen	Écart-type	Priorité
Formation technique de base	2.1	1.3	1ère
Intégration pédagogique TICE	2.8	1.4	2ème
Création de contenus numériques	3.5	1.6	3ème
Gestion de classe avec TICE	4.2	1.5	4ème
Évaluation avec outils numériques	4.8	1.7	5ème
Collaboration et communication en ligne	5.6	1.8	6ème
Sécurité et éthique numériques	6.1	1.9	7ème

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Le tableau 6 établit une hiérarchie claire des besoins, avec la formation technique de base en priorité absolue, suivie de l'intégration pédagogique. Cette hiérarchisation guide la conception du modèle de formation proposé.

Modalités préférées de formation :

- Formation mixte (présentiel + distance) : 45%.
- Formation présentielle traditionnelle : 32%.
- Auto-formation guidée : 15%.
- Formation entièrement à distance : 8%.

4.6. Obstacles identifiés

Tableau 7 : Classification des obstacles à l'intégration des TICE (n=350)

Catégorie d'obstacles	Obstacle spécifique	Fréquence	Pourcentage
Infrastructurels	Manque d'équipement	287	82.0%
	Connexion Internet instable	266	76.0%
	Maintenance insuffisante	238	68.0%
Humains	Manque de formation appropriée	312	89.1%
	Contraintes temporelles	249	71.1%
	Manque de soutien technique	228	65.1%
	Résistance au changement	151	43.1%
Pédagogiques	Inadéquation contenus numériques	203	58.0%
	Difficulté d'intégration curriculaire	182	52.0%
	Manque de modèles pédagogiques	168	48.0%

Source : Une étude de terrain menée par le chercheur, 2025.

Le tableau 7 révèle que les obstacles humains, particulièrement le manque de formation appropriée (89.1%), constituent la barrière principale, devançant même les obstacles infrastructurels. Cette hiérarchisation oriente les priorités d'intervention vers le développement des compétences humaines.

4.7. Résultats des entretiens qualitatifs approfondis

Les entretiens confirment l'évolution positive des perceptions malgré l'ambivalence persistante. Les besoins territoriaux diffèrent : formations sophistiquées en urbain, adaptabilité en périurbain, solutions robustes en rural. Les obstacles révèlent une dimension émotionnelle forte : surcharge cognitive, peur de l'échec public, isolement professionnel. L'apprentissage entre pairs est privilégié sur la formation formelle.

5. Discussion des résultats

5.1. Convergences avec les études antérieures

Nos résultats confirment plusieurs tendances identifiées dans la littérature scientifique récente.

Confirmation des disparités territoriales : L'écart de 54.8 points de pourcentage entre zones urbaines et rurales pour les salles informatiques fonctionnelles (77.8% vs 23.0%) corrobore et actualise les observations d'Alj et Benjelloun (2013) qui rapportaient déjà des "inégalités criantes" avec 65% d'établissements urbains équipés contre 28% en rural.

Persistance du manque de formation : Le taux de 89.1% d'enseignants exprimant un besoin de formation appropriée rejoint les 78% identifiés par Alj et Benjelloun (2013), confirmant que malgré une décennie d'efforts, ce problème fondamental persiste.

Convergence internationale sur l'accompagnement : Nos résultats (76% demandent un suivi post-formation) convergent avec l'étude britannique de Williams et al. (2000) qui rapportait 72% d'enseignants souhaitant plus de support continu, suggérant une constante universelle au-delà des contextes nationaux.

5.2. Divergences et apports nouveaux

Évolution positive des attitudes : Contrairement à Alj et Benjelloun (2013) qui rapportaient 43% de résistance forte au changement, notre étude révèle une résistance de même ampleur (43.1%) mais avec une nuance qualitative importante : cette résistance diminue significativement avec l'expérience post-COVID ($r = -0.34$, $p < 0.01$), suggérant une évolution positive des mentalités.

Émergence de nouveaux besoins : Notre recherche identifie des besoins émergents non documentés dans les études antérieures :

- Gestion des classes hybrides (demandée par 52% des enseignants).
- Communication numérique avec les parents (48%).
- Évaluation à distance (67%).

Ces nouveaux besoins reflètent l'impact transformateur de la période pandémique sur les pratiques éducatives (Chafi & Elkhouzai, 2021).

Différenciation des besoins selon l'expérience : Notre analyse révèle des différences significatives de besoins selon l'ancienneté professionnelle :

- Enseignants débutants (< 5 ans) : priorité aux compétences techniques de base (92%).
- Enseignants expérimentés (> 15 ans) : focus sur l'intégration pédagogique avancée (68%).

Cette différenciation, non explorée dans les études antérieures qui considéraient les enseignants comme un groupe homogène, confirme la nécessité d'approches de formation personnalisées (Guskey, 2002).

6. Modèle de formation continue proposé

6.1. Architecture générale du modèle

Basé sur l'analyse des besoins identifiés, nous proposons un Modèle de Formation Continue Différenciée aux TICE (MFCD-TICE) structuré en trois niveaux progressifs avec accompagnement personnalisé.

6.2. Structure modulaire du programme

6.2.1. Module 1 : Fondamentaux numériques et techno-pédagogiques (40h / 8 semaines)

Objectifs : Développer les compétences numériques de base et l'utilité perçue des TICE

Contenus :

- Maîtrise des outils bureautiques éducatifs (12h)
- Navigation Internet sécurisée et recherche documentaire (8h)
- Introduction aux logiciels éducatifs contextualisés (12h)
- Éthique et sécurité numériques (8h)

Modalités : 50% présentiel (ateliers pratiques), 50% auto-formation guidée avec tutoriels vidéo

Public cible : Tous les enseignants, adaptation selon niveau initial

6.2.2. Module 2 : Intégration pédagogique contextualisée (60h / 12 semaines)

Objectifs : Développer les compétences TPACK adaptées aux contextes d'enseignement

Contenus :

- Scénarisation d'activités TICE selon les programmes officiels (20h)
- Différenciation pédagogique avec outils numériques (15h)
- Gestion de classe hybride et classes surchargées (15h)
- Évaluation formative avec TICE (10h)

Modalités : Formation-action avec expérimentation en classe et accompagnement de proximité

Public cible : Enseignants ayant validé le Module 1

6.2.3. Module 3 : Innovation pédagogique et leadership (40h / 10 semaines)

Objectifs : Former des enseignants-ressources et innovateurs

Contenus :

- Création de contenus multimédias interactifs (15h)
- Animation de projets collaboratifs inter-établissements (10h)
- Mentorat et formation de pairs (10h)
- Recherche-action et documentation de pratiques (5h)

Modalités : Projets tutorés, apprentissage entre pairs, séminaires de recherche

Public cible : Enseignants motivés et ayant validé le Module 2

6.3. Accompagnement différencié

Mentors TICE: 1 mentor/8-10 enseignants, visites mensuelles, formation 80h
Plateforme collaborative : Ressources adaptées, forums modérés, webinaires, tutoriels multilingues

Cellules innovation : délégation, support hebdomadaire, coordination inter-établissements

6.4. Adaptations territoriales

Urbain : Excellence et innovation, technologies émergentes, partenariats université-école
Périurbain : Modèle hybride évolutif, jumelages numériques, formation itinérante
Rural: Solutions hors ligne, centres mutualisés, formation résidentielle intensive

7. Recommandations opérationnelles

7.1. Niveau macro (décideurs)

- Réviser les textes GENIE pour intégrer l'accompagnement obligatoire (20h/an)
- Créer un statut "mentor TICE" avec décharge horaire

7.2. Niveau méso (formation)

- Contextualiser 80% des contenus aux réalités locales
- Développer des supports multilingues (arabe, amazigh)

7.3. Niveau micro (établissements)

- Désigner un coordinateur TICE par établissement
- Planifier des créneaux hebdomadaires dédiés
- Organiser des cercles d'apprentissage entre pairs

8. perspectives de recherche

Recherche longitudinale : Une étude sur 3 ans permettrait d'analyser l'évolution des besoins et l'impact des formations proposées.

Recherche comparative inter-régionale : Reproduction de l'étude dans d'autres régions marocaines pour valider la généralisation du modèle.

9. Conclusion

Cette recherche contribue significativement à la compréhension des besoins différenciés des enseignants du primaire en TICE. Elle propose un modèle opérationnel contextualisant les recommandations internationales aux réalités locales.

Les résultats confirment la nécessité d'une approche systémique combinant infrastructure adaptée, formation contextualisée, accompagnement continu et innovation collaborative. La réussite dépendra de la volonté politique de dépasser les approches uniformes pour embrasser la diversité des contextes éducatifs régionaux.

Cette recherche ouvre des perspectives sur l'impact des dispositifs territorialisés, les modalités d'accompagnement optimal et l'émergence de communautés de pratique numériques, plaidant pour une approche plus humaine et collaborative de l'intégration technologique éducative.

