مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

16

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

المدير ورئيس التحرير: الدكتور الصديق الصادقي العماري

أكتوبر 2024

المدرسة
وسؤال تنمية المهارات المعرفية

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER

مجلة كراسات تربوية
16
أكتوبر 2024 Octobre
Revue Brochures Educatives

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

المدرسة
وسؤال تنمية المهارات المعرفية

العدد السادس عشر (16)،
أكتوبر 2024

مجلة كراسات تربوية

العدد (16)، أكتوبر 2024

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

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

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

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

- العدد (16)، أكتوبر 2024 -

المدير ورئيس التحرير:

د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

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

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

ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**

ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

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

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

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

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

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

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

عبد العالي وحميدو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

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

نديم صالح
مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت

اللجنة العلمية:

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

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

المحتويات

تقديم: المدرسة وتحديات التنمية

☜ الدكتور الصديق الصادقي العماري 1

الاستهلاك الثقافي وإشكالية التربية: مقاربات سوسيولوجية متعددة

☜ عزيز لعيون / ☜ عبد الواحد اتلموت 5

التحاقل المعرفي والمنهجي: نحو أفق أرحب للتفكير في الظاهرة التربوية

☜ د. عبد المجيد شفيق 17

نمذجة لمفهوم المرافقة البيداغوجية للمدرسين داخل سياق مدرستهم

☜ د.الراوي منال 31

الأبعاد التبصرية لتمهين مدرسي المستقبل: البحث التربوي التدخلي وتحليل الممارسة المهنية نموذجا

☜ د. المهدي أكزول 41

صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المدرسة الابتدائية: مفهومها، أسبابها، وأهم المفاهيم المرتبطة بها

☜ محمد سليماني 55

المتن المقرر في الكتاب المدرسي: دراسة إحصائية مقارنة لمكون النصوص بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجا

☜ د. عزيز عشعاش 69

المنهاج الدراسي ومدخل التربية على القيم بين الخطاب والممارسة: قراءة تحليلية لمضامين كتب المستوى السادس ابتدائي بالمغرب

☜ عبد الرحمان بنحمد 83

النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي الضوابط والتحديات

☜ عبد الرحيم اودمجان / ☜ فاطمة الزهراء اودمجان 95

ديداكتيك اللغة العربية وفق مستجدات التربية والتكوين وسؤال القيم في التعليم الثانوي بالمغرب

☜ د.عبد العزيز آيت الشاري 105

أهمية الاستراتيجيات الميتالغوية في تعلم اللغة الثانية: استراتيجية نقل التعلمات لدى "طارديف" نموذجا

☜ فاطمة الزهراء الجعادي 115

الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية، بين التنظير والتطبيق

☜ حمزة المحبوب / ☜ الحسين لهميش 131

إدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية وأثره في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي - دراسة ميدانية -

☜ د.عبد الغني الدباغي 143

أهمية توظيف المحتوى الرقمي التعليمي- التربوي في تدريس التراث المغربي، مادة الاجتماعيات بالسلك الإعدادي نموذجا

☜ د.مجيد هلال 159

مهننة تكوين أطر التدريس... نحو تدقيق للمفهوم

☜ د.المصطفى المرابط 173

الأدوار التربوية والبيداغوجية للمدرس والتلميذ والكتاب في السياق الإسلامي والمقاربات المعاصرة

☜ إدريس عبد الصادق 185

قاعدة "الأمور بمقاصدها" بين تأصيلها الفقهي وأثرها التربوي

☜ د.عبد المجيد المسكيني 199

التيارات الفكرية الإسلامية الحديثة والمعاصرة، والتنوع في إطار الوحدة، قراءة في فكر محمد عمارة

☜ د.محمد الصادق العماري 213

التعليم العتيق بالمغرب ومحاولات الاندماج في منظومة التعليم العام

☜ محمد جولالي 227

مفهوم السلطة.. إضاءات معجمية وفلسفية

☜ د.محمد قنجاع 237

صورة المرأة بين العالم النظري والواقعي، محاولة للملمة شظايا صورة المرأة المنكسرة في الثقافة والواقع الإنسانيين

☜ د.نزار المنصوري 259

تقديم:
المدرسة وتحديات التنمية

☜ **الدكتور الصديق الصادقي العماري**

علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة محمد الأول بوجدة
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

إن الحديث عن مدرسة المستقبل يدفعنا إلى النظر أولا في مقومات وأساليب مدرسة الماضي، التي كانت تعتمد على أساليب وتقنيات محدودة لا تتعدى مستوى الحشو بالمعارف وحفظها؛ لإرجاعها متى طلب الأستاذ ذلك بطريقة آلية، هذا الأخير الذي كان يعتبر مالكا للمعرفة والمتحكم الوحيد في تقنياتها وأساليبها، كما أن آفاق التعليم كانت محدودة لا تتجاوز أسوار المدرسة، بسبب الطريقة الإجرائية في التدريس النابعة من المقاربة بالأهداف.

بالرغم من أن تصورات وأفكار النظرية السلوكية لها الفضل الكبير في رسم معالم التقدم وتحقيق التنمية، من خلال التركيز على دراسة السلوك الإنساني وأهم تأثيراته، لكن ذلك كان رهين الحقبة التاريخية التي شهد فيها المنهج التجريبي تطورا كبيرا، إلا أن بعض جوانب هذه النظرية قد تُجوزت وأصبحت في حاجة إلى التطعيم نظرا لتطور احتياجات الأفراد، وبروز الثورة العلمية والتكنولوجية التي أصبح يعرفها العالم، وكذا متطلبات الانصهار في النسيج المحلي والدولي. إن الدور التقليدي الذي مارسته المدرسة قديما جعلها منغلقة على نفسها مما جعل مكانتها تهتز داخل المجتمع وفي نفوس الممارسين أنفسهم. فإن المدرسة ليست نسقا تربويا معزولا عن البناء الاجتماعي العام، وإنما هي مؤسسة اجتماعية تتفاعل بنيويا وتتكامل وظيفيا مع مختلف الأنساق السوسيو اقتصادية والمهنية والثقافية والسياسية...الخ.

فلا يمكن الحديث عن مدرسة النجاح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، من خلال التعرف على سيرورات التحولات التي عرفتها وظائف وأدوار هذه المؤسسة في الماضي والحاضر. ففي الوقت الراهن تحولت هذه الوظائف من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا وديناميةً، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات اكساب التلميذ لمناهج وتقنيات تحصيل المعرفة وأساليب البحث، وتعزيز قدراته ومهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، إضافة إلى سعيها لتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل

المجتمع، من أجل القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات التي يمكن أن يواجهها في ممارسته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

فغالبا ما يتم التركيز في كل إصلاح على التغيير في الواجهة وليس في المضمون، من خلال التركيز على الكتاب المدرسي أو طرق التقييم أو استراتيجيات التعلم... مع الادعاء أن التغيير شمل المقاربات والنموذج البيداغوجي والقيمي بغرض الانفتاح، إلا أن الأمر لا يكاد يكون سوى عمليات تغيير مقاعد وليس تجديد وسيلة نقل لم تعد قادرة على تحمل أعباء المسافة والدفع اليومي المستمر، ولو قمنا بصيانتها على رأس كل ساعة.

لقد بدأ الرهان منذ بداية الإصلاح الأخير على العنصر البشري الذي يعتبر المشعل الذي ينير درب التنمية في المستقبل، فمتعلم اليوم هو مواطن الغد، وبذلك ركزت المدرسة المغربية كل أنشطتها واهتماماتها على هذا المتعلم وجعلته في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، وجعلت كل الهياكل والبرامج والمشاريع في خدمته. فالطاقة البشرية المبنية على أساس الكفاءة والقدرة على مواجهة التحديات والصعاب المجتمعية من شأنها أن تتكيف مع الظروف والإمكانات المحلية والإقليمية والدولية؛ بل والتمكن من بلورة إمكانات جديدة وفق نهج قوامه الاندماج الاجتماعي.

إذ أن المدرسة في جوهرها هي مؤسسة تخضع لضوابط محددة، تهدف من خلالها إلى تكوين وتأهيل العنصر البشري حتى يكون فاعلا ومنتجا، بحيث تنتج وتفعل هذه الفاعلية وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام، ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة حسب كل مستوى وكل فئة. فالمدرسة هي السبيل الوحيد الذي يلج إليه الأطفال منذ صغرهم، بعد الأسرة، إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل، وبالتالي فهي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية، وهي كذلك فضاء يلتقي فيه الأطفال والراشدون حيث توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم.

إنها مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى داخل المجتمع، وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها، بيد أن هذا الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعمد إلى التربية والتكوين وفق الفلسفة التربوية التي تمثلها كمؤسسة تسعى إلى تحقيق أهداف مرسومة على المدى القريب والبعيد. مما يجعلها أمام مجموعة من التحديات الكبرى، أولها حمل شعار التنمية البشرية المستديمة، وثانيها مدى قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر الحالي الذي يعرف الثورة المعرفية والمعلوماتية الهائلة، وكذلك طبيعة الفلسفة التربوية التي من شأنها ترجمة كل هذه الإجراءات إلى عمليات ملموسة. فهل يمكن الحديث عن مدرسة مغربية

منسجمة، كجزء من المجتمع، مع مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وفق تصور متكامل لتحقيق تنمية فعلية للفرد ثم للمجتمع؟ أم تعتبر مجرد إيديولوجيا تخفي وراءها أهدافا خاصة من خلال ممارسة العنف الرمزي، أو نموذجها الثقافي وفق نظرة تقليدية؟

ويأتي هذا العدد (16) من **مجلة كراسات تربوية**؛ من أجل إثارة مجموعة من الإشكالات العميقة حول موضوعات تربوية في مجالات تخصصية متنوعة، والتي بدورها تشكل صلب العملية التعليمية التعلمية، وذات تأثير واضح على ديناميات أدوار ووظائف المدرسة في العصر الحالي. وترى هيئة التحرير واللجنة العلمية للمجلة في جميع العناوين المختارة فرصة لطرح أسئلة جوهرية بمقاربة سوسيولوجية منفتحة، تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإعادة التساؤل والبحث من جديد في الهامشي والمنسي برؤية تحليلية جديدة.

الاستهلاك الثقافي وإشكالية التربية:
مقاربات سوسيولوجية متعددة

☜ عزيز لعيون / ☜ عبد الواحد اتلموت
تخصص السوسيولوجيا
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة القاضي عياض مراكش

مقدمة

إن سؤال المواطنة المدرسية في علاقته بالقيم ظل رهينا بعوامل عدة، تأخذ أبعاد اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية وايديولوجية... بحكم أنها تشكل نواة العلاقات الاجتماعية والهويات المختلفة. كما أنها تحيل على طبيعة المعتقدات والتقاليد والأعراف التي تميز جماعة عن أخرى. مع التطورات والتغيرات التي تعرفها المجتمعات بفعل مجموعة من العوامل منها التكنولوجية والصناعية والرقمية وتحديث البنيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية، معها ستظهر أنماط جديدة من القيم الثقافية والسلوكات، أو ما يسمى بالموضعات الثقافية **Les tendances culturelles**، التي تراعي خصوصيات المواطنة خصوصا تلك المتعلقة بالنظام التربوي المدرسي.

إن الاستهلاك الثقافي يمكن قياسه على مستوى جوانب متعددة، بحيث لا يقتصر فقط على ما هو مادي على سبيل المثال الهندام والاستهلاكات المادية... بل يشمل كذلك المستوى الثقافي العلمي للفرد، والذي يرتبط بثلة من المفاهيم السوسيولوجية منها الأصل الاجتماعي والرساميل والخيرات الرمزية **les biens symboliques** والتنشئة الاجتماعية ومواقع التواصل الاجتماعي.

ظلت العلاقة القائمة بين المواطنة المدرسية والاستهلاكات الثقافية رهينة بفهم سيرورات متعددة ترتبط من جهة بمسار المتعلم ووسطه الاجتماعي والعائلي، ومن جهة ثانية بطموحاته ومؤهلاته الفردية، في هذا السياق ظهرت براديكمات نظرية حاولت تفسير العوامل المتحكمة في النجاح والفشل المدرسي، مع التركيز على حقوق وواجبات المتعلمين التي تشكل جوهر المواطنة المدرسية. إلى جانب ذلك ظل الاستهلاك الثقافي يشكل جزءا كبيرا من هذه المواطنة، لأنه يحيل على الهوية والأصل والانفتاح الحر والاختيار الفردي.

1.التحديدات المفاهيمية:

1-1. الاستهلاك الثقافي La consommation culturelle

إن الاستهلاك الثقافي الفردي يمكن قياسه بمجموعة من المؤشرات الأساسية منها المكانة الاجتماعية للفرد ومستواه الثقافي وأصله الاجتماعي والمستوى الدراسي للأبوين... ويمكن في هذا السياق الوقوف عند "الاستهلاك بوصفه تمييزا عند بيير بورديو Pierre Bourdieu في كتابه التمايز **la distinction** لسنة 1979 والذي يرى بأن اختيارات استهلاكية للأفراد محددة بهابتوسهم، بمعنى مجموعة منسجمة من سلوكات الفعل والفكر والإحساس التي تشكل وحدة نمط الحياة في علاقتها بمكانة الأفراد في الوسط الاجتماعي"[(1)].

1-2. القيم les valeurs

تشكل القيم مختلف المعايير والقواعد المجتمعية التي تميز الوضعيات والهويات والانتماءات، بحيث يكون منشأها ذات طابع خصوصي ومجتمعي، فالقيم "مفهوم أساسي في العلوم الاجتماعية، فبالنسبة لإميل دوركايم Emile Durkheim كما هو الحال عند ماكس فيبر Max Weber القيم أساسية من أجل تفسير التنظيم والتغير، على مستوى المجتمع والأفراد معا، القيم تلعب دورا مهما ليس فقط في السوسيولوجيا، لكن أيضا في علم النفس والأنثروبولوجيا، وفي مجموع التخصصات المجاورة، ونستعملها لتمييز الأفراد والمجتمعات"[(2)].

إلى جانب ذلك يمكن القول بأن القيم تتسم بخصائص معينة، وتعني مختلف "المعتقدات، التي تتعلق بالأهداف المرغوبة المحفزة لفعل الأشخاص الذين يعتبرون النظام الاجتماعي والعدالة والإحسان قيما مهمة بالنسبة لهم لتحقيق هذه الأهداف"[(3)]. وإن ما يؤسس لثقافة الاستهلاك يظل رهين بمجموعة من المحددات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنها ترتبط بالوضعيات الاقتصادية الفردية والأسرية والمستوى التعليمي وثقافة الذوق ومدى تشبع الفرد بثقافة الاختلاف وإيمانه بالتنوع الثقافي، وعلى هذا

---

(1) Jean- François Dortier, Le dictionnaire des sciences sociales, éditions sciences Humaines, France, 2013, pp 65-66.

(2) Shalom H. Schwartz, Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications, Revue Française de sociologie, 2006/4 (Vol.47), p 929.

(3) Shalom H. Schwartz, Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications, Revue Française de sociologie, 2006/4 (Vol.47), p 929.

الأساس يمكن القول بأن إشكالية الاستهلاك الثقافي يرتبط بمجموعة من الرساميل كما جاء بها بيير بورديو.

في هذا السياق يمكن اعتبار الممارسات الثقافية المختلفة للأفراد والجماعات من أهم الوسائل الأساسية التي تساهم في تنوع القيم والمعتقدات والأعراف والقواعد السلوكية والمجتمعية... وعليه يمكن الحديث عن الاستهلاك الثقافي العلمي الذي يمكن قياسه انطلاقا من ثقافة القراءة والتكوينات والمناهج الدراسية، لهذا فإن القراءة من أهم مرتكزات التنمية داخل المجتمع، فبالإضافة إلى كونها تغذي وجدان وفكر القارئ، فهي ممارسة تمكن الفاعل الاجتماعي من المساهمة في التغير الاجتماعي وتطور لديه الحس النقدي البناء، كما أنها أساس إنتاج نخب فكرية مثقفة قادرة على العطاء والابداع من جهة، ومن جهة ثانية قادرة على تحمل المسؤولية في سيرورة التغير الاجتماعي"[4].

إلى جانب ذلك تشكل القراءة شرطا ضروريا للتكوين الذاتي والعلمي للفرد، وعليه يمكن القول بأن ثقافة القراءة ترتبط بمجموعة من المحددات منها التنشئة الاجتماعية لهذا فإن "ممارسات القراءة هي أيضا ممارسات مصنفة والتصنيف الذي يحظى، في حد ذاته بقيمة رمزية"[5].

فإذا كانت القراءة مكونا مهما في ثقافة الفرد ووعيه فإن نوعية القراءة وفرص الوصول لمصادرها (الكتب - الصحف - والمجلات العلمية ...) وكذا اختيار مواضيع القراءة تختلف من فرد لآخر باختلاف مستوياته التعليمية والتخصص والمهنة والعمر والميولات والاتجاهات والموروثات الثقافية. وللخبرات التي تنتج داخل الحقل الثقافي قيمة رمزية وسلعية. فهذا الطابع الثنائي للقيم الثقافية هو الذي يشكل بنية الحقل الثقافي، من حيث أنه ينقسم إلى دائرة إنتاج استهلاكي كبير.

2. المدرسة كنسق فعلي للتربية

يرى جون ديوي **John Dewey** أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية وأن التربية هي المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية، أي أن فكرة التربية ظهرت في المتن الفلسفي، والتي تحيل على الفعل التربوي التي يتلقاه الطفل منذ الولادة وصولا إلى مرحلة النضج، وهذا الأمر لم يظهر فقط في الحقل الفلسفي بل ظهر كذلك في علم النفس خصوصا مع التصور الذي جاء به جون بياجي الذي حاول فهم شخصية الطفل وهي تنمو بشكل مستمر. وعليه نجد بأن مسألة تربية الطفل تتحكم فيها أصول مختلفة

---

[4] **Mohamed Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, les presses universitaires de France, Que sais-je? 2004, p 9.**

[5] **Gérard Mauger, Claude Poliak, les usages sociaux de la lecture, In: Actes de la recherche en sciences sociales, Vol, 123 Juin, 1998, p 11.**

مختلطة تأخذ أبعاد متعددة، كما أنها ليست فعل فردي حر بل تأخذ صبغة جماعية بغاية تكوين وتعديل سلوكات الطفل، لكي تكون مقبولة اجتماعيا، وهذه المهمة الجماعية تشترك فيها الأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام والشارع...

على هذا الأساس نجد بأن للمدرسة أدوار متعددة تتراوح بين النظام التربوي والتعليمي، وعليه يمكن القول بأن "المدرسة عبارة عن مكان لتعلم المعارف والأخلاق، كما تشكل لدى المتعلمين المعارف الأساسية التي لها علاقة وطيدة بسيرورة سوق الشغل عبر الكفاءات والمعارف والألقاب"[6]، ومن هنا اقترح جون فريدريك هربارت خطوات منهجية للتدريس(المقدمة - العرض - الربط - الاستنتاج - التقييم).

كما يرجع الفضل إلى فريدريك فروبل **Friedrich Frobel** في اكتشاف واختراع رياض الأطفال، والذي يعتبر التربية بمثابة عملية تتفتح فيها شخصية الطفل، وتنمو نموا سريعا سليما تحت إشراف وتربية المربيين، وذلك في كتابه "تربية الانسان". ويؤكد دائما على أن التربية يجب أن تنمي لدى الفرد دائما قدرته على النشاط الابتكاري.

استطاع جون ديوي أن يؤسس لنظرية جديدة في التربية حملت طابع أخلاقي وذلك في كتابه "عقيدتي التربوية" و " الديموقراطية والتربية"، وعلى إثر هذه النظرية اقترنت التربية بشكل كبير بالنظام الأخلاقي، على أساس كون هذا الأخير هو المسؤول الأول على بناء الهوية القيمية والأخلاقية لدى المتعلم، متشبعة بقيم المواطنة واحترام الآخر وتفعيل الحس النقدي والتفكير الحر. هذه القيم يتلقاه المتعلم داخل المحيط المدرسي الذي يراعي الخصوصيات الثقافية للمجتمع، ويسعى قدر الإمكان إلى بناء مواطن الغد بمواصفات حديثة تقدر الذات وتحترم الآخر.

وعليه يمكن القول بأن للتربية غايات أساسية: "أولها اكتساب المعرفة ثانيا التكيف مع المجتمع ثالثا تنمية الذات والقدرات الشخصية"[7]. بات الهدف الأهم من فعل التربية هو الحفاظ على النمط القيمي والأخلاقي عن طريق المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة... و"يتعين على التربية أن تنقل على نحو شامل وفعال كما متزايدا من المعارف والدرايات الفنية المتطورة، وعليها في نفس الوقت تحديد وإبراز المعالم التي تساعد المرء على ألا يغرق في سيل تدفق هذه المعلومات. فالتربية إذن ملزمة

---

[6] **Joël Zaffran, La citoyenneté à l'école: évolutions et enjeux, dans éducation et citoyenneté, puf, France, 2020, p 43.**

[7] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت، ط 1، 2017، ص 28.

بأن توفر الخرائط لعالم معقد ودائم الاضطراب. وأن تقدم في نفس الوقت البوصلة التي تمكن من الإبحار فيه، وعليها لكي تفي بكل مهامها أن تنتظم حول أربعة محاور أساسية للتعلم تشكل بالنسبة لكل الفرد دعائم للمعرفة وهي: التعلم للمعرفة Learning to know والتعلم للعمل Learning to do والتعلم للعيش مع الآخرين Learning to live together والتعلم لنكون Learning to be"[8]. وهذا يبرز أهمية التربية في تقوية العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، وكذا مسايرة مستجدات التي تعرفها حياة الفرد.

3. التربية عند بعض رواد علم الاجتماع

اعتبر لاستر وارد lester ward أن التربية هي الوسيلة الأساسية للتقدم الاجتماعي، بمعنى آخر لا يمكن للمجتمع أن يتطور ويتقدم دون أن يحافظ على قواعده الأخلاقية التي تشكل هويته ووجوده الفعلي، كما أن المدرسة عليها أن تعمل قدر الإمكان على تكوين خبرات متنوعة متشبعة بقيم الحق والواجب والوفاء وتفكير في المصلحة العامة، بهذه المبادئ والقيم يمكن للمجتمع أن يتقدم في كافة مجالاته الأساسية مثل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

وعليه تظل مسألة التربية مسؤولية مشتركة بين مختلف مكونات المجتمع، وذلك من خلال التفاعل والاحتكاك الموجودين بين الأفراد في علاقاتهم مع المؤسسات الاجتماعية، التي تعمل على تشكيل وتقويم سلوكات الفرد، لكي تكون مقبولة وتساير إيقاع المعمول به. وهذا الطرح هو الذي يدافع عنه تشارلز كولي C. colley يؤكد على أن سلوك الفرد يتشكل عن طريق احتكاكه بالجماعات الأولية مثل الأسرة وجماعة اللعب وجماعة الجيرة، "وفي مجتمعاتنا تم إضعاف علاقات الألفة بين الجيران من خلال تطوير شبكات أوسع من العلاقات"[9]. وعلى هذا الأساس يعتبر كولي بأن التربية عملية ممتدة من الجماعات الأولية حتى المدرسة.

يذهب إميل دوركايم إلى أن التربية هي تلك الجهود المتواصلة التي يكتسب الطفل من خلالها طرائق لتشكيل الرؤية والشعور والفعل. والتي لا يمكنه الوصول إليها بصورة تلقائية. فأكد على دورها في استدماج الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية الأساسية بمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، هذه الأخيرة التي تساهم فيها مجموعة متنوعة من الفاعلين بهدف تحقيق نوع من التوازن والتكامل داخل المجتمع. كما أن القيم التي يكتسبها الفرد سواء داخل الفضاء العائلي أو

---

[8] يونيسكو، تقرير حول التعليم ذلك الكنز المكنون، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 13، يناير 1994، ص 283 – 284.

[9] Charles Horton Cooley, Groupes primaires, nature humaine et idéal démocratique, dans Revue du mauss2002/ 1(N°19), p 99.

المدرسي، هي التي تسمح له بالتكيف مع المحيط الخارجي. وعليه يعتبر إميل دوركايم الأسرة "مجموعة صغيرة من الأشخاص الذين يعرفون بعضهم البعض بشكل وثيق على اتصال شخصي في جميع الأوقات"[10].

3-1. الاتجاه البنائي الوظيفي وإشكالية التربية:

سيطرت النظرية الوظيفية كاتجاه نظري في علم الاجتماع خلال فترة الأربعينيات والخمسينيات. لكنها تعرضت لانتقادات شديدة منذ منتصف السبعينيات. كانت الإرهاصات الأولى لهذا الاتجاه مع وليم سميث وهربرت سبنسر، وأول صياغة متكاملة وقوية لهذا الاتجاه جاءت مع إميل دوركايم من خلال مؤلفيه قواعد المنهج وتقسيم العمل. وفيهما حاول تبيان الاختلاف الموجود بين التضامن الآلي والعضوي من خلال التركيز على ثلة من المفاهيم الأساسية مثل الوعي الجمعي وتقسيم العمل والرابط الاجتماعي والتربية والقيم...

ينطلق الاتجاه الوظيفي في دراسته للنظام التعليمي من سؤالين أساسيين وهما: "ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل؟ ما العلاقة الوظيفية التي ترتبط النظام التعليمي بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟"[11]. ويتوسل من خلال هذا الطرح الاشكالي الوقوف على أهم الأدوار والوظائف التي يقوم بها النظام التربوي مثل التكوين والتربية والمراقبة الخارجية للسلوكات الفردية...

3-2.نظرية التحديث ورهانات التربية:

تهتم هذه النظرية بالموارد البشرية. فكارل دويرش **Karl Deursch** يركز على ما يسميه التعبئة أو الحراك الاجتماعي **mobilization** والتي يعرفها بأنها العملية التي تتحطم فيها جميع الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية القديمة. بحيث يصبح الناس على استعداد لتقبل أنماط جديدة من التنشئة الاجتماعية ومن السلوك، في إطار تطوير أنماط جديدة من القيم التي تسمح لهم بالتكيف والاندماج في إيقاع الحياة الحديثة. على هذا الأساس يتحدث الباحث عن أهمية التربية في حياة الفرد والجماعة.

أما بورتن كلارك **Burton clark** فكتب عام 1962 عن تعليم مجتمع الخبراء **Educating the expert society**. حيث ركز على أهمية التغير التكنولوجي في الحياة المعاصرة الذي أصبح يتطلب وجود جيش من الفنيين المهرة والخبراء المتخصصين. بحيث يتطلب تدخلا وتوجيها من النظام التعليمي لتحقيق

---

[10] **Emile Durkheim, L'éducation morale, paris, Librairie Félix Alcan, 1934, p 104.**

[11] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 52.

مثل هذه المهمة. علاوة على ذلك ركز بيرتون كلارك في كتابه نظام التعليم العالي الذي نشر عام 1983 تطبيق وجهات نظر وتقنيات من علم الاجتماع التنظيمي لدراسة الجامعات وأنظمة التعليم العالي وذلك بتحليل هذه المؤسسات كبنيات مع الاعتراف ببعض سماتها الأساسية"[12]

من أهم ممثلي هذا الاتجاه دافيد ماكليلاندDavid Maclelland في كتابه مجتمع الإنجاز الذي يرى فيه أن "صعود المجتمعات يرجع إلى القيم التي تعتنقها غالبية أبناء المجتمع"[13]، وجد ماكليلاند أن المجتمعات المتقدمة نسبيا فيها نسبة عالية من الأفراد الذين يمتلكون الطموح والدافعية للإنجاز.

- مواصفات إنسان المجتمع الحديث حسب **أليكس إنكيز:** [14]

- ✓ الانفتاح تجاه التجديد والتغيير،
- ✓ الرغبة في التعرف على القضايا الداخلية والخارجية،
- ✓ الاتجاه نحو الحاضر والمستقبل،
- ✓ تبني التخطيط كأسلوب لمعالجة المواقف،
- ✓ السعي للتحكم في البيئة والتأثير عليها،
- ✓ الثقة في قدرة الغير في تحمل المسؤوليات والانجاز،
- ✓ احترام كرامة الآخرين،
- ✓ الثقة في العلم والتكنولوجيا،
- ✓ تقدير الآخرين على أساس جهودهم وانجازهم.

3-3. نظرية الرأسمال البشري ورهانات المتعلم:

ينطلق أنصار هذه النظرية من التركيز على عائد العملية التعليمية، واعتبار أن الانفاق على التعليم إنفاق استثماري انتاجي، وليس مجرد إنفاق استهلاكي. فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من

---

[12] **John Brennan, Bruton Clark's, The Higher education system: Academic organisation in Cross- National perspective, London Review of Education, Vol, 8, N°3, November, 2010, p 229.**

[13] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 52.

[14] المرجع أعلاه، ص 54.

عناصر الإنتاج وهو العنصر البشري. وعليه فإن تنمية المورد البشري من خلال نظام تعليمي يصبح عاملا أساسا في جهود التنمية وعنصرا أساسيا من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية ويعد **Theodore schuttz** واحد من أبرز علماء هذه النظرية. هذه المقاربة تحاول رصد علاقة النظام التربوي بمخرجاته ومدخلاته، وذلك بالتركيز على عامل الربح والخسارة. وعليه تعد هذه النظرية امتداد أيديولوجي للاتجاه الوظيفي وتستند على عدة مفاهيم من أهمها: التكلفة والمدخلات والمخرجات.

تشير المدخلات الى العناصر البشرية والمادية والمعرفية المستهدف تربيتها واكتسابها ونقلها ويكون بالتالي من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة أما المخرجات أو النواتج تشير إلى كل أنماط التعليم المضافة من مهارت ومعارف واتجاهات وقيم اكتسبها الفرد جراء تعرضه لعلمية تعليمية تعلمية.

يعتبر ثيودر شولتز **Theodore schuttz** أن الاستثمار في الرأسمال البشري هو استثمار انتاجي. وأن الانفاق على التعليم ليس شكلا من أشكال الاستهلاك، وإنما هو أساس النمو والتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستمرة؛ بمعنى أن أساس تطور المجتمعات هو تطوير المنظومة التعليمية، لأن المدرسة بالإضافة إلى وظيفتها التعليمية فهي المكان التي يتم فيه تكوين الخبرات والكفاءات العلمية، التي ستقوم بمهام التسيير والتدبير للشأن العام. سواء في المجال السياسي أو الاقتصادي المقاولاتي...

4-3. التعليم وإعادة إنتاج علاقات السيطرة

ينطلق لويس ألتوسير **Louis Althusser** في تحليله من فكرة مفادها "أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل"، وهذه الأخيرة "كشرط لا غنى عنه ليس فقط عن إعادة إنتاج مؤهلاتها بل أيضا عن إعادة إنتاج إخضاعها للإيديولوجية السائدة"[(15)]. ويرى لويس ألتوسير أن الرأسمالية في سعيها للمحافظة على النظام الراهن تستخدم عناصر رئيسية ثلاثة وهي: إنتاج القيم التي تدعم علاقات الإنتاج واستخدام كل من القوة والايديولوجيا في كل مجالات الضبط الاجتماعي وإنتاج المعرفة والمهارات اللازمة لبعض المهن والأعمال"[(16)].

يرى ألتوسير أن إعادة إنتاج قوة العمل لا يتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج فحسب. بل يتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا للإيديولوجية الطبقة الحاكمة. وهذا

[(15)] **Louis Althusser, Idéologie et appareils idéologiques d'état (Notes pour une recherche), Revue la pensée, N°151, Juin 1970, p 12.**

[(16)] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 63.

الخضوع يتشكل من ما يسميه ألتوسير بأجهزة الدولة الإيديولوجية والتي تشمل وسائل الاعلام الجماهيرية والقانون والنظام التعليمي، وهذا يحيل بشكل كبير إلى طبيعة الاستراتيجيات التي تلجأ إليها المدرسة لإعادة تكريس لنفس التفاوتات والتمايزات الاجتماعية والطبقية الموجودة.

3-5. المقاربة النقدية لأوضاع التعليم

تطرح النظرية النقدية "منظورين أساسيين للتحليل فهي تقترح: مسألة **تحرير الانسان ثم النقد الذاتي الواعي** الذي يقود إلى التغيير الاجتماعي وتحرير الانسان"[17]، جاءت هذه المسألة في إطار مدرسة فرانكفورت الألمانية التي تمجد مقولة النقد وتسعة لتطبيقها في شتى المجالات والميادين، في هذا الاتجاه هناك مجموعة من الباحثين الملتزمين بقضايا تحرير الانسان وقدموا قراءة نقدية لأوضاع التعليم من هؤلاء صمويل بولز Sammuel Bowles وهربرت جنتز Herbert Gintis ومايكل أبل Michael Apple وإيفان إيلش Ivan illich وباولو فريري P. freire .

3-6. مايكل أبل والتحليل الإيديولوجي للمعرفة التربوية

فأعمال هذا الباحث "تصب بالأساس في **المنهج والمعرفة التربوية**. فهو يعتبر المنهج كيانا أيديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة"[18]. وعلى هذا الأساس كان مايكل أبل "من أوائل العلماء في الولايات المتحدة الذين استوردوا وطبقوا النظريات الماركسية الجديدة في التعليم والتعلم"[19]. كان هذا الأمر بغاية الكشف عن الخبايا التي ينطوي عليها المنهج التربوي بمنظور نقدي محض.

3-7. إيفان إيليش وموقفه من التربية

انتقاده لكل من وجهتي النظر الليبرالية والوظيفية وانتقاده الراديكالية لدور التعليم في المجتمعات الصناعية المتقدمة بشكل يتقاطع مع الرؤية الماركسية. ويعد كتابه مجتمع من دون مدارس إسهاما هاما في مجال علم اجتماع التربية وذهب في نفس الاتجاه " مارتن كارنوي Martin Carnoy"[20] عام 1974

---

[17] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 64.

[18] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 68.

[19] Douglas Brown, Michael Apple, Social theory, Critical transcendence and the new sociology: An Essay, 2 Summer, 2011, p 4.

[20] يعد مارتن كارنوي من أبرز الباحثين في مجال علم الاجتماع النقدي. وهو أستاذ التربية والتعليم في كلية التربية بجامعة ستانفورد. في بحثه هذا جادل كارنوي بأن السياسة التعليمية تستخدم من قبل " النخب البرجوازية" في الدول الرأسمالية كشكل من أشكال الامبريالية الثقافية من أجل إدامة الظروف التي تسمح باستغلال الطبقات العاملة داخل وخارج هذه الأمم.

في كتابه التعليم كاستعمار ثقافي[21]. "وفي كويرنافناكا وهي بلدة صغيرة في المكسيك، أسس مركز توثيق متعدد الثقافات Cidoc مصمم في البداية لتدريب المبشرين الأمريكيين العاملين في أمريكا اللاتينية. وسرعان ما أصبحت سيدوك نقطة التقاء للمثقفين من جميع أنحاء العالم. تدور مناقشات حماسية حول التعليم، ولا سيما مع باولو فريري الناشط التربوي البرازيلي الذي رفض مبدأ المدرسة متعددة السرعات Une école à plusieurs vitesses وتهميش التعلم الذاتي.. وبالنسبة لإيفان ايليتش كلما ارتفع مستوى الدبلوم كلما زاد عدد حالات الفشل"[22]، وعليه يمكن القول بأن المدرسة في نظره تجعل الفرد كائنا بلا إرادة وبلا إختيار يقبل بخضوع وتبعية، وهذا الأمر يقضي على الإرادة الحرة سواء على مستوى التفكير أو السلوكات.

8-3. باولو فرايري والتعليم البنكي وتعليم المقهورين:

يميز باولو فرايري Paulo Freeire البرازيلي: في كتابه **تعليم المقهورين** بين التعليم البنكي، "بوصفه ذلك النظام الذي يقوم على الحفظ والتلقين والحشو والاستذكار، دون أن يعطي للمتعلم فرصة للتعرف على ذاتيته لرسم مسار حياته، كأن المدرس يودع مجموعة من المعلومات في بنك، يتوقع أن يستردها في وقت الامتحان. و**التعليم الحواري** الذي يخاطب ملكة النقد والإبداع. ويقوم على النقد الدائم وهدفه فهم الحياة والمشاركة فيها"[23].