Références bibliographiques

Références internationales

- .391-Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3), 381 https://doi.org/10.1080/135406002100000512
- Quels impacts en éducation ? : TIC, technologies émergentes et Web 2.0 .(Karsenti, T., & Collin, S. (2013 .Presses de l'Université du Québec
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Récupéré de .70-on, 9(1), 60Contemporary Issues in Technology and Teacher Educati /https://www.learntechlib.org/primary/p/29544
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher x.9620.2006.00684-https://doi.org/10.1111/j.1467 .1054-nowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017k
- gital education outlook 2023: Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). OECD di en-https://doi.org/10.1787/c74f03de .Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing
- chnology in education: A tool on whose UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Te https://doi.org/10.54676/UZQV8501 .terms? UNESCO Publishing
- dagogical Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pe .121-content knowledge: A review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2), 109 x.2729.2012.00487-https://doi.org/10.1111/j.1365
- s, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and Williams, D., Cole 8535.00164-7https://doi.org/10.1111/146 .320-future needs. British Journal of Educational Technology, 31(4), 307

Références nationales et régionales

- Alj, O., & Benjelloun, N. (2013). Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc n difficultés et obstacles. Revue internationale des technologies e : dans le cadre du programme GENIE https://doi.org/10.7202/1035522ar .65-pédagogie universitaire, 10(2), 49
- État des lieux et : Bennani, S. (2019). L'intégration des TICE dans l'enseignement primaire marocain .e de doctorat, Université Mohammed V, Rabat]. Archive institutionnelle UM5perspectives [Thès
- Chafi, M. E., & Elkhouzai, E. (2021). Digital transformation in Moroccan education: Challenges and .195-sing ICT, 17(2), 178International Journal of Education and Development u .19-COVID-opportunities post
- Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique. (2021). La condition .Pour une meilleure gouvernance. CSEFRS : enseignante au Maroc
- formation et de la communication pour Idrissi Loukli, B., & Babounia, A. (2023). Technologies de l'in : Approche intégrée. Cas de l'enseignement primaire : l'enseignement et formation pédagogique des enseignants https://doi.org/10.1051/shsconf/202317501046 .Meknès. SHS Web of Conferences, 175, 01046-région Fès
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la tape et perspectives Bilan d'é :2030-Recherche scientifique. (2022). Vision stratégique de la réforme 2015 .d'avenir. MENFPESRS

Les résidences fermées et sécurisées : vers l'émergence d'un modèle marocain d'espace défendable ?

Gated and Secure Residences : Toward the Emergence of a Moroccan Model of Defensible Space ?

☞ **Dr. AIT LAHCEN LAHCEN**

Conseiller en orientation scolaire au ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. Docteur en sociologie, spécialisé dans les questions d'éducation et de sociologie urbaine

Résumé

Objectifs : L'article fait partie d'une étude de terrain sur le phénomène des résidences fermées et sécurisées au Maroc. Dont je souhaite interroger les moyens et les mécanismes adoptés par les résidents pour protéger leur espace d'habitat en adoptant le concept d'« espace défendable » inventé par Oscar Newman.

Problème : Comment les principes de la théorie de l'espace défendable sont-ils appliqués par les habitants des résidences fermées et sécurisées au Maroc?

Méthode : L'étude a été menée dans deux résidences de la ville de Mohammedia selon une approche ethnographique utilisant les techniques de l'observation flottante et la photographie.

Conclusions: Les résidents tentent de défendre leur espace résidentiel et de le protéger contre tout étranger qui pourrait constituer une menace pour eux. Pour ce faire, ils définissent les fonctions des zones à l'intérieur de la résidence, qui est délimitée par une clôture, ainsi des agents de sécurité aux entrées et l'installation de caméras de surveillance qui enregistrent tous les mouvements dans les entrées et autour de la résidence.

Mots clés: Maroc; résidence fermée; espace défendable; appropriation d'espace; contrôle d'espace.

Abstract

Objectives: This article is part of a field study on the phenomenon of gated and secure residences in Morocco. I wish to examine the means and mechanisms adopted by residents to protect their living space by adopting the concept of "defensible space" invented by Oscar Newman.

Problem: How are the principles of defensible space theory applied by residents of gated and secure residences in Morocco?

Methods: The study was conducted in two residences in the city of Mohammedia using an ethnographic approach using the techniques of floating observation and photography.

Conclusions: Residents attempt to defend their residential space and protect it from any outsiders who might pose a threat. To do this, they define the functions of the areas within the residence, which is demarcated by a fence, as well as security guards at the entrances and the installation of surveillance cameras that record all movements in and around the entrances.

Keywords: guarded residence; defensible space; space appropriation; space control.

Introduction

Le phénomène de fermeture des espaces résidentiels sous forme de «gated communities» s'est imposé comme une tendance mondiale, bien qu'il se manifeste sous des formes diverses selon les contextes nationaux[(1)]. Blakely et Snyder les définissent comme des quartiers caractérisés par la privatisation de ce qui relève normalement du domaine public, entourés de clôtures, de murs ou de barrières, avec un accès strictement réservé aux résidents et aux personnes qu'ils autorisent[(2)].

Au Maroc, le phénomène est connu sous le nom des **résidences fermées et sécurisées** qui constitue aujourd'hui un produit immobilier en pleine expansion, envahissant progressivement l'espace urbain de certaines villes. Il s'agit d'un ensemble de lotissements délimités par un périmètre clôturé, dont l'accès est strictement réservé aux résidents. La sécurité des habitants et de leurs biens y est assurée par divers dispositifs de surveillance et mesures de contrôle.

Ces résidences varient selon leur taille ainsi que les services proposés. Elles peuvent regrouper plusieurs centaines d'unités résidentielles, sous forme de villas ou d'appartements. L'ensemble est régi par un règlement de copropriété qui encadre la gestion des espaces communs et des prestations offertes, telles que les salles de sport, les espaces verts, les terrains de jeux, les parkings, les piscines…

Dans cet article, je souhaite interroger les moyens et les mécanismes adoptés par les résidents pour protéger leur espace d'habitat en adoptant le concept d'« espace défendable » inventé par Oscar Newman[(3)]. Ainsi, l'article fournira d'abord un cadre théorique pour ce concept, puis répondra à la question : Comment la résidence fermée et sécurisée est-elle appropriée et sécurisée par les habitants ?

[(1)] Gérald BILLARD, Jacques CHEVALIER et François MADORE, ville fermée, ville surveillée la Sécurisation Des Espaces Résidentiels En France et En Amérique Du Nord, Rennes : Presses universitaires de Rennes 2005, p.13.

[(2)] Edward J. BLAKELY et Mary Gail SNYDER, Fortress America: Gated Communities in the United States (Washington, D.C: Brookings Institution Press, 1997), P.2

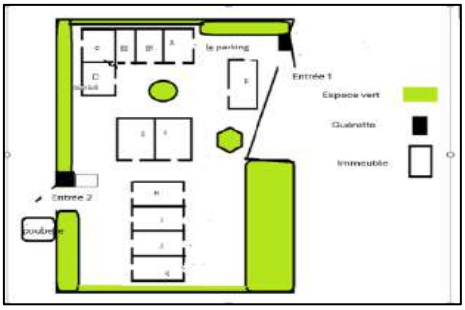
[(3)] Oscar NEWMAN , Defensible Space. New York: Macmillan, 1972

1. Terrain et méthodologie

Le terrain de l'étude se situe à Mohammedia, ville marocaine de 396 505 habitants[4], située entre Rabat et Casablanca, connue pour son port pétrolier et ses plages. Ces dernières années, la ville a vu se multiplier les résidences fermées et sécurisées, avec plus de 30 recensées dans l'aire urbaine. Ces résidences, de haut au moyen standing, comptent entre 100 et 500 appartements, avec un prix au mètre carré variant entre 1000 et 1600 dollars américain. L'étude porte sur deux de ces résidences, représentatives de cette dynamique résidentielle récente.

La première résidence étudiée est appelée « Al Anwar »[5], elle se compose de quatre blocs de bâtiments comprenant 149 appartements d'une superficie allant de 64 à 95 mètres carrés. Elle dispose de deux entrées surveillées par quatre gardiens. Tous les bâtiments disposent d'un parking souterrain pour le stationnement des voitures.

Figure 1 : plan approximatif de la résidence Al Anwar



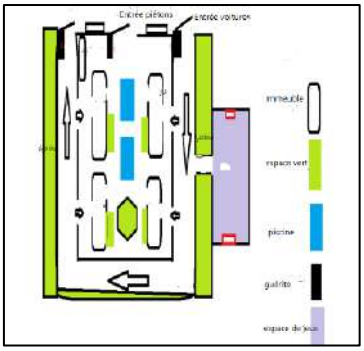
Source : l'auteur

Quant à la résidence « Azohour », elle se compose également de quatre bâtiments de trois étages, rez-de-chaussée non compris et sans ascenseurs. Elle comprend 333 appartements dont la taille varie de 54 m2 à 120 m2. La résidence dispose de deux piscines de taille moyenne, d'aires de jeux pour enfants et d'un important espace vert. La résidence dispose d'une entrée privée pour les voitures, puis de l'entrée principale pour les piétons, à laquelle on accède à l'aide de cartes électroniques.

[4] Royaume de Maroc haut-commissariat au plan, résultats de recensement 2024, [en ligne] : https://resultats2024.rgphapps.ma/

[5] our garantir l'anonymat des habitants, je cite que les noms des résidences mentionnées dans cette étude sont des pseudonymes.

Figure 2 : plan approximatif de la résidence Azouhor



Source : l'auteur

Dans la mesure où l'objectif de cette recherche est de saisir le phénomène de l'intérieur, plutôt que de l'appréhender de l'extérieur, et en considérant que « la vie urbaine exige du chercheur une grande flexibilité méthodologique », j'ai eu recours à l'appui d'un réseau d'amis et de collègues, tout en tirant parti de toute occasion susceptible de me permettre l'accès à ce terrain difficilement pénétrable. Pour cela j'ai mobilisé l'outil de « l'observation flottante » tel que conceptualisé par Colette Pétonnet, laquelle consiste « à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes »[(6)]. Il s'agit, autrement dit, de laisser l'esprit errer au gré d'observations apparemment fortuites, lesquelles peuvent guider le chercheur dans sa découverte du terrain et des situations inattendues susceptibles d'émerger au cours de l'enquête.

J'ai notamment mobilisé la technique de la photographie en me focalisant sur les caractères physiques révélant les principes de l'espace défendable au sein des deux résidences. Pour cela j'ai utilisé mon téléphone portable pour capter les entrées et les espaces communs.