9-3. بورديو وموقفه النقدي للمدرسة:

يعمل النظام التربوي على تكريس لإعادة إنتاج الهيمنة الثقافية والاجتماعية وهو يستند على أمرين أساسيين: عملية الاصطفاء والاقصاء بواسطة الامتحان. ذلك أن المساواة الشكلية أمام الامتحان الذي تجريه الجامعة والمؤسسة التربوية للجميع. وهي في الواقع عملية خادعة لأنها بالمحصلة انتقاء على أساس الأصل الاجتماعي l'origine sociale، والادعاء باستقلالية الحقل التربوي. وعليه استخدم بيير بورديو تركيبة مفاهيمية لها أصلها النظري في إرث سوسيولوجي وفلسفي ضخم يمتد من دوركايم إلى فيبر فضلا عن ماركس. وهي مفاهيم نحتها وأعاد صياغتها وتوظيفها بما يخدم إطاره النظري. ويساعد في تظهير مفاصله وأبعاده كافة.

---

[21] عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 70 – 71.

[22] Martine Fournier, Ivan Illich, une société sans école, dans les grands penseurs de l'éducation, puf, France, 2018, p 121.

[23] عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، مرجع سابق، ص 73.

إبراز الاستدلالات التي قدمها بيير بورديو للبرهنة على "غياب القصدية في الفعل الاجتماعي على أنها لا تلعب أي دور في إنتاج الممارسات الاجتماعية ومحاولين إبراز الدور الذي أولاه بورديو للحس العملي كمنتج للممارسات الاجتماعية"[24]. كما استلهم بيير بورديو مضمون مفهوم الخطاطة الجسدية التي تعني أن الذات ليست كيانا سيكولوجيا أو كيانا متعاليا وإنما هي قبل كل شيء جسد نشيط وفاعل يقوم بدور الوساطة بين الحرية والحتمية"[25].

لكي يقوم بيير بورديو بهذا التركيب الموضوعي والذاتي في نظرية براكسيولوجية ملائمة، احتفظ من ماركس بفكرة "أن الواقع الاجتماعي مجموعة من علاقات القوة بين الجماعات الاجتماعية المتصارعة، واحتفظ من ماكس فيبر بفكرة أن الواقع الاجتماعي المتصارعة علاقات المعنى أي ببعده الرمزي"[26]. وعليه يبقى دور التعليم حسب الراديكاليون والنقديون ينحصر في إعادة انتاج السيطرة الثقافية للطبقة المهيمنة بل وإيديولوجية الطبقة الحاكمة.

خاتمة

إن إشكالية التربية في علاقتها بالاستهلاك الثقافي أخذت أبعاد متعددة، والتي لا يمكن قياسها فقط بما هو مادي محض، بل تتحكم فيها مجموعة من المحددات السوسيوثقافية مثل الأصل الاجتماعي والوضعية الاقتصادية للآباء ومهنتهم وطبيعة الوسط الاجتماعي... على هذا الأساس صارت التربية مسألة مشتركة تتطلب أولا تفاعل مجموعة من الفاعلين والمؤسسات مثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام... كل هذا بغاية تحقيق نوع من التوافق بين السلوكات الفردية وما يتطلبه المجتمع، الذي يدمج الفرد في مختلف التحولات والتغيرات التي يعرفها.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن التربية عرفت تحولات جذرية بفعل اختلاف رهانات الفاعلين الذين يسهرون على تنظيم العملية التعليمية وتأثير كذلك وسائل الاعلام... ورغم هذه التحولات التي تعرفها المجتمعات إلا أن التربية ترتبط بشكل كبير بخصوصيات السوسيوثقافية للجماعات الإنسانية، والتي تحافظ على سيرورة وديمومة القيم السائدة، كما أن تصون هوية الفرد وجماعة الانتماء.

---

[24] أجحيج حسن، نظرية العالم الاجتماعي قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى، 2018، ص 32.

[25] المرجع أعلاه، ص 51.

[26] أجحيج حسن، المرجع السابق، ص 67.

بيبليوغرافيا

- ✓أججيج حسن، نظرية العالم الاجتماعي قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى 2018.
- ✓عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، بيروت، منتدى المعارف، الطبعة الأولى 2017.
- ✓يونيسكو، تقرير حول التعليم ذلك الكنز المكنون، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثالث عشر، يناير 1994.
- ✓**Jean- François Dortier, le dictionnaire des sciences sociales, éditions sciences Humaines, 2013.**
- ✓**Shalom H. Schwartz, les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications, dans Revue Française de sociologie, 2006/4 (Vol.47).**
- ✓**Mohamed Cherkaoui, sociologie de la l'éducation, 2004.**
- ✓**Gérard Mauger, Claude Poliak, les usages sociaux de la lecture, In : Actes de la recherche en sciences sociales, Vol, 123 Juin, 1998.**
- ✓**Joël Zaffran, la citoyenneté à l'école : évolutions et enjeux, dans éducation et citoyenneté, (2020).**
- ✓**Charles Horton Cooley, Groupes primaires, nature humaine et idéal démocratique, dans Revue du mauss2002/ 1(N°19).**
- ✓**Emile Durkheim, l'éducation morale, paris, Librairie Félix Alcan, 1934.**
- ✓**John Brennan, Bruton Clark's the Higher education system: Academic organisation in Cross-National perspective, London Review of Education, Vol, 8, N°3, November, 2010.**
- ✓**Louis Althusser, Idéologie et appareils idéologiques d'état (Notes pour une recherche), Revue la pensée, N°151, Juin 1970.**
- ✓**Douglas Brown, Michael Apple, Social theory, Critical transcendence and the new sociology: An Essay, 2 Summer, 2011.**

التحاقل المعرفي والمنهجي:
نحو أفق أرحب للتفكير في الظاهرة التربوية

☜ **د. عبد المجيد شفيق**
تخصص علوم التربية

مقدمة

شكل استخدام مصطلح علوم التربية بصيغة الجمع منذ ظهوره، مؤشرا لرسم منحى البحث في هذا الحقل المعرفي. وبقدر ما أتاح هذا التوجه إمكانية استفادة علوم التربية من المنظومة المعرفية والمنهجية للحقول المعرفية التي شكلت رافدا لها، بقدر ما جعل المساهمات العلمية مجزأة ومشتتة، بقيت معها المعرفة التربوية أسيرة للتفكير الخطي، وبعيدة عن التجسير والتوليف بين هذه الحقول، وفق نظرة شمولية تنهل من معنى وقيم التربية.

فالبحث في التربية في حاجة ماسة إلى تيسير التحاقل بين العلوم، والبحث في الموضوع بما هو بحث في الإنسان، ذلك المجهول بلغة ألكسيس كاريل (Alexis Carrel)، الذي تتقاطبه العلوم بمختلف تخصصاتها من زاوية تجزيئية، والنظر إليه في شموليته وكليته. فالإنسان بناء تربوي بلغة إيمانويل كانط (Emmanuel Kant)، والتربية هي فن مطواع وإنساني بتعبير السوسيولوجي الفرنسي فليب ميريو (Phillippe Meirrieu). لذلك فالإنساني مسألة مركزية في التربية كما ذهب إلى ذلك إدغار موران (Edgar Morin). وهذا الطابع الخاص الذي يميز موضوع التربية، يجعله غير قابل للاختزال أو التجزيء، بل تحتاج إلى رؤية نسقية قائمة على مشروع مجتمعي، يتأسس على منظور متكامل للإنسان في أبعاده المختلفة.

بناء عليه، فالخوض في موضوع التربية، يستعصي دون استحضار الأسئلة المتعلقة بالإنسان وطبيعته وبمختلف جوانبه وأبعاده، وهي أسئلة تتجاذبها حقول معرفية متعددة، بل تتجاوزها وتخرج عن ناصية الضبط والتنبؤ. لذلك، يشكل السؤال حول التربية سؤال حيرة وليس سؤال يقين، والبحث فيه مغامرة إبستمولوجية محفوفة بالتعقيد والتركيب، وهو ما يقتضي التفكير في التربية بما هي ظاهرة مركبة، والنظر إليها في شموليتها ضمن تصور تركيبي مفتوح، قائم على تجسير العلاقة بين التخصصات العلمية ذات الارتباط بموضوع التربية.

يتيح التفكير في الموضوع ضمن هذا التصور، إمكانية خلق مخططات معرفية تتجاوز التخصصات الضيقة لتفتح المجال للتحاقل بين المعارف، ضمن ما يسميه "ميشال دوفولاي" (Michel Develay) "بالمقاربة فوق تخصصية"، أو "التناهج" بلغة إدغار موران؛ أي البحث عن التوليفات والتمفصلات الممكنة في إطار شبكي مفتوح، يستحضر طبيعة الموضوع وخصوصياته، وانفتاحه المستمر على الممارسة الميدانية وما تفرزه من وضعيات فجائية. بناء على ذلك، نحاول من خلال هذا المقال، إثارة إشكالية البحث في حقل التربية بين النظرة الاختزالية التجزيئية، والنظرة التكاملية القائمة على التجسير بين الحقول العلمية، وفتح أفق أرحب للتفكير في الظاهرة التربوية، وذلك من خلال التساؤلات التالية:

هل يستقيم البحث في التربية وفق مقاربة تخصصية ترتكن إلى حقل علمي واحد؟ ألا يمثل ذلك انزواء حول جزء من الظاهرة التربوية والمجازفة بأبعادها الأخرى؟ لكن من جهة أخرى، ألا يطرح التعدد المقارباتي صعوبات على مستوى الاختيار المنهجي لكل حقل علمي في دراسته لموضوع التربية؟ وكيف يمكن تصور العلاقة بين الحقول المعرفية في مقاربتها لهذا الموضوع؟ وهل يقدم التجسير بين الحقول المعرفية ضمانات لفهم أشمل وأعمق لموضوع التربية؟

1. علوم التربية وسؤال الماهية

إن تحديد طبيعة التربية ظل يطرح إشكالات كثيرة عبر العصور، إذ مع تطور الإنسان فكريا واجتماعيا، وتغير حياة المجتمعات تطورت التربية وتغير مفهومها. وبتعدد التعاريف التي جاء بها تطور مفهوم التربية، فقد ظل هذا الموضوع يطرح إشكالات كثيرة، حيث بقي موضوعا عاما ومنفتحا على جميع الممارسات وعلى مختلف أشكال التأثير التي تُمارس على الأطفال، وبقيت إجراءات التربية ووسائلها غير ممنهجة وغير مقننة. وهو ما جعلها تتغذى من تخصصات علمية متعددة.

وإذا كانت الدراسات والأبحاث في أصول علوم التربية قد ارتبطت في عمومياتها بمرحلة التأسيس لهذه العلوم في الجامعات الغربية، وخاصة الأوربية، فإن البوادر الأولى للتفكير العلمي في موضوع التربية ظلت حاضرة في أبحاث وكتابات عدة، فقد أثار ج. كومينيوس (J. A. Comenius)، ولو بطريقة ضمنية، ضرورة وجود بيداغوجيا تجريبية، عندما أشار إلى أهمية خضوع العمل المدرسي أو الجامعي لدراسات علمية، مثلما يخضع لذلك العمل الميكانيكي[1]. في نفس السياق، عبر ج. ف.

[1] الجليدي مصدق، علوم التربية: النشأة والتطور والمنزلة الإبستيمولوجية، مجلة المناهل، ع (103)، وزارة الشباب والثقافة والاتصال، مطبعة دار المناهل، 2021، ص 153-154.

هيربارت[2] (J.F. Herbart)، عن هذه الأهمية بطريقة أكثر دقة، عندما نادى بإلحاق مدرسة تجريبية بالجامعة. وقد توالت المبادرات العلمية فيما بعد، مع روبرت دوترانس (Robert Dottrens) وكورنو (Cournot) وألفريد بيني[3] (Alfred Binet)؛ حيث أكد هذا الأخير على أهمية التوجه العلمي في التربية، وضرورة التأسيس لبيداغوجيا جديدة قائمة على الملاحظة والتجريب، والقطع مع البيداغوجيا القديمة القائمة على إسقاط الأفكار المسبقة بطريقة "دوغمائية".

وقد ساهم التطور الذي عرفته مختلف العلوم الإنسانية في تبلور مفهوم التربية، إذ شكلت هذه العلوم الروافد الأساسية التي انبنت عليها علوم التربية، وذلك عبر سيرورة الإنتقال من المعنى العام للتربية، مرورا باستخدام البيداغوجيا كنظرية علمية، ترتكز على الربط بين التأمل النظري للفعل التربوي والممارسة التربوية، وصولا إلى استخدام علوم التربية بصيغة الجمع.

وإذا كان استخدام مصطلح علوم التربية، قد ظهر لأول مرة في كتابات الباحث الفرنسي مارك أنطوان جوليان[4] (Marc Antoine Jullien) سنة 1812م، فإن استخدام المصطلح بشكل رسمي، سيتم في معهد علوم التربية بجنيف سنة 1912م، على يد جماعة من الباحثين من مشارب علمية مختلفة، من بينهم الطبيب وعالم النفس السويسري إدوارد كلاباريد[5] (Edward Clapparéde). إلا أن مأسسة علوم التربية في أروقة الجامعة كانت في ستينات القرن العشرين كما أشار إلى ذلك السوسيولوجي الفرنسي فليب ميريو[6]. حيث أصبح الاعتقاد بإمكانية تعويض الخطاب العام حول التربية بخطاب علمي حقيقي يستند إلى أسس علمية، وأصبح الحديث عن علم النفس التربوي الذي اعتبره البعض علما للتربية. لكن سرعان ما تبين أن الظاهرة التربوية أعقد من أن ترتكن للجانب النفسي فقط، وأنها ظاهرة متشابكة ومتداخلة العناصر، وفهمها يقتضي تعبئة علوم أخرى كعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتاريخ واللسانيات ...إلخ.

هكذا، جمعت شعبة علوم التربية في بداية نشأتها تخصصات علمية متعددة ومختلفة، بهدف مقاربة القضايا التربوية مقاربة متكاملة، وإخضاع البحوث للفحص والبرهنة لضمان علميتها. ولوحظ أن إغراء

---

[2] نفسه، ص 154.

[3] الجليدي مصدق، علوم التربية: النشأة والتطور والمنزلة الإبستيمولوجية، مرجع سابق، ص 155.

[4] خوش علال، علوم التربية وأسئلة الموضوع والمنهج في ضوء المقاربة الإبستيمولوجية، مجلة المناهل، ع (103)، وزارة الشباب والثقافة والاتصال، مطبعة دار المناهل، 2021، ص 204.

[5] نفسه، ص 204.

[6] Philippe Meirieu, Sciences de l'éducation et pédagogie, Vu le 25/10/2023, à l'heure 22 :00 PM sur le site web: https://2u.pw/WmQKtIRQ

"النزعة الوضعية" لم يكن غائبا عن بعض الفضاءات التي دُرّست فيها هذه العلوم كما عبر عن ذلك جاي أفانزيني[7]. والواقع أن علوم التربية، قد انبثقت من سياق اجتماعي وسياسي خاص، فبعد مأسستها بالجامعات الغربية، وخاصة الفرنسية، كان رهان علوم التربية، ضمن حركة اليوتوبيا الاجتماعية، معايشة لحظات ميلاد المجتمع الجديد كما عبر عن ذلك أفانزيني، فاستطاعت هذه العلوم أن تشق لها موقعا في ظل هذه الوضعية السياسية الصعبة. إذ لا أحد ينكر أنها قد ساهمت في التحول الاجتماعي الكبير، وأنها قدمت "مناضلين بيداغوجيين"، شكلوا أدوات نقدية ووسائل للإبداع.[8]

في سياق ذلك، تبنت علوم التربية مشروع تحول اجتماعي واسع، الفاعل الأساسي فيه هي المدرسة القائمة على المعرفة التربوية الموضوعية، بعيدا عن الحمولات الإيديولوجية، وعن الضغوطات الكنسية. فشكل ظهورها في هذا السياق، ضرورة إبستيمولوجية أملتها النزعة العلمية المستمدة من العلوم الطبيعية، والسياق السوسيوثقافي الذي عرفته المجتمعات الغربية آنذاك.

يبدو أن هذا الوضع، ساهم إلى حد كبير في تحرير التربية وانعتاقها من الرؤى التأملية والانطباعية، بل وفيما بعد من المقاربة النفسية الأُحادية، ومن التوجه السوسيولوجي المحافظ. وفي خضم بحثها عن نموذج ابستمولوجي قادر على جمع شتات عناصرها، أصبحت الدعوة ملحة إلى مقاربة تعددية تتغذى من ينابيع الواقعية، ومن التفكير في المعنى من داخل الفكر التربوي[9]. هكذا، فقد نشأت علوم التربية على قاعدة تعددية عابرة للتخصصات وللحدود، وهي كذلك من حيث طبيعة الأسئلة التي تطرحها والتي تُزكي من قيمة السؤال المفتوح على حساب الجواب الحتمي. فهل تعدد التخصصات التي تهتم بمقاربة موضوع التربية يشير إلى نوع من التنافس والتباعد بينها، أم مدخلا للتفاعل والتجانس والتكامل بين هذه الحقول العلمية وتشجيع الاجتهاد العابر للتخصصات؟

2.جدلية الوصل والفصل بين الحقول المعرفية في مقاربة الظاهرة التربوية

شكل القرن التاسع عشر والقرن العشرين مرحلة أساسية في تطور العلوم وخاصة الإنسانية، حيث عرفت هذه الأخيرة نزوعا نحو التأسيس والتقعيد لموضوعها وتحديد منهجها في الدراسة والتحليل. وفي هذا السياق، ستظهر التربية بوصفها موضوعا تتجاذبه تخصصات علمية متعددة، حيث أفصحت

---

[7]أفانزيني غاي، الوظائف الثلاث للفلسفة ترجمة حسن العمراني، مجلة الأزمنة الحديثة، ع (3-4)، أكتوبر 2011، ص 25.

[8]البودلالي نور الدين، الفلسفة والتربية، نص مأخوذ من:

La pédagogie aujourd'hui, sous la direction G. Avanzini, Dumond, coll. Savoir enseigner: Vu le 25/10/2023 à l'heure 11 : 00 AM, sur le site web: https://2u.pw/GSgbTZYi

[9]البودلالي نور الدين، الفلسفة والتربية، مرجع سابق.

العديد من الحقول المعرفية عن رغبتها، بل وأحقيتها في البحث في موضوع التربية وجعله ضمن مواضيع اهتمامها واشتغالها، وعن إمكانية تحرير التربية من الخطاب الفلسفي العام وتعويضه بخطاب علمي، يمتح من هذا التخصص أو ذاك.

في هذا السياق، ظهرت محاولات ومبادرات عدة لتحرير التربية من تقلبات الشك، وتقديم عدة معرفية ومنهجية قائمة على أسس علمية، سواء من طرف علماء النفس في إطار ما سمي بالسيكو بيداغوجيا، أو علماء الاجتماع الذين اعتبروا التربية موضوعا للسوسيولوجيا، أو من تخصصات أخرى، كما هو الشأن بالنسبة للبيولوجيا، أو الأنثروبولوجيا أو التاريخ...الخ. هكذا، يعبر هذا الوضع عن الأهمية التي يكتسيها موضوع التربية، لكن في المقابل، قد يكشف عن التعقيد والتركيب الذي يميز الموضوع، والذي يطرح إشكالات على مستوى هوية هذا الحقل المعرفي، ويضفي نوع من الغموض على الموضوع. بل ويثير جدلا حول علمية هذا الحقل الذي تتقاطبه تخصصات متعددة.

وإذا كان هذا التوجه، قد أتاح إمكانية استفادة علوم التربية من المنظومة المعرفية والمنهجية للعلوم التي شكلت رافدا لها، فقد طرح تعقيدات على مستوى التشكيل الإبستمولوجي لهذا الحقل، وجعله يعيش وضعا مرتبكا نتيجة ارتمائه في دوائر العلوم الأخرى، واعتماده على مناهج هذه العلوم. ما جعله في حيرة إبستمولوجية؛ حيث تداخَلَ حقل التربية مع بقية العلوم الاجتماعية والانسانية، وغابت السمات المميزة للحقل التربوي عن غيره من الحقول المعرفية. ولعل هذا الوضع، يرتبط في شق كبير منه بالموضوع الذي تبحث فيه علوم التربية؛ أي موضوع التربية الذي يتميز بتعدد أبعاده وتشابكها، وبحركيته وديناميكيته، وبالتالي عدم التمكن من الإحاطة به وتثبيته.

يبدو إذن، أننا أمام حقل تسكنه بنيات معرفية تستمد مرجعياتها من علوم وتخصصات مختلفة من حيث مناهجها ومواضيعها. فمقاربة وضعية تربوية من زاوية نظر علم النفس تختلف عن زاوية نظر علم الاجتماع، وقد تختلف عن زاوية نظر الفلسفة أو التاريخ... وهو ما قد يطرح إشكالات على مستوى الجمع والتوفيق بين هذه المقاربات. فالتعدد المرجعي ليس مسألة منهجية فقط، بل هو أيضا ضرورة إبستمولوجية، تعزز التكامل بين مقاربات تخصصية منفتحة ومتنوعة. إذ أن المعرفة النفسية لا تُماثل المعرفة التاريخية أو السوسيولوجية أو اللسانية... ولكن قد تكمل الواحدة الأخرى. لذلك، قد يكمن مطمح التحليل ذي المرجعيات المتعددة في الجمع بين هذه المعارف المختلفة أحيانا، بهدف الحصول على فهم أعمق للوضعيات التربوية المعقدة. فكيف يتم تدبير العلاقة بين هذه التخصصات في مقاربتها للفعل التربوي؟

على الرغم من أهمية التداخل المقارباتي في دراسة القضايا التربوية، فإن واقع البحث التربوي في السياق المغربي، يُظهر أن المسار الذي تتخذه الدراسات في حقل التربية، على مستوى الكتابات، يظل في مجمله سجين الرؤية الاختزالية، القائمة على الفصل بين أبعاد الظاهرة وتجزئتها، فالتوجه العام لمعظم الأبحاث التربوية يتبع منحى تجزيئ موضوع التربية بين الحقول المعرفية، والانزواء والركون إلى تعددية تفصل بين الحقول المعرفية، فيكتفي كل دارس بمقاربة الموضوع من زاوية تخصصه العلمي. وهو ما قد يُشتت الجهود، ويحجب على الدارس الوقائع الشمولية والمركبة داخل الحقل التربوي، بما يتنافى وطبيعة الموضوع في مجاله الحيوي، باعتباره كل مركب لا يقبل التجزئة.

صحيح أن الإقرار بالتركيب والتعقيد الذي يميز القضايا التربوية، قد ساهم في رسم منحى تعددي للبحث التربوي، لكن هذا التوجه، بقي حبيس التعاون بين الحقول المعرفية في تناول القضايا التربوية كل من زاوية نظره، دون تخطي كل تخصص لحدوده وأطره النظرية والمنهجية والنفاذ إلى التكامل بين هذه الحقول، بما يسمح ببناء معارف جديدة وفهم أعمق للإشكالات التربوية. فالمنظور الأخير، قد يسمح بإعادة تنظيم المعارف بناء على التداخل والتكامل المعرفي، بما يخدم الظاهرة التربوية في تعقدها وتشعبها وانفتاحها على مختلف أبعاد الإنسان.

ثمة العديد من التحديات التي تُلقي بظلالها على واقع البحث التربوي، وتعمل على تقويض إمكانيات علوم التربية في تشكيل منظومة معرفية ومنهجية توجه مسار البحث، وتساهم في تطوير براديغمات توليفية، تنهل من طبيعة الوضعيات التربوية وسياقاتها المتجددة. فالتراجع الكبير على مستوى البحث النظري، وخاصة ما ارتبط بإبستمولوجيا العلوم الإنسانية بشكل عام، وعلوم التربية على وجه الخصوص، واستبدال التنظير التربوي بالهندسة التربوية[10]، من بين الإشكالات التي ساهمت في ضعف التنظير في مجال التربية. إضافة إلى ظهور مؤسسات أخرى تساهم في إنتاج المعرفة التربوية، تتمثل أساسا في مراكز البحث الخاصة الممولة ذاتيا أو من قبل الحكومات أو منظمات المجتمع المدني، الأمر الذي مكنها من لعب دور فاعل في الحقل التربوي.

وقد زاد من تقويض وإضعاف البحث العلمي النظري في مجال التربية، تزايد الطلب الاجتماعي والسياسي على الاستشارة التربوية، وسيادة النزعة البراغماتية القائمة على معارف تقنية - أمام تزايد الإكراهات والصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية- والحاجة إلى حلول ظرفية، في غياب مشاريع

[10] للأمانة العلمية، اقتبسنا عبارة "الهندسة" (الاجتماعية)، من كتاب "الفهم في العلوم الاجتماعية"، لمجموعة من الباحثين، حيث يتحدث الباحث "حسن أججيج" في سياق التقديم عن الوضع الإبستمولوجي الذي تعيشه السوسيولوجيا واستبدال التنظير السوسيولوجي بالهندسة الاجتماعية.

تربوية مجتمعية نابعة من حاجات المجتمع ومعبرة عن خصوصياته. وهو ما حد من فعالية علوم التربية، وساهم في التأسيس لبحث علمي تفاعلي مع البيئة والمحيط.

إن هذا الوضع يزيد من تعقيده غلبة الطابع الفردي في البحث والدراسة، وشبه غياب للعمل الجماعي بين الباحثين في إطار فُرق ومجموعات بحث؛ حيث يعيش الكثير من الدارسين عزلة وقطيعة مع زملائهم ومع حقول علمية مجاورة. إذ ارتبط البحث في هذا المجال باختزال الظاهرة التربوية في مقاربة صاحبها، والنظر إليها من زاوية تخصصه، اعتقادا منه بأحقية الخوض فيها دون غيره، بل والانتصار إلى التخصص والنظر إليه كمنطقة نفوذ، بعيدا عن الاحتكام إلى القيمة العلمية التي قد يقدمها لدراسة الموضوع. وحتى في حالة الاعتراف بالطبيعة المركبة للظاهرة التربوية، والحاجة إلى التخصصات الأخرى لتعزيز الفهم والإدراك، فإن الباحث كثيرا ما يسقط في نزعة التخصص وأنساقه، ولا ينفك عن الأطر النظرية والمنهجية للحقل العلمي الذي ينتمي إليه، بل ولا يعطي الفرصة لنفسه لخلق جسور تواصلية مع الحقول المعرفية الأخرى، أو البحث عن التوليفات والتمفصلات الممكنة بين هذه الحقول لتعميق الرؤية والفهم. وفي أحيان كثيرة، عدم الاطلاع على ما تُتيحه الحقول العلمية الأخرى من مفاتيح معرفية ومنهجية من شأنها إتاحة أدوات للفهم والتفسير.

كل ذلك، يجعل المجهودات المبذولة، والإنتاجات البحثية تتسم بنوع من الذاتية والانزواء في ضيق التخصص، وفي النظرة الضيقة للقضايا والمشكلات ووسائل حلها. ويزيد من تقويض إمكانية الإبداع والابتكار في المجال التربوي، الارتباط الوثيق للباحثين في مجال التربية بمجموعة من البراديغمات دون تَبيتها بما يُجيب عن الإشكالات والقضايا التي يفرضها السياق المحلي.

إننا لا نقصد بذلك، إحداث قطيعة بين الإنتاجات الفكرية وما تقدمه من نماذج تحليلية وتفسيرية للقضايا والإشكالات المطروحة، وإنما التعامل مع هذه العدة النظرية والمنهجية بنوع من المرونة، مع ترك مساحة التصرف والاجتهاد للدارس في التجديد والإبداع، واستحضار الإشكالات المطروحة وسياقاتها المتجددة؛ أي الاستفادة من العدة المعرفية والمنهجية التي تقدمها العلوم، وربطها بالسياقات السوسيو ثقافية التي أنتجتها، مع التفكير في إمكانية تطوير مقاربات تنهل من تكامل الدراسات وتفاعلها، بما يخدم حقل علوم التربية ويساهم في تطوير المنظومة المفاهيمية ويسمح باستيعاب المتغيرات التركيبية للقضايا التربوية.

فالبحث في مجال التربية، يفترض عدم وجود شيء ما فوق القيمة العلمية، والانتصار إلى المعرفة من أجل الفهم والإدراك وتقديم إضاءات حول الوضعيات التربوية. كما أن خصوبة الواقع التربوي،

الذي يتميز بحيويته وحركيته، يقتضي تجديدا للأطر المعرفية والمنهجية، وذلك للإلمام بما تطرحه الظاهرة التربوية من إشكالات، والتعاطي مع الوضعيات التربوية على قاعدة التكامل والتداخل بين العلوم، مع فتح المجال للتجديد والابتكار الذي يميز الفعل التربوي في طبيعته. فما أهمية تداخل التخصصات في حقل التربية؟

.3علوم التربية: من المقاربات التخصصية إلى التداخل والتكامل المعرفي

إذا كان الاتجاه نحو التخصص الدقيق هو السمة التي ميزت البحث العلمي إلى حدود منتصف القرن العشرين، فإن التحولات والتغيرات التي نعيشها، قد أبانت عن قصور المقاربات الاختزالية في دراسة وتحليل الظواهر التي تتميز بطبيعتها المعقدة. وهو ما فرض التفكير في تصورات جديدة تنطلق من وحدة المعرفة وتكاملها، بهدف الوصول إلى مخرجات موضوعية للبحث العلمي، وفهم أعمق للظواهر.

في هذا الإطار، ظهرت مقاربات تتمحور حول بينية التخصصات وتداخلها، فالمسار البحثي اليوم يذهب في اتجاه تداخل المفاهيم وتشعب النظريات، والسعي إلى تجاوز الحدود بين حقول المعرفة المختلفة، ومحاولة التفكير في الظواهر في أبعادها الشمولية، بناء على وحدة المعرفة وتقارب العلوم وتكاملها، من خلال الترابط والتداخل بين التخصصات.

يُحيل تداخل التخصصات (L'interdisciplinarité) إلى مقاربة تعتمد على حقلين أو أكثر، من حقول المعرفة لتناول ومعالجة موضوع أو إشكالية معقدة، يصعب دراستها بشكل كاف من خلال تخصص واحد. وقد أصبحت تبرز أهمية هذا المنظور منذ ستينات القرن العشرين، خصوصا مع أعمال منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية[11] (OCED) التي شكلت مرجعا للاهتمام ببينية التخصصات، والبحث عن مداخل أكثر فعالية في مقاربة القضايا والمشكلات المعقدة.

وبالنظر إلى الطبيعة المركبة لموضوع التربية، فإن خاصيته التعددية تحظى بالإجماع[12]. فلا يمكن لأي علم الإحاطة بالتربية لوحده، إذ أن البحث في الموضوع، هو بحث في صميم الإنسان وكيانه ووجوده، لذلك يحتاج الأمر إلى رؤية نسقية مفتوحة قائمة على مشروع مجتمعي، يتأسس على تصور

---

[11] **Medne & Muravska, Interdisciplinarity: Dilemmas within the Theory, Methodology and Practice in Interdisciplinarity Social Sciences journal, University of Latvia Press 2011, p 67.**

[12] بيرنو فليب، موقع السوسيولوجيا في تكوين المدرسين، ضمن كتاب فلسفة وعلوم التربية، ترجمة عز الدين الخطابي، منشورات خطوط وظلال للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى 2021.

متكامل للإنسان في أبعاده المختلفة. من هذا المنظور، تقتضي مقاربة القضايا التربوية تجاوز تلك التصورات المنفصلة والمفتتة للظاهرة، أو ما يسميه إدغار موران "البراديغمات المشوهة"[13]؛ أي المنظور الذي يفصل الظاهرة التربوية ويُجزؤها بين أبعادها، والانتقال إلى تصور مبني على التفاعل بين مختلف هذه الأبعاد، من خلال التداخل والتوليف بين الحقول المعرفية التي تهتم بالتربية.

إن التركيب الذي يطبع القضايا التربوية، يرتبط في جزء كبير منه بالموضوع المدروس، فالبحث في التربية هو بحث في الإنسان، لذلك فَمَكمنُ صعوبة الموضوع تقع في صُلب مسألة الإنسان نفسه. ولهذا، ما لبث العديد من المفكرين يؤكدون صعوبة دراسة ومعرفة الإنسان. لقد أكد الفيلسوف كانط على هذه الصعوبة، عندما اعتبر أن الإنسان ليس موضوعا فقط، بل هو "مواطن عالمي"، وأن دراسته لا تقتصر على المعرفة فقط، وإنما من خلال تقاسم هذه المعرفة؛ أي معرفة من الداخل والخارج[14].

وإذا كان الإنسان إنتاج تربوي بتعبير كانط، فإن مشكلة المعرفة التربوية تقع في قلب مشكلة الوجود والحياة، لذلك يبدو أن تعاضد الجهود بين الحقول المعرفية في مقاربة التربية أمر أساسي للتمكن من بعض جوانبها. يتعلق الأمر هنا، باستثمار المداخل التي يتيحها التداخل بين الحقول المعرفية؛ إذ لا يكفي التمكن من مجالات علمية فقط، ولكن الانفتاح على تنوع التخصصات في إطار ما تتيحه من تعدد المداخل والمناهج وزوايا المعالجة والتناول[15]. فاستثمار هذه المداخل، قد يفتح المجال للتفكير في موضوع التربية من زوايا نظر متعددة، من خلال التحاور والاندماج بين الحقول المعرفية على أرضية التكامل، لفهم قضايا مركبة يلتقي في حدودها النفسي والاجتماعي والتاريخي واللساني[16].

من هنا، يقتضي هذا التصور أن يكون رهان الدارس هو الفهم والإدراك والإنتصار إلى العلم والمعرفة، بعيدا عن حماسه في الدفاع عن وجهة نظره، أو السقوط تحت سلطة الأطر النظرية والمنهجية لتخصصه، ومحاولة التخفيف من حدة الفصل بين التخصصات، وتمتين الروابط بين العلوم، باستحضار الطبيعة المركبة للظواهر المجتمعية والتربوية على الخصوص. وبمعنى آخر؛ الحاجة إلى إعادة تنظيم وبناء المعارف التربوية في إطار كلي متصل، تستطيع من خلاله استيعاب المشكلات الكلية

---

[13] بلكفيف سمير، إبستمولوجيا الإنسان في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة منيرفا، المجلد (04)، ع (02)، (ص ص 166-1855)، الجزائر، 2018، ص185.

[14] بلكفيف سمير، إبستمولوجيا الإنسان في العلوم الانسانية والاجتماعية، ص185.

[15] عدنان محمد، قطيط أحمد، البحث التربوي بيني التخصصات: دراسة إبستمولوجية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2018، ص ص 244- 300.

[16] الحيدري عبد الله الزين، ابستمولوجيا علوم الإعلام والاتصال المجلة العربية للإعلام، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، ص 33.

والجوهرية عن طريق دمج المعارف الجزئية. ذلك أن هذه الأخيرة، إذا هيمنت قد تؤدي إلى تفتيت وتجزيئ الظاهرة التربوية[17]، ما يقتضي التحرر من هذه المقاربة ومحاولة التفكير في موضوع التربية باعتباره موضوعا مركبا. وهذا، يتحقق بانفتاح العلوم على بعضها، من خلال التحاقل بين العلوم وتداخل حلقات الفكر والمعرفة، حيث تنشأ أنساق معرفية جديدة، تتجاوز التخصصات الضيقة بفضل التوليف والتناهج بين تخصصات مختلفة. فكيف يمكن تصور العلاقة بين الحقول المعرفية في تناول الظاهرة التربوية؟ وهل التفاعل والتكامل بين هذه الحقول المعرفية يقدم ضمانات معرفية ومنهجية لفهم القضايا التربوية في كليتها؟

تناول ميشيل دوفولاي الوضع التركيبي لعلوم التربية، مستحضرا الجوانب التي ترتكز عليها الإبستمولوجيا، واقترح ثلاث طرق لمقاربة وتحليل العلاقة بين التخصصات التي تتناول موضوع التربية بالدراسة والتحليل، وميز في هذا الصدد بين :[18]

- طريقة تعدد-تخصصية
- طريقة داخل تخصصية
- طريقة فوق تخصصية.

بناء على ذلك، خلُص دوفولاي، إلى أن علوم التربية هي عبارة عن خليط من العناصر المتنافرة، وذلك حسب ما إذا اعتبرناها إما مستقلة عن بعضها في إطار متعدد التخصصات، وإما في تفاعل كامن في إطار اهتمام داخل التخصصات، أو مقاربة فوق تخصصية. لذلك فمقاربة موضوع التربية وفق الطريقة الأخيرة التي اقترحها دوفولاي، قد تُتيح إمكانية الفهم والتحليل، إذ تنطلق من اعتبار علوم التربية ذات مرجعيات متعددة، تبحث عن التكامل والانسجام، وتستحضر التعقيد والتركيب الذي يُميز الظاهرة التربوية.

إن هذا المنظور، ينطلق من اعتبار كل تخصص مُلزم بقبول عدم تمكنه المطلق من المعارف التي تتطلبها دراسة موضوع التربية، وأن ما يوثق الصلة داخل مجال علوم التربية بين الفيلسوف والديداكتيكي وعالم الاجتماع وعالم النفس...هو أن ينظر كل واحد منهم إلى أبحاثه ومساهماته بوصفها اقتراحات من بين أخرى، لا تقدم فهما شاملا للظاهرة، بقدر ما تساهم في الفهم والتحليل إلى جانب

---

[17] خليفة داود، نحو إبستمولوجيا حوارية، مجلة سلسلة الأنوار، المجلد (3)، ع (10)، الجزائر، 2019، ص 25.

[18] **Michel Develay Propos sur les sciences de l'éducation: Réflexions épistémologiques, ESF, Paris, 2001, pp : 27-62**

تخصصات أخرى. كما أكد دوفولاي، على الحرية التي يكتسيها الفعل التربوي، باعتباره فعلا حيويا وديناميكيا، وهو ما يخرجه عن إمكانية الضبط والسيطرة. من هنا يؤكد دوفولاي على أنه رغم أهمية التجسير بين الحقول المعرفية، وما يوفره من سبل ومداخل للفهم، إلا أنه لا يعطي الضمانات الكافية للإلمام بكل جوانب الظاهرة التربوية. وهو ما عبر عنه بالعجز المشترك لأي تخصص في تشكيل المعرفة التربوية والإحاطة بأبعادها المختلفة[19].

فالمعرفة التربوية تجد قيمتها في تعدد مداخل تناولها، وفي سعيها نحو التفكير المشترك في الأبعاد المركبة لظواهرها، ضمن مجالات مختلفة تتعايش فيها مرجعيات متعددة. ولعل ذلك ما عبر عنه السوسيولوجي الفرنسي فليب ميريو، حينما اعتبر هذه المعرفة بمثابة خطابات لا شيء فيها مؤسس بشكل قطعي[20]. وبذلك فهي لا تقدم ضمانات لاستيعاب كلي للفعل التربوي في تقلباته. يتحدث ميريو، عن "الفعل أثناء الفعل" أو ما يسميه "بالتزامن"، أي الجمع بين عناصر متعددة والتوليف بينها بشكل متزامن من داخل الفعل التربوي.

بناء على ذلك، فإن التوليف والتكامل بين التخصصات المعرفية المهتمة بموضوع التربية، أمر له أهميته في دراسة وتحليل الفعل التربوي، إذ يتيح أدوات ومفاتيح لإدراك حيثيات الفعل وكيفية التعاطي معه، وقد يساهم في تشكيل بنيات معرفية ومنهجية تسمح باستيعاب وفهم جوانب من الوضعيات التربوية، لكنه يعجز عن الإدراك الكلي لمتغيرات الحقل التربوي؛ باعتباره مجالا حيويا وديناميكيا، مفتوحا على الممارسة وعلى "فجائية الوضعيات". فالممارسة كما يشير إلى ذلك دوفولاي هي "فعل لا هدف له سوى نفسه"[21]. من هذا المنطلق، فإن مختلف الحقول المعرفية التي تتغذى منها علوم التربية، يمكنها أن تساعد في فهم وتفسير الفعل التربوي جزئيا فقط، ما دام هذا الأخير قائما على الفجائية، ما يستدعي التبصر والتجديد والإبداع في تناوله.

خلاصة

في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن البحث في حقل التربية في حاجة إلى مزيد من الدراسة والتقصي في إطار رؤية تفاعلية مفتوحة، بما يسمح بتخصيب مناهج ونماذج فكرية متفاعلة، وتأصيل الأسس المعرفية حتى لا تظل مجرد خطوات تقنية مجتثة من جذورها. لذلك، يقتضي الأمر تأسيس

---

[19] **Michel Develay, Propos sur les sciences de l'éducation: Réflexions épistémologiques, Op. Cit, pp: 27-62.**

[20] **Philippe Meirieu, Sciences de l'éducation et pédagogie, Vu le 25/10/2023, à l'heure 22 :30 PM, sur le site web: https://2u.pw/2kxJfYyY**

[21] **Michel Develay, ibid.**

البحث التربوي على مشاريع مجتمعية وفكرية تتلاءم ومتغيرات الواقع المعاصر الذي يتسم بالتعقيد وعدم اليقين.

إن استحضار هذه الخصائص التي تطبع المجتمعات المعاصرة وقضاياها التربوية على الخصوص، يتطلب مراجعة مستمرة للبحث التربوي في إطار مقاربة شمولية، تنهل من مختلف الحقول المعرفية ومن تعدد الأطر والمناهج والأدوات. وهذا ما يحتاج إلى تمتين الروابط بين الباحثين والأكاديميين في إطار شبكات وفرق بحثية، للاشتغال على التربية كنسق معرفي مفتوح، بما يسمح بالعبور نحو التكامل بين الحقول المعرفية، وتشكيل بنيات مؤسساتية جديدة تستوعب القضايا والإشكالات الطارئة في هذا المجال، ضمن أفق أرحب يسمح باستيعاب متغيرات الموضوع وفق منظور توليفي مفتوح.

بيبليوغرافيا

- الحيدري عبد الله الزين، ابستمولوجيا علوم الإعلام والاتصال، المجلة العربية للإعلام، ع (17)، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، 2017.
- الجليدي مصدق، علوم التربية: النشأة والتطور والمنزلة الإبستمولوجية، مجلة المناهل، ع (103)، وزارة الشباب والثقافة والاتصال، الرباط، مطبعة دار المناهل، الطبعة 2021.
- أفانزيني غاي، الوظائف الثلاث لفلسفة التربية، ترجمة حسن العمراني، مجلة الأزمنة الحديثة، ع (3-4)، أكتوبر 2011.
- أججيج حسن، الفهم في العلوم الاجتماعية، تأليف مجموعة من الباحثين، سلسلة إبستمولوجيا العلوم الاجتماعية، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى 2022.
- بلكفيف سمير، ابستمولوجيا الإنسان في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة منيرفا، ع (04)، الجزائر، 2018.
- بيرنو فليب، موقع السوسيولوجيا في تكوين المدرسين، ضمن كتاب فلسفة وعلوم التربية، ترجمة عز الدين الخطابي، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى 2021.
- خوش علال، علوم التربية وأسئلة الموضوع والمنهج في ضوء المقاربة الإبستيمولوجية، مجلة المناهل، ع (103)، وزارة الشباب والثقافة والاتصال، مطبعة دار المناهل، الرباط، الطبعة 2021.
- خليفة داود، نحو إبستمولوجيا حوارية، مجلة سلسلة الأنوار، ع (2)، مجلد (9)، الجزائر، نوفمبر 2019.
- عدنان محمد، قطيط أحمد، البحث التربوي بيني التخصصات: دراسة ابستمولوجية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر، 2018.
- ميريو فليب، العلوم التربوية والبيداغوجيا، ترجمة البودلالي نور الدين، تم الإطلاع عليه بتاريخ 23 أكتوبر 2023 على الرابط الإلكتروني: https://2u.pw/ftNtsNyX
- البودلالي نور الدين، الفلسفة والتربية، نص مأخوذ من La pédagogie aujourd'hui, sous la direction G. Avanzini, Dumond, coll. Savoir enseigner تم الاطلاع عليه بتاريخ 25 كتوبر 2023، على الرابط الالكتروني التالي: https://2u.pw/GSgbTZYi
- دوفولاي ميشال، رهانات علوم التربية الإبستيمولوجية، ترجمة البودلالي نور الدين، تم الاطلاع عليه بتاريخ 05 غشت 2023 على الرابط الالكتروني التالي: https://2u.pw/UNyqqbPq
- Philippe Meirieu, Sciences de l'éducation et pédagogie, Vu le 25/10/2023, à l'heure 22 :00 PM, sur le site web: https://2u.pw/WmQKtIRQ
- Michel Develay Propos sur les sciences de l'éducation: Réflexions épistémologiques, ESF, Paris, 2001.
- Medne, Kristine & Muravska, Tatjanac, Interdisciplinarity: Dilemmas within the Theory, Methodology and Practice" in Interdisciplinarity Social Sciences journal, University of Latvia Press.2011.

نمذجة لمفهوم المرافقة البيداغوجية للمدرسين داخل سياق مدرستهم

☜ د.الراوي منال
أستاذة علوم التربية
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الدار البيضاء-سطات، فرع الجديدة

مقدمة

لدعم التنمية المهنية للمدرسين، أدركت العديد من الأنظمة التعليمية أهمية المرافقة البيداغوجية المقدمة داخل سياق المدرسة من قبل مهنيين معينين لهذا الغرض. هؤلاء المهنيون، لديهم علاقة غير تراتبية مع المدرس ولا يمارسون أي رقابة عليه. وقد أظهرت مجموعة من الأبحاث الأثر الإيجابي للمرافقة البيداغوجية المقدمة من قبل هؤلاء المهنيين الذين سنسميهم المرافقين من الآن فصاعدا. وجدت الأبحاث التي وثقت التأثير الإيجابي للمرافقة البيداغوجية على قناعات المدرسين أنهم عند نهايتها يعتقدون بأهمية سيرورة تعلم التلاميذ بأكملها بدلا من أدائهم فقط ويعتقدون أن دورهم الأساسي هو دعم هذه السيرورة (Teemant, 2014) وتلبية احتياجات التلاميذ (Stephens, et al., 2011). أظهرت الأبحاث التي وثقت التأثير الإيجابي للمرافقة البيداغوجية على ممارسات المدرسين كيف تحسنت بالنظر للبرامج التعليمية المقترحة (Coburn & Woulfin, 2012) ولتوقعات الباحثين (Neuman و Cunningham، 2009). تم الحفاظ على بعض التغييرات الملحوظة مع مرور الوقت حتى بعد الانتهاء من المرافقة البيداغوجية (Sutherland, Conroy, Vo, & Ladwig, 2015). أظهرت الأبحاث التي وثقت التأثير الإيجابي للمرافقة البيداغوجية على نتائج التلاميذ أن أداء تلاميذ المدرسين الذين استفادوا من المرافقة كان أفضل في القراءة والكتابة بشكل عام (Biancarosa, Bryk, & Dexter, Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning, 2010) وتحديدا في القراءة (Sailors & Price, 2015).

إشكالية الدراسة

رغم وعيهم بأهمية المرافقة البيداغوجية للمدرسين، فهي لا تزال تشكل تحديا لأعتى الأنظمة التعليمية (Dionne, Savoie-Zajc, & Couture, 2013). فلا يزال في برنامج عمل بعض المرافقين حصص تكوينية عوض حصص المرافقة (Lafortune & Martin, 2004).وما زال على عاتقهم تنزيل التغيير

المفروض من الأعلى والذي ينظر إليه بطريقة سلبية من طرف المدرسين (Draelants, 2007). كما صرح البعض أنهم لا يقومون بالمرافقة على الإطلاق (LeBlanc, Dumoulin, Garant, & Larouche, 2013).وبدلا من ذلك يطلب منهم تقديم أدوات معدة مسبقا للمدرسين (Duchesne & Gagnon, 2014). من جهة أخرى، يميل المدرسون إلى المقاومة عندما يجدون أن المرافقة البيداغوجية لا تلبي تطلعاتهم أو لا تتوافق مع احتياجاتهم أو أنها ليست بالمستوى المطلوب (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). من العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة، قد يكون هو افتقار العديد من المدرسين إلى ثقافة التعاون (Lowenhaupta, McKinneyb, & Reeves, 2013) مما قد يؤدي بهم إلى عدم قبول دخول هؤلاء المهنيين إلى فصولهم الدراسية. فلا يزال ينظر إلى المرافقين على أنهم مفتشون (Draelants, 2007). ولا يزال بعض مديري المدارس يطلبون من المرافقين تقييم أداء المدرسين (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 2015). في حالة ما وجدت المرافقة، فغالبا ما تعتمد على الحدس (Mané & Lessard, 2007) وتركز على جوانب منعزلة من التدريس دون دمج لدمجها داخل تعقيد الممارسة التعليمية (Boutet & Villemin, 2014). أخيرا، لوحظ انخفاض في معدل المدرسين الذين يستفيدون من المرافقة البيداغوجية وغالبا ما تغيب الاستمرارية في المدارس التي تحدث فيها (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

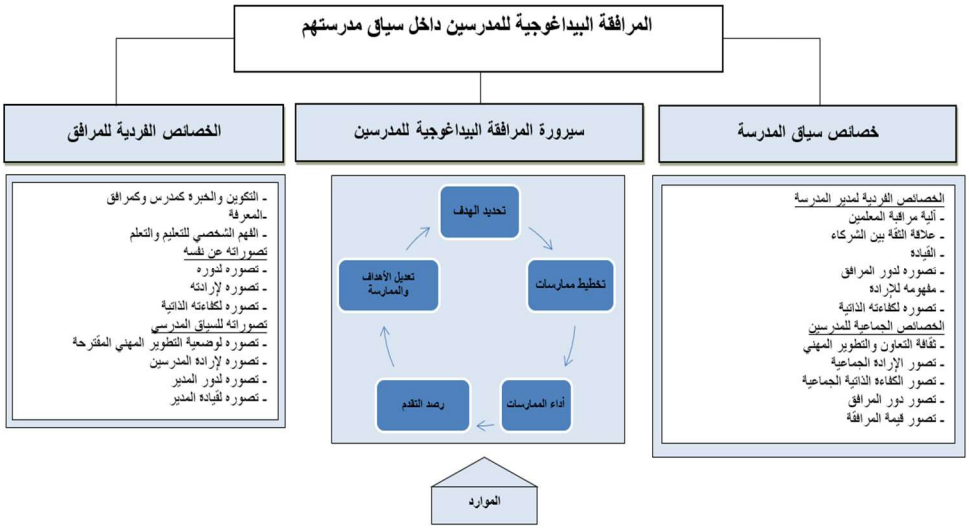
على صعيد الأبحاث، القليل فقط من وثق نوعية سيرورة المرافقة البيداغوجية للمدرسين داخل سياق المدرسة وكيف يمكن أن تتأثر بخصائص كل من المرافق والسياق. البحوث التي درست نوعية المرافقة البيداغوجية لم تنظر إلا إلى مكون "ممارسات المرافقة البيداغوجية" في العملية دون النظر إلى خاصيات التعقيد والديناميكية والدقة والتوجه لسيرورة المرافقة. وقد ركزت معظم البحوث على دراسة الآثار التي تحدثها ممارسات المرافقة البيداغوجية (Bean, Draper, Hall, Vandermolen, & Zigmond, 2010) (Coburn & Woulfin, 2012) (Neuman & Cunningham, 2009) (Stephens, et al., 2011) (Teemant, 2014) (Vanderburg & Stephens, 2010) (Biancarosa, Bryk, & Dexter, Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning, 2010). أما الأبحاث التي درست التأثير الموجود على ممارسات المرافقة البيداغوجية فقد ركزت خصوصا على تأثير السياق العام الخارج عن المدرسة. أظهر بحث (Lowenhaupta, McKinneyb, & Reeves, 2013) والذي وثق لتأثير الثقافة التعاونية للمدرسين على ممارسات المرافقة البيداغوجية كيف يستخدم المرافقون غالبا الممارسات العلائقية (الإيماءات الرمزية، اختيار مكان التفاعل، واختيار الخطاب) لكسب ثقة المدرسين الذين يبدون مقاومة. بينما يقدم هذا

البحث وصفا معمقا للعلاقات الموجودة، ركز على بعد واحد فقط من السياق وهو ثقافة المدرسين دون النظر إلى الخصائص السياقية الأخرى. أخيرا قام بحث (Atteberry & Bryk, 2011) بالتركيز على كل من خصائص المرافق وسياق المدرسة بتوثيق تأثيرها على تردد (الكم) ممارسات المرافقة البيداغوجية وليس نوعيتها (الكيف).

على صعيد النماذج النظرية المقترحة في أدبيات هذا المجال، لا تأخذ تعريفات مفهوم المرافقة البيداغوجية للمدرسين في الاعتبار أهمية خصائص السياق المدرسي وبالتالي تجرده عن سياقه. علاوة على ذلك، فهم أيضا ينظرون بشكل أساسي لمكون "ممارسات المرافقة البيداغوجية" في السيرورة دون النظر لخاصيات التعقيد والديناميكية والدقة والتوجه لهذه السيرورة. لهذا نقترح تعريفا لمفهوم المرافقة البيداغوجية للمدرسين داخل سياق المدرسة على أنها سيرورة معقدة وديناميكية من الأفكار والممارسات الموجهة نحو تحقيق أهداف محددة، وتعزيز الإرادة والكفاءة الذاتية للمدرسين، وترتبط بخصائص المرافق والسياق المدرسي (Raoui, 2019). يعتمد هذا التعريف على نموذج التنمية المهنية للمدرسين (Butler, Schnellert, & MacNeil, Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry, 2015) الذي يفترض أن سيرورة التنمية المهنية تتأثر بالتفاعلات المعقدة بين العوامل الشخصية والسياقية بطريقة تكرارية وديناميكية. كما أنه يشترك في المرجعيات النظرية مع مدرسة التعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman, 1989) الذي يعتبر التعلم سيرورة تتضمن علاقة معقدة وديناميكية بين الشخص والسياق، حيث تكون العناصر المختلفة للسياق والفرد مترابطة وحاضرة دائما.

نمذجة لمفهوم المرافقة البيداغوجية للمدرسين داخل سياق مدرستهم

انسجاما مع التعريف المقدم، نقترح نمذجة مفاهيمية للمرافقة البيداغوجية للمدرسين. اعتمدنا في هذه النمذجة على تحليل مجموعة من الأبحاث الميدانية التي درست هذه الظاهرة. كما يبين الشكل 1، يتكون المفهوم من ثلاثة أبعاد: سيرورة المرافقة البيداغوجية للمدرسين، الخصائص الفردية للمرافق، وخصائص سياق المدرسة.



سيرورة المرافقة البيداغوجية للمدرسين

تتكون سيرورة المرافقة البيداغوجية من خمس مراحل من التفكير والممارسة يمكن تقييم جودتها حسب ستة معايير: التوجه، الدقة، درجة التعقيد، الديناميكية، وتعزيز الإرادة والكفاءة الذاتية للمدرس. هذه المراحل مقتبسة من نموذج التنمية المهنية للمدرسين (Butler, Schnellert, & MacNeil, Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry, 2015) وهي (1) تحديد أهداف المرافقة البيداغوجية، (2) تخطيط ممارسات وموارد المرافقة البيداغوجية، (3) أداء الممارسات وموارد المرافقة البيداغوجية، (4) رصد تقدم المرافقة البيداغوجية ونتائجها، و (5) تعديل أهداف وممارسات المرافقة البيداغوجية. تحدث مرحلة تحديد هدف المرافقة البيداغوجية عندما يحدد المرافق الأهداف المراد تحقيقها. وتمثل الأهداف الغاية المحددة التي يسعى الأفراد من أجلها في سياق محدد (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). قد تستند إلى مشاكل محددة أو توقعات معلنة (Butler & Schnellert, Collaborative inquiry in teacher professional development, 2012). ارتباطا بالمدرسين، قد تروم الأهداف دعم سيرورة تعلمهم وسيرورة تدريسهم وخصائصهم. قد تكون أيضا هناك أهداف شخصية (مثلا تجريب وتعلم شيء ما). تحدث مرحلة التخطيط عندما يخطط المرافق للإجراءات التي يزمع عليها وترتيب تنفيذها. تتم مرحلة الأداء أثناء تنفيذ إجراءات المرافقة البيداغوجية الفعلية. تأتي مرحلة الرصد في نفس الوقت مع مرحلة التنفيذ وهي عبارة عن مراقبة للممارسات والنتائج المحققة بشكل

تحليلي. يتيح الرصد توليد ردود فعل داخلية حول نجاح الجهود المبذولة. يحدث التعديل عندما يقرر المرافق الحفاظ على الأهداف المحددة والممارسات أو تعديلهما حسب تحليله للنتائج.

يظهر معيار التوجه الذي تأخذه سيرورة المرافقة البيداغوجية أولا في انسجام الهدف مع المشكلة المحددة أو الوضع المثالي المطلوب ثم في انسجام التخطيط، الأداء، الرصد والتعديل مع هذا الهدف. يظهر معيار الدقة في صياغة أهداف واضحة وقابلة للتحقيق على المدى القصير أو المتوسط. يمكن رؤية نسبة تعقيد سيرورة المرافقة البيداغوجية في تنوع الأهداف والممارسات، توزيع الأهداف إلى أهداف فرعية، عدد المكونات المستهدفة المتعلقة بالمدرس (على سبيل المثال، عدد مراحل سيرورة التدريس)، تنوع الموارد المعبأة، وعدد الأهداف التي يتم رصد تحقيقها. لكي يكون هناك إنجاز، يجب إعطاء الأولوية للأهداف قصيرة الأمد ليس فقط لخدمة أهداف أوسع، ولكن يجب أن تكون ذات مغزى وتتطلب توليدا للجهد (Bandura, 1991). يمكن رؤية ديناميكية سيرورة المرافقة البيداغوجية في وجود دورات مختلفة من العمل في نفس الوضعية وفي الاستمرارية أو التغيير الذي يمكن أن يوجد بين الوضعيات المختلفة. معيار تعزيز الإرادة يظهر في مراعاة الاحتياجات التي أعرب عنها المدرسون وكيف تدعم ممارسات المرافقة البيداغوجية تعبيرهم ومساهمتهم في صنع القرار. تعزيز الكفاءة الذاتية يلحظ في الأهمية المعطاة للنظرة الذاتية الإيجابية للمدرسين (Bandura, 1991).

وثقت الأبحاث كيف يولي المرافقون أهمية لتحديد الأهداف، وكيف حدد بعضهم هدف تعلم المدرسين، وهدف تغيير ممارساتهم. لوحظ أن التخطيط يركز على ممارسات المرافقة البيداغوجية ووضعيات التنمية المهنية (Bean, Draper, Hall, Vandermolen, & Zigmond, 2010). الممارسات التي تم ملاحظتها كثيرة: الملاحظة، نمذجة ممارسة التدريس، التغذية الراجعة المبنية على ملاحظة المدرس، إلخ. (Chien, 2013).

الخصائص الفردية للمرافق

خصائص المرافق (Atteberry & Bryk, 2011) هي تكوينه وخبراته، معرفته، فهمه الشخصي لكل من المرافقة البيداغوجية، التنمية المهنية، التعليم والتعلم، دور المرافق ودور المدير، نظرته لنفسه كمرافق، لإرادته، لكفاءته، ولدوره، ونظرته للسياق المدرسي (المدرسون، برامج التعليم، وضعية التنمية المهنية المقترحة، وقيادة المدير). اعتمدنا في تمييزنا بين الفهم والنظرة (أو التصور) على تركيز كل واحد منهما. في حين أن النظرة الشخصية تدور حول البيئة الفعلية للشخص، فإن الفهم (أو المفهوم الشخصي) أكثر ارتباطا بالقناعات والنظريات التي يتبناها الشخص. على سبيل المثال، يعتقد المرافقون أن

المدرسين (نظرة المرافق لتدريس المدرس) يقدمون القليل من الدعم لسيرورة تعلم التلاميذ بينما يعتقدون أنه يجب على المدرسين (مفهوم المرافق للتدريس) دعم سيرورة تعلم التلاميذ.

أظهرت نتائج الأبحاث حول خصائص المرافق أنهم يستخدمون معرفة متنوعة ، هناك تصورات متنوعة للدور (Hathaway, Martin, & Mraz, 2015)، وينبني تصورهم للكفاءة الذاتية على تجاربهم السابقة، الإقناع اللفظي في شكل تشجيع من الرؤساء والمدرسين المرافقين، والتجارب غير المباشرة من خلال مراقبة المرافقين الآخرين الذين يعتبرون "فعالين" (Duchesne & Gagnon, 2014). فيما يتعلق بتصورهم للسياق، أظهرت الأبحاث أن بعض المرافقين لديهم تصورات إيجابية عن إرادة المدرسين (Butler, Schnellert, & MacNeil, Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry, 2015)، وتصور لقيادة المدير يختلف بين إيجابي (Lynch & Ferguson, 2010) وليس دائما إيجابيا (Hathaway, Martin, & Mraz, 2015).

خصائص سياق المدرسة

تتكون خصائص سياق المدرسة (Butler, Schnellert, & MacNeil, Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry, 2015) من كل من خصائص مدير المدرسة والخصائص الجماعية للمدرسين المرافقين. خصائص مدير المدرسة هي الآليات التي يعتمد في تدبير أنشطة التنمية المهنية والإشراف على عمل المدرسين، قيادة المدير، ومفاهيمه حول (التنمية المهنية للمدرسين، دور المدير في التنمية المهنية للمدرسين، دور المرافق، وإرادة المدرس)، ونظرته الذاتية (لإرادته وكفاءته الذاتية)، للمدرسين (كفاءتهم الجماعية)، للمرافق، ولوضعية التنمية المهنية المقترحة. الخصائص الجماعية للمدرسين هي ثقافة المدرسين التعاونية، ثقافة التنمية المهنية لديهم، ثقافة التغيير، علاقة الثقة بين أعضاء المدرسة، مفاهيمهم (للتنمية المهنية، ودور المدير والمرافق في تنميتهم المهنية)، ونظرتهم الذاتية (لإرادتهم الجماعية، لكفاءتهم الذاتية الجماعية، وكونهم فريق واحد)، لوضعية التنمية المهنية المقترحة، لقيادة المدير، للآلية المعتمدة لتقييم عملهم، وللمرافق.

تحدد نتائج الأبحاث حول خصائص سياق المدرسة الدور المهم لقيادة المدير في نجاح المرافقة البيداغوجية (Steiner & Kowal, 2007)، وجود تصورات متنوعة لدور المرافق (Vanderburg & Stephens, 2010)، وتصورات المدرس الإيجابية لقيمة المرافقة البيداغوجية (Butler, Lauscher,

(Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004). في بعض الحالات، قد يتجلى التصور السلبي لقيمة المرافقة البيداغوجية في رفض الممارسات المستهدفة (Coburn & Woulfin, 2012).

خاتمة

يتميز النموذج المقترح في هذه المقالة بتقديمه لفهم شمولي للمرافقة البيداغوجية للمدرسين كسيرورة موجهة، دقيقة، معقدة وديناميكية آخذة بعين الاعتبار خصائص كل من المرافق والسياق اللذان يتغيران باستمرار. هذا الفهم قد يساعد المرافقين على تحقيق جودة المرافقة من خلال تحديد أهداف متنوعة، ثم التخطيط، الأداء والمراقبة لهذه الممارسات، مع تعبئة موارد متنوعة ومراعاة تعزيز الإرادة والكفاءة الذاتية للمدرسين لضمان انخراطهم دون إغفال مراجعة مفاهيمه وتصوراته حول ذاته وحول السياق.

BIBLIOGRAPHIE: **بيبليوغرافيا:**

- Atteberry, A., & Bryk, A. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. The elementary school journal, 112(2), 356-382. doi:doi: https://doi.org/10.1086/661994.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organisation behavior and human decision processes, 50(2), 248-287. https://2u.pw/phLWyNS3
- Bean, R., Draper, J., Hall, V., Vandermolen, J., & Zigmond, N. (2010). Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. The Elementary School Journal, 111(1), 87-114. https://2u.pw/Bc6QIX3g
- Biancarosa, G., Bryk, A., & Dexter, E. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. The elementary school journal, 111(1), 7-34. https://2u.pw/h96Ldz6p
- Boutet, M.,&Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. Éducation et socialisation, 35, 2-12. Récupéré sur https://2u.pw/yOsxFpkr
- Butler, D.,&Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. Teaching and Teacher Education, 28, 1206-1220. https://2u.pw/rB9F8mbq
- Butler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 20, 435-455. https://2u.pw/c7KpBJMB
- Butler, D., Schnellert, L.,&MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. J Educ Change, 16, 1-26. https://2u.pw/Rl5k9IOJ
- Chien, C.-W. (2013). Analysis of an Instructional Coach's Role as Elementary School Language Teachers' Professional Developer. Current Issues in Education, 16(1).
- Coburn, C., & Woulfin, S. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. Reading Research Quarterly, 47(1), 5-30. https://2u.pw/DPh1ef2H
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Sainte-Foy, Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré sur https://2u.pw/EUrakQnj
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L., & Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. Canadian Journal of Education, 36(4), 175-183.

- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. Recherches sociologiques et anthropologiques, 38(1), 163-182. https://2u.pw/1jxxvD55
- Duchesne, C., & Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. Savoirs, 34, 71-84. https://2u.pw/YUIyzf4a
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2015). Rapport des trois premières étapes du projet pour un plan d'action: conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants pour une nouvelle dynamique en contexte scolaire. Montréal: Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. Récupéré sur https://2u.pw/y5Ve3dOP
- Hathaway, J.,Martin, C.,& Mraz, M. (2015). Revisiting the Roles of Literacy Coaches: Does Reality Match Research? Reading Psychology,1-7. https://2u.pw/LnZZLWpP
- Lafortune, L.,&Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie,&L.-P. Boucher, Formation continue, recherche et partenariat: pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire (pp. 47-62). Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. https://2u.pw/xNbh7hY9
- LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C., & Larouche, H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseillance pédagogique, quelques indices de changement. Dans C. Landry, & C. Garant, Formation continue, recherche et partenariat: pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire (pp. 115-173). Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lowenhaupta, R., McKinneyb, S., & Reeves, T. (2013). Coaching in context: the role of relationships in the work of three literacy coaches. Professional Development in Education, 1-18. https://2u.pw/vjMXGxwP
- Lynch, J., & Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: roles and perspectives. Canadian journal of education, 33(1), 199-227. Récupéré sur https://2u.pw/BMdsff9w
- Mané, Y., & Lessard, C. (2007). La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Dans M. Gather Thurier, & O. Maulini, L'organisation du travail scolaire (pp. 310-337). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Neuman, S., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. American Educational Research Journal, 46(2), 532-566. https://2u.pw/mG6Aqsm7
- Raoui, M. (2019). Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du context. Montréal: Université de Montréal. Récupéré sur https://2u.pw/wkdtBmsK
- Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. Teaching and Teacher Education, 45, 115-127. https://2u.pw/NRCZ0ehV
- Steiner, L., & Kowal, J. (2007). Principal as Instructional Leader Designing a Coaching Program That Fits. (T. C. Improvement, Éd.) Issue briefs. Récupéré sur https://2u.pw/YTOUEAgM
- Stephens, D., Morgan, D., DeFord, D., Donnelly, A., Hamel, E., Keith, K., Leigh, R. (2011). The Impact of Literacy Coaches on Teachers' Beliefs and Practices. Journal of Literacy Research, 43(3), 215-249. https://2u.pw/OxqQ87lE
- Sutherland, K., Conroy, M., Vo, A., & Ladwig, C. (2015). Implementation Integrity of Practice-Based Coaching: Preliminary Results from the BEST in CLASS Efficacy Trial. School Mental Health, 7, 21-33. https://2u.pw/sBMZUvC8
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. Urban Education. 49(5), 574–604. https://2u.pw/BMcbLOXB
- Vanderburg, M., & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: what teachers value and how teachers change. The Elementary School Journal, 111(1), 141-163. https://2u.pw/AKeJIIR3
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 8(3), 211-238. https://2u.pw/iY3nsNKv
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339. https://2u.pw/5PTRDn2V

الأبعاد التبصّرية لتمهين مدرسي المستقبل:
البحث التربوي التدخلي وتحليل الممارسة المهنية نموذجا

☜ د. المهدي أكزول
أستاذ علوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة،
الفرع الإقليمي تارودانت- المغرب

مقدمة

لا شك أن البحث في تأثير الأبعاد التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تمهين المدرسين يجرنا إلى قراءة متأنية في مختلف المنظورات التي اعتمدها المغرب في هندسته البيداغوجية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وذلك بالتركيز على دور البعد التبصّري في تكوين المدرّسين، الذي لا يقل أهمية عن البعدين الوظيفي والمهني في تأهيل شخصية المدرّس وتنمية كفاياته المهنية. تتمحور مجموعة من المجزوءات التكوينية في هذا البعد التبصري مشكلة رهانا هاما؛ يتمثل في إشكالية قدرة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تقديم عرض تكويني يرقى إلى التطلعات المجتمعية عامة، ويطمئن المهنيين المتخصصين على واقع تمهين مدرسي المستقبل، بتكوينهم النظامي الأساسي والمستمر وكذا بقدرتهم على التأمل والتبصر في ممارساتهم المهنية، بغرض تدعيم نقط قوتها وإضعاف منسوب العشوائية والارتباك الذي يشوبها في مختلف الوضعيات المهنية أثناء فترة التكوين الممهنن وبعدها.

إن التركيز على البعد التبصري في هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب، يستدعي تشريحا تحليليا للعدة البيداغوجية المعمول بها داخل هذه المراكز، التي تتوسّم في شخصية المدرّسين، ذلك الفاعل التربوي المهني والمتبصِّر خلال مهامه الفصلية، عبر إقداره على تطوير أدائه المهني وتمكنه من فهم ممارسته المهنية عمليا، وكذا تملك تصورات تحليلية ومعايير علمية مضبوطة، تضمن له التّموقع في سلم التغيير والارتقاء المهني.

لعل هذه التصورات المعيارية تجعل المدرس يتبنى موقف المتسائل المتجرد، الذي يبحث عن أحكام مهنية ثابتة ومنسجمة مع غايات وأهداف المنهاج الدراسي، عبر سيرورة دائرية يمكن اختزالها في حلقتين أساسيتين، تتمثلان أولا؛ في صياغة فرضيات متعددة واقتراح منهجية لقراءة وتحليل الممارسة المهنية، وثانيا؛ في إعادة بناء تصور جديد للممارسة المحللة في أفق تجويدها والارتقاء بها نحو الإتقان

والتميز. كما يعد البحث التربوي التدخلي من بين المجزوءات التكوينية التبصّرية المعوّل عليها في الهندسة البيداغوجية للمراكز الجهوية للتربية والتكوين، ذلك أن عالم التربية والتدريس يعتبر مجالا خصبا للبحث والتأمل المهني، في أفق إيجاد حلول واقعية- بالممارسة الصفية- وليس فقط اقتراح توجهات نظرية، لاتعدوا أن تكون سوى تأويلات شخصية، أو تراكمات ابستمولوجية غير مطبقة في الحياة المهنية للمدرّس (الدريج، 2020، ص:8). ذلك أن البحث التربوي التدخلي في إطار هذا البعد التبصّري، يسائل قدرات المدرّس بالدرجة الأولى، من خلال تمتين قدرته على تحليل العملية التربوية في شموليتها، والوقوف عند مشاكلها واقتراح حلول ناجعة لها.

1. المفهوم التبصُّري للمعارف المهنية:

تشكل فكرة المعارف المهنية منهجا أساسيا لبناء مهنة وهوية مهنية لمدرسي المستقبل، مع الحفاظ على النسق التبصّري خلال عملية تحليل الممارسة التعليمية. إنه نهج جماعي يستدعي عملا تضافريا يجمع المدرسين حديثي العهد بالمهنة، بالأساتذة المكونين جنبًا إلى جنب، لتحليل ممارسة شاغل الوظيفة الجديد أمام مجموعة من أقرانه. تقوم المجموعة أولاً بالتحليل دون تدخل المكونين، من خلال صياغة وجهات نظر متعددة باستخدام عدة خاصة. يساعد المُكوِّن في صياغة إشكالات الممارسة التعليمية أو نقاط قوتها لدى المدرس(ة) المتدرب(ة) مع شرح عناصرها شريطة ابتعاد الأستاذ المُكوِّن قدر الامكان عن وضع نموذج تحليلي قار ونهائي للممارسة المهنية، إذ لا يتعلق الأمر هنا بالتدريب على ممارسة تعليمية معيارية. ذلك أن الملاحظات التي يقدمها المكونون لا تأخذ عادة شكل النصيحة بقدر ما تشكل دعما للمدرس(ة) المتدرب من أجل فهم ما يحدث أثناء ممارسته التعليمية.تتميز المعارف المهنية بالتعدد والتنوع والتركيب كما أنها تتسم بالتزامن (المحايثة) وعدم التجانس: (Escartin, 2002)

- المعارف المضامينية الموجهة للمتدربين (الأكاديمية، التخصصية)؛
- المعارف البيداغوجية والديداكتيكية ذات الصلة بأساليب وطرائق التدريس (التربوية والتعليمية)؛
- المعارف التقنية المرتبطة بالممارسة التعليمية وفق منهاج وبرنامج محدد (المعارف الناتجة عن إضفاء الطابع الرسمي المؤسساتي على الممارسة التعليمية)؛
- المعارف العملية (الممارسة التجريبية المبنية بشكل تدريجي في الميدان المهني).