[(6)]Pétonnet Colette. L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. In: L'Homme, 1982, tome 22 n°4. Etudes d'anthropologie urbaine. pp. 37-47. En ligne : <https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323>

2. Les principes de l'espace défendable

L'une des premières études sur la question de la sécurité en relation avec l'urbanisation des villes, ou ce que l'on appelle « l'urbanisme sécuritaire », a été inspirée par les écrits de l'Américaine Jane Jacobs[7]. La chercheuse a souligné qu'aux États-Unis, dans les années 1970, les quartiers construits sous la forme de grandes tours d'habitation en copropriété, l'espace public, principalement destiné aux résidents, échappe au contrôle visuel des « yeux de quartier » des résidents, en raison de la hauteur des bâtiments et de l'impossibilité pour les résidents de les voir. Cela est dû à la hauteur des bâtiments et à l'impossibilité pour les habitants d'exercer une « surveillance naturelle » de l'espace, ce qui en fait un foyer de criminalité et de déviations.

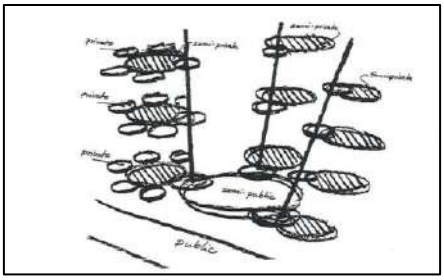
Oscar Newman s'est inspiré des principes antérieurs de Jacobs pour créer l'idée de « l'espace défendable » qui a un environnement résidentiel vivant que les habitants peuvent utiliser pour améliorer leur quotidien, tout en assurant la sécurité de leurs familles, voisins et amis[8]. Un espace dont la configuration permet aux résidents de le surveiller et de le défendre, d'améliorer son contrôle et de développer sa « surveillance naturelle », ce qui permet de réduire et de prévenir les déviations et les délits.

Newman a mené ses recherches aux Etats-Unis et s'est intéressé à l'espace plutôt qu'aux relations sociales, contrairement à Jacobs. Les espaces communs offrent des conditions favorables à la criminalité parce qu'ils ne sont ni appropriés ni contrôlés par les habitants. Newman a identifié ce que l'on peut décrire comme la hiérarchie des espaces du logement et la fonction de chaque un, qui facilite son appropriation par la population. Il a fait la distinction entre espace public, privé, semi-public et semi-privé (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), soulignant que les zones qui constituent un environnement propice à la criminalité sont des lieux habités par de nombreuses familles qui ne peuvent pas se connaître, ce qui rend les relations froides, et donc les couloirs deviennent un terrain propice à la criminalité et aux déviations.

[7] Voir le livre : Jane JACOBS, the death and life of great american cities, Edition 50, New York : Modern Library, 2011.

[8] Oscar NEWMAN, Creating Defensible Space, U.S. Department of Housing and Urban Development Office of Policy Development and Research , April 1996, p.9

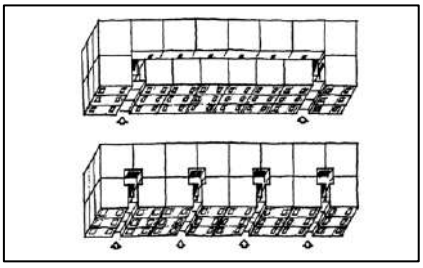
Figure 3 : la hiérarchie des espaces dans une habitation à plusieurs niveaux



Source : Oscar NEWMAN ,1972, Defensible Space. New York: Macmillan, p.11

Dans sa théorie, Newman a insisté sur le découpage des ensembles résidentiels en petits voisinages ou ce qu'il a appelé mini- neighbourhoods(**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Il s'agit de voisinages circonscrits à l'échelle desquels les habitants assurent eux même le contrôle sur leurs logements. Plus il y a d'unités qui partagent des entrées communes, et donc des couloirs internes, des ascenseurs et des escaliers, plus les résidents doivent partager des espaces communs. Il est donc difficile d'en prendre soin et de distinguer les résidents des étrangers.

Figure 4 : Comparaison de deux façons de subdiviser la même enveloppe de bâtiment pour desservir le même nombre de familles



Source : Oscar Newman, Creating Defensible Space p.22

En général, Pour que la théorie de Newman soit efficace, trois conditions préalables doivent être remplies : la première est la création d'un espace privé partagé par les habitants, la seconde est le processus d'appropriation, d'entretien et la dernière consiste à la « surveillance naturelle » de l'espace afin de prévenir les actes criminels et la dégradation de l'espace. En général, l'espace défendable est basée sur « self-help » plutôt que sur l'intervention du gouvernement ou de la municipalité.

Si les principes de base de l'espace défendable sont l'identification des espaces et de leurs fonctions, la tentative de les approprier et de les contrôler, Comment alors ces principes sont-ils manifestés dans les résidences fermées et sécurisées au Maroc ?

3. La résidence fermée comme espace défendable

Les résidences sécurisées présentent une série de caractéristiques qui appliquent les principes d'Oscar Newman. Une enceinte qui sépare la résidence de la sphère publique, des portes fermées aux personnes extérieures et une surveillance par des agents de sécurité et des caméras de vidéosurveillance sont facilement visibles. Un certain nombre d'espaces de la résidence sont définis par leurs fonctions et leurs règles d'utilisation par les habitants.

3.1 Délimiter et approprier les espaces de la résidence

Selon Newman, la définition de l'espace donne à ses utilisateurs, les résidents, la possibilité de définir l'identité de chaque espace : privé (à l'intérieur de l'appartement ou de la maison), semi-privé (privé pour quelques résidents et leurs visiteurs), semi-public (ouvert à tous les résidents), mais son utilisation est réglementée par des règles et un espace public (hors de la résidence).

Dans les résidences surveillées, les fonctions d'une série d'espaces sont définies, en commençant par la limite avec l'espace privée(l'appartement), Ensuite l'espace semi-privée partagée par un groupe de familles vivant dans le même immeuble (les escaliers, ascenseur.

.), et enfin les limites de l'espace semi-public partagée par tous les résidents et séparée par des clôtures de l'espace public (figure 5).

Figure 5 : la hiérarchie des espaces dans une résidence fermée et sécurisée

Source : l'auteur

Pour l'entretien de ces espaces, outre les règles prévues par le règlement de cohabitation, les organes de direction de l'association des copropriétaires font appel à des entreprises de nettoyage et de jardinage. Les femmes de ménage nettoient périodiquement les escaliers et les cours de la résidence selon un programme préétabli (Photo 1). Les jardiniers s'occupant des jardins de la résidence en arrosant, en tondant l'herbe, en taillant les arbres et en pulvérisant des pesticides pour maintenir l'esthétique des lieux (photo 2).

Photo 1 : planning de nettoyage de la résidence, l'auteur

Photo 2 : un jardenier s'occopant du jardin de la résidence, l'auteur

L'identification des espaces favorise le sentiment d'appartenance, incitant les habitants à entretenir leur cadre de vie (nettoyage, éclairage, jardinage).

Mais, l'identification la plus importante pou face totale de la résidence, qui se fait par les clôtures (

Photo3 et Photo4). La clôture est l'élément le plus important qui distingue les résidences fermées. Elle souligne ses limites physiques et l'isole du reste de l'environnement extérieur. Le type, la forme et la hauteur de la clôture sont des messages envoyés à l'extérieur, des messages indiquant que la zone est protégée, et des messages sociaux sur l'indicateur social du groupe qui vit à l'intérieur. Plus que la clôture est fortifiée et haute, plus le statut socio-économique des habitants est élevé. Mais c'est aussi, comme l'a soutenu Thierry Paquot, un symbole de peur et d'enfermement sur soi pour éviter les autres qui ne sont pas faits pour être rencontrés[(9)].

[(9)] Thierry PAQUOT, un philosophe en ville essais introduction à la philosophie de l'urbain (Infolio, 2016).p.76.

Photo3 : l'enceintre muraiile qui délimite la résidence, l'auteur

Photo4 : cloture métalique qui délimite la résidence, l'auteur

La clôture permet aux résidents d'être physiquement et psychologiquement en sécurité. En termes de sécurité physique, elle empêche les étrangers de pénétrer dans leur espace privé et leur permet, ainsi qu'à leurs enfants, de se promener dans la résidence sans risque. Elle leur permet également de sécuriser leurs biens. Sur le plan psychologique, les résidents se sentent en sécurité et à l'abri des tracas de la voie publique, qui est « devenue effrayante » selon les termes d'un résident, et cela les protège également des influences extérieures telles que le bruit. Il ne fait aucun doute que la dimension psychologique de l'espace joue un rôle important dans le confort des personnes ou, au contraire, dans ce que l'on appelle les « pressions environnementales » qui peuvent provoquer un stress psychologique[(10)].

Selon Newman, il ne suffit pas de définir les fonctions des espaces à l'intérieur d'une résidence qui sont séparées de la sphère publique par des clôtures. Mais, les espaces résidentiels doivent être surveillés par les habitants eux-mêmes. Cependant, dans les résidences fermées, cette surveillance est déléguée aux gardiens et aux dispositifs technologiques.

3.2. Surveiller la résidence

Pour surveiller la résidence, les résidents utilisent des moyens humains et techniques, en plaçant des gardiens aux entrées pour surveiller l'intérieur et l'extérieur. La surveillance technique est assurée par des caméras vidéo installées aux entrées et dans les parties que le gardien n'est pas en mesure de surveiller.