لعل معرفة كيفية التدريس بالتالي هي مزيج من معارف مركبة ذات طبائع مختلفة. فمعارفنا تنطبع وتتسم بممارستنا اليومية، وهذا ما يسمى "المعرفة العملية" (م. كينيدي، 1983)، ذلك أن دعم هذا النوع من المعارف المهنية ضروري، خاصة في السنوات الخمس الأولى، باعتبار تجربة الممارسة المهنية العملية هي بحد ذاتها مغامرة تبصّرية غايتها التكيف مع هذا الزخم المتنوع من المعارف.

1.1- في الماهية التبصّرية للبحث التربوي التدخلي:

يعدّ البحث التربوي كَكُلٍّ بحث علمي؛ عبارة عن نشاط منظم يهدف إلى الفهم، دافعه حاجة أو صعوبة تم الإحساس بها، حيث يكون موضوع البحث عادة عبارة عن ظاهرة معقدة وغير مرتبطة بمصالح شخصية أو آنية، ويكون مصاغا على شكل فرضية. كما أن البحث التربوي عملية تطبيق دقيق لمناهج البحث العلمي على المشكلات التربوية والبيداغوجية. ويعرّف البحث التربوي أيضا باعتباره ذلك الجهد المبذول لقياس الوقائع البيداغوجية، ودراسة الشروط من أجل استخلاص القوانين المتحكمة في الظواهر التربوية (Faure, 2010, p. 59).

تتنوع اهتمامات البحث التربوي بتنوع مواضيع التربية، والوضعيات البيداغوجية، بدء من التعرف على المتعلم وخصوصياته وميولاته وقدراته واهتماماته؛ وصولا إلى مختلف العوامل التي تسهم في الفعل التعليمي التعلّمي، كالمدرسين والمؤسسات التعليمية والطرائق والوسائل والامتحانات والمواد المقررة والأنظمة التعليمية، وغيرها من القضايا المتصلة بذلك (Anadon, 2007, p. 45). تهدف مجزوءة البحث التربوي التدخّلي إلى التعرف على التلميذ من حيث كونه شخصا (طفل، مراهق، راشد)، وباعتباره متعلما وفردا داخل الجماعة. وفهم خصوصيات المدرسين والمربين، من حيث شخصياتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم، بالإضافة إلى رصد مضامين المواد المدرسة من حيث الأهداف ومناهجها وطرق تقويمها، كما يهدف البحث التربوي التدخّلي إلى تعرف المدرسين المتدربين على النظام التعليمي والمؤسسات المدرسية وما تعتريها من مشكلات مادية وبيداغوجية وديداكتيكية، وكذا التعرف على الحلول المقترحة من قبل المهتمين بحقل التربية والتكوين. في نفس السياق تروم البحوث الإجرائية تحقيق الأهداف التالية: (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2022)

- تقديم سبل عملية للمدرسين الباحثين عن حلول لمشكلات يومية في المدارس، بهدف تطوير الممارسات وتحسين النتائج.

- جعل المدرسين مساهمين فاعلين في البحث التربوي، فالبحوث التربوية الإجرائية بحوث يجريها المدرسون لأنفسهم، تتعلق بتطوير الاتجاهات المهنية، وبجعلهم متعلمين في ممارساتهم وصفوفهم، بما يمكنهم من تجديدها وتحيينها.
- حث المدرس على القيام بوقفات تأملية في عمل روتيني، والنظر إليه بعين ناقدة.
- تمكين المدرس(ة) من تبني وقفات مهنية، تشجعه على فحص ديناميات فصوله الدراسية، وتأمل أفعال التلاميذ وتفاعلاتهم، وتحليل الممارسات اليومية. فاكتساب المدرس فهما جيدا بتلاميذه وبسلوكهم ودرجات تفاعلهم، يعزز ثقته بنفسه عندما يتخذ قرارا معينا، الشيء الذي يطور تجربته في حل المشكلات.

1.2 - الخصائص التبصّرية للبحث التربوي التدخلي:

يلاحظ من خلال تأطير الأساتذة المكونين للبحوث التربوية أن أعدادا مهمة من هذه البحوث تخفق في إحداث تأثير واضح في التدريس، وذلك لأن المدرسين لا يجدونها مقنعة أو ذات تأثير مباشر، باعتبارها غير ملائمة للممارسة التعليمية، خاصة إذا لم تتناول أسئلة المدرسين واحتياجاتهم لتطوير أدائهم المهني. لذلك شكلت الحاجة للبحث التربوي التدخلي مدخلا للمدرس المبتدئ من أجل تحسين الأداء، وذلك بجمع البيانات والمعطيات من ميدان الاشتغال (الفصل الدراسي/ المؤسسة المدرسية) التي ستمكنه من اتخاذ القرار وستدمج فاعلية المدرس(ة) في صيرورة تجويد التعلّمات. تعد البحوث التربوية التدخلية من صميم واقع المدرسين، وليست بعيدة عن اهتماماتهم، على عكس البحوث التربوية الأساس التي يمكن أن تنجز في بيئة غير مماثلة لبيئات المدرسين الحقيقية، فهي تتحدى صعوبات إصلاح النظام التعليمي، لكونها تتيح للمدرس أن يجعل من حل مشكلاته جزءا لا يتجزأ من ثقافته وممارسته المهنية (Barbier, 2013, p. 172).

يتأسس البحث التربوي التدخلي بالتالي على مبدأ تبصري مؤداه أن المدرس ليس مجرد ناقل للمعرفة (التصور التقليدي)، بل هو مدرس باحث يتعلم ويعمل على تحسين ممارساته المهنية لتطوير مستوى التعليم والتعلم، وهذا يقتضي انخراط المدرس في عمليات معالجة المشكلات التربوية التي تواجهه أمام غياب الحلول الجاهزة، وهو ما يتحقق عن طريق اعتماد البحث الإجرائي مسلكا في العمل؛ الشيء الذي يعزز ثقة المدرس بنفسه، وينمي قدرته على التحكم في المواقف التي تواجهه ؛ كما يتيح ذلك تكوين الشخصية المهنية للمدرس وتنميتها، باعتباره محركا وفاعلا رئيسا في كل عملية إصلاح تربوي، ولا يتسنى له القيام بهذا الدور إلا باكتساب مهارات التأمل والملاحظة والتحليل ، وغيرها من مهارات البحث الإجرائي وأدواته، وهو ما يسهم أيضا في التعلم الذاتي والتكوين المستمر للمدرس (Faure, 2010, p. 52).

2. البحث التربوي التدخلي ورهان الارتقاء بمهام المدرّس:

إذا كان التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفايات المهنية المتمثلة في التخطيط والتدبير والتقويم، كملمح لتخرج المدرسين عند نهاية فترة التكوين الأساس، فإن الحاجة التكوينية باتت ملحة لكفاية مهنية رابعة وهي كفاية البحث التربوي التدخلي من خلال تعرف الأستاذ (ة) المتدرب(ة) على البحث التربوي مفهوما وأنواعا وأهدافا وقدرته على تمثل خصوصيات البحث التدخلي ومجالاته، من خلال ترجمة المشكلات التربوية إلى مشكلات قابلة للدراسة والبحث، وإقدار الأستاذ (ة) المتدرب(ة) على تخطيط بحث تدخلي وتنفيذه واستثمار نتائجه، وتمكينه من تقنيات كتابة والبحث وفق طرق علمية قابلة للاستثمار في المجال التربوي. لئن كان البعد التبصري حلقة مهمة في رزنامة الهندسة البيداغوجية داخل مراكز تكوين المدرسين، فهذا راجع بالأساس إلى الفلسفات التعليمية النفعية الحديثة التي ما فتئت تنتصر في الأوساط التربوية الدولية لأهمية تمكين المدرسين من الآليات والأساليب الكفيلة بإخراج مهنة التعليم من الحوار "الأفلاطوني المثالي" النظري حول ما ينبغي أن يكون عليه المدرّس، إلى مهننة «professionnalisation» المدرِّسين عبر ممارستهم لمهامهم في الوسط المدرسي الذي يفترض منه مستقبلا أن يشكّل مسرحا إبداعيا للقدرات البيداغوجية والديداكتيكية للمدرس (Altet, 2000). دون إغفال الدور الأساسي للملكات البحثية التربوية، التي تمثل بدورها حقلا رحبا للبحث عن أساليب ووصفات بيداغوجية تضافرية بين مهني التدريس. تهدف بذلك ورشات تحليل الممارسة المهنية والبحوث التربوية التدخلية إلى خروج المدرّس(ة) المتدرب(ة) من مآزق مهنية شتى، وحل مشكلات تربوية كانت لتظل بين جدران الحجرات الدراسية إذا لم يتم تفعيل هذا المنطلق التبصري في ممارسة مهنة التدريس، الذي يفترض في التكوين النفسي والاجتماعي للمدرّس؛ القدرة على النقد الذاتي والممارسة المهنية التأملية التواقة للارتقاء بكل أبعاد العملية التعليمية التعلمية والحرص على التجويد المهني (Blanchard, 2013, p. 18).

1.2- منهجية البحث التربوي التدخلي:

يُعد البحث التدخّلي أداة منهجية مُثلى لتعديل الممارسات التعليمية، وهو نوع من البحوث التطبيقية المصممة بشكل وثيق الصلة باقتراح حلول فعلية لمعالجة المشكلات التعليمية. يتطلب هذا النوع من البحوث عملا تضافريا يتيح فرص تطوير الممارسة التعليمية، كما يمكن أن يكون موضوع البحث التدخلي دراسة نقدية تشجع على التبصر المهني، بناءً على فحص منطقي للواقع الصفي، بالإضافة إلى أنه يحفز في ممارسة المدرسين الاستقلالية البيداغوجية، وذلك بتحريرهم من المعتقدات والأحكام المسبقة التي قد تعيق أو تقاوم التغيير في أساليب وطرائق التدريس لديهم.

يحيل البحث التدخلي بالتالي على منظومة متحوّلة من الوقائع الصفية والاستراتيجيات التعليمية من جهة، ومن الفاعلين التربويين من جهة أخرى، بحيث يشكل فريق البحث حقلا مشتركا للنقد المتبادل والبناء في سبيل التأمل المهني وإنماء البعد التبصري خلال الممارسة المهنية. يهدف البحث التدخلي إذا إلى تطوير ممارسة تبصرية وليس فقط إلى نقل الوصفات المنهجية وتعميمها، ويمر البحث التدخلي وفقًا لنموذج "McKernan" بالمراحل التالية:(Faure, 2010, p. 48)

- أولا : تعرف المشكلة؛
- ثانيا : اختيار التدخل؛
- ثالثا : تنفيذ التدخل؛
- رابعا : التأمل في التدخل؛
- خامسا : مراجعة المشكلة.

تسمح مجزوءة منهجية البحث التربوي التدخلي للمدرسين ضمن الهندسة البيداغوجية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بإلقاء نظرة نقدية على ممارساتهم المهنية داخل فصولهم الدراسية، وتبني مواقف تبصرية، من خلال تحليل الممارسات التعليمية، وتعويد أنفسهم عبر البحث التربوي، على تطوير مهارات جديدة وكذا التساؤل المستمر حول الرهانات التعليمية المستحدثة. يؤسس البحث التدخلي في الواقع تفاعلًا مقصودًا بين مهمتين أساسيتين للمدرس وهما: تملك منهجية البحث التدخلي، والقيام بإجراءات عملية في الميدان، وذلك وفق مبدأ أساسي قوامه؛ أن "العمل يولّد المعرفة والمعرفة تولّد العمل" (Unité Centrale de la formation des cadres, 2016).

3. ورشات تحليل الممارسة المهنية الفصلية أنموذجا تبصريا للمهننة:

لئن كان تحليل الممارسات المهنية موجودًا منذ حوالي خمسة عشر عامًا من خلال استهداف الانتقال من الممارسة إلى المهننة (المساءلة). وذلك بجعل المدرس المتدرب متخصصًا في عمله، فإن هذا النهج التحليلي لعمل المدرسين قد لعب دورا جوهريا في تحول جذري لهوية المدرس وفق آلية متجددة لتشكل هوية مهنية محددة ومتخصصة. ما دامت مهنة التدريس معقدة ومتفردة، فمن الضروري تكوين المدرسين عن طريق إقدارهم على بناء مواقفهم التبصّرية حول ممارساتهم المهنية. إن المدرس الممهنن في الواقع هو ممارس متبصّر يدبر وضعيات تعليمية وفق نهج تبصري (يسعى إلى الفهم من أجل التكيف)، إذ غالبًا ما نحتاج إلى الممارسة التأملية في مهنة معقدة أو في مهنة تمر بأزمة (Altet, Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation, 2000).

لا يمكن بالتالي الاكتفاء بنمذجة أحادية لتحليل الممارسات المهنية، إذ هناك أشكال مختلفة وآليات متعددة لتحليل الممارسات المهنية، وهذا ما يثير العديد من التساؤلات حول الشكل الملائم منهجيا ونظريا للتبصر المهني في الممارسة التعليمية، والسبب في ذلك استخدام هذا النهج التحليلي وفق أساليب تتنوع بتنوع الوضعيات المهنية والتخصصات الديداكتيكية. لا غرو أن تحليل الممارسات المهنية يستمد أساسه الإبستمولوجي من العديد من المرجعيات والمقاربات النظرية، لعل أبرزها: (دليل التكوين الممهنن القائم على التناوب المدمج، 2019، ص: 94).

1.3- المقاربة السريرية لتحليل الممارسة المهنية:

يقوم هذا المقترب النظري على أساس اجتماعي علائقي من خلال وصف مناخ مجموعات التحليل ورصد الديناميات الجماعية الحاصلة بين الأفراد في واقع الممارسة التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الشخصية المميزة لمشاعر المدرس وأحاسيسه ومعاناته، بحيث يتم استحضار علاقة تفاعل الذوات في سيرورة يمكن الاعتماد عليها موضوعيا كمصدر مرجعي لبناء أداة تفكير مهنية (Blanchard, 2013, p. 58). بصرف النظر عن كون المعارف السريرية المستنبطة من الوضعيات المهنية تبقى في تعالق مستمر بالمعارف العملية، فإن أغلب المعارف السريرية تهدف في نهاية الأمر إلى تحسين التدخل التربوي، شأنها في ذلك شأن المعارف التدخلية؛ حيث يمر الولوج إلى المعنى عبر الديناميات الذاتية الميتامعرفية، من خلال تداخل العلاقات "المهنية-الإنسانية" بين الأستاذ المكون والمدرس(ة) المتدرب(ة) (Barbier, 2013, p. 61).

2.3- المقاربة النفسية – الاجتماعية:

لا شك أن المقاربة النفسية-الاجتماعية تعد مرجعا علميا نظريا لتحليل الممارسات المهنية، خاصة وأن لعملية تحليل الممارسة الفصلية تأثير بالغ على معايير الجماعات المهنية الصغرى وكذا في التحديات وأنشطة الفرد المهنية في هذا الصدد،Rogers إذ يمكن إنجاز عملية تحليل الممارسة في سياق فردي، أي التحليل الذاتي، أو ثنائي مع مصاحب أو مدرس محترف، أو داخل «GAPP»[1] جماعة مهنية صغرى. ومثال ذلك المقاربة النفسية الاجتماعية«GEASE» [2]لأصحابها: «E.Fumat» و

---

[1] يقصد بهذه العبارة " Groupe d'analyse de pratiques professionnelles" مجموعات تحليل الممارسات المهنية.

[2] وهو نهج منتظم للاستماع في إطار داعم وغير ملزم، يروم تعليم التعبير اللفظي عن المواقف والمشاعر، مع الاحترام المطلق لجميع الأطراف. كما يتيح G.E.A.S.E «Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives» أي مجموعة التدريب على تحليل الوضعيات المهنية، تعبئة الحدس والإبداع المهني التحليلي لدى مجموعة من الأشخاص حول موقف معين.

«M.Lamy» و«T. Perez-Roux» وهي مجموعة ذات مرجعية نفسية اجتماعية للتمرن على تحليل الوضعيات التعليمية (دليل التكوين الممهنن القائم على التناوب المدمج، 2019، ص:94).

3.3- المقاربة الوظيفية التبصّرية لتحليل الممارسات التعليمية:

تتأسس هذه المقاربة على قيام المدرس (ة) بتحديد الوظائف العلائقية والبيداغوجية والديدكتيكية التي توجه الممارسة التعليمية ـــــ التعلمية، وذلك بشكل فردي أو ثنائي مع مصاحب أو مع الأقران، أي مجموعة تحليل الممارسات المهنية ،« GAPP » بحيث يتم تطبيق تلكم الوظائف خلال حصة معينة مع مراعاة عوامل التبصر، بغية تحديد علاقاتها وتفاعلاتها، وذلك بهدف فهم طريقة اشتغالها واستيعاب المقصود بالممارس، إذ يتعلق الأمر بإبراز الفجوة بين الهدف وما تم تحقيقه بالفعل من خلال تحليل تبصري، اعتمادا على الموضوعية والتجرد، ويتم التساؤل بشكل ثنائي أو ضمن مجموعة لفهم ما يجري من خلال:(Altet, 1996, p22)

- ♦المشاركة في بناء فرضيات متعددة الأبعاد ومنهجية للقراءة والتحليل، تربط بين العوامل الفاعلة؛
- ♦إعطاء فرصة ثانية للمدرس بغية فهم طريقة اشتغاله ومدى إتقان ممارسته.

وتبقى استعمالات هذا النهج متعددة، كممارسة للتكوين تساعد على تحليل حصة يتم تقديمها مع جماعة الفصل أو، مع جماعة الأقران بحضور الأستاذ المكوِّن .ويسمح هذا النهج لمتدرب متطوع بتقديم قراءة شخصية لتجربته المعيشة قصد توضيح اختياراته والتعبير عن تصوره لعملية التعليم - التعلّم، وذلك على الشكل الذي تمت وفقه والتعبير عن مشاعره وشكوكه وتساؤلاته .وفي مقابل ذلك، يقوم باقي المتدربين الحاضرين بطرح الأسئلة للتعبير عن وجهات نظرهم والقيام بمقارنات مع وضعيات مماثلة، إضافة إلى توضيح المحددات الضابطة لاستيعاب وفهم ما حدث في تلك الوضعية التي تم تحليلها قصد إعادة ترتيب معناها.

يعد مفرد تحليل الممارسة متداولا بكثرة في أوساط التكوين المهني، فقد عرفت رواجا كبيرا خلال العقد الأخير، لأنها تستجيب لطلب اجتماعي قوي في مختلف قطاعات التكوين بحيث وضعت أساليب مختلفة تحت هذا العنوان .وسواء كانت مجرد موضة أو مقاربة جديدة ومستدامة للتكوين فإنها تُوظف في كل السياقات داخل هيئات التكوين على تعددها، وهي واحدة من تلك المفاهيم "غير المستقرة" حسب وصف ستنجرز "stengers"، والتي أمست في نظرها مبتذلة. (Stengers, 2023, p. 89)

إن تنزيل إجراءات تحليل الممارسات المهنية في مجال التربية والتكوين، يدعونا بجدية لمساءلة أنفسنا حول ماهية نماذجها التحليلية، حيث يمكن الحديث في سياق التكوين الممهنن عن عدة احتمالات: (Escartin, 2002, p. 2)

- التكوين الكلاسيكي الشخصي ذو الصلة بالمميزات الكاريزمية للمدرس المتدرب؛
- التكوين عبر تقليد المدرّسين الممارسين (المحاكاة)؛
- اعتماد النموذج الهندسي البيداغوجي نظري ـ عملي (النظرية أولاً)؛
- استباق العملية التعليمية بالممارسة وذلك بتوفير العناصر النظرية التحليلية التي تجعل من الممكن بناء ممارسة جديدة (عملي ـــ نظري وهذا هو نموذج تحليل الممارسة). إذ تتعايش عمليتان تأمليتان في نموذج تحليل الممارسة:

1. عملية الممارسة العفوية من جهة، والممارسة المتبصّرة من جهة ثانية، "من الممارسة إلى الممارسة"؛
2. عملية "التنظير théorisation" بعد الممارسة.

لا يقف البعد التبصّري في مهننة المدرسين عند حدود تخرج المدرسين المتدربين من مراكز التكوين بل ينسحب على المسيرة المهنية للمدرس؛ نظرا لدور التبصّر المهني في نحت شخصية المدرس وتشكيل هويته المهنية، ولعل هذا ما يجعلنا نسائل جدوى الرهان التبصّري في ظل الظروف التي يمارس خلالها المدرّس مهماته التعليمية والتربوية، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة من قبيل: إلى أي حد يمكن المراهنة على مجزوءات البعد التبصري في تنمية الكفايات المهنية للمدرس؟ وماهي الظروف المهنية الملائمة لتنزيل الخطط التبصّرية في الممارسة التعليمية؟ ثم ألا يمكن رصد بعض العوائق المؤسساتية الحائلة دون مقاربة تبصّرية للممارسات المهنية التعليمية بالمدرسة المغربية؟

4. المفهوم التبصُّري للمعارف المهنية:

تتميز المعارف المهنية بالتعدد والتنوع والتركيب كما أنها تتسم بالتزامن (المحايثة) وعدم التجانس: (Escartin, 2002)

- المعارف المضامينية الموجهة للمتدربين (الأكاديمية، التخصصية)؛
- المعارف البيداغوجية والديداكتيكية ذات الصلة بأساليب وطرائق التدريس (التربوية والتعليمية)؛

▪المعارف التقنية المرتبطة بالممارسة التعليمية وفق منهاج وبرنامج محدد (المعارف الناتجة عن إضفاء الطابع الرسمي المؤسساتي على الممارسة التعليمية)؛

▪المعارف العملية (الممارسة التجريبية المبنية بشكل تدريجي في الميدان المهني).

لعل معرفة كيفية التدريس بالتالي هي مزيج من معارف مركبة ذات طبائع مختلفة. فمعارفنا تنطبع وتتسم بممارستنا اليومية، وهذا ما يسمى "المعرفة العملية" (م.كينيدي، 1983)، ذلك أن دعم هذا النوع من المعارف المهنية ضروري، خاصة في السنوات الخمس الأولى، باعتبار تجربة الممارسة المهنية العملية هي بحد ذاتها مغامرة تبصّرية غايتها التكيف مع هذا الزخم المتنوع من المعارف.

تشكل فكرة المعارف المهنية منهجا أساسيا لبناء مهنة وهوية مهنية لمدرسي المستقبل، مع الحفاظ على النسق التبصّري خلال عملية تحليل الممارسة التعليمية. إنه نهج جماعي يستدعي عملا تضافريا يجمع المدرسين حديثي العهد بالمهنة، بالأساتذة المكونين جنبًا إلى جنب، لتحليل ممارسة شاغل الوظيفة الجديد أمام مجموعة من أقرانه. تقوم المجموعة أولاً بالتحليل دون تدخل المكونين، من خلال صياغة وجهات نظر متعددة باستخدام عدة خاصة. يساعد المُكوِّن في صياغة إشكالات الممارسة التعليمية أو نقاط قوتها لدى المدرس(ة) المتدرب(ة) مع شرح عناصرها شريطة ابتعاد الأستاذ المُكوِّن قدر الامكان عن وضع نموذج تحليلي قار ونهائي للممارسة المهنية، إذ لا يتعلق الأمر هنا بالتدريب على ممارسة تعليمية معيارية. ذلك أن الملاحظات التي يقدمها المكونون لا تأخذ عادة شكل النصيحة بقدر ما تشكل دعما للمدرس(ة) المتدرب من أجل فهم ما يحدث أثناء ممارسته التعليمية.

يمكن تناول سؤال إمكانية تنزيل المقاربة التبصّرية خلال العملية التعليمية، باعتبار التبصّر المهنى رهانا استراتيجيا للسياسات التعليمية، يتمركز على "التبصّر" "la réflexion" كآلية تأملية تفتح أفق الممارسة التعليمية على أشكال متعددة من التمهين حسب "هارجريفز" "Hargreaves" و"كودسون" "Goodson"، والتى يمكن إجمالها في خمسة أشكال رئيسية لتمهين الممارسات التعليمية (Hargreaves& Goodson,2006,p.26):

▪**التمهين المرن:** يرتبط الشكل الأول من تمهين المدرسين بإقدارهم على الانخراط الجماعي في التأمل المهني وذلك عبر الاستئناس بالجماعات المهنية الصغرى "GAP"، وذلك لما تتيحه هذه الجماعات المهنية من فرص لتبادل الرؤى حول الطرق المثلى لتجويد الأداء المهني بالرجوع إلى التوصيفات المنهاجية والتوجيهات الرسمية المعتمدة مما يخول هذه الجماعات الصغرى من المدرسين المشروعية المهنية لتحليل الممارسة المهنية وابداء الرأي في طرق وأساليب التدريس داخل الجماعة

بهدف الارتقاء بالممارسة التعليمية، والإنتاج التضافري للوسائل الديداكتيكية، بالإضافة إلى إنجاز بحوث تربوية تدخلية لحل مشكلات ديداكتيكية أو بيداغوجية أو اجتماعية أو مادية... تعترض عمل المدرسين في مؤسساتهم المدرسية. إلا أن توزيع المدرسين على مؤسسات تعيينهم المتباعدة داخل الجهات والأقاليم يحول دون تشكل الجماعات المهنية الصغرى، خاصة في المناطق القروية وبالأخص في بعض الجهات المعروفة بوعورة تضاريسها الجغرافية وهشاشة بنيتها التحتية.

▪**التمهين الممارَس:** يهدف الشكل الثاني من تمهين المدرسين تجاوز المقاربة النظرية في التكوين الممهنن إلى باراديغم مستجد يتمثل في التكوين عبر الممارسة وهو باراديغم "عملي-نظري- عملي" ينطلق التمهين الممارس من التطبيق العملي داخل الفصول الدراسية كممارسة تعليمية أولية تليها مناقشة الممارسة المهنية نظريا "**Théorisation**" بغرض إعادة النظر في الممارسة الصفية للمدرسين تعديلا وتصويبا وإبداعا.

▪**التمهين الممتد:** يرتبط الشكل الثالث من التمهين بعموميات الانشغالات التربوية، إذ تمتد المقاربة التبصّرية في هذا النوع من التمهين إلى مجالات تتجاوز الممارسة الفصلية إلى عموميات النقاش التربوي حول السياسات التعليمية؛ والحريات النقابية؛ ورهانات الأنظمة التربوية وفلسفتها وغاياتها، كما يتم التفكير بشكل جماعي في القضايا التربوية على اختلاف أبعادها وتقديم ملاحظات وتفسيرات لفهم الظواهر الاجتماعية والنفسية المرتبطة بمهنة التدريس.

▪**التمهين المركّب:** يتسم الشكل الرابع من التمهين ببعده التجميعي للمهام والوظائف المنوطة بالمدرس وانشغالاته المستمرة بالتنزيل الأمثل للمنهاج التربوي، إذ يتم تناول سياق العمل وإشكالاته القيمية والمنهجية، بالإضافة إلى التفكير في مدى توفر ظروف الاشتغال الملائمة ولو في حدودها الدنيا لتنزيل الاستراتيجيات المؤسساتية في مجال التربية والتكوين، وكذا التأمل في مسألة التعليم المدرسي والحتميات الاجتماعية المرتبطة به إن على مستوى ظروف الاشتغال أو على مستوى الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، يظل بالتالي الرهان التمهيني المركب محاولة لتوضيح وتحديد هوية الأدوار المهنية المركبة للمدرّس.

▪**التمهين القيمي:** يتحدد الشكل التمهيني الخامس في تعزيز البعد الأخلاقي للمدرّس خلال الممارسة التكوينية والتعليمية، وذلك من خلال التأمل وإثراء النقاش الأفقي بين المدرسين حول طبيعة المجتمع القيمية، ذلك أن مهمة المدرس تظل مرتبطة بالوسط الاجتماعي الذي ينحدر منه، بالإضافة إلى حضور القيم الاجتماعية في سلوكات الأفراد والجماعات سواء كان ذلك داخل الفضاء

المدرسي أومحيطه، ولعل هذا ما يستدعي تملك المدرسين لمبادئ فهم وتحليل وتشخيص العلل الأخلاقية داخل المجتمع، والاشتغال على تغيير التمثلات وتقويم السلوكات من منظور قيمي تربوي.

خلاصة:

تتأسس بالتالى العلاقة بين المجزوءات التبصّرية المنزّلة فى الهندسة البيداغوجية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في اعتبارها وحدات تكوينية تلتمس في التجربة التعليمية ذلك البعد التأملى والنقدي للممارسة التعليمية، فى ارتباط وثيق بالهوية الأندراغوجية والبيداغوجية الجديدة للنظام التعليمى بالمغرب. إن مرور النظم التربوية والتعليمية عبر تجارب ومقاربات بيداغوجية متعددة ومتجددة جعل النموذج البيداغوجى المغربى يقف عند مجموعة من المعايير والضوابط اللازم التقيد بها فى تكوين مدرس(ة) المستقبل، وذلك بالحرص على اكتسابه مهارات وكفايات مهنية تؤهله لتجاوز الدور "الأورثودوكسى" التقليدي للمدرس، المتمثل أساسا في التعليم عبر الالقاء والتلقين، وإضفاء المعنى على التعلّمات في إطار المقاربة عبر الكفايات، وذلك بتحفيز المتعلمين وتعويدهم على نقد المعارف والتصرّف النفعي فيها، وربط معارفهم ومهاراتهم بمحيطهم الاجتماعي وواقعهم المعاش.

لا شك أن مجزوءة ورشات تحليل الممارسة التعليمية بحرصها على تملك المدرس المتدرب قدرات نقدية تشرح العملية التعليمية ذاتيا وعلائقيا من جهة، ومجزوءة منهجية البحث التربوي بتأسيسها لشخصية المدرس المتجدد ببحثه المستمر والمتواصل عن سبل مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية والمادية من جهة ثانية، تنخرط كمجزوءتين مهنِنتين مشكّلتين بذلك سيرورة تكوينية تبصّرية تهدف إلى تكريس هوية أندراغوجية وبيداغوجية "عبر الكفايات التبصرية" في سلوك المدرّسين والمتعلّمين على حد سواء (أكزول، 2020، ص: 52).

بيبليوغرافيا

- دليل التكوين المهنن القائم على التناوب المدمج، برنامج التربية EDUC-2. (2019). محور تكوين المدرسين. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- دليل حول إجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. (2018). الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط.
- رشيد أخساي. (2020). أهداف المنتوج الديداكتيكي ومقومات نجاحه. الملتقى الجهوي الثالث للمدرس (صفحة 6). أكادير: الجمعية الوطنية للمدرس.
- سمير بوناكة. (2020). المعينات الديداكتيكية وأهميتها في بناء المفهوم الرياضياتي. الملتقى الجهوي الثالث للمدرس، الإنتاج الديداكتيكي دعامة أساسية لتجويد التعلمات (صفحة 12). أكادير : الجمعية الوطنية لأساتذة المغرب.
- عمر أكراصي. (2019). التقويم التربوي: نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية. مجلة البيداغوجي، 40- 46.
- لحسن مادي. (2001). تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات . الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- محمد الدريج. (2020). هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم. الرشيدية، المغرب: منشورات تربوية.
- مرزوق بن مهدي. (2013). هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 70.
- المهدي أكزول . (2020). الكفايات المهنية لأساتذة الغد: بين تجربة الدراسة الجامعية وحقيقة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين "مسلك الإجازة في التربية والشعبة المزدوجة للتعليم الابتدائي بتارودانت نموذجا". تأليف إبراهيم الأنصاري، تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة (صفحة 40). برلين: المركز الديمقراطي العربي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة التشريع وأخلاقيات المهنة والحياة المدرسية لسلك التعليم الابتدائي. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة التقويم بسلك التعليم الابتدائي. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة الديداكتيك العامة. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة تخطيط التعلمات للسلك الابتدائي. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة تدبير التعلمات بالسلك الابتدائي. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة علوم التربية. الرباط.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). توصيف مجزوءة منهجية البحث التربوي التدخلي بسلك التعليم الابتدائي. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- **Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans L. C. Blanchard , & D. Fablet, L'analyse des pratiques professionnelles (p. 56). Paris: L'Harmattan.**
- **Altet, M. (2000). Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation. Sfax: Actes du Colloque de Sfax.**
- **Anadon, M. (2007). La recherche participative. Québec, Canada: PUQ, Multiples regards.**
- **Barbier, J.-M. (2013). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. Revue d'anthropologie des connaissances, 4(1), 163-194.**
- **Blanchard, L. C. (2013). Au risque d'enseigner: Pour une clinique du travail enseignant. . Paris: Presses Universitaires de France.**
- **Escartin, C. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles. Conférence par Marguerite ALTET L'analyse de pratiques professionnelles (p. 2). Paris: IUFM d'Orléans -Bourgogne.**
- **Faure, G. (2010). Les grands moments de la recherche-action en partenariat. Dans G. Faure, Innover avec les acteurs du monde rural: La recherche-action en partenariat (pp. 49-64). Versailles: Éditions Quæ.**
- **Houssay, J. (2005). Le Triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in la pédagogie une Encyclopédie augourd'hui. Paris: ESF édit.**
- **Jobert , G. (1988). Identité enseignante et formation continue des enseignants » Éducation. Éducation Permanante, 88-92.**
- **Lietart, A. (2015). Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?. Sciences de l'information et de la communication. Bordeaux : Université Michel de Montaigne.**
- **Nault, T., & La course, F. (2021). la gestion de la classe. Paris: Les Editions CEC.**
- **Stengers, I. (2023). Apprendre à bien parler des sciences. La Vierge et le neutrino. La Découverte, « Les Empêcheurs de penser en rond », 68.**
- **Tardif, J. (2007). pour un enseignement stratégique L' apport de la psycologie cognitive. Québec, Canada: Les éditions logiques.**
- **Unité Centrale de la formation des cadres. (2016). La recherche-action au service de la formation et de la classe de français. français. Rabat: Unité Centrale de la formation des cadres.**
- **Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. Educational administration quarterly, 42(1), 3-41.**

صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المدرسة الابتدائية
مفهومها، أسبابها، وأهم المفاهيم المرتبطة بها

☜ **محمد سليماني**
ثانوية مولاي الحسن، ميسور،
مديرية بولمان، المغرب

مقدمة

يعد التعليم الابتدائي نقطة تحول هامة في حياة الطفل، إذ تنمو كفاءته النفسية والحركية وتتبلور لديه عمليات التفكير، لهذا تعد هذه المرحلة لبنة أساسية لمراحل التعليم التالية، سيما أن أي قصور في العملية التعليمية خلالها مؤشر لتراكم وامتداد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة من مسار التلميذ الدراسي.

تتجلى مدى تحقيق الأهداف التعليمية لعملية التعليم من خلال أداء التلميذ الذي يعد مؤشر الفعالية في سيرورة عمليات المدخلات والمخرجات العملية التعليمية، هذا الأداء منوط بعدة عوامل تتبادل التأثير فيما بينها منها عوامل وراثية وصحية ونفسية وأسرية وتربوية.

1- إشكالية الدراسة والأهداف المتوخاة منها:

من المتعارف عليه عالميا وجود وانتشار مجموعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية مثل العوامل الصحية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية، وعند إمعان النظر في هذه الفئة نجد أنها تشمل تلاميذ يتمتعون بقدرات جسدية وحسية وعقلية تقع ضمن المتوسط العادي، ومع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لهم حتى مع توافر فرص تعليمية وتربوية متساوية بينهم وبين أقرانهم في ذات البيئة التعليمية، ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات تعقيدا وغموضا نظرا لأنها إعاقة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع، وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة والصعوبة، وتتطلب في تشخيصها وعلاجها اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الإعاقة، ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة الاعتيادية سوء الأداء الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه بعض الأسر التي تطمع أن يكون أبناؤها من المتفوقين[1]، وهناك عدة أسباب لسوء الأداء

[1] الشرقاوي أنور، صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس، نشر الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع 63، شتنبر 2002، ص 51.

الدراسي للأطفال، فالبعض قد يكون لديهم مشاكل أسرية أو عاطفية، بينما عند البعض الاخر يكون سبب الاضطراب أساسا في المجتمع الذي يعيشون فيه، أو في المدرسة أو في جماعة الرفقة، وهناك فئة أخرى يكون سبب سوء الأداء الدراسي أساسا بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم، وبعض هؤلاء الأطفال يكون سبب سوء الأداء الدراسي أو صعوبة التعلم لديهم بسبب وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي ويطلق عليه " اضطراب التعلم "، وتعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي(الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وعلى عكس الإعاقات الأخرى كالشلل والعمى، فإن إعاقات التعلم هي إعاقة خفية وغير ظاهرة ولا تترك أثرا واضحا على الطفل، بحيث يسرع اخرون للمساعدة والمساندة، إن مشاكل اضطراب التعلم من المشاكل التي تظل مدى الحياة وتحتاج تفهم ومساعدة مستمرة من الطور الابتدائي إلى الثانوي وما بعد ذلك من الدراسة، إن هذا الاضطراب له تأثير هام ليس فقط في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي، ولكن أيضا يؤثر على لعب الأطفال وأنشطتهم اليومية، وكذلك على قدرتهم على عمل صداقات، ولهذا سوف نتطرق في هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم.

صعوبات التعلم تصنف بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بناء على التحصيل الدراسي الذي قد يوقع الكثير من المشاكل رغم عدم توفر وسائل أخرى، خاصة أن هناك فئة من التلاميذ يظهرون تذبذبا في تحصيلهم الدراسي، إذ يحصلون على معدلات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته أو في موضوعات متعددة، وهذه الإشكالية دفعت عدة باحثين إلى تقصي هذه الظاهرة سعيا لتحديدها والتعرف على مظاهرها وأسبابها خصوصا وأن عجز التلميذ عن مسايرة زملائه وتحقيق مستوى من الإنجاز يتناسب مع كونه ذكيا، أو مع ما يحققه أقرانه من عمره الزمني ووضعه داخل القسم، بالرغم من عدم معاناته من ضعف عقلي أو جسمي أو اضطراب نفسي أو حرمان حسي أو ثقافي أو نقص الفرصة للتعلم[2].

لقد أطلقت تسميات عديدة على هذه الفئة من التلاميذ، وحديثا كان مصطلح صعوبات التعلم الأكثر قبولا، وقد اكتست هذه المشكلة طابعا عالميا، إذ تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من الدول على فئة ذوي صعوبات التعلم، ففي البيئة الأجنبية تباينت نتائج الدراسات حول انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي، إذ أشارت إحدى الدراسات أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح من 1% إلى 3% من مجمل أطفال المدارس، وتوصلت أخرى إلى أنها تتراوح من 5% إلى 15%، في حين

[2] عبد الله الحاج هدى والعشاوي عبد الإله، أطفالنا وصعوبات التعلم، منشورات دار الشجرة، دمشق، سوريا، 2004، ص 113.

خلصت دراسة أخرى إلى أن نسبة الانتشار تتراوح من 20% إلى 30% من مجمل أطفال المدارس، أما في البيئة العربية فأشارت دراسة أحمد أحمد عواد[3]، إلى أن 52% من تلاميذ قسم السنة الخامسة يعانون من صعوبات التعلم، وأشارت دراسة زيدان أحمد السرطاوي وكال سيسالم[4]، إلى أن 11,5% من تلاميذ السنة الرابعة يعانون من صعوبات التعلم.

رغم أن بعض العلماء يتحدثون عن أن صعوبات التعلم ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، إلا أن بعضهم يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، في حين يشير البعض الآخر إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالمهام الأكاديمية، وركزوا على القراءة والكتابة والحساب، وعليه نطرح التساؤلين: ماهي مفاهيم مشكلات التعلم الأكاديمي؟ وما هي أسباب مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية؟

2ـ مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

تحدد مصطلح صعوبات التعلم حسب KIRT [5] الذي استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة الأطفال تظهر لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة، وأيضا في مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي، ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية كالصم والمكفوفين، كما يستبعد من هذه المجموعة ذوي التخلف العقلي. ومصطلح صعوبات التعلم يشير إلى الأفراد (الأطفال خاصة) الذين يتصفون بقدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع منهم بناء على تلك القدرة العقلية، علاوة على أنهم قد يعانون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية النمائية (الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة) والتي تعرف بصعوبات التعلم النمائية، أو يعانون صعوبة في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب والتي تعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية، هذا مع استبعاد كافة حالات الإعاقة الجسمية والتخلف العقلي والحرمان البيئي والاضطرابات النفسية الشديدة.

وأكد أمين سليمان[6]بأن مصطلح الصعوبات **learning difficulties** شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى العربية ليشير إلى صعوبات التعلم، أما مصطلح **learning disabilities** فترجم

---

[3]عواد أحمد أحمد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، نشر المعهد العلمي، الإسكندرية، 1980، ص 76.

[4]السرطاوي زيدان أحمد وسيسالم كال، المعاقون أكاديميا وسلوكيا، نشر مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1992، ص 64.

[5]الوقفي راضي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، 2003، ص 91.

[6]سليمان أمين محمد، تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، نشر جامعة عين شمس، 2004، ص 167.

حرفيا إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة علة التعلم أو العجز عن التعلم، وانتهى إلى التساؤل: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟

يتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعسر التعلم مترادفين، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار مصطلح "عسر التعلم" يشير إلى وجود انخفاض ما في الذكاء بشكل طفيف، مما يقصي فئة عسر التعلم بالضرورة من فئة صعوبة التعلم التي تتميز بكون ذكائها متوسطا، هذا في حين ذهب البعض إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية، ويميل حمدان فضة في كتابه " ذوي الاحتياجات الخاصة" إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أصلا هي مشكلة ترجمة، فكلمة **disabilities** التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات" هي في الحقيقة تعني "جوانب العجز"، مما يجعل مصطلح **learning disabilities** يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم"، أما كلمة **difficulties** فهي تعني بالدرجة الأولى "صعوبات" أو "عسر"، مما يستلزم ترجمة مصطلح **learning disabilities** على وجهه الدقيق إلى "صعوبات التعلم"، ومما لاشك فيه أن "صعوبة التعلم" هي أخف وطأة وشدة من "العجز عن التعلم"، مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

لقد ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلتا الفئتين، وقد أشار عزة سليمان[7] إلى أن التأخر الدراسي قد ترجع أسبابه إلى عدم التكيف الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة. وانطلاقا من التباين في المناهج الرئيسية لتفسيرها، عرفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة:

أ-التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي 1972 : "إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد حال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو المنهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات حوالي 50% أو أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل".

---

[7] عزة محمد سليمان، فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نشر جامعة عين شمس، مصر، 2001، ص 74.

ب- تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم 1986 : "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر في النمو المتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدوثها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية".

ت- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم 1994 : "صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الفرد في إكسال واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، إن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية، ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم ببعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات والادراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الاخرين، لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها لصعوبات في التعلم لدى الأفراد وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها".

وفي هذا الصدد يقول جميل محمود الصمادي "لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل واستخدام تكتيكات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلاب"[8].

3. صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

وهي تنقسم إلى خمسة مفاهيم:

-بطء التعلم: الطفل البطيء التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70 و84، ويظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى، ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار، لذا يطلق عليهم أحيانا الفئة الأحذية.

---

[8] لصمادي جميل محمود، صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، 1997، ص 109.

-**الإعاقة التعليمية:** المعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم لما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي أو حسي عقلي أو اجتماعي، وفي موسوعة التربية الخاصة يشار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة والقابلين للتعليم.

-**الاضطراب التعليمي:** المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من اختلال صحي أو إعاقة بدنية، كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه، مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج، وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تفوق التعلم، نفي موسوعة التربية الخاصة يشار إلى أن مصطلح الاضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية.

-**مشكلات التعلم:** تعود مشكلات التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان اقتصادي، ثقافي، نقص فرصة التعلم، تعليم غير كافي، متغيرات أسرية)، إضافة لعوامل خارجية أخرى.

-- **التخلف الدراسي:** التلميذ المتخلف دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي، ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف، وهذا عائد لأسباب تربوية وأسرية واجتماعية وصحية، وهذا أيضا يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء، ويتسم أداءه بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة.

4- خصائص ذوي صعوبات التعلم:

إن صعوبة التعلم تبدو "مخفية" حيث أن التلاميذ الذين يعانون منها يبدون للمعلمين في صحة جيدة، خاصة من حيث مستوى الذكاء والمظهر الخارجي، فهم ظاهريا عاديون جدا، ولا يندرجون تحت أي فئة من الفئات الخاصة، لكن لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية المناسبة لسنهم في الأقسام العادية، بالإضافة إلى أن عدم تجانس هذه الصعوبات جعل عملية التعرف على هذه الفئة وفهمها فهما دقيقا صعبة نوعا ما.

ورغم ذلك فقد أسفرت جهود العلماء المهتمين بهذا المجال على ظهور عدة دراسات حددت كل واحدة منها مجموعة مختلفة من المظاهر التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير كل من كالجود وكولسون[9] إلى أن هناك حوالي 52 خاصية ثابتة لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن هناك من 5 إلى 7 خصائص توجد لديهم بمعدل متوسط وواحدة فقط توجد بشكل شديد، بيد أن ما هو متفق عليه بين

[9] عواد أحمد أحمد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 105.

هؤلاء العلماء هو أنه قد تظهر خاصية واحدة أو أكثر لدى الأطفال ذو الصعوبة التعلمية، كما أن هذه المظاهر يمكن ملاحظتها لدى الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم.

وفي هذا العمل سوف نقدم عرضا مختصرا لمختلف تلك الدراسات، ثم نقدم الخصائص المشتركة بينهم والتي اتفق عليها معظم العلماء:

أ- دراسة كالوجر: بعد قيام هذا العلم بتحليل حوالي 200 تقرير نفسي عن أطفال يعانون من صعوبات في التعلم، استنتج أن هذه الفئة تتميز بخمسة خصائص وهي:

- صعوبة في التحصيل الدراسي.
- صعوبة في الإدراك والحركة.
- اضطرابات اللغة والكلام.
- صعوبات في عملية التفكير.

ب- دراسة كليمنتس: توصل كليمنتس إلى حصر 15 خاصية تميز فئة ذوي صعوبات التعلم، 10 منها تكون أكثر تكرارا وشيوعا وتتمثل في:

- النشاط الحركي الزائد.
- قصور الإدراك والحركة.
- الاضطرابات الانفعالية.
- قصور في التآزر العام.
- اضطراب الانتباه والاندفاع.
- اضطراب الذاكرة والتفكير.
- قصور في بعض المواد الأكاديمية مثل القراءة أو الحساب.
- اضطراب في الكلام والسمع. علامات عصبية شادة.

ت- دراسة كوفان: حدد هذا العلم خصائص ذوي صعوبات التعلم في المظاهر التالية:

- مشاكل الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

♦مشاكل الإدراك والإدراك الحركي خصوصا.

♦مشاكل اللغة.

♦اضطرابات الذاكرة والتفكير.

♦مشاكل التوافق الاجتماعي.

♦المشاكل العصبية.

♦مشاكل التحصيل الدراسي.

♦عدم التفاعل مع العملية التعلمية.

ورغم اختلاف العلماء في تحديدهم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، إلا أنهم اتفقوا حول مجموعة منها يمكن حصرها في ثلاث مظاهر أو مجموعات كبرى وهي:

1.4: مظاهر سلوكية:

وتتمثل فيما يلي:

o تدني الانتباه وضعف التركيز مع شرود الذهن والتشتت.

o صعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي.

o نشاط وحركة زائدة، إذ لا يستقرون على حال واحد.

o عدم التوازن في الحركة والمشي.

o ثبوت الانتباه، فالطفل ذو الصعوبة لا يمكنه الانتقال من مهمة إلى أخرى، إذ نجده مداوم ومستمر في تكرار سلوك معين مثل القراءة أو كتابة كلمة دون ملل.

o العجز عن إتمام المهام الموكولة إليه، فهو سريع الملل.

كما يمكن لهذه الخصائص أن تتواجد لدى التلاميذ العاديين، لكن ما يميزها لدى ذوي صعوبات التعلم هي شدتها وتكرارها ومدة ظهورها لدى التلميذ[10].

[10] أمان محمود وصابر سامية، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، نشر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ع 19، الكويت، 2004، ص 113.

2.4: مظاهر لغوية:

وهي تعد من أهم الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم وتتمثل في:

o صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب، إذ نجد التلميذ يقوم ب:

-- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة.

-- قلب الأحرف، إذ يقرأ الكلمات والمقاطع بشكل معكوس.

-- إضافة بعض الكلمات الجديدة رغم أنها غير موجودة في النص الأصلي.

-- إبدال الحروف أو الكلمات أو الأرقام، لأن لديه صعوبة في تمييز الاتجاه أو الربط بين الأرقام أو الحروف.

3.4: مظاهر أكاديمية (تحصيلية):

من خلال هذه المظاهر:

o يبدي التلميذ ذو صعوبة التعلم تباعدا واضحا بين قدراته أو إمكاناته وأدائه الفعلي أو بين مستواه المتوقع وأدائه الفعلي.

o يبدي التلميذ انخفاض واضح في الدافعية للإنجاز.

o ضعف مستوى النشاط الإنتاجي.

o يعاني التلميذ من تكرار خبرات الفشل الأكاديمي، لذلك تعتبر خاصية تدني التحصيل الدراسي ميزة أساسية لذوي صعوبات التعلم.

4.4: خصائص اجتماعية انفعالية:

تتمثل في:

o أن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات اجتماعية انفعالية ناتجة عن تكرار خبرات الفشل الأكاديمي لديهم.

o أنهم غير مبالين بمشاعر الاخرين، مما يجعلهم تعانون من مصاعب في علاقاتهم الشخصية المختلفة.

o أنهم يتميزون بالسلوك الانسحابي، إذ نجدهم لا يرغبون في التحدث أو اللعب أو حتى الاقتراب من أقرانهم.

o أنهم يتسمون بالسلوكات العدوانية كالتشاجر مع التلاميذ الاخرين.

بما أن هذه الأعراض يمكن تواجدها لدى كل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، فلا بد من وجود طريقة أخرى أكثر دقة تسمح بتمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من التلاميذ العاديين[11].

5ـ أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية:

إن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غامضة وذلك لحداثة موضوعها، وللتداخل الكبير بينها وبين التخلف العقلي من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، ومن أبرز أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية:

▪**إصابة المخ المكتسبة:** إذ يمكن أن يتعرض الطفل لبعض

الصدمات الفيزيائية كضربة الشمس أو السقوط من أعلى، أو تعرضه لحادثة سير، أو إصابته بنوبات صرع خفيفة أو إصابته بارتفاع حرارة جسمه، وهذا يؤدي إلى خلل في وظيفة الدماغ أو المخ مما يؤدي إلى بطء في التعلم أو صعوبات في التعلم، لأن ذلك يؤثر على الفهم والاستيعاب والإدراك بشكل متكامل.

▪**العوامل الجينية:** إن انتشار صعوبات التعلم توجد لدى عائلات

محددة[12]، كما أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي بنسبة 40%، وأن نسبة 25% من الاطفال يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم عكس ذلك.

▪**مشاكل أثناء الحمل والولادة:** يرجع البعض صعوبات التعلم

لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا وبالتالي يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي

---

[11] السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، منشورات دار الفكر العربي، ع 3، ط 1، القاهرة، مصر، 2000، ص 234.

[12] عبد الهادي نبيل نصر الله وشقير عمر، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2000، ص 135.

للجنين، كما قد يلف ويدور الحبل السري على عنق وجسم الجنين أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص الأكسجين الواصل للجنين، وقد يؤدي في بعض الأحيان ذلك إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

▪**بعض المتغيرات البيئية:** كالأسرة من حيث وضعها الاجتماعي

والاقتصادي والثقافي وهل هي ممتدة أو ضيقة؟ وعدم وجود النماذج التي تحتذى أو نماذج التعلم الضرورية في مرحلة الطفولة المبكرة، أو عدم استلام الطفل نماذج كمية ونوعية من الأنشطة اللغوية قد يسبب قصورا تعليميا، والأساليب المستخدمة في عملية التنشئة كالأساليب غير التربوية كالشدة والتفرقة والحماية الزائدة والرفض الصريح والتذبذب والإهمال وغيرها.

أما المدرسة فهي عامل قد يساعد أو يزيد من صعوبات التعلم لما فيها من متغيرات كالمدرس بأساليبه غير التربوية والطرق التعليمية القديمة والمناهج، إن الأساليب غير التربوية التي يتبعها المدرسون كأسلوب القسوة والشدة والعقاب القسري أو التذبذب أو التهاون، أو الأساليب غير العلمية التي تسودها الفوضى لها دور في خلق أفراد قلقين وخائفين، الأمر الذي يؤثر سلبا في نموهم نموا حقيقيا يتناسب مع متطلبات العصر، وللطرق التدريسية والوسائل التعليمية دورها كذلك في خلق حالة من التفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلمين، وفي غرس حالة من الانتماء إلى الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام.

كما أن لوسائل التقييم أهميتها في رؤية الفرد لنفسه من خلال جعله فاعلا أو غير فاعل، وأخيرا لا بد من التنبيه بأن دخول الأطفال إلى المدرسة في سن أقل من أقرانهم وخاصة إذا كانوا غير مهيئين أو قدراتهم العقلية ضمن المعدل قد يؤدي إلى صعوبات تعلم، وبين في هذا الإطار محمود منسي[13]، أن من بين أسباب التأخر الدراسي أسباب صحية مثل ضعف الرؤية أو السمع أو الإصابة بأمراض مختلفة، وأسباب عقلية مثل ضعف القدرة العقلية وانخفاض مستوى الذكاء، وأسباب اجتماعية مثل انخفاض المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة، وأسباب مدرسية مثل عدم الرغبة في الدراسة وعدم قدرة المعلم على التدريس.

---

[13] كوافحة تيسير مفلح، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، منشورات دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان الأردن، 2003، ص 171.

ويرى حمدان فضة[14] في كتابه عن ذوي الاحتياجات الخاصة أن التأخر الدراسي لا يرتبط بالضرورة بانخفاض نسبة ذكاء التلميذ كما يرى البعض، لان ذلك لا يعدو أن يكون سوى أحد الاحتمالات أو أحد الاسباب فقط للتأخر الدراسي، فكما تبين في السابق أن هناك أسبابا عديدة محتملة للتأخر الدراسي وهي إما أسباب صحية أو عقلية أو اجتماعية أو مدرسية، فإنه يمكن أن نجد تلميذا يعاني من التأخر الدراسي لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط فحسب، وإنما لسبب اخر، أما صعوبة التعلم فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة بعيدا عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي، وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن صعوبة التعلم ما هي إلا فئة من فئات، أو سبب من أسباب التأخر الدراسي، فلو كان التأخر الدراسي راجعا لأسباب نمائية أو أكاديمية محددة وليست لأسباب أخرى غير ذلك، فإن التأخر الدراسي حينئذ يكون قد تحدد بما يعرف بصعوبة التعلم.

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة التي أنجزناها حول موضوع صعوبات التعلم التي يواجهها تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، فإننا توصلنا إلى النتائج التالية:

-- أن التعرف المبكر على صعوبات التعلم الأكاديمية مرده هو زيادة حدة الصعوبة مع التقدم في الصفوف الدراسية.

-- أن زيادة الألفة مع المادة المقروءة يعود إلى عدم التعرف على الكلمة بسهولة أثناء القراءة الجهرية والتعب عند قراءة فقرة كاملة.

-- أن تدعيم النشاط الكتابي مرده هو الكتابة بخط رديء، واستغراق وقت أطول لإكمال العمل الكتابي ونسيان كتابة كلمات أثناء الإملاء، وارتكاب الأخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

-- أن التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية يرجع إلى صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة.

-- أن الحاجة إلى النمذجة والقدوة مرده هو استغلال الفترة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي التي تتأثر بالتقليد، وذلك لتعليم المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل الاجتماعي وذلك بتوظيف محكات القدوة.

---

[14] البطانية أسامة محمود وآخرون، صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، منشورات دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان، الأردن، 2005، ص 95.

بيبليوغرافيا

- أمان محمود وصابر سامية، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، ع (19)، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 2004.
- بدري مصطفى رياض، صعوبات التعلم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- البطانية أسامة محمد، صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2005.
- السرطاوي أحمد زيدان وسيسالم كمال، المعاقون أكاديميا وسلوكيا، نشر مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1992.
- سليمان أمين محمد، تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة وعلاقتها ببعض المتغيرات، منشورات المكتب العلمي للكمبيوتر، جمهورية مصر العربية، 2004.
-السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، ط1، ع (3)، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2000.
- الشرقاوي أنور، صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس، ع (63)، إصدار الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 2002.
- الصمادي جميل محمود، صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي، مج (2)، منشورات المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 1997.
- عبد الله الحاج هدى والعشاوي عبد الله، أطفالنا وصعوبات التعلم، ط1، دار الشجرة للنشر، دمشق، سوريا، 2004.

عبد الهادي نبيل وعمر شقير سمير، بطء التعلم وصعوباته، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

-عزة محمد سليمان، فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نشر كلية علوم التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 2002.
-عواد أحمد أحمد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، نشر المكتبة العلمية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، 1998.
-كوافحة تيسير مفلح، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003.
-الوقفي راضي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط1، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن، 2003.

المتن المقرر في الكتاب المدرسي:
دراسة إحصائية مقارنة لمكون النصوص
بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجا

☜ **د. عزيز عشعاش**

ديداكتيك اللغة العربية وآدابها.
مفتش التعليم الثانوي التأهيلي،
أكاديمية فاس مكناس

مقدمة

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة في المنهاج التربوي، لإسهامه في بلورة الرؤية التعليمية التي تحدِّدها الفلسفة التربوية في المجتمع، ولإسهامه في تحقيق غايات وأغراض تعليمية، منها ترسيخ القيم والمثل والأفكار المراد نقلها إلى المتعلم[1]. إذ يفترض أن يعكس اختيارات وتوجهات النظام التربوي التعليمي الحالي كما تحددت في الوثائق الإطار الصادرة لمراجعة المناهج التربوية والبرامج التعليمية تبعا لبنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ كما يفترض أن يستهدف المتعلم بمراعاته مجموعة من الضوابط والعناصر عند انتقاء المادة المعرفية المُقدَّمة وأنواع القيم والكفايات المستهدفة، وتصنيفها وتبويبها حتَّى تكون في مستوى المتعلم. لذلك وجب أن ننطلق في تصوره من ضبط دقيق لأهدافه ووظائفه، وأن نحترم في إعداده الضوابط والمعايير الموضوعية والعلمية التي تكفل إعداده إعدادا حسنا[2]، وأن نبحث عن مواصفات جديدة له تتجاوز النمطية التقليدية، انسجاما مع انتظارات المتعلم وطموحاته وميولاته وحاجاته النفسية والوجدانية والاجتماعية والفكرية والمعرفية في مختلف الأسلاك التعليمية.

واعتبارا للمكانة المركزية الهامة التي يحتلها الكتاب المدرسي بين الوسائط التعليمية، وموقعه في المنظومة التربوية، ونظرا لتأثيره في مسار التمدرس؛ أضحت الكتب المدرسية ومنها كتب اللغة العربية المتعددة في السياق المدرسي عمدة المنهاج التربوي وسنده الأقوى في تنزيل تنظيره على أرض الواقع. تسعى إلى تحقيق الأهداف المسطّرة في هذا المنهاج - الإطار المرجعي الملزم وطنيا - عن طريق السيرورات الديداكتيكية المتنوعة التي تقترحها في مختلف المكونات الأدبية واللغوية والتعبيرية من خلال

---

[1] بن الحاج محمد، "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، (شتنبر 2010م)، ص: 10.

[2] الويزي عبد الله، "معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، (شتنبر 2010م)، ص: 14.

النصوص والأمثلة والشروح التي يُذيّل بها بعض الفقرات، ومجموع الأنشطة المندمجة في الدروس أو المذيلة لها.

وجدير بالذكر، أن كتب اللغة العربية المتعددة ذات المستوى الواحد في التعليم الثانوي بسلكيه (الإعدادي والتأهيلي) تسير على منوال الإصلاح السابق الذي سنته الوزارة منتصف التسعينيات من القرن الماضي، والذي تمَّ فيه الجمع في كتاب مدرسي واحد بين درس النصوص، والدرس اللغوي، ودرس التعبير والإنشاء في شكل وحدات يفترض فيها مراعاة منطق التكامل والتدرج فيما بينها، لاغية بذلك القطيعة بين مكونات اللغة العربية المختلفة من خلال اعتماد مقاربة منهجية تضمن وحدة المجزوءة التي "تضم المكونات الآتية: مكون النصوص الأدبية، ومكون علوم اللغة، ومكون التعبير والإنشاء، وهي مجزوءة تنتظمها مبادئ الشمولية والوحدة والترابط والتدرج".[3] غير أنها من المفروض أن تترك للأستاذ حرية التصرف فيها بتكييف مضامينها وأنشطتها الديدكتيكية وملاءمتها لطبيعة المتعلمين ومقتضيات منهاج المادة الدراسية، في إطار التعاقدات التنظيمية والتدبيرية المرتبطة بالتقويم.

ولا نزعم في هذه المقالة العلمية أننا سنسائل متن الكتاب المدرسي المقرر في كل مكونات مادة اللغة العربية الخاصة بشعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وإنما سنقتصر على مساءلة المتن المقرر في مكون النصوص بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية؛ بالنظر لما يعانيه هذا الدرس عندنا من إشكالات تسهم فيها عناصر متعددة منها الكتاب المدرسي، ناهيك عن محوريته في بناء المجزوءة والكفايات الثقافية والمعرفية والتواصلية والمنهجية والاستراتيجية التي يتوخى تحقيقها لدى المتعلمات والمتعلمين. وقد وقع الاختيار، في هذا المقام، على كِتَابَي اللغة العربية للسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية: الممتاز في اللغة العربية[4] والنجاح في اللغة العربية[5]، قصد تقويم متونهما المقترحة.

1.إشكالية الدراسة:

بالنظر إلى أهمية مكون النصوص والكفايات المتوخاة من تدريسه، والمتمثلة في تنمية ذوق الناشئة، وزرع القيم الإيجابية في نفوسهم، وإثراء رصيد المتعلمين اللغوي والمعرفي والقيمي والجمالي، وتمكينهم من

---

[3] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان – الرباط، (نونبر 2007م).ص: 32.

[4] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية"، مطبعة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، (2006م).

[5] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (2006م).

أدوات النقد الموضوعي البنّاء من خلال وصلهم بالنماذج الأدبية المختارة؛ تتضح خطورة الاستمرار في إغفال صعوبات تدريس النص الأدبي وعدم إخضاعها للبحث، كما تظهر أهمية مقاربة إشكالات تدريسه المتعددة مقاربة علمية دقيقة. وإذا حاولنا مقاربة هذه الصعوبة لمعرفة مكوناتها وحجمها، تبدَّى لنا أنها صعوبة متعددة الأبعاد والأشكال. وما ننوي صرف نظرنا إليه من هذه الإشكالات، هو المتن المقرر الذي يؤثث الكتاب المدرسي، بوصفه عنصرا بنيويا في أي كتاب. وعنايتنا به ستكون من خلال السؤال الإشكالي الآتي:

-إلى أي حد يسهم المتن القرائي المقرر في الكتاب المدرسي المتعدد بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية في تحقيق الكفايات المحددة في المنهاج الدراسي للمادة؟

وقد تفرعت من هذا السؤال أسئلة عديدة، من أهمها ما يلي:

♦ما المتن المقرر في مكون النصوص بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية؟

♦هل ينسجم هذا المتن المقرر في الكتابين - موضوعا الدراسة - مع ما ورد في المنهاج الدراسي لمادة اللغة العربية بالسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية؟

♦هل يراعي المتن المقرر في الكتب المدرسية طبيعة النصوص الأدبية المتنوعة والمتعددة من حيث الجنس الأدبي (الشعر والنثر)، والفضاء الجغرافي (بين الشرق والغرب)، والتحقيب الزمني (حسب العصور: العصر الجاهلي، الإسلامي، الأموي، العباسي، الأندلسي، المغربي) المنصوص عليها في وثيقة التوجيهات التربوية؟

2.المتن المقرر في كِتابَي السنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية:

يمثل المتن المقرر في الكتاب المدرسي أرضية أدبية للاشتغال، سطَّرت كفايات تربوية منشودة، وصمَّمت وضعيات تعليمية تعلُّمية منتجة، وحدَّدت أنشطة مناسبة، كما شخَّصت أنماط تقويمية فعَّالة، وفق المبادئ والتوجهات التي تأسست عليها المناهج والبرامج الجديدة، ضمن خطَّة إصلاح المنظومة التعليمية.

فهو إذن، متن معدٌّ للتلقي والتفاعل، يراهن على مجهود المتعلم/المتلقي الذاتي في فهم واستيعاب وتحليل النصوص الأدبية سواء أكانت شعرية أم نثرية (إبداعية أو نقدية)، انسجاما مع المقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح نظام التربية والتكوين، والتي تعتمد بالأساس على مدخل الكفايات الذي يروم "الاهتمام بتمهير المتعلم في بناء المعرفة بنفسه، وقدرته على استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات

جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية، وعلى الحياة"[6]. وعلى مدخل القيم الذي يقتضي من المؤلفين "حسن اختيار النصوص التي يجب أن تكون، فضلا عن ملاءمتها للقيم المراد تثبيتها على درجة عالية من الناحية الجمالية والفنية، لأن تغليب أحدهما عن الآخر يؤدي حتما إلى الانزياح عن الهدف المرصود، ومن ثمّ يُصعِّب عملية تحقيق الكفايات والأهداف المطلوبة"[7].

يتوزع المتن المقرر على فضاء جغرافي واسع، يشمل المشرق والأندلس والمغرب، وفضاء زمني يمتد لعصور عديدة، وتشمل نماذج من العصر الجاهلي والإسلامي والأموي، وأخرى من العصر العباسي والأندلسي والمغربي، تهمّ جِنْسَي الشعر والنثر، وقد قُسِّمت هذه النصوص على دورتين دراسيتين، تختص الأولى بالشعر والثانية بالنثر، وكلاهما تتضمن نصوص من عيون الأدب العربي القديم.

وينتظم كل جنس أدبي في مجزوءتين، تتدرج من البسيط إلى المعقد مراعاة لتدرج القدرات التعليمية للمتعلم. فالمجزوءة الأولى تتمحور حول "الشعر العربي القديم بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة"، وتشمل نصوصا من العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الأموي، وتسعى إلى تعريف المتعلم بأصول الشعر العربي وخصائصه كما تبلورت على يد شعراء العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي، والعصر الأموي ... بينما تتمحور المجزوءة الثانية حول "الشعر العربي القديم ومظاهر التحول"، وتشمل نصوصا من الشعر العباسي والشعر الأندلسي والشعر المغربي، وتسعى إلى تعريف المتعلم بالتطورات والتحولات التي عرفتها هذه الأصول عبر العصور.

وعليه، يمكن الحديث في هاتين المجزوءتين عن:

- تثبيت أصول الشعر العربي القديم وخصائصه على يد الشعراء الجاهليين والإسلاميين والأمويين.
- ومظاهر التحول الحضاري والاجتماعي، والثقافي والفني، الخاص بالشعر العباسي.
- ثم مظاهر الاتباع والابتداع الخاص بالشعر الأندلسي والمغربي.

أما عن النثر الأدبي فتختص به الدورة الثانية من السنة الدراسية، وينتظم بدوره في مجزوءتين مترابطتين، تتمحوران على التوالي حول "بنية النص النثري القديم ووظيفته"، وتشمل نصوصا حكائية

---

[6] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، المرجع السابق، ص: 6.

[7] وهابي عبد الرحيم، "المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية"، مطبعة آنفو – برانت، فاس - المغرب، (2008م)، ص: 46،47.

من أدب المقامة، وأدب الرحلة، وأدب الحكاية العجائبية، ونصوصا حجاجية من أدب الرسالة، وأدب الخطابة، وأدب المناظرة، تسعى جميعها إلى تعريف المتعلم بأجناس نثرية تراثية : حكائية، وصفية، وحجاجية، وتراسلية، وحول "قضايا أدبية ونقدية"، وتشمل نصوصا تجسد القضايا التالية: عمود الشعر، وأغراض الشعر، والتخييل الشعري، واللفظ والمعنى، والطبع والصنعة، والموازنة بين الشعراء.

وتتوزع النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي من حيث وظائفُها إلى نصوص رئيسية لتقديم الدروس، وتطبيقية بعد الانتهاء من كل محور دراسي، وأخرى للتقويم الإجمالي والدعم عند نهاية كل مجزوءة دراسية في المقرر. على أن تقدَّم النصوص الرئيسية في حصَّتين دراسِيَّتين: الأولى لاكتشاف المعنى وبنائه انطلاقا من وضع إشكالية واقتراح فرضيات للقراءة والتأويل؛ والثانية للوصول إلى بنية النص انطلاقا من تفكيك مكونات التحليل، وتركيبه وتقويمه. وبذلك يكون الأستاذ ملزما بالانتهاء من النص الأدبي في ظرف أسبوع واحد بمعدل حصتين دراسيتين لكل نص أدبي، لكنه أمام "كثافة الأنشطة المبرمجة وكثرة النصوص المقررة، وتخصيص حصص مقننة تجعل كل شيء يمر في عجالة وسطحية، مما ينعكس سلبا على الاكتساب والإنتاج".[8]

بالإضافة إلى أن "معظم الأنشطة المقترحة في الكتب المدرسية أو في ممارسات بعض الأساتذة الصفية، تظل قاصرة عن تمهير المتعلمين على التأويل وبناء المعنى الذي يندرج في صلب طموح القراءة المنهجية، إذ أنها لم تُركِّز إلا لماما على العناصر المسهمة في بناء الدلالة، ولا تترك للمتعلم حرية تأمل بنية النص اللغوية والأسلوبية والأجناسية ونظمها، بل إنها تحصر مهامه في عمليات آلية مكرورة كالجرد والتصنيف، وكثيراً ما تقود إلى إتلاف المعنى".[9]

وسنقتصر في هذه الدراسة على النصوص المقررة في كِتَابَي "الممتاز في اللغة العربية"، و"النجاح في اللغة العربية"، والتي تمَّ تصنيفها ضمن خانة الرئيسي والتطبيقي، لأن الغاية هي تقديم صورة عامة للمتن المقرر الذي تتم دراسته في الفصل.

---

[8] أكعبون المفضل، "الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا"، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في منهجية تدريس اللغة العربية، إشراف الأستاذ: ميلود حبيبي، كلية علوم التربية، (2001 - 2002)، (بحث غير منشور)، ص: 191.

[9] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، "القراءة المنهجية وتدريسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة (د. ت)، (دون سنة طبع)، ص: 109.

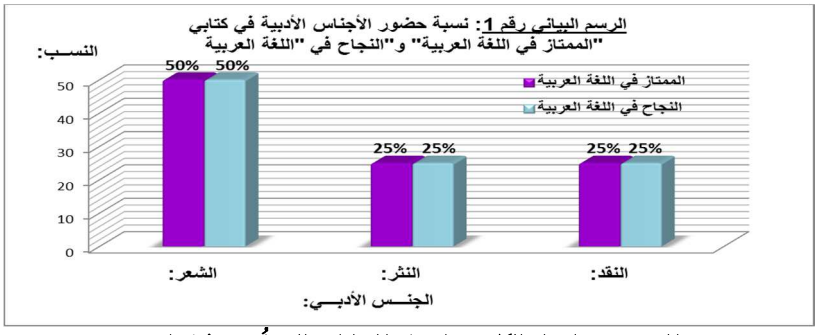
3. ملاحظات حول المتن المقرر:

1.3. النص الأدبي ومسألة التحقيب والتوزيع:

الجدول رقم 1: نسبة حضور الأجناس الأدبية في كتابي الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

كتاب الممتاز في اللغة العربية:			
الجنس الأدبي:	الشعر:	النثر:	النقد:
عدد التكرارات	18	9	9
النسبة	50%	25%	25%
		= 50%	
كتاب النجاح في اللغة العربية:			
الجنس الأدبي:	الشعر:	النثر:	النقد:
عدد التكرارات	14	7	7
النسبة	50%	25%	25%
		= 50%	

المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي: الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.



المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي: الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

يوضح الجدولان، أن هناك توازنا في اختيار النصوص بين الشعر والنثر، وهذا من شأنه أن يُرسّخ في ذهن المتعلم أن النصوص الأدبية تشمل الشعر والنثر بمختلف أنماطه، تماشيا مع ما ينص عليه منهاج اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا الذي يهدف إلى "التواصل مع أنماط من النصوص الشعرية القديمة وربطها بالوضعيات المعيشة، ومع أجناس أدبية تمثل الحكي والوصف والحجاج والترسل، وأخرى تطرح قضايا أدبية، وقضايا نقدية شغلت النقاد العرب القدامى... ومعرفة أنواع الكتابة الشعرية والنثرية وخصائصهما البنائية والتركيبية".[10] وبذلك يتّضح أن التمثيل المتنوع للأنماط الأدبية القديمة حاضر بقوة، إمَّا في شكل تحقيب زمني، يضبط سيرورة الإبداع من الأصول إلى

[10] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، المرجع السابق، ص: 30، 31.