3.2.1 Surveillance par agents de sécurité

Dans la plupart des résidences surveillées, des agents de sécurité en uniforme se tiennent à l'entrée et surveillent l'intérieur et l'extérieur (figures 5 et 6). Ces agents peu-

[(10)]Gustave-Nicolas FISCHER, Psychologie sociale de l'environnement, Toulouse : Editions Privat, 1992, p.57

vent être considérés comme la ligne de démarcation qui sépare et distingue « l'intérieur » et « l'extérieur ». Cette ligne sépare deux systèmes et sphères différents : un système interne régi par un ensemble de règles convenues par les résidents et un système externe caractérisé par « l'irrégularité » selon les résidents, « ici, on sent l'ordre, la propreté et la tranquillité ».

Photo5 :gardien garde l'entrée de la résidence, l'autuer

Photo 6 : guérite du gardien, l'hauteur

Le travail des agents de sécurité peut être considéré comme des « gardiens de seuil »[(11)] qui se tiennent aux seuils physiques qui marquent la frontière entre l'intérieur et l'extérieur. C'est la « force » capable de séparer et de catégoriser entre la sphère résidentielle et la sphère publique ; ce dedans et ce dehors ont des valeurs opposées et contrastées : Dérangé/rassuré, effrayé/sécurisé, sale/propre.

Le gardien assure et accueil notamment des enfants, renforçant un sentiment de protection. Dans certaines résidences, plusieurs gardiens couvrent les zones sensibles : entrées, aires de jeux, piscine.

À la résidence «Al Zohour», huit agents se relaient jour et nuit, avec des fonctions spécifiques. Au-delà de l'accueil, le gardien joue un rôle de régulation dans les espaces communs en prévenant les comportements jugés déviants, notamment via la vidéosurveillance. Ces dispositifs permettent de contrôler des zones inaccessibles à la vue directe, renforçant ainsi le contrôle social (photo 7).

[(11)]VAN GENNEP Arnold, Les rites de passage, Édition numérique réalisée le 27 mars 2014 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec, 226p. [En ligne] ,: <http://classiques.uqac.ca/>.. p.30

Photo 7 : guérite équipée des écrans pour contrôler les espaces de la résidence

3.2.2 La surveillance par caméra vidéo

Jean Jacobs et Oscar Newman ont mis l'accent sur la « surveillance naturelle ». Aujourd'hui, celle-ci est renforcée par des gardiens et des caméras installées dans les zones moins visibles. La vidéosurveillance incarne une réponse technique aux évolutions sociales et économiques des sociétés contemporaines en mutation constante.

La vidéosurveillance renforce la sécurité dans la résidence, mais soulève des questions sur la vie privée et les données personnelles. Elle illustre la tension entre libertés individuelles et sécurité collective.

Afin d'éviter ces tensions, le législateur marocain a défini un ensemble de conditions nécessaires à l'utilisation de la vidéosurveillance sur les lieux de travail et dans les espaces privés partagés. Le législateur a légalisé ce processus afin de protéger les données personnelles des individus, qui sont définies par la Commission nationale pour la protection et le contrôle des données personnelles comme « toute information, de quelque nature qu'elle soit, quel qu'en soit le support, y compris le son et l'image, relative à une personne physique identifiable ou identifiée, ci-après dénommée la personne concernée »[(12)], elle a également défini un système de surveillance par caméra comme « Un système de vidéosurveillance utilise un ensemble de caméras permettant la collecte, la visualisation et éventuellement l'enregistrement d'images, susceptibles d'identifier des

[(12)] Royaume de Maroc, Commission nationale pour la protection et le contrôle des données personnelles, loi n° 08- 09, 2013, en ligne : https://www.cndp.ma/loi-09-08/

individus». Ces données sont, de ce fait, des données personnelles, dont le traitement est soumis aux dispositions de la loi 09-08[13].

Les caméras doivent être clairement visibles et doivent être annoncées par voie d'affichage, y compris l'annonce bien visible que le lieu est surveillé par des caméras, et cette annonce, affiche ou illustration doit indiquer de manière claire et visible, selon la même commission, plusieurs informations comme le nom du responsable du traitement.

Les résidences affichent rarement des étiquettes explicites, se limitant souvent à des mentions comme « lieu surveillé » ou « sous vidéosurveillance ». Les résidents ont installé des caméras aux entrées et dans les espaces communs, enregistrant tous les mouvements. Ces images sont transmises aux écrans situés dans la guérite du gardien. Les enregistrements ne sont consultés qu'en cas de plainte ou d'incident, renforçant ainsi un système de surveillance discrète mais permanent au sein de l'espace résidentiel.

Photo8: caméra vidéo surveille les coins non visé par le gardien

Photo9: caméra vidéo à l'entrée du parrkcing, l'auteur

Conclusion

Cette analyse aborde la résidence fermée et sécurisée à travers le concept d'« espace défendable » d'Oscar Newman. La configuration physique — clôtures en béton ou en fer — marque une séparation nette avec l'environnement urbain. Les habitants

[13] Royaume de Maroc, Commission nationale pour la protection et le contrôle des données personnelles, la vidéosurveillance -Dans les lieux de travail, en ligne : https://www.cndp.ma/

s'approprient collectivement les espaces internes (jardins, aires de jeux, parkings) via des formes de régulation locale, comme l'emploi d'agents d'entretien ou de jardiniers. La fonction défensive repose sur un dispositif combinant surveillance humaine et technologique : des gardiens filtrent les accès et des caméras couvrent les circulations internes. L'ensemble construit un entre-soi sécurisé, où la sécurité structure l'organisation sociale de l'espace.

Bibliographie

- Edward J. BLAKELY et Mary Gail SNYDER, Fortress America: Gated Communities in the United States (Washington, D.C: Brookings Institution Press, 1997), 208p.
- Gérald BILLARD, Jacques CHEVALIER et François MADORE, ville fermée, ville surveillée la Sécurisation Des Espaces Résidentiels En France et En Amérique Du Nord, Rennes : Presses, 2005, 235p.
- Gustave-Nicolas FISCHER, Psychologie sociale de l'environnement, Toulouse : Editions Privat, 1992, 240p
- Jane JACOBS, the death and life of great american cities, Edition 50, New York : Modern Library, 2011.
- Oscar NEWMAN , Defensible Space. New York: Macmillan, 1972, 263p.
- Oscar NEWMAN, Creating Defensible Space, U.S. Department of Housing and Urban Development Office of Policy Development and Research , April 1996, 126p.
- Royaume de Maroc, Commission nationale pour la protection et le contrôle des données personnelles, loi n° 08- 09, 2013, [en ligne] : <https://www.cndp.ma/loi-09-08/>
- Royaume de Maroc, Commission nationale pour la protection et le contrôle des données personnelles, la vidéosurveillance -Dans les lieux de travail, [en ligne] : <https://www.cndp.ma/>
- Royaume de Maroc haut-commissariat au plan, résultats de recensement 2024, [en ligne] : https://resultats2024.rgphapps.ma/
- Thierry PAQUOT, un philosophe en ville essais introduction à la philosophie de l'urbain (Infolio, 2016), 336p.

Ingénierie de formation fédérale et employabilité des jeunes cadres dans le football marocain

Federal Training Engineering and Employability of New Graduates in the Moroccan Football

☞ **Salma ARICH**

Doctorante
Université Mohammed V de Rabat - Maroc

☞ **Moulay Smail HAFIDI ALAOUI**

Professeur de l'Enseignement Supérieur
Université Mohammed V de Rabat - Maroc

Résumé:

Objectifs: Cet article a pour objectif d'évaluer l'ingénierie de formation fédérale mise en place dans le football marocain et son impact sur l'employabilité des jeunes cadres sportifs.

Problème : L'adéquation entre les dispositifs de formation et les besoins effectifs du marché du travail sportif national, mais également sur la qualité de la coordination entre les différents acteurs impliqués (fédérations, clubs, institutions académiques, et employeurs).

Méthodes: Une analyse documentaire approfondie des programmes existants, complétée par un examen des pratiques des parties prenantes du secteur.

Conclusions: Malgré des progrès notables, l'ingénierie de formation fédérale dans le football marocain doit encore renforcer la coordination entre acteurs, l'adaptation des contenus et le suivi des diplômés pour améliorer durablement l'employabilité des jeunes cadres sportifs.

Mots-clés: Ingénierie de formation, Employabilité, Football marocain, Management du sport, Professionnalisation.

Abstract:

Objectives: This article aims to evaluate the federal training engineering implemented in Moroccan football and its impact on the employability of young sports executives.

Problem: The alignment between training programs and the actual needs of the national sports labor market, as well as the quality of coordination between the various stakeholders involved (federations, clubs, academic institutions, and employers).

Methods: A thorough documentary analysis of existing programs, complemented by an examination of the practices of stakeholders in the sector.

Conclusions: Despite significant progress, the federal training engineering in Moroccan football still needs to strengthen stakeholder coordination, adapt content, and improve graduate follow-up to sustainably enhance the employability of young sports professionals.

Keywords: Training engineering, Employability, Moroccan football, Sports management, Professionalization.

Introduction :

Le football occupe une place centrale dans la culture et l'économie du Maroc, participant activement à la création d'emplois et au développement professionnel des jeunes. La Fédération Royale Marocaine de Football joue un rôle clé dans la structuration de ce secteur, notamment à travers ses efforts pour professionnaliser les filières de formation et d'encadrement. Toutefois, l'insertion professionnelle des jeunes diplômés issus des cursus de management et des métiers du sport reste un enjeu majeur. L'ingénierie de formation fédérale, en tant que démarche stratégique et globale, apparaît comme un levier essentiel pour répondre à cette problématique, en adaptant les parcours pédagogiques aux exigences du marché du travail et en consolidant les compétences techniques, managériales et tactiques des futurs cadres sportifs.