الامتدادات بالانتقال مثلا: من نماذج للشعر الجاهلي إلى الإسلامي فالأموي، كما في المجزوءة الأولى "الشعر العربي بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة"، أو الانتقال من نماذج للشعر العباسي إلى الأندلسي فالمغربي، كما في المجزوءة الثانية المتعلقة " بالشعر العربي ومظاهر التحوُّل".

وأحيانا أخرى في إطار أنماطي يسمح بالتعامل مع نصوص وخطابات متنوعة، ويساعد على بناء معرفة نصِّية وخطابية، ويسعف في البحث عن القوانين المنظمة للكتابة الأدبية والمميِّزة لها، دون اهتمام بالترتيب الزمني كما هو الحال في الشعر. وبملاحظتنا لتوزيع نصوص البرنامج الدراسي بين الأدب المشرقي ونظيره الغربي، نخلص إلى النسب الممثلة في الجدول أسفله:

الجدول رقم 2: نسبة حضور النصوص الأدبية المشرقية والأندلسية والمغربية بين كتابي الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

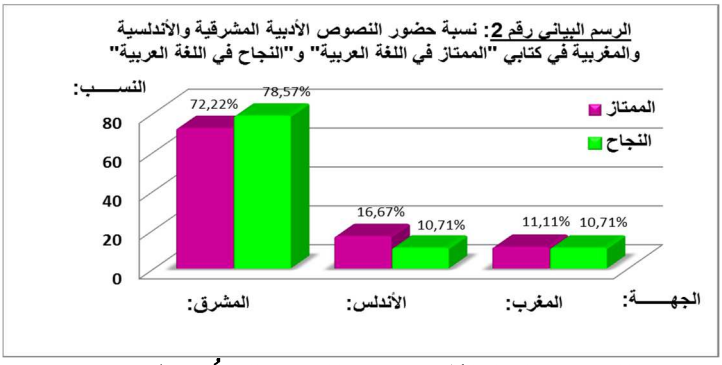
- كتاب الممتاز في اللغة العربية:

الجهة :	النوع :	العدد :	المجموع :	النسبة :
المشرق :	شعر	12	26	72.22%
	نثر	13		
الأندلس:	شعر	03	06	16.67%
	نثر	03		
المغرب :	شعر	02	04	11.11%
	نثر	02		
عدد النصوص الإجمالي:			36	100%

-كتاب النجاح في اللغة العربية:

الجهة :	النوع :	العدد :	المجموع :	النسبة :
المشرق :	شعر	10	22	78.57%
	نثر	12		
الأندلس :	شعر	02	03	10.71%
	نثر	01		
المغرب :	شعر	02	03	10.71%
	نثر	01		
عدد النصوص الإجمالي:			28	100%

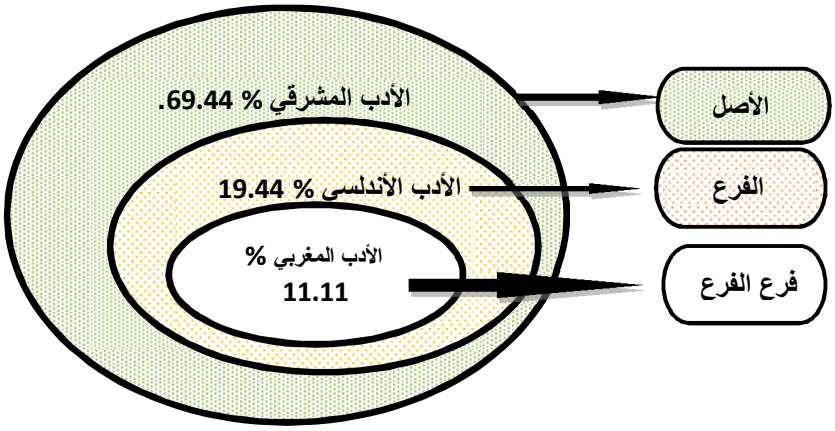
المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي: الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.



المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي:
الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

إنَّ تمثيلية الأدب الأندلسي والمغربي لا تتعدَّى نسبة 30.55%، بينما فاقت نسبة الأدب المشرقي 70%، وهذا يدل على إيمان المؤلفين بأن التراث القديم الممثِّل للبدايات والأصول الأولى لثقافتنا العربية وذاكرتنا الثقافية، قادر على إبراز ملامحها وتطوراتها عبر التاريخ، لذلك سيطر على اختياراتهم. ولعلَّ التفاوت الحاصل بين الشرق والغرب، يعود إلى اعتبار الأدب المشرقي أصلا، وما عداه امتداد واتباع له، فهو خاضع لمنطق الاحتواء؛ ذلك أن الأدب المغربي، بشكل عام، تابع للأدب الأندلسي، والأندلسي بدوره تابع لما هو مشرقي رغم اختلاف واتِّساع الفضاء الجغرافي بينهم.

الخطاطة رقم 1: العلاقة بين الأدب المغربي والأندلسي والمشرقي.



المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي:
الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

ومن الطريف أيضا، نجِد أنَّ التوازن ينعدم على مستوى الأدب المشرقي نفسه، إذ تستحوذ نصوص الأدب العباسي شعرا ونثرا في الكتابين معا "الممتاز في اللغة العربية " و"النجاح في اللغة العربية" على أعلى النسب، مقارنة مع نصوص باقي العصور الأخرى القديمة، حيث تصل نسبة ورود نصوص الأدب العباسي إلى 57.69% في كتاب الممتاز، وإلى نسبة % 63.64 في كتاب النجاح. كما هو ممثل في الجدولين أسفله:

الجدول رقم 2: نسبة حضور النصوص الأدبية الشرقية حسب العصور بين كتابي الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

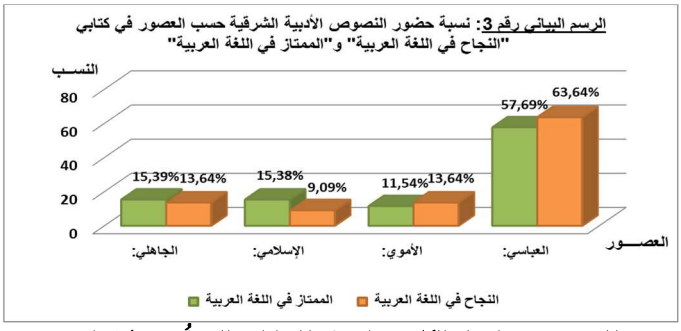
- كتاب الممتاز في اللغة العربية:

العصور / الأجناس	الجاهلي:		الإسلامي:		الأموي:		العباسي:	
	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة
الشعر:	04	30.77%	02	%15.38	03	%23.08	04	30.77%
النثر:	00	%0.00	02	%15.38	00	%00.00	11	84.62%
المجموع	04	%15.39	04	%15.38	03	%11.54	15	%57.69

-كتاب النجاح في اللغة العربية:

العصور / الأجناس	الجاهلي:		الإسلامي:		الأموي:		العباسي:	
	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة:	عدد التكرارات:	النسبة:
الشعر:	03	30.00%	02	20.00%	02	20.00%	03	30.00%
النثر:	00	%0.00	00	%0.00	01	%8.33	11	%91.67
المجموع:	03	%13.64	02	%09.09	03	%13.64	14	%63.64

المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي: الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.



المصدر: من إعداد الكاتب بناء على المعطيات التي ذُكِرت في كتابي: الممتاز في اللغة العربية والنجاح في اللغة العربية.

تهيمن النصوص العباسية بنسبة تفوق النصف (57.69 % في كتاب الممتاز، و63.64 % في كتاب النجاح)، في حين لا تتعدى باقي النصوص الأخرى الجاهلية والإسلامية والأموية مجتمعة نسبة 42.31

%في كتاب الممتاز، ونسبة 36.37 % في كتاب النجاح. ويعزى سبب هذه الهيمنة إلى أن العصر العباسي، يعتبر من أزهى عصور الأدب العربي وأخصبها، وذلك لكثرة شعرائه وكتابه من جهة، ونظرا لتفتح الفكر العربي فيه على الثقافات الأجنبية المختلفة من جهة أخرى، حيث شاعت الترجمة، وكثرت التآليف، وتدفقت القرائح بالشعر.

2.3. النص الأدبي وأسماء الأدباء:

وإذا تأملنا أسماء الشعراء في الكتابين، نلاحظ تَكرارهما معا لأسماء بعض الشعراء الأعلام الذين تدعمهم البنيات الثقافية السائدة في كل عصر، وتؤكد عليهم.

ففي العصر الجاهلي، نلاحظ أنَّ "الممتاز" و"النجاح" راهنا معا على "نص" مقتطف من معلقة عمرو بن كلثوم في محور الشعر العربي القديم والتعبير عن الجماعة. وفي العصر الإسلامي، نلاحظ هيمنة نصوص "حسَّان بن ثابت الأنصاري" كنماذج تُعرِّف بدور الشاعر في التصدِّي لخصوم الدعوة، والإشادة بالقيم الدينية الإسلامية الجديدة، ووصف الغزوات الإسلامية، ورثاء الشهداء المسلمين. ويعود، ربما، اختيار مؤلِّفي الكتابين لحسَّان بن ثابت الأنصاري إلى كونه شاعر الرسول صلَّى الله عليه وسلَّم، وهو ما يؤكد ظاهرة علاقة الشعر بالإسلام.

وفي العصر العباسي، نلاحظ أن مُؤلِّفي الكتابين وقع اختيارهم معا على نصوص الحريري وأبي حيَّان التوحيدي والمرزوقي وعبد القاهر الجرجاني وابن رشيق القيرواني والآمدي ومقتطفات من كتاب ألف ليلة وليلة، وهذا يُكرِّس الحضور الوازن لأسماء بعض الكتاب والنقاد دون غيرهم، ويعكس الذوق الأدبي العربي العام الذي فرض مقاييسه على مؤلفي الكتب في اختيار هذا الأديب أو ذاك. وفي العصر الأندلسي، نلاحظ تكرار قصيدة الشاعر الكبير ابن سهل الاشبيلي "هل درى ظبي الحِمى؟" في كلٍ من كتابي "الممتاز" و"النجاح" معا، كنموذج من الشعر الأندلسي للتعبير عن الشعر العربي والتحوُّلات الثقافية والفنية، وهنا يستعصي علينا تبرير هيمنة قصيدة واحدة لشاعر أندلسي واحد، لاسيما وأنها قصيدة أشبعت درسا حتَّى في الكتب المدرسية بالإعدادي في منهاج 1996، مع العلم أن الشعر الأندلسي زاخر بالعديد من النصوص ذات العبارات المشرقة والخيال اللطيف والموسيقى المرحة، والمشتملة على إشارات تناصية غنية، وصور فنية جميلة، ومحسِّنات بديعية لفظية ومعنوية سواء منها المقتفية لطريقة العرب القدماء أو المستحدثة الخارجة عنها كالموشحات.

3.3. النص الأدبي ومعايير الاختيار:

بعد إلقاء نظرة متأنية على أسماء الأدباء وعناوين نصوصهم المقترحة، في كلا الكتابين ("الممتاز" و"النجاح")، والاطِّلاع على الكفايات التي يسعى منهاج السنة الأولى من سلك البكالوريا إلى تنميتها، في سياق مقاربة شمولية قائمة على التدرج والمرونة والتكامل بين مختلف البرامج، نستخلص أن المتن الأدبي (النص الأدبي) يسعى إلى جعل المتعلم قادرا على:

▪تعرف حركية الإبداع التي عرفها الأدب العربي في المشرق والغرب الإسلامي. وذلك من خلال التواصل مع أنماط من النصوص الشعرية القديمة وربطها بالوضعيات المعيشة، ومع أجناس أدبية تمثل الحكي والحجاج... وقضايا أدبية ونقدية شغلت النقاد العرب القدامى.

▪تعرف أنواع الكتابة الشعرية والنثرية وخصائصها البنائية والتركيبية، وهي كفايات تواصلية وثقافية، نستخلص من خلالها أن اختيار النصوص الأدبية قائم على أمرين:

✍تعرف الثابت والمتحوَّل في مسيرة الشعر العربي القديم.

✍تعرف وظائف الكتابة النثرية من خلال الفنون النثرية المتمايزة من حيث أسلوبها وآلياتها.

▪ لكن رغم هذه الكفايات المصرَّح بها، وبالنظر إلى أسماء الأدباء وعناوين نصوصهم، نرى أن المعيار المعتمد في اختيار النص الأدبي يبقى دائما هو معيار الشخصية، ممَّا يكرس الحضور الوازن لبعض الشعراء والكتاب الذين ذاع صِيتهم وارتبطت حياتهم بأحداث سياسية، ودينية، واجتماعية، دون غيرهم "وهو حضور لا يمكن فصله عن الذوق الأدبي العربي العام، كما أسلفنا، والذي يفرض بمقاييسه ريادة هذا الشاعر أو الكاتب دون ذاك، مما ينعكس على اختيار مؤلِّفي الكتب المدرسية الذين يعيدون إنتاج نفس المعايير الجمالية بتكريسهم لحضور بعض الشعراء، وتمرير هذا الحضور في شكل خطاب مدرسي إلى أذهان التلاميذ ".[11]

ورغم ذلك فأنا أراه اختيارا سليما لكونه اعتمد على الذوق الأدبي العربي العام، وهو ذوق ليس اعتباطيا ولا حدسيا، وإنما أكَّدته الدراسات النقدية القديمة منها أو الحديثة والمعاصرة، فكان لها دور وتأثير بالغ في الاختيار. إذ أن جل الأدباء الذين تمَّ انتقاء نماذج من نصوصهم يعتبرون من الرواد بشهادة النقد، "فزهير رأس الحكمة في الجاهلية، والنابغة كان يقضي بين الشعراء... وأشعر شعراء العرب، زهير

---

[11] بوكاج محمد، "اختيار نصوص المحفوظات: دراسة ميدانية استطلاعية (الرابعة إعدادي نموذجا)"، ضمن كتاب جماعي بعنوان "أهداف وطرق تدريس مواد اللغة العربية - النظرية والتطبيق -"، الحوار الأكاديمي والجامعي، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، (1992م)، ص: 47.

إذا رغب، والأعشى إذا شرب، وامرؤ القيس إذا ركب، والنابغة إذا رهب... وحسَّان رائد شعر الإسلام، وقصَّة الأخطل وجرير معروفة على مستوى الإبداع في النقائض، وما قيل في الشعر يسري على النثر أيضا".[12]

صحيح أن الكتّاب والشعراء الذين وقع الاختيار عليهم، يمثّلون صفوة وخيرة الكتاب، فرضوا أنفسهم عبر التاريخ، فاستحقوا بذلك الاهتمام. لكن لا يجوز تغييب شعراء كبار آخرين، أمثال المتنبي الذي ملأ الدنيا وشغل الناس، وأبي العلاء المعرّي، وابن زيدون وغيرهم كثير، بالإضافة إلى نماذج شعرية عديدة لها أهمّيتها التاريخية كشعر الصعاليك وشعر الفتوحات الإسلامية ...

كما أن اعتماد معيار "الشخصية" تجعلنا ننطلق من المبدع في اتجاه النص، كما هو واضح في طريقة تقديم كتاب الممتاز للنصوص، ففي الوقت الذي يجب أن نبحث عن أدبية النص، وسر تأثيره فينا وحملنا على قراءته والتفاعل معه، نُركّز على مدى تمثيليته لاتّجاه أو مدرسة مُعيَّنة، وإنْ كان هذا حقًّا مشروعا، إلا أنه يجعل القراءة قد تتأثر بالأحكام والتصورات القبلية التي يمكن أن يسقطها الدارس على النص بحكم شهرة الكاتب في انتمائه لاتجاه أدبي أو مدرسة معينة.

وجدير بالذكر، أن البرنامج الدراسي بالسنة الأولى من سلك البكالوريا، ركَّز على النصوص الإبداعية خصوصا على مستوى الشعر دون إيلاء أهميَّة للنصوص النقدية الواصفة انسجاما مع التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بهذه السنة، وكان عليه أن يُذيّلها بنصوص نقدية واصفة قرأت هذا الإبداع سواء قديما أو حديثا، على غرار البرنامج الدراسي في السنة الثانية بكالوريا. فهذا من شأنه أنْ يفوّت على المتعلم فرصة إغناء رصيده المعجمي واكتساب القدرة على القراءة، من خلال استثمار معطيات القراءات المختلفة والمتعددة في أزمنتها وآلياتها، لتكوين كفاية قرائية خاصة به تتيح له الانتقال من مجرد قارئ مستهلك إلى متلقٍ قادرٍ على إعادة إنتاج النص في حدود إمكاناته المعرفية ومستواه الثقافي والعقلي.

خاتمة:

نؤكد في نهاية هذه الورقة البحثية أهمية المتن المقرر في بنية الكتاب المدرسي، بوصفه حاملا لمحتويات معرفية موجهة إلى المتعلم، وهادفا إلى تحقيق وظائف عدة ثقافية وتربوية وتواصلية ومنهجية وديدكتيكية، ومكونا في بنيته من عناصر متفاعلة (الأهداف أو الكفايات، المضامين أو المحتويات، الأنشطة التعليمية، الطرائق والأساليب، الوسائل والمعينات الديدكتيكية، التقويم والدعم). ولأهمية

[12] اكعبون المفضل، المرجع السابق، ص: 186، 187.

المتن المقرر في الكتاب المدرسي ومحورية مكون النصوص ضمن مكونات منهاج اللغة العربية- على اعتبار أن النص المقرر في المجزوءة منطلق لتدريس باقي مكونات المادة (وخاصة مكون علوم اللغة ومكون التعبير والإنشاء..)، وأرضية للاشتغال في دروس اللغة والمهارات التعبير والأنشاء، ركّزنا على إنارة ومقارنة بعض الجوانب المتعلقة باختيار النصوص الأدبية في كتابي "الممتاز في اللغة العربية" و"النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية، تهمّ علاقة النص الأدبي بـمسألة: "التحقيب الزمني والتوزيع الجغرافي"، و"أسماء الأدباء"، و"معايير الاختيار المعتمدة".

وتقديمها في شكل معطيات كمية إحصائية دالة من أجل الظفر بنتائج موضوعية لإشكالية اختيار المتن المقرر في هذين الكتابين. وغايتنا في هذا كله التأكيد على ضرورة تجديد النظر فيها وتعديلها من حين إلى حين، لتثبيت ما يحسّنها ومحو ما يعيبها، مع التأكيد على ما يقتضيه الأمر من مسايرة لما يستجد في العلوم والمعارف. ولعل حاجتنا اليوم إلى تجويد وتجديد المحتوى المعرفي للكتاب المدرسي ملحة أكثر فأكثر في ظل الطفرة العلمية والتكنولوجية التي نعيشها، وتلاحق الوقائع والأحداث المؤثرة في حياة الإنسان.

لقد أضحى حسن اختيار النص الأدبي في مجزوءة اللغة العربية حسب معايير ديدكتيكية وبيداغوجية مضبوطة وواضحة، مع ما يصاحب هذا الاختيار من تنظيم وحسن إخراج، وتذييله بتدخل ديدكتيكي دقيق يواكب كل جديد ومبتكر وتنقيحه مهمة شاقة للغاية، لكن لا مناص منها لمؤلفي الكتب المدرسية. على أن الكتاب المدرسي مهما كانت جودته وإتقانه، لا يمكن أن يحل محل الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية، كما أن فعاليته تبقى رهينة بحسن استخدام الأستاذ له، أي بمدى توظيفه الجيد، ومدى إرشاد المتعلمين وتأهيلهم لتوظيفهم له توظيفا سليما. كما لا يمكن أن يتحول بأي حال من الأحوال إلى سلطة أمام الأستاذ، متعارضة مع الحرية والتنوع الفكري والخبرة المتجددة، إلا إذا أسيء فهم دوره التربوي؛ فهو يُحدِّد الحد الأدنى وفق مستوى معين لمجموع الحقائق، والقيم، والمعارف، والقواعد، والأفكار الأساسية اللازمة لدراسة المقرر، بمعنى أنه وسيلة لتوحيد التكوين فقط[13]، يباشره الأستاذ بالحذف أو الإضافة أو بالبسط والتوسيع، وفق حاجات المتعلمين وميولاتهم ووضعياتهم التعليمية التعليمة بحسب ما يراه مفيدا لهم، عونا على نجاحهم، كما يضطر أحيانا للتغطية على بعض النقص والقصور الذي يشكو منه الكتاب المدرسي بالاستنجاد ببعض الوسائل أو الوسائط التعليمية.[14]

---

[13] فريقي أحمد، "المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية (دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي)"، مطبعة RABAT NET MAROC، (2012)، ص: 81.

[14] بن الحاج محمد، المرجع السابق، ص: 10.

بيبليوغرافيا

- أكعبون المفضل، "الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا"، بحث لنيل الدكتوراه في منهجية تدريس اللغة العربية، إشراف الأستاذ: ميلود حبيبي، كلية علوم التربية،(2001-2002)، (بحث غير منشور).
- بن الحاج محمد، "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، (شتنبر 2010م).
- بوكاج محمد، "اختيار نصوص المحفوظات: دراسة ميدانية استطلاعية (الرابعة إعدادي نموذجا)"، ضمن كتاب جماعي: "أهداف وطرق تدريس مواد اللغة العربية-النظرية والتطبيق -"، الحوار الأكاديمي والجامعي، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، (1992م).
- التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، "القراءة المنهجية وتدريسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة (د. ت)، (دون سنة طبع).
- الويزي عبد الله، "معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، (شتنبر 2010م).
- فريقي أحمد، "المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية (دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي)"، مطبعة RABAT NET MAROC، 2012.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان – الرباط، (نونبر 2007م).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية"، مطبعة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، طبعة (2006م).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة (2006م).
- وهابي عبد الرحيم، "المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية"، مطبعة آنفو – برانت، فاس - المغرب، (2008م).

المنهاج الدراسي ومدخل التربية على القيم بين الخطاب والممارسة
قراءة تحليلية لمضامين كتب المستوى السادس ابتدائي بالمغرب

☜ **عبد الرحمان بنحمد**
طالب باحث في سلك الدكتوراه
جامعة محمد الخامس،
كلية علوم التربية بالرباط

مقدمة

لا أحد يجادل في أن القيم بمختلف تشكيلاتها تحتل مكانة مهمة ومتميزة في الحقل التربوي، وأن المناهج الدراسية الحديثة تقوم على مداخل أهمها مدخل التربية على القيم، نظرا لمركزية هذه الأخيرة في بناء شخصية المتعلمين والحفاظ على التماسك الاجتماعي والهوية الحضارية والثقافية للمجتمع.

إن ما نعيشه اليوم من ظواهر سلبية على مستوى السوك الفردي والجماعي، يدل على أن مجتمعنا يعيش أزمة قيمية، أن منظومتنا التربوية، فشلت في واحد من أهم مداخلها الإصلاحية ألا وهو مدخل التربية على القيم، وهذا خطر دق ناقوسه صناع القرار، والعاملون في الميدان، والباحثون والمهتمون بالشأن التربوي في بلادنا، يعزز هذا التخوف نتائج التقارير الوطنية التي رصدت في تقيمها لمدخل القيم، بعد سنوات من إقراره وتنزيله، تفشي ظواهر الغش والعنف، وانتشار وتعاطي المخدرات بمحيط المؤسسات التعليمية، والاستهتار بالقيم الدينية والوطنية وغيرها من الظواهر السلبية التي أضحت عائقا أمام المتعلمين في بناء تعلماتهم، وأمام المجتمع في الحفاظ على تماسكه الاجتماعي، وإقلاعه التنموي. مما فرض ضرورة إعادة النظر في آليات وأساليب واستراتيجيات مدخل التربية.

فشل ورش الإصلاح في بعده القيمي، يسائل الجميع، أفرادا ومؤسسات، هل الفشل مرده إلى خلل في التصور العام لمنظومة القيم؟ أم خلل في الإجراءات المنهجية على مستوى البرامج والمحتويات؟ إم خلل في النقل الديدكتكي للقيم، على مستوى الأنشطة التعليمية، الممارسات الصفية؟ هي أسئلة ثلاث تحدد مستويات هذه الإشكالية حيث سنسعى إلى تحليل القيم المرجعية التي اعتمدها المنهاج الدراسي المغربي، كمدخل للتربية على القيم، والخطوات والتدبير والإجراءات التي رافقت عملية التنزيل، وتحليل حضورها على مستوى المضامين والأنشطة المقررة في كتب المواد موضوع الدراسة.

المبحث الأول: التربية على القيم الجهاز المفاهيمي:

التربية والقيم توأمان لا ينفصلان، إذ لا يتصور تربية خالية من القيم، ولا وجود للقيم بدون تربية، فبينهما علاقة تلازم وتكامل، بل إن التربية على القيم تمثل إحدى أهم وظائف المدرسة، وفعل التربية بالأساس هو فعل قيمي، يستهدف تقويم سلوك الفرد بما يناسب قيم المجتمع، وفي هذا المبحث سنقف عند مفهوم التربية ومفهوم القيم، وخصائص كل منهما، وحدود العلاقة بينهما.

1. مفهوم التربية:

تتعلق كلمة التربية بالجذر (ربى) و(ربأ) و(رب) بتشديد الباء، وهذا يعني أن كلمة التربية، غنية في مدلولاتها بالقدر الذي يسع المعاني المتعلقة بتلك الجدور وما يشتق منها مما له علاقة بالمفهوم، فمما ورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس نقتبس ما يلي: "الراء والباء والحرف المعتل ـ أي الجذر ربى ـ وكذلك المهموز منه أي ربأ يدل على أصل واحد وهو الزيادة والنماء والعلو"[1]. ومما أورده ابن منظور في لسان العرب تحت مادة (ربا) نقتبس ما يلي: " ربا الشيء يربو ربوّا ورِباء: زاد ونما... والربو النفس العالي، والربوة كل ما ارتفع من الأرض"[2]. يمكن القول بناء على هذه التعاريف اللغوية، أن التربية تختزن المعاني الآتية: تنمية الذي يقع عليه فعل التربية، وتغذيته، وزيادته بما يزكيه ويعلي من شأنه، والإحسان إليه والقيام به والمحافظة عليه، ورعايته وتعهده، وتعليمه.

أما اصطلاحا، فقد تعدد تعريف المفهوم، بحسب المجال الذي تضاف إليه، فهناك التربية الدينية، والتربية السياسية، والتربية الأخلاقية، والتربية الجمالية، وغير ذلك من المجالات التي تعرف التربية بالنظر إلى خلفيات أهلها الفكرية، والثقافية، والإيديولوجية، رغم تعدد هذه التعريفات والآراء، إلا أن هناك قاسما مشتركا بينها، بحيث تتفق على أن التربية: فعل إنساني مقصود، من راشد إلى من هو دونه، وعملية متكاملة ودينامية مادتها الإنسان دون سواه، لها علاقة بماهية الإنسان وجوهره الذي يميزه عن باقي الكائنات، وأنها ظاهرة اجتماعية لا تتم من فراغ، أو في غياب المجتمع، مهمتها الحفاظ على التماسك الاجتماعي، وعلى مقومات المجتمع الحضارية والثقافية والتاريخية، من خلال التأثير الإيجابي على الفرد في وجدانه وسلوكه وعقله، تهذيبا وصقلا وتعديلا، والارتقاء بالإنسان من دائرة الطبيعة الحيوانية، إلى دائرة السلوك الاجتماعي والثقافي والإنساني. وأما التربية المدرسية، فيمكن تعريفها بأنها مجموعة من

---

[1] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، ج 2، مادة: (ربى /أ)، ص483، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979.

[2] ابن منظور، محمد بن مكرم، معجم لسان العرب، ج1، مادة: (ربى)، ص 401، دار صادر، بيروت، 1414هـ.

الأفعال العمليات المركبة المقصودة والواعية، تستهدف إكساب المتعلمين القيم والكفايات، والمهارات والقدرات، بغية تنمية شخصياتهم، وتأهيلهم للاندماج في بيئتهم الاجتماعية، والاقتصادية.[3]

2. تعريف القيمة

عندما نبحث في المعاجم اللغوية عن كلمة " قيمة "، نجد أن لها مجموعة من الدلالات، ففي اللغة اللاتينية vaillan تعني الشجاعة والبسالة، والصلابة والقوة، والمقاومة والصلابة، والتأثير والفعالية، وأما في الثقافة العربية، نجد ابن منظور في لسان العرب يقول: " القيمة مفرد القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، تقول تقاومه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك، أي كم بلغت، والقيم أي المستقيم الذي لا ميل فيه ولا زيغ عن الحق المستقيم."[4] وتدور القيمة حول معاني الثبات والنهوض، والانتصاب والاعتدال بمعنييه المادي والمعنوي، وكذلك وردت بمعنى التعديل وإزالة الاعوجاج. (نوال، كريم زرزور، 2001) ووردت بمعنى: الديمومة والثبات ـ السياسة والرعاية ـ الصلاح والاستقامة. ماجد زكي الجلاد (2005).

يصعب الوقوف على دلالة القيمة الاصطلاحية للقيمة إلا ضمن سياقاتها النظرية والفلسفية والثقافية، فالقيم كانت ولا تزال من المواضيع الشائكة، ومن القضايا التي تشغل فكر الفلاسفة، واهتمام علماء في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، وبدرجة أكبر علماء التربية، سنقتصر في هذا الباب على بعض التعريفات التي تخدم ما نحن بصدد البحث فيه، دون تفصيل.

- يعرف (وايت) القيمة بأنها: "هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئا مرغوبا، أو غير مرغوب لذاته.[5]

ـ"القيم هي جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلا أو آجلا، وإلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم عاجلا أو آجلا."[6]

يشكل هذا التنوع الدلالي، الغنى المعرفي والإيديولوجي والثقافي لقضية القيم بمختلف خلفياتها، ومرجعياتها الدينية والفلسفية والاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والتربوية. فالقيم بالنظر لكل ما

---

(3) المصلح، أبو بكر محمد، نحو إحياء مفهوم التربية الأصل، مجلة علوم الشريعة والدراسات الإسلامية، مجلد 36، العدد 3.

(4) ابن منظور، محمد بن مكرم، معجم لسان العرب، ج12، مادة: (ق و م)، ص 500، دار صادر، بيروت، 1414هـ.

(5) كنعان، أحمد علي، أدب الأطفال والتربية على القيم، ص 134، دار الفكر المعاصر للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

(6) طه، عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 69/68، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

أوردناه من تعاريف اصطلاحية هي؛ معايير يحكم بها على الأشياء بالحسن والقبح، وتفضيلات يختارها الأفراد استنادا إلى حاجاتهم، ودوافعهم واهتماماتهم، واتجاهاتهم ومعتقداتهم. (ماجد، زكي الجلاد، مرجع سابق).

لابد أن نشير في هذا المقام أن للقيم عدة خصائص نجملها في كونها إنسانية، تهم الإنسان دون غيره، كما أنها ثابتة من حيث كونها كونية ونسبية من حيث المفهوم والمرجعية، كما أن القيم على درجة واحدة من حيث الأهمية إلا أنها تنتظم تنظيما هرميا، على الرأس منها القيم المركزية الحاكمة، وما دونها قيم أساسية، وتحتها قيم فرعية تحتل قاعدة الهرم، يحدد مكانة القيمية في هذا السلم الهرمي، الحاجة والثقافة السائدة، والواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي، لهذا البلد أو ذاك.

3. التربية على القيم:

التربية على القيم، فعل يستهدف فطرة الإنسان وعقله ووجدانه، وتنمية بما بالنفس من صلاح، وإصلاح ما بها من اعوجاج، لبناء الشخصية المتوازنة، والبلوغ بها منازل الكمال، ارتقاء بالفرد وحفاظا على هوية المجتمع ووجوده ومستقبله. إن أي نكوص أو تخلف أو خلل، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، إنما يرجع في نظرنا في المقام الأول إلى خلل في المجال التربوي والمجال القيمي، فهما حقلان يوزن بهما تقدم أو تخلف الأفراد والأمم. بل الخلل يسائل بشكل مباشر، كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها المدرسة، ودورها في تنمية وترسيخ القيم في نفوس الناشئة.

إذا كانت مجمل وظائف التربية المدرسية تستهدف بالأساس تنمية قدرات الفرد، ونمط تفكيره ومواقفه واتجاهاته، وتصوراته لنفسه وللآخرين، ولمحيطه وللعالم بصفة عامة، ليكون سلوكه قويما، فإن نمط سلوكه لا يمكن أن يصدر إلا وفق منظومته القيمية، وبهذا تظهر أهمية مدخل القيم في المناهج والبرامج الدراسية، كمنظومة في تعزيز السلوك الإيجابي، وتقويم السلوك السلبي. فكيف يؤسس المنهاج الدراسي المغربي منظومة القيم؟ وماهي مكامن الخلل التي جعلت المدرسة المغربية تفشل في مشروعها القيمي؟

المبحث الثاني: مدخل القيم في المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب بين الزخم في التصور والفشل في التنزيل.

بعدما عرفنا أهمية القيم سواء على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي، والدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز وبناء القيم في نفوس الناشئة، نسعى في هذا المبحث للوقوف على مكانة هذه القيم في السياسة التعليمة؛ من خلال النظر في التوجهات والاختيارات والمرتكزات القيمية التي جاء بها كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والوثيقة الإطار

لمراجعة المناهج التربوية، وبرامج تكوين الأطر، وكذا الكتاب الأبيض، والرؤية الاستراتيجية 2015/2030.

❖ القيم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

يعتبر مدخل التربية على القيم من أهم مداخل المنهاج الدراسي المغربي، وقد جاء الحديث عن القيم انطلاقا من التوجهات العامة والغايات الكبرى التي أرسى قواعدها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي حدد المرجعيات القيمية، أكد أن نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية "يهتدي بمبادئ العقيدة الإسلامية، وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب أفاقهما والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع."[7] ويقوم أيضا على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان العميق بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية، والتراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكامل، والتوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والانفتاح على الحضارة الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

وفي الغايات الكبرى، يؤكد الميثاق على نظام التربية والتكوين، ينبغي أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، بما في ذلك تنشئة الأطفال على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية، والوطنية، والاجتماعية، ... ومنحهم فرصة اكتساب القيم، والمعارف، والمهارات، التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية...[8]

❖ التربية على القيم من خلال الوثيقة الإطار والكتاب الأبيض:

إن المنظومة القيمية التي نص على مبادئها ومرتكزاتها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نجد تفصيلا لمقتضياتها في وثيقتين مهمتين، هما الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات في مجال مراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، وكذا الكتاب الأبيض، وهما وثيقتان سعتا لإعطاء تفسير للقيم المرجعية الحاكمة، من خلال تحديد قيمها الأساسية: القائمة على: ترسيخ المعرفة بالله، وحب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته، والتفتح على قيم الحضارة الإنسانية، وقيم المعاصرة والحداثة، وتكريس حب القيم المعرفية، والبحث والاكتشاف، وتنمية الوعي بقيم الحقوق والواجبات، والتربية على قيم المواطنة

---

[7] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2000، ص9 (بتصرف)

[8] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المرجع السابق، ص10 (بتصرف)

وممارسة الديمقراطية، والتشبع بقيم الحوار والتضامن، والتسامح وقبول الاختلاف، وترسيخ قيم الانضباط والمسؤولية، وتنمية قيم التفكير النقدي والابداع، والابتكار والمشاركة الإيجابية.

هذه إذن أهم القيم الأساسية التي ينبغي أن تطبع مضامين ومحتويات الكتاب المدرسي على شكل أهداف وأنشطة تعليمية.

❖ التربية على القيم في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية (2015/2030):

تعتبر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015/2030) التي أعدها المجلس الأعلى للتربية والتعليم وتبنتها وزارة التربية والتعليم؛ تصورا استراتيجيا جديدا لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، ونموذجا بيداغوجيا وتكوينيا ميزته التنوع والانفتاح، والملائمة والابتكار، وغايته إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع. من خلال عنوانها الفرعي نجد أن هناك أربعة قيم تؤطر هذه الوثيقة وهي: الإنصاف والجودة، وتكافؤ الفرص، والارتقاء بالفرد والمجتمع، وهي مفاهيم تطبع على الحضور القوي للقيم داخل هذه الرؤية. وقد نصت على هذا المدخل بشكل واضح وصريح في الرافعة الثامنة المتعلقة ب" ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة." بله وأقرت على أنه وبالرغم من الاهتمام الذي أولته المدرسة المغربية للتربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، " فقد استمرت السلوكات اللامدنية في الانتشار، كالغش والعنف، والإضرار بالبيئة، والملك العام، داخل المؤسسات التعليمية، ومحيطها."[9]

وتفعيلا لهذه الاختيارات والتوجيهات المتعلقة بالقيم الجامعة، وقيمها الأساسية، أصدرت الوزارة الوصية على القطاع عدة مذكرات تتعلق بالإجراءات والتدبير التي ينبغي الالتزام بها من أجل التنزيل السليم للاختيارات والتوجهات فيما يخص مدخل القيم، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

المذكرة 87 حول تفعيل أدوار الحياة المدرسية. يوليوز 2003 والتي نصت على تثبيت القيم الأساسية، تكريس حب الوطن والتربية على المواطنة، والمشاركة الإيجابية في الشأن العام لبلده، الاعتزاز بالهوية الوطنية بكل أبعادها الحضارية والتاريخية، وتفتح على القيم الإنسانية الكونية، التشبع بمبادئ المساواة، وبروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان وتدعيم كرامته. وكذلك المذكرة الوزارية رقم 88 المتعلقة بميثاق إرساء هياكل مرصد القيم، بتاريخ 9 نونبر 2017، والذي اعتبرته وزارة التربية الوطنية بمثابة الجهاز، الذي سيمكنها من رصد وتقويم كل ما يتعارض مع مجال القيم.