Bien que la professionnalisation du sport au Maroc ait fait l'objet de plusieurs études, peu d'études se sont intéressées à la conception anticipée de dispositifs de formation fédéraux ciblant l'insertion professionnelle. Cette recherche se distingue donc par son analyse des prévisions d'un programme de formation en soulignant les facteurs pédagogiques, institutionnels et socioprofessionnels essentiels à son succès.

Pour ce faire, l'analyse adopte une double perspective méthodologique, se déployant selon deux angles complémentaires : (1) l'ingénierie de la formation appliquée au contexte spécifique du sport, en explorant les meilleures pratiques et les adaptations nécessaires pour garantir l'efficacité des dispositifs de formation ; et (2) une réflexion sur les enjeux et les défis liés à l'entrée dans le monde du travail sportif, un domaine en constante évolution et qui se caractérise par des exigences de plus en plus pointues en termes de compétences, de qualifications et d'adaptabilité.

1. Ingénierie de formation fédérale et employabilité : un levier stratégique pour le football marocain

1.1.Enjeux de l'ingénierie de formation dans le sport

L'ingénierie de formation sportive, définie par Selinger et Shohamy (1989) comme un processus systématique d'analyse des besoins et de conception adaptée, s'appuie sur des bases issues des sciences de l'éducation, du management et du sport. Elle doit intégrer la complexité des métiers et la diversité des compétences à développer, techniques,

stratégiques et managériales[1]. La théorie du capital humain de Becker (1964) souligne que l'investissement en formation accroît l'adaptabilité et la productivité. En sport, ce principe justifie une ingénierie ciblée, intégrant des compétences clés telles que la maîtrise des outils numériques (FIFA, UEFA)[2]. Knowles (1984) insiste sur l'apprentissage des adultes en contexte actif et hybride, combinant présentiel, e-learning et stages. Le Boterf (1994) met en avant l'importance d'une coordination systémique entre acteurs pour garantir la cohérence des parcours et la reconnaissance des qualifications, gage d'efficacité et d'employabilité renforcée.

1.2.Formation académique et universitaire des cadres sportifs au Maroc : qualité et adéquation

1.2.1.Offre de formation et institutions majeures

Le Maroc propose aujourd'hui un éventail structuré de formations en management du sport au sein d'institutions universitaires et académiques de renom, notamment l'École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG) d'Agadir et Casablanca, le Hautes Études de Management (HEM) à Casablanca, la faculté des Sciences de l'Education (FSE) à Rabat, l'Institut Supérieur de Commerce et d'Administration des Entreprises (ISCAE), l'Université Hassan 1er et l'École Supérieure de Commerce et de Management (ESLSCA). Ces établissements offrent des diplômes variés, allant de la licence professionnelle aux masters de recherches et spécialisés, et au cycle doctoral, couvrant l'ensemble des besoins pour former des cadres polyvalents et compétents.

Ces établissements investissent dans des programmes reconnus, parfois classés au niveau international (comme le MS Management du Sport d'ISCAE, classé 14e mondial par Eduniversal). Les formations intègrent souvent des partenariats avec des fédérations sportives et des acteurs économiques, notamment la Fédération Royale Marocaine de Football (FRMF), pour s'assurer de la pertinence des contenus et favoriser l'insertion professionnelle des diplômés.

1.2.2.Qualité des modules et contenu pédagogique

Les cursus en management du sport au Maroc reposent sur des modules à la fois théoriques et appliqués, intégrant des disciplines scientifiques comme :

[1]Selinger, M., & Shohamy, E. (1989). Second Language Research Methods. Oxford University Press.

[2]FIFA Education Division (2021). Modern Coaching Education Curriculum.

•**Gestion et gouvernance des organisations sportives:** Ce module inclut l'étude approfondie du droit du sport, la réglementation nationale et internationale, ainsi que les méthodes de gouvernance adaptées à la spécificité des organisations sportives (clubs, fédérations, ONG). L'objectif est de former des cadres capables d'assurer la gestion saine et transparente d'institutions sportives complexes.

•**Marketing sportif et communication :** Les étudiants apprennent les techniques avancées de marketing appliquées au secteur sportif, incluant la gestion des partenariats (sponsoring), la communication événementielle et la maîtrise des réseaux sociaux pour optimiser la visibilité des marques et événements sportifs. L'approche est pragmatique avec des études de cas réels.

•**Management des infrastructures et événements sportifs:** Ce module forme aux aspects logistiques, techniques, et stratégiques de l'organisation d'événements sportifs et à la gestion opérationnelle des installations sportives. L'accent est mis sur la planification, la sécurité, et la gestion des ressources pour garantir un succès durable.

•**Sciences sociales appliquées au sport:** Une compréhension fine des comportements humains dans le contexte sportif est essentielle. Les modules couvrent la sociologie du sport, la psychologie du sport, et les dynamiques de groupes pour améliorer la gestion des ressources humaines et l'engagement des acteurs.

•**Psychologie du Sport:** Etude des mécanismes psychologiques qui influencent les performances et le bien-être des sportifs. Ce module explore les facteurs motivationnels, la gestion du stress et des émotions, ainsi que la dynamique des équipes et la cohésion de groupe. Les connaissances acquises permettent d'améliorer les stratégies d'accompagnement des athlètes, de renforcer leur engagement et leur concentration, et d'optimiser leur préparation mentale avant, pendant et après la compétition.

•**Réglementation des Organisations et Droit du Sport:** Le module de Droit du Sport offre une analyse approfondie du cadre légal régissant les activités sportives, tant au niveau national qu'international. Il comprend l'étude des réglementations spécifiques aux clubs, fédérations, ligues, ainsi qu'aux relations contractuelles entre les sportifs, entraîneurs, sponsors et autres parties prenantes. Les étudiants sont formés à maîtriser les principes du droit sportif, couvrant notamment les questions de propriété intellectuelle.

Les modules proposés dans les cursus de management et gouvernance du sport varient généralement selon les universités et établissements de formation au Maroc. Cette diversité reflète les orientations pédagogiques spécifiques de chaque institution ainsi que les besoins du secteur sportif local. En plus des modules classiques mentionnés ci-dessus, d'autres modules peuvent être intégrés, tels que le management interculturel, la gestion des ressources humaines, la sécurité des sites sportifs, la méthodologie de recherche, ou encore le développement personnel. Cette variété permet d'offrir aux étudiants une formation complète, adaptée à un environnement en constante évolution et aux exigences multiples du secteur sportif.

2. Analyse scientifique de l'adéquation formation-emploi en management du sport au Maroc

La correspondance entre les formations en management sportif et les besoins du marché marocain reste cruciale. En 2025, le secteur sportif a créé 35 000 emplois liés aux événements et à la gestion sportive, stimulés par des investissements liés à la CAN 2025 et la Coupe du Monde 2030. Avec un potentiel d'emploi estimé à 240 000 postes, il est nécessaire d'adapter les formations pour répondre à cette croissance. Toutefois, un décalage persiste entre théorie académique et pratique professionnelle, mettant en lumière le besoin d'une ingénierie plus flexible et intégrée au terrain.

Poids économique et emploi dans le sport:

L'industrie sportive au Maroc représente 1,56% du PIB et emploie plus de 11 500 personnes dans le privé formel, avec un total estimé entre 85 000 et 110 000 emplois tous secteurs confondus, et un potentiel futur de 240 000 emplois.

Segments porteurs d'emplois:

Les principaux secteurs sont la gestion d'événements majeurs, l'administration d'infrastructures, le marketing sportif et les métiers liés à la santé et au bien-être, chacun demandant des compétences spécifiques.

Tendances d'emploi et compétences anticipées:

La demande vise des cadres spécialisés en gestion, communication, pilotage de projets et promotion de l'activité physique, avec une montée en puissance des compétences numériques et technologiques.

2.1.Analyse critique des dispositifs actuels de formation fédérale : convergence entre théorie et réalité marocaine

L'analyse des dispositifs fédéraux révèle un écart entre la théorie et la pratique. Selon Becker (1964), la formation ciblée améliore l'employabilité, mais la mise en œuvre au Maroc est freinée par la rigidité des cursus, peu adaptés à la diversité des besoins locaux et à la gouvernance centralisée entravant l'adaptabilité et la co-construction des parcours. L'articulation insuffisante entre formation académique et expérience pratique aggrave ce décalage, alimentant un déficit d'employabilité malgré des formations universitaires reconnues. Knowles (1984) souligne l'importance d'activités pratiques contextualisées pour la montée en compétence. Par ailleurs, la précarité et la segmentation du marché du travail du football marocain compliquent l'insertion des jeunes diplômés, confirmant la nécessité d'un suivi personnalisé et de réseaux professionnels solides.

2.2.Adéquation avec les besoins du marché du travail sportif

Un suivi par comités mixtes permet de co-construire des formations adaptées, comme le Master Management du Sport de HEM en partenariat avec la FRMF, intégrant gouvernance, digitalisation, marketing et stages pratiques. Malgré ces avancées, plusieurs critiques persistent : sous-valorisation des compétences entrepreneuriales et innovantes, transition numérique incomplète, et insuffisante prise en compte des spécificités régionales et de la diversité professionnelle du secteur. Le suivi post-formation reste à renforcer pour améliorer l'insertion. Ces enjeux sont stratégiques car le sport est un moteur de croissance économique et d'emploi au Maroc, nécessitant des cadres capables de piloter des projets complexes intégrant économie, droit, sociologie et technologie.

3. Professionnalisation et insertion professionnelle dans le sport

La professionnalisation dans le sport désigne la transformation progressive des structures, acteurs et pratiques vers une organisation normée, rationalisée et écono-

mique. Selon Faure (2000), cette dynamique traduit une montée des logiques de marché, de gestion et des compétences, dans un univers historique marqué par le bénévolat et l'amateurisme[3]. Elle implique la formalisation des fonctions, la contractualisation des relations et l'essor des profils qualifiés dans toutes les fonctions sportives.

Au Maroc, Lyazgui (2006) décrit une gouvernance centralisée, ou « makhzénisation », où l'État domine les choix structurels. Ce contexte freine l'ancrage local des réformes malgré les récentes initiatives de modernisation entreprises par la Fédération Royale Marocaine de Football. La transformation des clubs en sociétés sportives, comme celle du Club Raja, vise à structurer durablement ces entités par des compétences spécifiques et une gestion adaptée.

Cette professionnalisation constitue également une opportunité pour les jeunes diplômés, sous réserve que la formation réponde aux exigences du terrain. Un programme fédéral post-recrutement est envisagé pour réduire l'écart entre formation académique et pratiques professionnelles, facilitant l'intégration des jeunes cadres au sein des clubs.

3.1.Professionnalisation du Raja Club Athletic de Football et partenariat stratégique avec Marsa Maroc

En août 2025, le Raja Club Athletic a franchi une étape majeure vers la professionnalisation en officialisant la création de sa société sportive « RAJA S.A. », dans laquelle Marsa Maroc, via son entité Ports4Impact, détient 60% du capital, tandis que l'association Raja conserve 40% des parts.

Cette association constitue un modèle innovant de gouvernance hybride, où Ports4Impact assure la gestion administrative et financière tandis que l'Association Raja maintient la gouvernance sportive traditionnelle. Ce dispositif vise à stabiliser la gestion du club, à diversifier ses sources de financement et à renforcer sa compétitivité sportive, notamment sur le plan africain. Il s'inscrit dans la ligne des recommandations royales pour la professionnalisation et la pérennisation du sport marocain.

Ce cas concret illustre comment des initiatives économiques et institutionnelles peuvent accompagner le développement durable et la structuration des clubs sportifs maro-

[3]Faure, J.-M. (2000). Sociologie du sport : Démocratie ou dérive?

cains, posant les bases d'un modèle exportable dans le contexte africain et mondial du sport professionnel.

Aspect	Description courte	Impact principal
Création de RAJA S.A.	Société sportive créée en août 2025	Modernisation et stabilisation du club
Partenariat avec Marsa Maroc	Marsa Maroc détient 60% du capital	Apport financier et soutien durable
Gouvernance hybride	Ports4Impact gère finances, Association gère sport	Équilibre entre professionnalisation et identité
Objectif stratégique	Renforcer la compétitivité sportive africaine	Meilleure performance et visibilité

Figure 1. Modèle de gouvernance et financement du Raja Club Athletic issu du partenariat avec Marsa Maroc

Synthèse basée sur les communiqués officiels du Raja Club Athletic et de Marsa Maroc, 2025.

3.2.Mécanismes d'insertion professionnelle dans le sport

Aujourd'hui, ces dynamiques d'insertion professionnelle dans le sport prennent une importance accrue dans un contexte marqué par une transformation rapide du secteur sportif marocain. L'adaptation des curricula et la mise en place de dispositifs de formation continue sont devenues des enjeux cruciaux pour répondre aux exigences opérationnelles des clubs, notamment ceux engagés dans des compétitions nationales et internationales. La montée en compétence technique et comportementale des jeunes professionnels s'inscrit désormais dans une logique pragmatique où les stages, l'accompagnement personnalisé et l'expérience terrain jouent un rôle déterminant pour assurer une employabilité effective[(4)].

Dans la réalité marocaine contemporaine, l'encadrement institutionnel centralisé demeure un obstacle, renforcé par des procédures administratives souvent rigides, ce qui ralentit la fluidité des parcours professionnels. Cependant, les récentes réformes, en particulier la mise en œuvre de la loi 30-09 et la transformation progressive des clubs en sociétés sportives témoignent d'une volonté politique claire d'améliorer la transparence

[(4)]Pociello, C. (1999). Professionnalisation et institutionnalisation dans le sport. STAPS, (49), 25-44.

et la structuration du marché de l'emploi sportif[5]. Ces changements créent un cadre plus favorable à la formalisation des recrutements et à la professionnalisation des gestionnaires et techniciens du sport.

Par ailleurs, la réalité du marché professionnel sportif au Maroc reflète une segmentation marquée, avec d'un côté des postes stables dans les clubs et, de l'autre, une grande proportion de contrats précaires ou temporaires, souvent dépendants des performances sportives et des ressources financières fluctuantes des clubs. Dans ce contexte, le recours accru aux réseaux professionnels, aux certifications spécialisées et aux dispositifs d'accompagnement tels que le mentorat, les formations continues et les bilans de compétences devient indispensable pour garantir une insertion durable et une montée en compétence continue des acteurs du sport. Ces mécanismes permettent non seulement de sécuriser les parcours professionnels mais aussi d'accompagner la transition vers un secteur sportif plus structuré et compétitif, conformément aux modèles internationaux.

Conclusion :

Cette étude a permis de mettre en lumière le rôle essentiel de l'ingénierie de formation fédérale dans le renforcement de l'employabilité des jeunes cadres du football marocain. Nous avons constaté que, malgré les efforts engagés, des obstacles subsistent, notamment en termes de coordination entre les acteurs, d'adaptation des modules pédagogiques et d'alignement avec les besoins réels du marché du travail sportif. Les résultats montrent que pour favoriser une insertion professionnelle durable, il est impératif de renforcer les stratégies pédagogiques en intégrant des modalités hybrides mêlant théorie et pratique, tout en assurant un suivi continu des jeunes diplômés. La professionnalisation du secteur, appuyée par des partenariats innovants tels que celui du Raja Club Athletic, constitue une opportunité majeure pour améliorer la compétitivité et la pérennité du football marocain.

Au-delà de ces constats, il convient également de souligner l'importance d'investir dans la formation des formateurs et des encadrants, afin de garantir une transmission

[5] Ministère de la Jeunesse et des Sports (2012). Loi n° 30-09 relative à l'éducation physique et au sport. Rabat : Gouvernement du Maroc.

des compétences adaptée aux standards internationaux. Les grands événements sportifs à venir, comme la Coupe d'Afrique des Nations 2025 et la Coupe du Monde 2030, représentent des catalyseurs stratégiques qui doivent être exploités pour structurer durablement la filière footballistique. Il est donc recommandé d'adopter une gouvernance sportive intégrée et participative, capable de fédérer l'ensemble des parties prenantes, de promouvoir l'innovation pédagogique et de renforcer la place du Maroc comme un acteur majeur de la formation et du management du sport en Afrique et au-delà.

Bibliographie:

- Bayle, E., & Durand, C. (2005). Le management des organisations sportives: entre spécificités et universalité. Revue Française de Gestion, (158), 95-110.
- Bayle, E., & Robinson, L. (2007). A Framework for Understanding the Professionalization of Sport Organizations. European Sport Management Quarterly, 7(3), 249-268.
- Becker, G. S. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. University of Chicago Press.
- Fédération Marocaine de la Promotion du Sport (FMPS), «Étude approfondie sur l'industrie sportive marocaine», Le Brief, 19 décembre 2024.
- https://www.lebrief.ma/la-fmps-devoile-une-etude-approfondie-sur-lindustrie-sportive-marocaine-112632/
- Haut-Commissariat au Plan (HCP), « La situation du marché du travail au deuxième trimestre de 2025 », rapport officiel, août 2025. https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-au-deuxieme-trimestre-de-2025_a4163.html
- Knowles, M. S. (1984). The Adult Learner: A Neglected Species. Gulf Publishing.
- Le Boterf, G. (1994). De la Compétence: Essai sur une Attitude Sociale. Editions d'Organisation.
- Lyazgui, M. (2006). Gouvernance et gouvernabilité du sport au Maroc : Entre centralisation étatique et besoins de décentralisation. Revue Marocaine des Sciences Sociales, 8(2), 45-62.
- Pociello, C. (1999). Professionnalisation et institutionnalisation dans le sport. STAPS, (49), 25-44.
- Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE), «L'économie du sport : un gisement de croissance et d'emplois à mettre en valeur», rapport, janvier 2023. https://www.cese.ma/media/2023/01/Economie-du-sport.pdf
- Selinger, M., & Shohamy, E. (1989). Second Language Research Methods. Oxford University Press.
- UPM, présentation des métiers et programmes en management du sport, 2024. https://upm.ac.ma/fr/etudier-a-lupm/sport/master-management-du-sport/
- FIFA Education Division (2021). Modern Coaching Education Curriculum.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports (2022). Loi n° 30-09 relative à l'éducation physique et au sport. https://mjcc.gov.ma/wp-content/uploads/2022/01/association-sportive.pdf

La place du développement durable dans le sport: étude de cas les sports nautiques au Maroc

The Role of Sustainable Development in Sports: A Case Study of Water Sports in Morocco

☞ **Rime El Hiani**

Pr. HAFIDI ALAOUI MOULAY SMAIL
Spécialité: Sociologie de l'éducation
Université MOHAMMED V

Résumé :

Objectifs: Cette étude vise à analyser le rôle éducatif de ces pratiques et leur capacité à sensibiliser les pratiquants aux enjeux environnementaux et sociaux. L'objectif est également d'identifier les forces, faiblesses et opportunités propres à ce secteur.

Problème: Les sports nautiques, fortement dépendants des écosystèmes marins et côtiers, peuvent générer des pressions sur ces milieux lorsqu'ils sont mal régulés (Munguía Vega et al., 2020). La question centrale porte sur la capacité des sports nautiques à contribuer efficacement à l'éducation au développement durable et à la préservation des ressources naturelles. Elle interroge également les obstacles institutionnels et organisationnels limitant leur impact.