---

[9] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2030/2015، ص 59.

في نهاية هذا البحث نستطيع الجزم أن ورش الإصلاح التربوي مشروع متقدم وواعد على مستوى الاختيارات والتوجهات النظرية، إلا إن هذا الجزم يستحيل إلى سؤال مقلق لا يزال مطروحا ألا وهو لماذا فشلت كل الإصلاحات التربوية المتعاقبة في تحقيق أهدافها وغاياتها وعلى رأس هذه الغايات الغاية القيمية؟ إن الإجابة على هذا السؤال الإشكالية، يتطلب منا أن نضعه في سياقه العام ونسقه الخاص، أما السياق العام فالفشل لا يمكن أن يكون إلا فشل مجتمع بأكمله لا فشل المنظومة التربوية لوحدها، فعلى مستوى الأسس المرجعية للقيم لا يمكن من وجهة نظرنا أن ينجح المنهاج في مدخل القيم والحال أن المجتمع لم يحسم بعد في مسألة تعدد المرجعيات القيمية، وأيها مقدم على الآخر، وهذا له تأثير قوي على النسق الذي تتفاعل فيه مختلف عناصر المنهاج، خاصة عند تحديد الأولويات، والأهداف والغايات، ولقد أشار إلى هذا المعنى الدكتور محمد الدريج في مقال نشر في مؤلف جماعي يقول: " ...كما أن هذه الأسس وعلى الرغم من توفرها الضمني بل وحضورها بشكل عام وفي بعض الأحيان بشكل غامض، في النصوص والوثائق الرسمية وإلى حد ما في الكتب المدرسية...، لا تشكل دائما إجماعا وطنيا مما يؤثر في تحديد الأولويات واختيار الغايات والأهداف."[10] وأما تأثير السياق على النسق الداخلي لوظائف المنهاج على المستوى القيمي، فهذا ما سنعرضه في المبحث الموالي من خلال الاشتغال على مجموعة من الكتب الحاملة للقيم بشكل صريح، والمتعلقة بالمستوى السادس من السلك الابتدائي بالمغرب.

المبحث الثالث: منظومة القيم في الكتاب المدرسي للسلك الابتدائي السنة السادسة أنموذجا:

يعد البحث في موضوع القيم في المناهج الدراسية من أصعب الدراسات الميدانية، يحتاج من جهة إلى ضبط جملة من المعايير لقياس مدى توفر مناهجنا التربوية على القيم المعلنة في المراجع النظرية الرسمية، المحددة للفلسفة التربوية برمتها، ومن جهة أخرى يحتاج إلى كيفية التعاطي مع المحتويات الدراسية المتضمنة لتلك القيم، هذا بالإضافية إلى صعوبة تحديد المستوى الدراسي والكتب المدرسية كعينة للدراسة من بين باقي الكتب المقررة. نسعى في هذا المبحث تصفح واقع القيم في ثلاث كتب مقررة بالسلك الابتدائي الخاصة بالسنة السادسة ابتدائي، وهي في رحاب التربية الإسلامية"، «المنار في اللغة العربية، ومكون التربية على المواطنة من كتاب " النجاح في الاجتماعيات"، ولم يأتي اختار المستوى الدراسي ولا الكتب الخاصة به اعتباطا، وإنما كان قصدنا من اختار المستوى السادس، أن ننظر في الخراج القيمي لأول مرحلة من المراحل الدراسية، باعتبارها مرحلة مؤسسة للمراحل اللاحقة من حيث

---

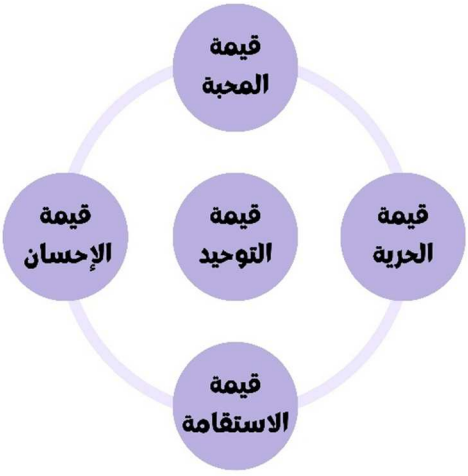
[10] الدريج، محمد وآخرون، البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية، ص 52، أعمال ندوة دولية أيام: 14/13/12 دجنبر 2017، بفاس، مطبعة آنفو ـ برانت، 2017.

القيم والكفايات والمعارف والمهارات والخبرات، ذلك أن أي خلل في هذه المرحلة تكون له انعكاساته السلبية والخطيرة على باقي المراحل الأخرى. وأما اختيارنا للكتب، فذلك راجع إلى أن مادة التربية الإسلامية ومادة اللغة العربية ومكون التربية على المواطنة هي أكثر المواد الحاملة للقيم بشكل صريح، وأمام تعدد الكتب وما يطرحه من إشكالات فإن اختارنا وقف على شرط أن تكون رسمية ومقررة.

1ـ منظومة القيم الفرعية في كتاب " في رحاب التربية الإسلامية" للمستوى السادس من السلك الابتدائي:

من خلال مقدمة كتاب " في رحاب التربية الإسلامية" يمكن أن نستشف القيم المرجعية، من خلال الحديث على أن غاية الكتاب، هي تعلم الضروري من الدين، وبناء شخصية المتعلم على القيم الدينية والوطنية والإنسانية، من خلال ترسيخ القيم الأساسية المتمثلة في توحيد الإخلاص لله، واختيار الوسطية والاعتدال والسماحة وتمثل سيرة رسول الله تصلى الله عليه وسلم، أما القيم الفرعية فهي مبثوثة في مضامين مجالاته الخمسة: مجال التزكية، وما يتعلق به من قيم الإيمان، ومجال الاقتداء، وما يدور حوله من قيم الامتثال والاتباع ومجال الاستجابة بكل قيمها الفقهية والتعبدية، ومجال القسط، وما يتعلق به من قيم تعظيم الله عز وجل، وقيم صون الكرامة، ورعاية الحقوق المالية، واحترام حق الغير، وأخيرا مجال الحكمة بكل ما تشمل من قيم حياتية واجتماعية كأدب الحوار والتفهم واتخاذ المواقف الإيجابية.

لتحقيق هذه المقاصد حدد المنهاج الجديد المنقح لمادة التربية الإسلامية، خمسة قيم مركزية ناظمة وهي: قيم التوحيد كقيمة جامعة تدور في فلكها باقي القيم الأخرى: قيمة المحبة - قيمة الحرية - قيمة الاستقامة - قيمة الإحسان.



تحث هذه القيم المركزية الناظمة نجد قيم فرعية بانية وهي:

- ترسيخ عقيدة التوحيد، وقيم التربية الإسلامية على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاق من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.
- ترسيخ قيم المحبة والاقتداء بشخصية النبي صلى الله عليه وسلم.
- التنشئة على قيم التعايش والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر.
- التربية على قيم السلامة وحفظ الصحة واحترام البيئة.
- التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني.

وقد اعتمد منهاج التربية الإسلامية المنقح لتحقيق وترسيخ هذه القيم مداخل رئيسية، تشكل وحدة متكاملة ومترابطة، يلتحم فيها الفكر بالسلوك، والعلم بالعمل بهدف تكوين شخصية متكاملة ومتوازنة لدى المتعلم[11].

2ـ القيم الفرعية في كتاب "منار اللغة العربية للمستوى السادس بالسلك الابتدائي:

تشير مقدمة كتاب "منار اللغة العربية للسلك الابتدائي، على أنه صمم وفق المنهاج الذي اعتمدته الوزارة الوصية، وأنه يضم أنشطة تشجع المتعلم على؛ قيم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، وتنمية الرصيد المعرفي والرصيد اللغوي، وقيم المثابرة، والبحث في القضايا المعاصرة، فضلا عن التشبع بقيم المواطنة، ومبادئها، لتكوين المواطن الصالح المدافع عن القيم النبيلة.[12] ويبدأ تدريس مكون من مكونات مادة الاجتماعات من السنة الرابع ابتدائي، وتتضمن إلى جانب مكون التربية على المواطنة، مكون التاريخ ومكون الجغرافيا، ويراعى في تدريس مكون التربية على المواطنة مبدأ التدرج اعتمادا على المراحل التالية: الاستئناس / الاكتساب / الترسيخ، مع التركيز على مرحلة الاستئناس في هذا السلك اعتبارا للمستوى العمري والقدرات الفكرية للمتعلم.

3ـ القيم الفرعية في كتاب " المسار، الاجتماعيات الخاصة بمكون التربية المدنية للمستوى السادس بالسلك الابتدائي:

أما كتاب "المسار، الاجتماعيات" للسنة السادسة ابتدائي، فقد استهل الحديث في مقدمته على أنه سيساعد المتعلم من خلال ما يضم من أنشطة، على بناء أنشطة التعلم الذاتي وتنمية كفاياته، ومهاراته،

---

[11] مقدمة كتاب التلميذ " في رحاب التربية الإسلامية للمستوى السادس ابتدائي (بتصرف).

[12] مقدمة كتاب التلميذ " المنار في اللغة العربية" للمستوى السادس ابتدائي (بتصرف).

ومعارفه ومواقفه من خلال الاشتغال على دعامات ووثائق متنوعة وهادفة تعتبر أساس التعلم الذاتي[13] فيما يتعلق بمكون التربية المدنية ، أشار الكتاب في نفس المقدمة، أنه سيواصل بناء قيم المواطنة والعيش المشترك، والسلوك المدني، في القسم والمدرسة والطريق، والعلاقة مع الآخرين في البيئة المحلية، فضلا عن قيم تدبير الاختلاف، والتحسيس بقيم المساواة بين الرجل والمرأة [14].

يبدو ومن الوهلة الأولى، أن ثمة تفاوت في منهجية التعاطي مع القيم المركزية الحاكمة، والقيم الأساسية، فمثلا كتاب " في رحاب التربية الإسلامية"، صرح في مقدمته لهذه المرجعيات القيمية، وذكر لبعض منها ما يناسبها من قيم أساسية، في حين وجدنا نوعا من التناغم بين كتاب " منار اللغة العربية " وكتاب " المسار، الاجتماعيات " حيث كلاهما صرحا ببعض المرجعيات القيمية وسكتا عن البعض الآخر، هذا قد نجد له مصوغا، من الناحية الوظيفية والإجرائية لو تعلق الأمر بالقيم الفرعية، لكن الأمر ههنا يتعلق بالمرتكزات القيمية التي أقرها منهاج كل مادة، بناء على ما جاءت به الوثائق الرسمية والتوجيهات التربوية، وهذا جدول رصدنا فيه القيم الأساسية من خلال مجالات المضامين لكل مادة:

القيم الأساسية لمادة التربية الإسلامية	القيم الأساسية لمادة اللغة العربية	القيم الأساسية لمكون التربية المدنية
قيم مركزية وتتمثل في: ➢ التوحيد ➢ المحبة ➢ الاستقامة ➢ الحرية ➢ الإحسان **قيم فرعية وتتمثل في:** ➢ قيمة الإيمان ➢ قيمة الاقتداء ➢ قيم التعايش والتسامح والانفتاح على الآخر ➢ قيمة المواطنة والسلوك المدني ➢ قيم قواعد السلامة واحترام البيئة	➢ القيم الحضارية والقيم الإنسانية ➢ قيم المواطنة والسلوك المدني ➢ القيم العلمية والتكنولوجية ➢ القيم الفنية	➢ قيم الحقوق والواجبات ➢ القيم الوطنية والإنسانية ➢ قيم التسامح والحوار وقبول الاختلاف ➢ قيم المسؤولية والانضباط ➢ قيم الديمقراطية والمشاركة في تدبير الشأن العام

من خلال الجدول، يتضح أن الأهداف والمواصفات القيمية المعلنة في المنهاج الدراسي للمواد الثلاث، تفتقد إلى الانسجام والتوازن بين مستويات القيم الثلاثة ونقصد بذلك؛ القيم المركزية الحاكمة، والقيم الأساسية، والقيم الفرعية، فقد لاحظنا من خلال تتبع حضور هذه القيم على مستوى المضامين

[13] كتاب التلميذ "المسار: الاجتماعيات" المستوى السادس، ص3 الطبعة 2023 (بتصرف).

[14] كتاب التلميذ "المسار: الاجتماعيات"، نفس المرجع، ص، 3 (بتصرف).

والأنشطة المقررة في الكتب موضوع الدراسة، خضوعها لمنطق المواد المنفصلة الذي لايزال يحكم هندسة المواد الدراسية، ولذلك تحضر القيم الدينية في مادة التربية الإسلامية بشكل مكثف، وتحضر القيم الإنسانية أو الوطنية بشكل ضمني، أو تغيب بشكل مطلق، وتحضر قيم المواطنة والسلوك المدني في كتاب التربية المدنية بشكل لافت، وتغيب القيم الدينية بشكل تام، وكذلك نفس الشي للقيم في كتاب اللغة العربية الذي افتتح مجالاته بالتطرق للقيم الكونية، في الوقت الذي غابت عن مضامينه القيم الدينية، التي كانت إلى عهد قريب مدخله ومفتتح مجالاته. هذا التخبط جعل منظومة القيم، تفتقد إلى الاستراتيجيات التربوية، والمقاربة المنهاجية، والطرق البيداغوجية، وآليات التنزيل الديداكتيكي. في ظل إعطاء الأولية للمعارف على حساب القيم.

خاتمة:

إن المنظومة التربوية المغربية في حاجة لتجاوز جوانب القصور والتخبط وعدم التوازن بين المبادئ القيمية، ومستوياتها الأساسية خاصة بالسلك الابتدائي، على مستوى السياق العام إلى الإرادة الحقيقية للإصلاح، حتى تكون المرتكزات والاختيارات القيمية التي نريد أن نرسخها في نفوس الناشئة، تعبر فعلا على هوية المجتمع ورغبته في أن يكون مدخل القيم في الفضاء التربوي بوابة للانفتاح على العصر واستشراف المستقبل، من خلال التمسك بالهوية الحضارية والتاريخية للمجتمع المغربي، أما النسق الذي يحكم منظومة القيم، فلابد من إعداد دلائل مرجعية لاختيار منظومة القيم الأساسية المنسجمة مع الاختيارات والمرجعيات القيمية التي تعبر عن هوية المجتمع المغربي، ولابد أيضا من إعداد وتكوين المعلمين والمربين في مجال التربية على القيم، واعتماد مراكز التكوين على مجزوءات تتعلق بتعليم القيم وتعلمها، وفق خطة منهجية تراعي الانسجام والتكامل، والتوازن والتدرج، وتفعيل الإعلام المدرسي وتسخير الإعلام العمومي ليكون في خدمة المشروع القيمي، بدل أن يروج للتفاهة والتافهين، إن تعليمنا المدرسي وخاصة في المرحلة الابتدائية، في حاجة لاستدماج الوسائط الإلكترونية والرقمية واستثمارها، وإنتاج موارد ذات الصلة بمصفوفة القيم المدرسية، كل ذلك لا يغني عن انخراط كل مؤسسات الدولة في هذا الورش الكبير الذي يعد مدخلا لتأهيل وتنمية العنصر البشري بشكل مستدام، من خلال توجيه السلوك الفردي والجماعي، للحفاظ على الذات الجماعية، والموروث الثقافي والتاريخي للهوية الوطنية، والانفتاح والتفاعل الإيجابي على العصر، لضمان التعليم الجيد للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع، وهذا كله يستدعي انخراط الجميع لأن عملية الإصلاح التربوي بصفة عامة، والتربية على القيم بصفة خاصة، مسؤولية المجتمع بأكمله وبكل مؤسساته.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، محمد بن مكرم، معجم لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979.
- الجلاد، ماجد زكي، *تعلم القيم وتعليمه*، دار المسيرة للنشر والتوزيع،2005.
- الدريج، محمد وآخرون، *البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية*، أعمال ندوة دولية أيام: 14/13/12 دجنبر 2017، بفاس، مطبعة آنفو ـ برانت، 2017.
- طه، عبد الرحمـن، *الحق العربي في الاختلاف الفلسفي*، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- كنعان، أحمد علي، *أدب الأطفال والتربية على القيم*. دار الفكر المعاصر للطباعة والنشر والتوزيع،1995.
- زرزور، نوال كريم، معجم ألفاظ القيم الأخلاقية وتطورها الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم. مكتبة بيروت، لبنان، 2001.

الوثائق والمذكرات الوزارية.

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- الورقة الإطار لمراجعة المناهج وبرامج التكوين.
- الكتاب الأبيض.
- الرؤية الاستراتيجية 2020/2015.
- المذكرة 87 حول تفعيل أدوار الحياة المدرسية. الصادرة بتاريخ يوليوز 2003 المذكرة الوزارية رقم 88 المتعلقة بميثاق إرساء هياكل مرصد القيم الصادرة بتاريخ 9 نونبر 2017.
- كتاب التلميذ " في رحاب التربية الإسلامية"، المستوى السادس ابتدائي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط 2023.
- كتاب "منار اللغة العربية" للمستوى السادس ابتدائي.
- كتاب التلميذ " المسار الاجتماعيات" للمستوى السادس ابتدائي، نادية للنشر، الرباط، المغرب، ط 2023.

النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي الضوابط والتحديات

☜ عبد الرحيم اودمجان
☜ فاطمة الزهراء اودمجان
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

مقدمة

تختص مادة التربية الاسلامية بتدريس المعرفة الشرعية في مستويات ومراحل معينة من نمو المتعلمين، وذلك للحفاظ على ارتباطهم بالدين الإسلامي و تربيتهم على العقيدة الصحيحة، ما يجعل المدرس مطالبا بنقل المعرفة الأكاديمية المتخصصة للمتعلمين، "ولا يسنح ذلك إلا في إطار عملية نقل ديداكتيكي تناسب هذه المستويات سيكولوجيا وعقليا ومعرفيا، من خلال خيط بيداغوجي ناظم لهذه الحلقات المرتبط بعضها ببعض، يراعي مراحل النمو، والقدرات الإدراكية، ويأخذ بعين الاعتبار سياقات التنزيل المادية والمعنوية"[1]، ذلك أن النقل الديداكتيكي ليس مجرد اختزال للمعرفة أو تبسيط لها بل هو تلكم المراحل التي تمر منها المعرفة العالمة لتصاغ في قالبها شبه النهائي على مستوى التخطيط بعيد المدى في البرنامج الدراسي للمادة أو التخطيط قريب المدى للأستاذ سواء على مستوى الجذاذة الخاصة بكل درس او على مستوى التوزيع السنوي لكل سنة دراسية، الأمر الذي جاء هذا البحث لتدارسه حتى تتبين مستويات هذا النقل، وكذا خصائصه وتحدياته.

1ـ النقل الديداكتيكي للدرس العقدي: المفهوم والخصائص.

1.1- مفهوم النقل الديداكتيكي للدرس العقدي

عرف الدكتور سعيد حليم هذه العملية بأنها تلك: "التغييرات المعرفية والتربوية التي تدخل على المعرفة العالمة، لتصير معرفة تعليمية من خلال إخضاعها لعناصر المنهاج التربوي"[2]، وتعرف أيضا على أنها نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتتناسب وخصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحالاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية/ التعلمية. وعليه فإن النقل الديداكتيكي للدرس العقدي: عملية يقوم من خلالها الناقل بالتصرف في المفاهيم العقدية

---

[1] البورقادي خالد، ديداكتيك النص القرآني في درس التربية الإسلامية، أشغال الدورة التكوينية 20 – 21 نونبر 2021، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، وجدة، المغرب، ص: 90

[2] حليم سعيد، مادة الديداكتيك، جمع وترتيب: رضوان العمراني، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، الموسم الجامعي:2020-2021، ص: 6.

ونقلها من المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسة بحيث يراعي مراحل المتعلم العمرية وخصوصيات المفهوم العقدي الذي يتميز بالتجريد.

2.1- أهمية النقل الديداكتيكي ومستوياته في الدرس العقدي

من المعلوم أن أشرف العلوم كما بين العلماء ذلك هو: علم التوحيد ذلك أنه الأساس الذي تقوم عليه باقي الأعمال، و الشرط الأساسي لقبولها، وهو الذي إذا صح كان دافعا للتحلي بقيمة الحكمة، من حيث كونها: المبادرة لفعل الخير والإصلاح كما عرفها بذلك المنهاج، فهي علم أساسي يمتح من الكتاب والسنة ويقوم على مفاهيم مجردة وتصورات غيبية، وقواعد منطقية في بناء قضاياه، مما يتحتم على مدرس مادة التربية الإسلامية في تعامله المباشر مع المتعلمين إعادة تحويل المادة التي خضعت لعملية النقل الديداكتيكي في المستوى الأول لتتناسب والطبيعة العمرية وكذا العقلية للمتعلمين، إلا أنه " تارة تتملك الممارس المعرفة في طابعها العلمي الصرف فيعمل على تنزيلها بشكل تعسفي دون إخضاعها للنقل الديداكتيكي أو حتى للتأمل الابستمولوجي المطلوب وقد يتم السماح لمفاهيم دخيلة على المادة بالولوج تعسفا إلى حضن المفاهيم الشرعية[3]، مما يجعل النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية شيء بالغ الخطورة، سواء في طريقة تناول نصوصها و نقلها للمتعلمين أو في فهم معاني هذه النصوص

من الباحثين كالدكتور حليم سعيد من جعل مستويات النقل الديداكتيكي أربعة[4]، فجعل المعرفة العالمة الأكاديمية في المستوى الأول حيث تتسم هذه المعرفة بالشمول والاستغراق لمباحث العلم، وجزئياته الخاصة، وكذا مدارسه واختلاف أهلها في بعض القضايا من العلم المدروس، وجعلوا في المستوى الرابع المعرفة المكتسبة من طرف المتعلم، والتي تنبني على ما تعلمه في الفصل، فتضم التمثلات التي تم تعزيزها في القسم، وتلك التي تمت معالجتها، كما تختلف هذه المعرفة باختلاف المتعلمين من حيث الانتباه والفهم وكذا المشاركة في بناء الدرس، غير أني أميل إلى القسم الذي جعل لهذه العملية مستويين اثنين: المستوى الأول خارجي: ويتم على مستوى المكلفين بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة جامعيين ومؤلفي الكتب المدرسية والمفتشين... والمستوى الثاني نقل داخلي: وهو تلك التغييرات التي يدخلها الأستاذ على المعرفة المعدة للتدريس[5].

---

[3] رامي المهدي، بوحبة حسن، مداخل منهاج مادة التربية الإسلامية من التصور الابستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، فاس، المغرب، ص: 7.

[4] حليم سعيد، المرجع في كيفية التدريس، سلسلة المنظومة التربوية في المغرب، ص: 202.

[5] العفاقي الفلاح عبد الباري، النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي: المنهج البنيوي أنموذجا، ص:5.

فالأول تحويل للمعرفة الخام وعرضها في مصفاة المستوى الأول من النقل الديداكتيكي، نتاجها يبث في الكتب المدرسية وينتظم على شكل محاور منظمة يحددها الإطار المرجعي وكذا الوثائق التربوية للمادة، هذه الأخيرة تخضع للمستوى الثاني على يد الأستاذ الذي يتفاعل مع المحاور المعدة للتدريس ويدبرها مراعيا مستوى المتعلمين ومنتقيا من بين طرق التدريس المناسبة لهذا القسم دون غيره أو لتلك المجموعة دون غيرها، لينتج بذلك المعرفة المدرسة[6].

وعليه فتقع على عاتق المدرس بشكل مباشر - وإن كان قد يسهم في المستوى الأول من خلال مشاركته في الورشات والدورات التي تعد لهذا الغرض - المستوى الثاني من النقل الديداكتيكي فيختار من الدعامات ما يتناسب والهدف الذي يسعى لتحقيقه، فبهذه المستويات تتحول المعرفة الأكاديمية من خلال إعادة بنائها في المستويين إلى معرفة مكتسبة، تصير قناعة للمتعلم، وتدخل في تكوين شخصيته، فهذا النقل هو العملية المساعدة على تشكيل ذات المتعلم "وهو أعلى مستويات المجال الوجداني الانفعالي... ففي هذا المستوى يصير المتعلم نموذجا مختلفا عن أي نموذج آخر بحكم شخصيتها لتي أسسها وفقا لمعتقداته وأفكاره والتي سيشق بها طريق حياته حتى النهاية"[7]

3.1: خصائص المفهوم العقدي

يستمد هذا النقل خصائصه من خصائص المفهوم العقدي، ذلك أن الناقل الديداكتيكي في كلا المستويين يستحضر خصائص المفهوم العقدي، وكذا خصائص النص الشرعي الحامل لهذا المفهوم حتى يتأتى له أن يقوم بعملية النقل دون أدنى تحريف للمعرفة أو تغيير لخصائصها، وهذا يتطلب منه - أي الناقل الديداكتيكي _ أن يكون على وعي تام بخصائص النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمة، وللمادة التعليمية"[8]، ومن خصائص المفهوم التي ينبغي مراعاتها:

---

[6] العفاقي الفلاح عبد الباري، النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي: المنهج البنيوي أنموذجا، ص:5،6 بتصرف.

[7] زعفوري رابح، تدريس التربية والتفكير الإسلامي ين التكوين الإسلامي والتكوين المستمر، رسالة ماجستير، إشراف د: زهير المدنيني، جامعة الزيتونة المعهد العالي لأصول الدين، السنة الجامعية: 2019- 2020، ص: 100.

[8] معكول عبد الوكيل، ايت الحاج الحسين، النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية آلياته وخصائصه، بحث لنيل شهادة الإجازة المهنية، تدريس الدراسات الإسلامية، تحت إشراف د: محمد الحاجي الدريسي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، المغرب، ص: 16.

1.3.1- الاستمداد من الشرع

يشترك المفهوم العقدي مع باقي مفاهيم المادة بكونها مستمدة من الشرع، فالمفاهيم العقدية التي تعنى بأصول العقيدة تستمد مشروعيتها من تنصيص الوحي عليها، وعليه فيجب على الناقل الديداكتيكي حين اختياره للمفاهيم أن يختار منها ما كان له تأصيل من الشرع[9].

2.3.1- التجريد

تتميز مفاهيم الدرس العقدي بكونها تنتمي إلى المجال التصوري المجرد، وما يتميز به هذا المجال من تجريد المفاهيم وعدم خضوعها للمجال المادي الذي ألف المتعلم التعامل معه خاصة في مراحل التعلم الأولى، كما يتميز بمركزية المفهوم الغيبي، فالناقل الديداكتيكي حين نقله للمفاهيم الغيبية يحرص على تقديمها كمفاهيم مقابلة للشهادة وليس كعدم أو غير معقول أو مقابلا لما يخالف العقل والمنطق، ف "باستقراء استعمالات العرب لكلمة الغيب ومشتقاتها نجد أنها تقابل الشهادة وليت مقابلة للشيء الموجود أو الشيء المعقول، وقد جمع الله تعالى بين الكلمتين كثيرا ، كما في قوله عالم الغيب والشهادة"[10]، الأمر الذي يحرص الدرس العقدي على بيانه وترسيخه لدى المتعلمين في مرحلة عمرية تقتضي إدراكهم لهذا الفرق وفهمهم له، من خلال درس: "الله عالم الغيب والشهادة" حيث يدرك المتعلم إضافة إلى مفهوم كل من العالمين تقابلهما وكذا مجالات كل منهما، ليتمثل بعد ذلك مقتضيات الإيمان بالعالم الغيبي المجرد وأثر ذلك على سلوك الفرد والجماعات.

3.3.1- الشمول:

تتميز المفاهيم الشرعية في عمومها والعقدية خاصة بالشمول والتداخل، فكل مفهوم يخدم الآخر، ويكمله، فهي مفاهيم تتكامل وتتداخل وكلها تسعى إلى: رفع مستوى الإنسان حتى يؤدي وظيفته في الوجود، على نحو يتفق مع شرف نسبه وأصل خلقته"[11]، وتشترك في كونها خادمة لمصطلح التوحيد منضوية تحت مفهومه، بحيث يتحقق لدى المتعلم طيلة سنوات التعليم المدرسي باكتساب هذه المفاهيم: المقصد الجودي، كما أن المفاهيم العقدية تتميز بمخاطبتها لمختلف جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية.

---

[9] المغرب، وزارة التربية الوطنية، والتعليم الأولي والرياضة، منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 9.

[10] ضميرية عثمان جمعة، عالم الغيب والشهادة في التصور الإسلامي، مكتبة السواري للتوزيع، جدة، ط/1، 1408هـ، ص: 16.

[11] محمد الغزالي، كيف نفهم الإسلام، دار الدعوة، ط/1، الإسكندرية، 1411 هـ، ص: 109.

2ـ ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي وتحدياته

1.2: ضوابط النقل الديداكتيكي لمدخل التزكية

انطلاقا من خصائص المفهوم العقدي، واستحضارا لآليات النقل الديداكتيكي وكذا توجيهات الوثائق الرسمية المؤطرة لمنهاج المادة فإن الناقل الديداكتيكي في مستوييه الداخلي والخارجي يجد أن عمله محكوم بجملة من الضوابط الواجب مراعاتها حين القيام بعملية إعادة بناء المعرفة العقدية، تضمن النقل السليم للمعرفة العقدية بحيث تحافظ على خصائصها المعرفية، وتلائم المستوى المعرفي للفئة المستهدفة فيكون بذلك الناقل مراعيا أهم خصائص المعرفة العقدية، واضعا نصب عينيه أهدافها وغاياتها وكذا وظيفيتها في بناء شخصية المتعلم من أهمها:

الضابط الأول: الانتقائية والملائمة

يحضر هذا الضابط حين اختيار البرنامج الدراسي للأسلاك التعليمية حيث تنتظم المفاهيم العقدية طيلة سنوات التعليم المدرسي ضمن مدخل التزكية موزعة حسب خصوصيات المرحلة التعليمية وكذا حسب حاجيات المتعلم، مما يجعل اختيار المفاهيم وكذا المعارف المرتبطة به أو القيم المراد العمل على ترسيخها تابعة للأهداف العامة من البرامج الدراسية وكذا الحرص على انتقاء ما كان ملائما للفترة الزمنية التي يعيش فيها المتعلم فيختار من المعطيات العلمية أحدثها وأجدها وأمسها باهتماماته الفكرية وبالإشكالات المطروحة في الساحة العلمية بشكل يتلاءم وقدراته المعرفية، ومن ذلك برمجة درس النظر والتفكر في مدخل التزكية للسنة الأولى إعدادي، بما يتلاءم ودعوة السور المقررة إلى معرفة الله عن طريق التعرف على مخلوقاته والتفكر في عظمتها وكذا مع توحيد الأفعال ليقتنع المتعلم بنسبة الفعل إلى الفاعل الحقيقي جل وعلا، وكذا انفتاح المتعلم على بعض المفاهيم المرتبطة بالتوحيد في السلك الثانوي من ذلك مفهوم الحرية ومفهوم العلم، ومفهوم الغيب، والفلسفة، وعليه فالمعرفة الواجب تدريسها هي: معرفة انتقائية تخدم الأهداف التي ترسمها التوجيهات التربوية وهي محكومة بالانتقائية والإغلاق خدمة للأهداف المسطرة في المنهاج والبرنامج الدراسي عكس المعرفة العالمة التي تتسم بالانفتاح والتعمق والوفاء للأغراض العلمية الصرفة[12] وعليه فإن المدرس حين تصريفه للمعرفة المدرسة يجب أن يضع نصب عينيه الأهداف التعليمية فيختار من الدعامات تلك المحققة للأهداف الخادمة لها، مما يجعل هذه المعرفة تكتسي صبغة الانغلاق تحدها الأهداف من الانزياح المعرفي، وتحدد محاورها بدقة.

[12] كنبور عامر، النقل/ التحويل الديداكتيكي، موقع عن التربية والتكوين، https://2u.pw/epdknxpf بتصرف.

الضابط الثاني: التأصيل

حين تحديد منهاج التربية الاسلامية لنوع العقيدة التي يراد ترسيخها لدى المتعلم أشار إلى كونها عقيدة مستمدة من الكتاب والسنة، فيحرص المدرس على اختيار النصوص الشرعية المؤصلة للمفهوم وذلك حرصا على :" إعادة اللحمة بين العقيدة والنص الشرعي كما كانت في أصلها قبل تسرب الخلاف الكلامي للدرس العقدي،"[13] ، هذا التأصيل يجعل المدرس أثناء تخطيطه لدرس القرآن الكريم يختار من السور المقررة دعامات تؤصل لهذا المفهوم حرصا على تثبيت مركزية السورة وهيمنتها على مختلف مفاهيم المداخل الأخرى، فيكون بذلك الدرس العقدي :"درسا جامعا بين الوحدة والتوحيد، متجنبا إثارة القضايا الخلافية المنبت والسيئة المقصد لأثرها السلبي على المقاصد المركزية للعقيدة الإسلامية"[14] ، كما يضبط عمل الناقل في المستوى الأول من مستويات النقل الديداكتيكي باختيار القضايا الأصلية ذات التأصيل الشرعي، وينأى عن الفروع المختلف فيها، أو تلك الطارئة بسبب تشبع العقيدة في سياق معين بآراء الفلاسفة أو غيرها من العلوم ذات التأثير المتبادل مع علم الكلام في المعرفة العالمة.

الضابط الثالث: الارتقاء

يمكن اعتبار التدرج في نقل المفهوم العقدي للمتعلم ميزة من ميزات المفهوم العقدي، وضابطا من الضوابط الواجب مراعاتها لتصور المفهوم في شموليته، ذلك أن الأستاذ يجد أنه يتعامل مع مفهوم الغيب من معناه الشامل والبسيط كركن من أركان العقيدة الصحيحة في الابتدائي ليتعرف على مفهومه ومجالاته تفصيلا في السلك الإعدادي ليصل بعد ذلك إلى علاقة الإيمان بالغيب وكذا أثر الإيمان به في التصور والسلوك في السلك الثانوي التأهيلي، وهو الأمر الذي يمكن استثماره من خلال الاستعانة بنصوص شرعية مجملة في الإيمان بالغيب ونصوص أخرى فصلت في مجالاته، هذا الضابط هو ما أكده المنهاج الجديد للمادة في شقه المتعلق ببيان كفايات التعليم الثانوي حيث انطلقت كفايات الدرس العقدي من بساطتها في تحديد هدف سلامة العقيدة وعمق فهمه لأركان الإيمان لترتقي إلى الوصول ل :"ترسيخ العقيدة في الله محبة وتعظيما واستكمال أركان الإيمان يقينا وبرهانا"، كما تعرض المفاهيم في سنوات التعلم الأولى صيغة تقريرية ليأتي المتعلم على اكتشاف الأدلة والبراهين في مراحل متقدمة ولينتقل بعد ذلك إلى مناقشة الشبه وردها بما اكتسبه من أدلة درس (الإيمان والإلحاد أنموذجا)

---

[13] الباشر المقدم، موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية، أشغال الدورة التكوينية 20 – 21 نونبر 2021، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، ص: 150.

[14] الغزالي محمد، تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، دار الشروق، القاهرة، ط/1، 2003، ص: 40.