Méthode: Une méthodologie qualitative a été adoptée à travers des enquêtes de terrain, des entretiens semi-directifs auprès des parties prenantes (clubs nautiques, associations environnementales, autorités locales) et une analyse documentaire des politiques nationales et internationales.

Conclusions: Les résultats montrent que les sports nautiques constituent un vecteur pertinent pour l'éducation au développement durable et l'éveil à l'éco-citoyenneté. Les pratiquants manifestent une sensibilité croissante aux enjeux environnementaux et sociaux, bien que certains obstacles persistent

Mots clés: Développement durable–Sports nautiques–Maroc–Éco-responsabilité–Education.

Abstract :

Objectives: This research aims to assess the educational role of water sports in promoting sustainable development. Specifically, it seeks to analyze how practitioners perceive the integration of eco-responsibility values through their sporting activities.

Problem: The central question addresses the effectiveness of water sports in contributing to sustainable development education among practitioners. The research explores how participation in these activities shapes awareness and encourages the adoption of eco-responsible behaviors.

Methods: The study is based on a quantitative survey conducted with a representative sample of water sports practitioners. Structured questionnaires were used to collect data on their perceptions, attitudes, and behaviors related to sustainable development.

Conclusion: Findings indicate that water sports represent a relevant platform for sustainable development education and the cultivation of eco-citizenship. Practitioners demonstrate increasing awareness of environmental and social issues, though some barriers to full engagement remain.

Keywords: Sustainable development–Water sports–Morocco–Eco-responsibility–Education

Introduction

L'idée de développement durable s'est établie comme un paradigme central structurant les approches contemporaines dans les domaines écologique, politique et socio-économique. Bien que souvent considéré comme une notion récente[(1)], le développement durable a été introduit dans les cercles environnementaux dès le milieu des années 1970, avant d'atteindre une reconnaissance mondiale grâce au rapport Brundtland, **Notre avenir à tous** (1987), publié sous l'égide des Nations Unies.

Selon ce rapport, le développement durable est un développement qui répond aux n écessi-
tés actuelles sans mettre en péril la capacité des générations à venir à pourvoir à leurs pr opres besoins.[(2)]. Sa nature interdisciplinaire repose sur l'articulation de trois dimensions étroitement imbriquées : sociale, économique et environnementale[(3)].

Comme le souligne Hervé Rakoto (2004), la dynamique actuelle de ce concept nécessite de trouver un équilibre entre utilisation sociale, exploitation économique et préservation écologique, tout en tenant compte d'une équité intergénérationnelle.[(4)]

Cependant, le concept de développement durable reste marqué par une polysémie qui alimente de nombreux débats. Les approches varient selon les organismes et institutions, et les enjeux liés à son intégration diffèrent selon les cadres d'intervention, déjà une soixantaine de définitions, chiffre qui avait grimpé à environ 300 en 1996[(5)], témoignant de sa complexité interprétative. Au Maroc, le développement durable constitue une priorité nationale, comme en atteste la (SNDD)[(6)]. Cette initiative vise à préserver l'environnement, à lutter contre les changements climatiques, à optimiser les

[(1)] S. Latouche, « L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », Mondes en développement, vol. no 121, n° 1, p. 23-30, 2003

[(2)] Mahanayak, « Meaning and concept of sustainable development for the protection of environment and the role of India », World Journal of Advanced Research and Reviews, vol. 22, no 3, p. 1460-1465, 2024

[(3)] Ernult, J. et Ashta, A., « Développement durable, responsabilité sociétale de l'entreprise, théorie des parties prenantes : Évolution et perspectives », Cahiers du CEREN, vol. 21, p. 4-31, 2007.

[(4)] H. Rakoto et J.-M. Samyn, « Arrimer le global et le local ou le développement durable pour qui ? L'exemple de la gestion contractualisée de la forêt de Merikanjaka », Mondes en développement, vol. 127, no 3, p. 91-99, 2004

[(5)] P. Bontems et G. Rotillon, « V. Le développement durable », Repères, p. 95-110, 2007.

[(6)] Stratégie Nationale de Développement Durable

ressources, à créer des emplois, à améliorer la performance économique, et à favoriser l'équité territoriale, contribuant ainsi à un modèle de croissance inclusif et équilibré[7].

Dans ce contexte, l'importance du développement durable s'est également étendue au domaine du sport, une discipline désormais reconnue comme un vecteur d'engagement écologique, social et économique. L'Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie (ADEME)[8] a récemment mis en lumière la nécessité pour les acteurs sportifs de prendre conscience de leurs responsabilités face aux défis environnementaux et sociétaux émergents.

Les sports nautiques, en raison de leur étroite dépendance aux écosystèmes marins et côtiers, se trouvent doublement concernés : ils bénéficient directement des ressources naturelles et en même temps contribuent, en cas de mauvaise gestion, à leur dégradation. Cette situation rend cruciale l'adoption de pratiques durables pour assurer non seulement la préservation des écosystèmes, mais aussi le développement harmonieux de ce secteur.

Le sport, lorsqu'il est pratiqué dans une optique durable, peut devenir un levier de sensibilisation et d'innovation sociétale[9]. Des philosophies telles que le principe de responsabilité[10] de Hans Jonas (1979) rappelle l'importance de l'éthique intergénérationnelle. Dans le même esprit, des courants comme l'écologie profonde d'Arne Næss proposent des pratiques sportives éco-responsables, notamment le "slow sport" ou encore des démarches éthno-écosportives[11] fondées sur le respect des environnements naturels et des modes de vie locaux. Ces initiatives, bien qu'encore marginales, ouvrent des pistes prometteuses pour intégrer des valeurs environnementales et sociales fortes dans les pratiques sportives.

Cette étude vise à explorer dans quelle mesure les principes de développement durable ont été intégrés dans le secteur des sports nautiques au Maroc. À partir d'une ana-

[7] M.Benmahane, « Économie verte et développement durable au Maroc: Bilan et perspectives », Journal d'Economie, de Management, d'Environnement et de Droit, vol. 1, no 1, Art. no 1, 2018

[8] ADEME (2024). L'avenir de l'activité physique et sportive dans un contexte de changement climatique (Avis de l'ADEME, juin 2024, no 012572). L'Agence de la transition écologique. 13 pp.

[9] B. Andrieu, P. Nobrega, et N. Midol, « Introduction à la philosophie du sport durable », Staps, vol. 132, no 2, p. 7-14, juin 2021

[10] A. Gare,(2014) « Deep Ecology, the Radical Enlightenment, and Ecological Civilization », The Trumpeter, vol. 30, no 2, p. 184-205,

[11] Terezinha Petrucia da Nobrega, D. P., Midol, N., & Andrieu, (2021)« Philosophies du sport durable », Staps journal 2021, no 133.

lyse des initiatives existantes, des obstacles rencontrés et des perspectives d'amélioration, cette recherche ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont les pratiques sportives peuvent devenir un vecteur de préservation environnementale et de transformation sociale positive.

Méthodologie de la recherche

Introduction à l'Étude et Au Contexte de Recherche

Cette étude porte sur l'intégration des principes de développement durable dans les sports nautiques au Maroc, en tenant compte du rôle des pratiquants, des acteurs institutionnels et des communautés locales. Elle vise à mesurer les perceptions, les engagements et les pratiques des sportifs en lien avec les dimensions économiques, sociales et environnementales de la durabilité. En utilisant une méthodologie quantitative basée sur des questionnaires structurés, cette recherche explore dans quelle mesure les sports nautiques peuvent contribuer à promouvoir des pratiques durables et à répondre aux défis locaux liés à la préservation des écosystèmes marins.

Cadre Méthodologique et Épistémologie

Cette étude s'appuie sur un paradigme positiviste, utilisant un raisonnement déductif pour analyser les données et valider les hypothèses. Une approche quantitative a été choisie, permettant la collecte de données standardisées auprès d'un large échantillon de pratiquants de sports nautiques. Cette méthode s'aligne avec les objectifs exploratoires de l'étude, visant à produire des conclusions fiables et généralisables.

-Conception et Structure du Questionnaire

Le questionnaire, comprenant 19 questions, a été conçu pour explorer trois dimensions essentielles:

- Données sociographiques: Informations sur l'âge, le sexe, la localisation et les niveaux d'expérience des répondants.
- Perceptions du Développement Durable: Évaluation des connaissances et des attitudes des répondants sur les notions de durabilité appliquées aux sports nautiques.
- Engagements et Pratiques Durables : Mesure des comportements responsables en faveur de la durabilité (ex. participation à des campagnes de nettoyage, choix d'équipements écoresponsables).

Population et Échantillon

L'étude cible des pratiquants de sports nautiques marocains tels que le surf, la voile et la plongée. Un échantillon de 80 répondants a été constitué à partir de 100 sollicitations, garantissant un taux de réponse de 80 %. La représentativité de l'échantillon a été assurée en recrutant les participants à travers des clubs nautiques, associations sportives et groupes communautaires en ligne. L'approche garantit une diversité géographique (régions côtières marocaines) et socio-démographique.

Procédure de Collecte et Analyse des Données

Le questionnaire a été diffusé via Google Forms, une méthode privilégiant l'accessibilité et l'anonymat des répondants. Les données recueillies sur une période de deux mois ont ensuite été analysées par le logiciel SPSS, mettant en œuvre des statistiques descriptives et inférentielles.

Analyse des Hypothèses

Deux hypothèses importantes ont été testées après la collecte et le traitement des données.

Hypothèse 1: Le niveau d'expérience influence les comportements écoresponsables des pratiquants.

○Objectif: Valider si les pratiquants plus expérimentés ont plus tendance à adopter des comportements durables.

○Méthodologie: Test Khi-2 pour explorer le lien entre le niveau d'expérience (débutant, intermédiaire, avancé) et les comportements responsables (ex. participation aux nettoyages des plages, utilisation d'équipements durables).

○Résultats :

Tableau : Test Khi-Deux pour Hypothèse 1

Test	Valeur	DDL (Degrés de Liberté)	Signification Asymptotique (bilatérale) P
Pearson Khi-Deux	18,72	4	0,002
Rapport de Vraisemblance	19,45	4	0,003
Nombre d'observations valides	80		

○Interprétation :

La valeur Khi-2 (18,72) et le niveau de signification (p = 0,002) indiquent que la relation entre les variables testées est statistiquement significative à un seuil conventionnel de p < 0,05.

○Conclusion: Les pratiquants expérimentés adoptent des comportements plus responsables que les débutants. Une attention particulière doit être portée à la sensibilisation des débutants pour renforcer leur engagement.

Hypothèse 2: La présence d'infrastructures environnementales favorise l'engagement des pratiquants.

○Objectif: Mesurer l'effet d'infrastructures adaptées (ex. stations de recyclage, programmes éducatifs) sur la participation aux initiatives écoresponsables.

○Méthodologie: Test Khi-2 pour explorer le lien entre la disponibilité des infrastructures influe et la participation des pratiquants aux actions durables.

○Résultats:

Tableau : Test Khi-Deux pour Hypothèse 2

Test	Valeur	ddl	Signification asymptotique (P)
Khi-Deux de Pearson	12,45	2	0,002
Rapport de vraisemblance	13,22	2	0,001
N d'observations	50		

Le niveau de significativité associé est 0,002 (p < 0,05), donc la relation entre les deux variables est statistiquement significative.

○Conclusion: Les résultats du test Khi-Deux confirment l'hypothèse selon laquelle la présence d'infrastructures environnementales favorise significativement l'engagement des pratiquants dans des initiatives écoresponsables. Ces résultats peuvent être intégrés dans l'analyse finale et utilisés pour soutenir des recommandations d'investissement dans les infrastructures environnementales.

Discussion Générale

1.Influence du niveau d'expérience sur les comportements écoresponsables

Les résultats montrent que les pratiquants expérimentés adoptent des comportements plus responsables que les débutants. Ce constat rejoint les travaux de McCullough et Kellison (2016), qui soulignent que l'accumulation d'expérience favorise la conscience des impacts environnementaux et encourage l'adoption de pratiques plus respectueuses[(12)]. L'expérience permet aux pratiquants de développer une connaissance fine des milieux marins et côtiers ainsi qu'une plus grande sensibilité aux effets négatifs d'une mauvaise gestion environnementale.

Cette dynamique s'explique également par le rôle de modèle que peuvent jouer les pratiquants avancés : leur comportement influence les attitudes des moins expérimentés, contribuant ainsi à instaurer une culture de l'écoresponsabilité au sein des clubs nautiques. Jonas (1979) rappelle que l'éducation par l'exemple constitue un levier majeur pour la transmission des valeurs de responsabilité intergénérationnelle. Dès lors, la sensibilisation des débutants doit être pensée comme une priorité, en s'appuyant sur des actions de mentorat ou de parrainage assurées par les pratiquants les plus expérimentés[(13)].

2. Impact des infrastructures environnementales sur l'engagement des pratiquants

L'étude confirme également que la présence d'infrastructures environnementales–stations de tri, points de collecte de déchets, dispositifs de sensibilisation–constitue un catalyseur important pour encourager les pratiquants à adopter des comportements durables. Ce résultat est cohérent avec les observations de Collins et al. (2007), qui soulignent que des équipements adéquats réduisent les freins pratiques et facilitent l'engagement[(14)].

[(12)] McCullough, B. P., & Kellison, T. B. (2016). Go Green for the Home Team: Sense of Place and Environmental Sustainability in Sport. Journal of Sport Management, 30(2), 189–206

[(13)] Jonas, H. (1990). Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique (Trad. J. Greisch). Paris : Éditions du Cerf

[(14)] Collins, A., Jones, C., & Munday, M. (2007). Assessing the environmental impacts of mega sporting events: Two options? Tourism Management, 28(3), 828–837

Les infrastructures ne jouent pas uniquement un rôle fonctionnel: elles véhiculent également un message institutionnel fort. Leur présence signale l'importance accordée par les clubs et les organisations sportives à la durabilité, ce qui renforce l'adhésion des pratiquants aux initiatives mises en place. De plus, comme le montrent Bessière et Schatt (2010), ces efforts peuvent contribuer à améliorer l'image de marque des clubs, un facteur qui influence l'attractivité économique et la fidélisation des membres[(15)].

3. Vers une stratégie intégrée

Ces résultats appellent à une stratégie globale qui articule :

1.Éducation et sensibilisation : en ciblant en priorité les pratiquants débutants, pour qu'ils adoptent dès leurs premiers contacts des comportements durables.

2.Investissements dans les infrastructures environnementales : afin de faciliter l'engagement des pratiquants et de symboliser concrètement l'importance des enjeux de durabilité.

3.Partenariats avec les clubs nautiques : pour mutualiser les ressources et instaurer des normes communes en matière de gestion environnementale.

CONCLUSION

Le développement durable est un processus complexe qui nécessite une reconsidération des comportements individuels et collectifs, car il vise à satisfaire les besoins présents sans compromettre ceux des générations futures. Les limites de ce modèle sont souvent liées à des conséquences économiques, environnementales et sociales, où la croissance économique peut entrer en conflit avec la préservation des ressources naturelles. De plus, le manque de conscience sur l'importance du développement durable, notamment dans des contextes comme celui du Maroc, est exacerbé par des stéréotypes culturels qui freinent l'acceptation de pratiques durables.

Cette tendance à attendre que les autres initient le changement souligne une résistance au changement personnel, alors que la résilience des comportements face aux perturbations exogènes est essentielle pour s'adapter aux défis contemporains. À

[(15)]V. Bessière et A. Schatt, « L'investissement dans la réputation par les auditeurs et les analystes financiers », Revue française de gestion, vol. 207, no 8, p. 169-180, nov. 2010

l'avenir, l'engagement croissant dans des pratiques écoresponsables pourrait jouer un rôle clé dans la lutte contre les défis environnementaux globaux, tout en inspirant une nouvelle génération à agir pour la planète.

Par cette contribution, cette étude offre un éclairage essentiel sur les interactions entre pratiques sportives et durabilité, tout en ouvrant des pistes pour des initiatives futures visant à renforcer la transition écologique dans ce domaine.*

Bibliographie:

- Jonas, Hans. Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique. Traduit par Jean Greisch, Éditions du Cerf, Paris, France, 1990 (1re éd. originale en 1979).
- Bontems, Philippe et Rotillon, Gilles. V. Le développement durable. Repères, Paris, France, 2007.
- **Andrieu, Bernard, Nobrega, Pedro et Midol, Nancy.** « Introduction à la philosophie du sport durable», *Staps*, vol. 132, no 2, Paris, France, 2021.
- **Bessière, Valérie et Schatt, Alain.** «L'investissement dans la réputation par les auditeurs et les analystes financiers», *Revue française de gestion*, vol. 207, no 8, Paris, France, 2010, p. 169-180.
- **Collins, Alan, Jones, Ceri et Munday, Max.** « Assessing the environmental impacts of mega sporting events: Two options? », *Tourism Management*, vol. 28, no 3, Elsevier, Londres, Royaume-Uni, 2007.
- **Ernult, Jean et Ashta, Arvind.** « Développement durable, responsabilité sociétale de l'entreprise, théorie des parties prenantes : Évolution et perspectives », *Cahiers du CEREN*, vol. 21, Dijon, France, 2007.
- **Gare, Arran.** « Deep Ecology, the Radical Enlightenment, and Ecological Civilization », *The Trumpeter*, vol. 30, no 2, Athabasca University Press, Alberta, Canada, 2014.
- **Latouche, Serge.** « L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », *Mondes en développement*, vol. 121, no 1, De Boeck Supérieur, Bruxelles, Belgique, 2003.
- **McCullough, Brian P. et Kellison, Timothy B.** « Go green for the home team: Sense of place and environmental sustainability in sport », *Journal of Sport Management*, vol. 30, no 2, Human Kinetics, Champaign, États-Unis, 2016.
- **Mahanayak, Ashok.** « Meaning and concept of sustainable development for the protection of environment and the role of India », *World Journal of Advanced Research and Reviews*, vol. 22, no 3, Chennai, Inde, 2024.
- **Nobrega, Terezinha P. da, Midol, Nancy et Andrieu, Bernard.** « Philosophies du sport durable », *Staps*, no 133, Paris, France, 2021.
- **Rakoto, Hervé et Samyn, Jean-Marc.** « Arrimer le global et le local ou le développement durable pour qui ? L'exemple de la gestion contractualisée de la forêt de Merikanjaka », *Mondes en développement*, vol. 127, no 3, De Boeck Supérieur, Bruxelles, Belgique, 2004.
- **ADEME (Agence de la transition écologique).** *L'avenir de l'activité physique et sportive dans un contexte de changement climatique.* Avis de l'ADEME, no 012572, Paris, France, 2024.
- **Benmahane, Mohamed.** «Économie verte et développement durable au Maroc: Bilan et perspectives», *Journal d'Economie, de Management, d'Environnement et de Droit*, vol. 1, no 1, Rabat, Maroc, 2018.

مجلة كراسات تربوية
REVUE DIDACTIQUES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية
REVUE DIDACTIQUES ÉDUCATIVES

Revue marocaine à comité de lecture et indexée, spécialisée en sociologie de l'éducation

سوسيولوجيا النظام التعليمي

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF

Langage et Communication à l'ère de l'IA

Directeur et Rédacteur en chef
Dr Seddik Sadiki Amari

2025