الضابط الرابع: الوظيفية

إن الناقل للمعرفة العقدية يجعل اختيار المفاهيم قائما على ما تؤديه من وظيفة في بناء شخصية المتعلم الدينية، وكذا ما تحققه من الأهداف المتوخاة من تدريس المادة، وذلك عن طريق اعتماد مقاربة شمولية للاختيار تراعي تحقيق التوازن من حيث المعرفة والوجدان والسلوك، هذه الوظيفية تجعل من الدرس العقدي غاية وهدفا أسمى تسعى المادة في شموليتها لترسيخه لدى المتعلمين، وهذا الضابط الوظيفي يمكن استنباطه من خلال ملاحظة التدرج في الأهداف الذي يتوازى مع تقدم مستوى المتعلم في سنوات التعليم الثانوي، حيث ينطلق المتعلم من كونه في نهاية السنة الأولى قادرا على تملك معارف متعلقة بسلامة العقيدة الصحيحة، ليصل في نهاية السنة الثانية باكالوريا إلى ترسيخ الاعتقاد في الله، وكذا استكمال أركان الإيمان يقينا وبرهانا، وبه يتحقق الهدف الأسمى من مدخل التزكية ويحقق المتعلم الغاية الكبرى من وجوده، ويتجلى هذا البعد فيما أشار إليه الغزالي حيث :" حرص على تصحيح الصورة النمطية التي رسخت لدى الناس عن العقيدة في انحصارها في الجانب النظري، حيث بين العقيدة ذات ملمحين :إلهي وإنساني، فالملمح الأول معرفة يقينية بالله تعالى وبأصول الإيمان الأخرى، مع تحدي وظيفة الإنسان في الحياة، والملمح الثاني فقه لدور الإنسان في هذه الحياة وفق تمثله للملمح الأول"[15].

2.2- تحديات النقل الديداكتيكي لمدخل التزكية

من تحديات هذا النقل:

أ- اختلاط العلمي بالعامي:

"حيث تشوب فطرة المتعلم مجموعة من الاختلالات والمفاسد نتيجة ما يتلقاه من تصورات يختلط فيها الحق بالباطل والعلمي بالعامي"[16]، لذا فإن العمل على صياغة وضعية مشكلة ناجحة ومركبة تثير تمثلات المتعلمين كفيل بالعمل خلال الدرس على تصحيح هذه التمثلات مع تكريس الصمود إلى النص الشرعي والدليل في كل قضية تثار، فيكون الاحتكام إلى الدليل هو الحل للخروج من المتاهات الكلامية وهو ما أشار إليه المنهاج حين بيانه نوع العقيدة التي تعمل المادة على ترسيخها لدى المتعلم عقيدة حنفية قيمة تقوم على الدليل من الكتاب والسنة،

---

[15] بودقزدام عمر، الدرس العقدي الإسلامي المعاصر، ملامحه ومميزاته، مجلة الصراط، مجلد 22، عدد 2، خروبة، الجزائر، 2020، ص: 111.

[16] رامي المهدي، بوحبة حسن، مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي إلى التوظيف الدياكتيكي، مطبعة انفو برانت، فاس ط/1، ص: 53.

وبه يعتبر تحدي إنتاج الوضعية المشكلة الكفيلة بجعل المتعلم يفصح عن تمثلاته في مادة التربية الإسلامية تحديا كبيرا يضاعف المسؤولية الملقاة على عاتق المدرس في صياغة وإنتاج الوضعيات المركبة والتي تتماشى والشبهات المثارة في الموضوع المدرس، وفي الأمر تحصين للمتعلمين من الشبه التي قد تعترض طريقهم سواء على المستوى العامي أو كذا ما يتلقونه على مواقع التواصل الاجتماعية، ما يجعل المعرفة العقدية عند المتعلم مرتبطة بالدليل وذات بعد علمي وشرعي، غير أن هذا الأمر يظل تحديا راهنيا أمام واقع كثرة الشبه وقلة الحصص المخصصة للمادة.

✓ **المبالغة في التجريد:**

للمفهوم العقدي خاصية التجريد وهي خاصية تشترك فيها المفاهيم الغيبية التصورية، كما أنه تحد من التحديات التي تقف أمام العملية التعليمية التعلمية خاصة وفي ظل موجة نقص التدين لدى الشباب والأطفال وغلبة النزعة المادية، ما يجعل تزكية النفس المطلوبة في الدرس العقدي، لا تتأتى سوى بالجمع بين الغيبيات والمحسوسات، وهو المنهج الذي سلكه القرآن حين تقريره لأصول العقائد، وهو كذلك ما ينبغي للناقل الديداكتيكي مراعاته، فينبغي على الأستاذ حين قيامه بعملية النقل الديداكتيكي أن "يتجاوز الصورة التي علقت بالأذهان حول انحصار العقيدة في الجوانب التجريدية والغيبية إلى النظر إلى مفرداتها بأفق واسع النظر، يتناول قضايا متنوعة منها ذو بعد إنساني خلافي عام- نسبة إلى الخلافة- التي تركز على مطلب ترقية الانسان ...في الأرض باعتبارها المهمة الأولى التي خلق من أجلها الانسان "[17].

✓ **القناعات الشخصية:**

لا شك أن أستاذ التربية الإسلامية ينبغي أن يكون موسوعي الإدراك في مختلف علوم الشريعة الإسلامية، الأمر الذي قد يجعله يقتنع في قضية من القضايا بمذهب معين أو تصور معين، و يتضح هذا بشكل جلي :" في دروس العقيدة الإسلامية إذ يجب تجريد المعرفة ونزع كل العوالق الشخصية عنها، من خلال اعتماد مقاربات ذات بعد قيمي لبناء شخصية إسلامية متوازنة ومنفتحة، بعيدا عن اختلافات الفرق الكلامية، مع ربط الدرس بالمراحل التاريخية له، ولفت انتباه المتعلم للمفاهيم التي تثمن عقيدته الصحيحة وتبعده عن العقائد المنتشرة في مجتمعه، من خلال دعامات قاصدة، ترشده لبناء قناعاته بنفسه"[18]، وهوما يعمل ضابط التأصيل على منعه من خلال ربط كل المفاهيم والمعارف

---

[17] النجار عبد المجيد، عوامل الشهود الحضاري، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط/1، 1999، ص: 112.

[18] معكول، ايت الحاج، النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية، ص: 17.

بالأدلة من الكتاب والسنة، ويأتي التعدد المذهبي كتحد آخر تابع لتحدي سيطرة النزعة الشخصية والانتصار للمذهب عند الناقل الديداكتيكي، وعدم التزامه بالتوجيهات الرسمية المؤطرة للمادة، يضاف إلى ذلك ما قد يطرحه المتعلمون من خلال دفاتر الإعداد القبلي، أو أنشطة التعلم الذاتي، هذا إن سلمنا اعتماد الطريقة الكلاسيكية للإعداد القبلي في مدخل الكفايات وحين الاشتغال بالوضعية المشكلة.

وينبغي التنبيه إلى ضرورة تجاوز الخلافات الكلامية تحصينا للمتعلم من الانزلاقات العقدية، هذه الفرق الكلامية انما نشأت في مناسبات " وذلك لملابسات ظرفية اقتضت ذلك، ولكنها لزوال تلك الملابسات لم يبق اليوم مبررا لأن تحظى بذلك الحجم من الاهتمام[19]، وإنما يجب على المدرس اعتبار هذه " المواقف الكلامية ...تجيب عن أسئلة طرحها السابقون وقد لا يكون لها أي موقع بين أسئلتنا الراهنة"[20].

خاتمة:

تمتاز مادة التربية الإسلامية عن غيرها من المواد بارتباطها الوثيق بالنص الشرعي، وهو ما يجعل مهمة الناقل الديداكتيكي، أكثر صعوبة وأكثر مسؤولية، والتقيد بضوابطه أكثر طلبا ومن نتائج هذا البحث:

-خصائص المفهوم العقدي تؤثر في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي
-خاصية التجريد في المفاهيم العقدية تشكل تحديا من تحديات النقل الديداكتيكي
-ضابط الارتقاء مهم لتشكيل شخصية المتعلم وبناء قناعاته العقدية بما يتوافق ومرحلته العمرية
-المعرفة المكتسبة ليست من مستويات النقل الديداكتيكي
-ضابط وظيفية المعارف يجعل الناقل الديداكتيكي يستفرغ الوسع لاختيار المفاهيم وكذا الدعامات التي تخدم الأهداف
-تحدي الانزياح المعرفي مما يجب ضبطه والتقيد بالوثائق المرجعية الموجهة للمادة

---

[19] بودقزدام عمر، الدرس العقدي الإسلامي المعاصر، ملامحه ومميزاته، مجلة الصراط، مجلد 22، عدد 2، خروبة، الجزائر، 2020، ص:93.

[20] الجوادي رياض بن علي، مدخل إلى تدريسية التربية والتفكير الإسلامي، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط/1، 2020م، ص: 303.

بيبليوغرافيا

-الباشر المقدم، موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية، أشغال الدورة التكوينية 20-21 نونبر 2021، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية.

- بودقزدام عمر، الدرس العقدي الإسلامي المعاصر، ملامحه ومميزاته، مجلة الصراط، مجلد 22، عدد 2، خروبة، الجزائر، 2020.

- البورقادي خالد، ديداكتيك النص القرآني في درس التربية الإسلامية، أشغال الدورة التكوينية 20-21 نونبر 2021، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية.

- الجوادي رياض بن علي، مدخل إلى تدريسية التربية والتفكير الإسلامي، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2020م.

- حليم سعيد، مادة الديداكتيك، جمع وترتيب: رضوان العمراني، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، الموسم الجامعي :2020-2021م.

- رامي المهدي، بوحبة حسن، مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي إلى التوظيف الدياكتيكي، مطبعة انفو برانت، فاس ط1.

- زعفوري رابح، تدريس التربية والتفكير الإسلامي ين التكوين الإسلامي والتكوين المستمر، رسالة ماجستير، إشراف د: زهير المدنيني، جامعة الزيتونة المعهد العالي لأصول الدين، السنة الجامعية: 2019- 2020

- العقاد عباس محمود، العقائد والمذاهب، دار الكتاب اللبناني، بيروت، بدون طبعة.

- الغزالي محمد، تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2003م.

- محمد الغزالي، كيف نفهم الإسلام، دار الدعوة، ط1، الإسكندرية، 1411هـ.

- معكول عبد الوكيل، ايت الحاج الحسين، النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية آلياته وخصائصه، بحث لنيل شهادة الإجازة المهنية، تدريس الدراسات الإسلامية، تحت إشراف د: محمد الحاجي الدريسي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، المغرب.

- النجار عبد المجيد، عوامل الشهود الحضاري، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1999.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مديرية المناهج، منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، المملكة المغربية، يونيو 2016.

- حليم سعيد، المرجع في كيفية التدريس، سلسلة المنظومة التربوية في المغرب.

- رامي المهدي، بوحبة حسن، مداخل منهاج مادة التربية الإسلامية من التصور الابستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، فاس، المغرب.

ديداكتيك اللغة العربية وفق مستجدات التربية والتكوين وسؤال القيم في التعليم الثانوي بالمغرب

☜ **د.عبد العزيز آيت الشاري**
اللغة العربية وآدابها
جامعة القاضي عياض - المغرب -

مقدمة

يحتل تعليم اللغة في النظام التربوي مكانة بارزة في كل بلدان العالم، ليس لأنها لغة التواصل بين البشر داخل مجتمعاتهم أو بانفتاحهم على لغات أخرى، وإنما باعتبار اللغة هي الوعاء الذي يحوي كينونة الإنسان وقوميته وهويته الحضارية والثقافية والدينية، وهذا الأمر ينطبق على تعليم اللغة العربية ببلادنا لغة القرآن الذي هو دستور المسلمين، ولغة الحديث شارح وفاتح عيون هذا الدستور الذي هو وحي من الله سبحانه وتعالى، ولغة الإبداع ، أعلاها لغة الشعر العربي ديوان العرب حسب ابن عباس ترجمان القرآن رضي الله عنه، وصولا إلى أدبها وفنها المتعدد والمتجدد عبر الزمان والمكان.

بناء على هذه المسلمة سعت المدرسة المغربية وكل شركائها الفاعلين إلى الاهتمام بهذه اللغة باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد إلى جانب الأمازيغية في تناغم تام بين اللغتين سعيا إلى تشكل الهوية المغربية الضاربة في عمق التاريخ، أقول سعى الفاعلون إلى العناية بنشر هذه اللغة بين أفراد المجتمع من خلال مؤسساتها الرسمية النظامية وغير النظامية، أو عن طريق فتح فرص للمثقفين في البلاد إلى الانخراط في تطوير هذه اللغة عبر برامج أو مسابقات وطنية تشجع على الإبداع بهذه اللغة البيانية والساحرة التي خصها الله سبحانه وتعالى أن جعلها لغة رسالته للعالمين، لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ {سورة يوسف، الآية 2}، وإذ جعلها سبحانه وتعالى لغة القرآن، لابد من معرفتها وإتقان علومها لفهم كتابه وتفسيره أولا والعمل به ثانيا، ومن ثم فهم كل العلوم التي كتبت بهذه اللغة، وخاصة حينما يتعلق الأمر بالمتعلم الذي تربطه علاقات مع مواد أخرى كالدراسات الإسلامية والتاريخ والفلسفة والقانون وغيرها من المواد التي تدرس بالعربية، فهو معني بضبط هذه اللغة كي تسعفه لفهم كل النصوص والوثائق بشتى أنواعها.

1. ديداكتيك اللغة العربية بين النظرية والتطبيق

قبل الشروع في مقاربة موضوع ديداكتيك اللغة العربية بين النظرية والتطبيق خاصة في السلك الثانوي لابد من الوقوف عند مصطلح أساس في هذا الشأن وهو "الديداكتيك" قبل أن يختص بمادة دون أخرى، فضبط تعريفه وغايته يساهم في فهم وظيفته بالنسبة للمعنيين به وهم المدرسون الذين يرتبط اسمهم بهذا المفهوم إلى جانب مفاهيم تتقارب من حيث المعنى كتعليمية وتدريسية اللغة، وكلها تصب في ميدان نقل المعارف إلى أشخاص معينين في علاقتهم باللغة الإنسانية، واللغة العربية بخاصة.

إن الديداكتيك بعيدا عن مفهومات معجمية وتبسيطية أضحى حقلا معرفيا قائما بالذات يستدعي مساءلته في علاقته بعلوم التربية والعلوم الإنسانية بشكل عام، هل هو فعل إجرائي وتيسير للمعرفة بنقلها إلى مستوى المتعلمين وتكييفها وفق تمثلاتهم؟ أم هو علم قائم الذات؟ وقد اهتم بهذا المفهوم كثير من علماء التربية عرب وأجانب بحكم ارتباطه بفن التدريس داخل كل مجتمع على حدة.

وسنحاول أن نحيط بالكلمة من خلال نتائج ما توصل إليه باحثون في هذا الشأن، وعلى هذا يميز الأستاذ محمد الدريج وهو من الأساتذة المبرزين في هذا الميدان بين اتجاهين بخصوص مفهوم الديداكتيك، فأما الاتجاه الأول يعتبر الديداكتيك " مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس، بينما الثاني يعتبره، علما مستقلا عن علوم التربية "[1]، وسواء اعتبر علما قائما بذاته أو مفهوما يدخل ضمن علم أعم وأشمل الذي هو علم التربية فقد حظي بعناية فائقة لأن فهمه يساعد على تعليم الأفراد وفق رؤية مخصوصة مرتبطة أشد الارتباط بالقيم والثقافة التي ينتمي إليها الأفراد. وللنظر إلى التعريفات التي خُص بها هذا المفهوم وفق ما جاء في دراسات بعض الباحثين نذكر:

-أن "الديداكتيك هي الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحقيق هدف معرفي أو عاطفي أو حركي "[2].

-أن الديداكتيك حسب محمد الدريج هو "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا،

---

[1] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011، ص 7-8.

[2] وتعريف لافالي lavalleé أورده الباحث المكي المروني في كتابه، "البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993، ص 95.

سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم."[3]

نستنتج من هذين التعريفين، أن الديداكتيك مرتبط أشد الارتباط بطريقة وفن تدريس مادة أو مواد معينة قصد تبليغها للمتعلم واكتساب معارف وكفايات مختلفة تروم تنمية وجدانه وعقليته وشخصيته.

وبالرجوع إلى ديداكتيك اللغات نجد أن المهتمين بالشأن التربوي قطعوا أشواطا كبيرة في الطرائق الملائمة لتعلم اللغة العربية وثقافتها وتعليمها إلى المتعلمين المحليين أو المقيمين بالخارج، أو الناطقين بغيرها وممن له نية تعلم هذه اللغة البيانية، في علاقتهم بالوطن والدين والهوية، وإن كان ممن هويتهم أمازيغية صرفة، إلا أن الإسلام وحد الرؤية ودعا إلى التمكن من العربية تواصلا وكتابة، ولذلك فإن الباحثين سخروا مجموعة من العلوم كعلم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلوم التربية، واللسانيات بمختلف فروعها وغيرها من العلوم المساهمة في تطوير اللغة، قصد تأسيس مناهج وبرامج تلائم مستويات المتعلمين وإدراكهم قصد التمكن من امتلاك ناصية اللغة، والدفع بالشأن التربوي نحو التجديد والابتكار.

هذا وقد مر تأسيس الدرس اللغوي من مراحل عديدة ضاربة في التاريخ أساسها المصنفات القديمة التي أسست لعلوم اللغة والنقد والبلاغة والمعجم، فمنذ القرن الثاني للهجرة حيث عصر التدوين إلا ومنظرون وعلماء يهتمون بهذه اللغة في علاقتها بالنص الشرعي لفهمه وتأويله وتأويل النص الأدبي شعرا ونثرا، ليستمر التنظير لهذه اللغة إلى عصرنا الحديث والمعاصر وبروز نظريات جديدة استندت على الزخم المعرفي القديم في اكتشافها، فظهرت مدارس واتجاهات حديثة تهتم باللغة وتدريسها، كاللسانيات التطبيقية، والسوسيولسانيات، ولسانيات النص، والتداوليات والأسلوبيات، ونظريات في النقد ونظريات في الأدب، ونظريات في النحو والترجمة وغيرها، مع المزج بين علوم التربية وبين هذه النظريات بحيث أسفرت عن منهاج شامل يعتبر خارطة طريق الفاعلين في التربية والذين يحملون هم تعليم اللغة العربية للناشئة في إطار النقل الديداكتيكي الذي يراعي تيسير المعرفة العالمة وجعلها مادة مدرسية.

يتبين إذن أن الحديث عن البناء النظري والمنهجي لديداكتيك اللغة العربية مبني أساسا على المنهاج الذي يضم بالإضافة إلى الأساتذة والمكونين برامج وكتب وتكوينات تسعى لإكساب المتعلم

---

[3] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، المرجع السابق، ص 11.

كفايات ومهارات لغوية تسعفه للتواصل في سياقات متعددة، ووفق تطور منهجي في ديداكتيك اللغات والذي مر حسب مصطفى بوشوك من "مراحل متعددة ابتدأت بما يسمى حاليا بالطرائق التقليدية كطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة ثم الطريقة السمعية النطقية، واستنبطت بعد ذلك طرقا ومناهج تعتمد مكتشفات تكنولوجية وإلكترونية مثل توظيف الحاسوب الإلكتروني في الدرس اللغوي"[4]. فالطريقة التقليدية كما جاء في كلام المصطفى بوشوك تنبني في تعليمها للغة العربية على التلقين بهدف التمكن من مهارات القراءة والكتابة، بدأت بالكتاتيب القرآنية والتعليم العتيق في القديم ولازالت مستمرة إلى يوم الناس هذا، وكانت ناجعة في أخذ اللغة من أفواه الشيوخ ومن الكتب النفيسة في علوم اللغة كالبلاغة والنحو والصرف والعروض والنقد العربي القديم بكل أطيافه، سعيا إلى حفظ هذه المتون وشرحها، وكانت تهيئ نوابغ في اللغة لأنهم احتكوا بمنابعها الأولى، ثم تطورت الطرائق بدمجها بالوسائل الحديثة قصد التسريع من تعليمها للمتعلمين، وكانت الغايات من ذلك حسب محمد عطية الإبراشي "تكمن في: الفهم والقدرة على التعبير واكتساب الذوق الأدبي والقدرة على التمييز بين رديء القول وجيده، ثم البقاء على صلة مع حياة الأدب والفن."[5]

هذه الغاية التي جاءت في كلام عطية الإبراشي هي نفسها التي يسعى المنهاج الدراسي لتحقيقه، وفق مستجدات العصر، إذ يدعو كل الفاعلين التربويين إلى تحقيق كفايات كبرى تسعف المتعلمات والمتعلمين بالاندماج الاجتماعي والتشبث بالعقيدة والحضارة والسعي إلى بناء وتطوير المجتمع المغربي، وهي كفايات يكتسبها المتعلمون من مجموع المواد المدرسة ومن ضمنها اللغة العربية بالثانوي الإعدادي والتأهيلي التي تضم مكونات تساعد المتعلم على فهم وتأويل النصوص الأدبية والدينية وتذوقها بناء على ثقافته أولا، وتوجيه المدرسين الذين يستطيعون تيسير النظريات اللغوية والأدبية وجعلها في متناول المتعلم للاستعانة بها لتذوق النص والعمل به، ولن يتأتى ذلك إلا بالتركيز على المتعلم في بناء الأنشطة التعليمية التعلمية كما جاء في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية والتي تنص على:

-"التركيز على المتعلم قصد تمكينه من الثقة في النفس والمشاركة الفعالة، والشعور بالمسؤولية، والقدرة على تدبير تعلمه، وهذا يستدعي إعطاء الفرصة في التفكير فيما يتعلم، وكيف يتعلم، ولماذا يتعلم، وهو ما يتطلب تجاوز بعض الممارسات التقليدية في التدريس مثل الإلقاء المباشر، والاسترجاع دون فهم واستيعاب، ودون القدرة على التطبيق.

---

[4] المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص 44.

[5] عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة، مصر، 1948، ص 115.

-التركيز على الأنشطة التي تهدف إلى تمكين المتعلمات والمتعلمين من مهارات التحليل والنقد وحل المشكلات، وهي مهارات تقع في صلب تهيئ التلاميذ للحياة، تماشيا مع منطق التدريس بالكفايات.."[6].

ولتحقيق هذه الغاية سعت وزارة التربية الوطنية عبر كل الشركاء التربويين من أساتذة ومؤطرين إلى تأليف كتب مدرسية[7] تسعى إلى تحقيق غايات المنهاج التربوي بالمغرب، إذ يحتل الكتاب المدرسي "مكانة أساسية في المنهاج التربوي، نظرا لما يساهم به في تحقيق غايات وأغراض تعليمية، تتجلى في القيم والأفكار المراد نقلها للمتعلم.. فهو لم يعد مجرد أداة مشتركة بين التلميذ والأستاذ. بل أصبح يحمل رؤية اجتماعية وسياسية.."[8]. وهي كتب تعتمد في تركيبتها على نظام الوحدات والمجزوءات كما نص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي جاء فيه: "وضعت برامج تعتمد نظام الوحدات انطلاقا من التعليم الثانوي لتنويع الاختيارات المتاحة، وتمكين كل متعلم، من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها."[9].

إن الكتب المدرسية الخاصة بتدريس اللغة العربية كما جاء في الميثاق تنبني على نظام الوحدات والمجزوءات، كل وحدة تشتمل على دروس تغطي مكونات اللغة العربية، وهي (مكون النصوص أو القراءة، ومكون علوم اللغة، ومكون التعبير والإنشاء، ثم مكون المؤلفات) وهي مكونات تعتمد في تدريسها على مقاربات بيداغوجية ومنهجيات، تستمد مرجعيتها من التدريس بالكفايات بدل الأهداف، وكلها مقاربات تسعى إلى إكساب المتعلم المهارات التالية:

- مهارة الاستماع
-مهارة التحدث
-مهارة القراءة
-مهارة الكتابة

---

[6] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 6.

[7] الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في سلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي هي: "الرائد في اللغة العربية، المرجع في اللغة العربية، في رحاب اللغة العربية، منار اللغة العربية، الممتاز في اللغة العربية...

[8] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 7.

[9] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، البند 106، ص 148.

وهي مهارات لا يمكن الفصل بينها أثناء تدريس مكون من المكونات، إذ المنهجية تقتضي الانطلاق من النص قراءة وفهما وتأويلا ونقدا، مرورا بأنشطة تروم فهم بنية الجملة العربية وتراكيبها، وبلاغتها، انتهاء بإنتاج نص يحاكي النص الذي انطلقنا منه[10]. وهي مهارات يجب تنبي النظرية الوظيفية في أجرأتها داخل الفصول الدراسية، يتم التركيز فيها على المتعلم وقدراته وتمثلاته وإنتاجاته، وأن بناء المعنى واللفظ ليس حكرا على المدرس وحده.

وعلى الرغم من اعتماد مقاربات ومنهجيات وطرق جديدة في تعليم اللغة العربية إلى المتعلمين بالسلك الثانوي، إلا أن هناك إكراهات وأزمات تعيشها اللغة العربية في النظام التربوي المغربي، والعربي بصفة عامة حالت دون تحقيق النتائج المرجوة، وهي تعميم التحدث والكتابة بهذه اللغة، والابداع بها في ميادين كثيرة، بالنظر إلى أن اللغة وسيلة أساسية للتعبير عن هموم وقضايا الذات والمجتمع، قبل أن تكون وسيلة للتواصل أو التدريس، يقول الدكتور فيصل شكري في هذا السياق: "من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات - وهل علي من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات- أنه لا يتقن لغة ما- حتى العربية أحيانا- لقراءتها قراءة تدبر. ولذلك فهو لا يقرأ. وإذا قرأ فهو لا يفهم، وإذا فهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل.. لأن الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة"[11].

ولمواجهة هذا التأزم الذي تعيشه العربية في المرحلة الثانوية بالمغرب يقترح الدكتور عبد الجليل هنوش[12] جملة من الأهداف الواجب وضعها نصب عين المهتمين بالعربية تنظيرا وتأليفا وتدريسا و "هي:

-دعم الملكة اللغوية للتلميذ وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا.

-تفتيح القدرة الإبداعية للتلميذ بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية.

-تطوير القدرة التواصلية للتلميذ بتمكينه من أسباب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخاطبية مختلفة، وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم والتعبير الأدبي القويم.

---

[10] للتفصيل أكثر في المنهجيات المعتمدة في تدريس مكونات اللغة العربية، ينظر التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي.

[11] شكري فيصل، تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، في اللغة العربية والوعي القومي، ط2، بيروت 1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص 402.، نقل هذا الكلام الدكتور عبد الجليل هنوش في كتابه، مراجعات نقدية في اللفة والأدب واللغة، سيأتي ذكره.

[12] عبد الجليل هنوش أستاذ النقد والبلاغة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة القاضي عياض، وله مؤلفات في البلاغة وتدريسها، ومؤلفات في الفكر، وهو أيضا من المهتمين بتريس اللغة العربية، تنظيرا وتطبيقا، ومراجعة.

-شحذ قدرة الفهم عند التلميذ بإقداره على إدراك المعاني والأفكار وتحديدها والتصرف فيها وتلخيصها وإعادة إنتاجها."[13].

يتبين إذن أن الأهداف التي سطرها الأستاذ عبد الجليل هنوش لن تتأتى إلا بالانكباب لدراسة " اللغة لا علم اللغة، وهما كما هو معلوم أمران مختلفان"[14]، وذلك بالتركيز على انتقاء النصوص الأدبية التي تتصف بالجمالية ورهافة الإحساس والذوق شعرا ونثرا، والتي تتوفر فيها شروط الأدبية كما حددها النقاد واللغويون القدامى، وليس تقليد التنظير الغربي الذي أفرزته ثقافة وتراث مغاير للسان العربي المبين.

2. اللغة العربية وسؤال القيم:

تأسس المنهاج الدراسي ومنهاج اللغة العربية على ثلاثة مداخل أساسية، وهي: "مدخل التربية على القيم، ومدخل التربية على الاختيار، ومدخل الكفايات"[15]، وقد ركزنا في المحور السابق على إكساب المتعلمين كفايات تؤهلهم لتعلم اللغة العربية والتواصل بها كتابة وقراءة وتدبرا، وسنحاول في هذا المحور تبيان أهمية مدخل التربية على القيم في ظل تدريسية اللغة العربية بالسلك الثانوي منطلقين بذلك من تعريفات للقيم و" خصائصها، وهي كالتالي:

-القيم مبادئ عامة وموجهات أساسية يقيس الفرد في ضوئها الأفكار والقواعد السائدة في المجتمع، فيقبل ما يتوافق مع هذه الموجهات ويرفض ما يخالفها.

-تتميز القيم بطابعها الإيجابي بالنسبة لمجتمع معين.

-ترتبط القيم بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، فهي نتاج تفاعل مستمر بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه."[16]

بناء على ذلك فالقيم مرتبطة أشد الارتباط ببناء شخصية الفرد داخل المجتمع لتوجيهه نحو السلوك المدني وهو غاية السياسة التعليمية في كل البلدان، والمغرب بخاصة، وبالعودة إلى المعاجم اللغوية نجد مثلا أن القيم تعني "قومت الشيء تقويما، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك."[17]، أي استبدال صفات

---

[13] عبد الجليل هنوش، مراجعات نقدية في الفكر والأدب واللغة، فضاء آدم للنشر والتوزيع، ط1، 2020، ص 114.

[14] عبد الجليل هنوش، مراجعات نقدية في الفكر والأدب واللغة، المرجع السابق، ص 115.

[15] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية، صص 3- 5.

[16] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 21.

[17] أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ترجمة: عبد السلام هارون، دمشق، دار الفكر، ط5 ،ج2، 1392ه، ص. 43.

سلبية بأخرى إيجابية يكون فيها الشخص منتجا ومبدعا ومبتكرا، يخدم بلده ويساهم في رقيه بدل انحطاطه، ولن يتحقق ذلك إلا بتنشئته على القيم الراقية دينية أو اجتماعية أو جمالية أو كونية. هذا وتمثل المقررات الدراسية للغة العربية بشكل خاص مدخلا أساسيا لترسيخ القيم في ذهن المتعلم المغربي، فالملاحظ أن هذه المقررات عبر وحداتها ومجزوءاتها تزخر بالعديد من القيم الدينية والوطنية والحضارية والاجتماعية والثقافية، والتي تشكل النصوص منبعها الأساس، وهي نصوص تراثية وحداثية يستدعي تحليل بنياتها الداخلية والخارجية الوقوف عند قيمها ومبادئها.

فالقيم الدينية تركز بالأساس على تعاليم الدين الإسلامي المنبثق من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والرفع من أهمية المذهب المالكي الذي تبناه المغرب وأجمع عليه، فالناظر في النصوص التي توجد في مقررات اللغة العربية خاصة بالسلك الإعدادي، يقف عند هذه الحقيقة وهذه القيم من مثل: التضامن الاجتماعي، التصدق، العدالة، التوحيد، واحترام الأديان والكتب السماوية، وكلها قيم يسعى الفاعلون إلى تمريرها لذهن المتعلم قصد العمل بها في دينه ودنياه. والأمر نفسه ما نجده في المجزوءات الموسومة بالقيم الوطنية والإنسانية والحضارية والثقافية التي تجد صداها في نصوص تمجد حب الوطن وحب الانتماء إلى الوطن باعتباره المكان الذي ترعرع فيه الإنسان وتشرب الهوية واللغة والدين والثقافة فيه، مركزين على الحقوق والواجبات اتجاه هذا الوطن لبناء حضارته وثقافته.

يتبين إذن أن المدرسة المغربية بشكل عام ، و ديداكتيك اللغة العربية بشكل خاص أولت اهتماما بالغا لمنظومة القيم وذلك باختيار نصوص محلية وعربية لكتاب وأدباء وشعراء برزوا في ميدان اللغة العربية وآدابها، سعيا إلى فهم هذه القيم أولا والعمل بها ثانيا، بغية تكوين شخصية مستقلة تحترم ذاتها وتحترم غيرها، وتحترم دينها بالضرورة غاية وهدف المربين والمهتمين بعلم النفس وعلم الاجتماع وكذا السياسيين في البلاد بحيث يسعون للتخطيط لبناء وصناعة الإنسان وهي "صناعة خطيرة وثقيلة تحتاج شروطا في ممارستها، وتحتاج نباهة وجودة في تخطيطها، وتحتاج نظاما تعليميا راقيا ومناسبا وشاملا، لا تزال أمتنا تتخبط في الوصول إليه منذ زمن بعيد، ولا تزال تقدم رجلا، وتؤخر أخرى، حيث تتوالى فصول الإصلاح، وإصلاح الإصلاح من غير نتيجة تذكر."[18]

خاتمة

نخلص مما سبق أن النظام التربوي بالمغرب يسعى منذ تأسيس المدرسة المغربية إلى الإعلاء من شأن اللغة العربية تدريسا وإتقانا وإبداعا، ولا أحد ينكر ما أفرزته هذه المدرسة من علماء وأساتذة

[18] عبد الجليل هنوش، مراجعات نقدية في الفكر والأدب واللغة، المرجع السابق، ص 101- 102.

حملوا مشعل هذا المجتمع في ميادين متعددة وفي ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها من الميادين التي توظف فيها هذه اللغة الشريفة، فظهر منهم الأديب والشاعر والفيلسوف والمفكر، هذا وقد تراوح تدريس هذه اللغة بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة، فشهدت نجاحات كما شهدت إخفاقات وتعثرات حالت دون الحفاظ على هذه اللغة، والمتتبع للكم الهائل من الكتب والمقالات والندوات والمؤتمرات التي عقدت من أجل فهم المشاكل والهموم التي تعيشها اللغة العربية سيقف عند هذه الحقيقة، مركزين على أهمية المدرسة بالدرجة الأولى باعتبارها المكان الذي يتعلم فيها التلميذ أو المتعلم هذه اللغة، ومن ثم الاندماج داخل المجتمع.

وخير ما نختم به هذه الورقة البحثية التوصية التي قدمها الأستاذ المقتدر عبد الجليل هنوش إذ قال: "ولا يمكن لكل هذه الأمور أن تبلغ مداها وأن تؤتي أكلها إذا لم تتضافر جهود الجميع في المدرسة وفي البيت وفي وسائل الإعلام لدعم المستوى اللغوي للطالب وتمكينه من ممارسة مهاراته اللغوية وشحذها وتطويرها بما يعود بالنفع على التكوين العلمي والنماء الاقتصادي للبلاد. ولا شك أن مراجعة لمناهج تدريس اللغة العربية وبرامجها قد أصبحت ملحة في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي.

بيبليوغرافيا

- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت. عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، ط5، ج2، 1392هـ.
- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2000.
- شكري فيصل، تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، في اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت 1986.
- عبد الجليل هنوش، مراجعات نقدية في الفكر والأدب واللغة، فضاء آدم للنشر والتوزيع، ط1، 2020.
- عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة، مصر، 1948.
- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.

أهمية الاستراتيجيات الميتالغوية في تعلم اللغة الثانية: استراتيجية نقل التعلمات لدى "طارديف" نموذجا

☜ **فاطمة الزهراء الجعادي**
تخصص ديدكتيك اللغة العربية
جامعة محمد الخامس بالرباط، كلية علوم التربية، الرباط
الأستاذ المشرف: د. حسن اليوسفي

مقدمة

لقد لاحظ مجموعة من الدارسين في مجال تعلم اللغة وجود آثار للغة أخرى في الإنتاجات المكتوبة أو الشفهية للمتعلمين (Cummins, J., 1979). وفي هذا السياق، عمد اتجاه من هؤلاء الدارسين إلى تفسير هذه الظاهرة من خلال وضع عدة فرضيات لعل أبرزها تمثل في الاعتقاد بوجود علاقات تجمع بين اللغات بالنظر إلى وجود قاعدة مشتركة (Base commune) بينها، أو على الأقل بالنظر إلى احتوائها على عناصر قابلة للنقل من لغة إلى أخرى بسهولة (Cummins, J., 1991). إن الأمر يتعلق هنا بمفـــهوم "نقـل التعلمات الميتالغوية" (Transfert des apprentissages métalinguistiques) باعتباره من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي تتمظهر من خلال النقل الإيجابي أو السلبي (Transfert Positif ou Négatif) لهذه التعلمات من لغة إلى أخرى في وضعية تواصلية متعددة اللغات (Cummins, J., 1991).

ويندرج هذا المقال في إطار النقل الإيجابي للتعلمات الميتالغوية بوصفها استراتيجية ميتالغوية. ذلك أن المتعلم بمجرد ما يشرع في تعلم لغة ثانية (عادة ما تكون لغة التمدرس) إلى جانب لغته الأم تنمو لديه القدرة على التفكير في اللغة وخصائصها وآليات اكتسابها (Comblain,A, 2006). وهو ما يتم تفسيره بكون المتعلم ثنائي أو متعدد اللغات، بالمقارنة مع المتعلم أحادي اللغة، تتطور لديه القدرات الميتالغوية (القدرة على المقارنة والاستدلال والنقل وغيرها من القدرات...) التي تعكس تطور قدراته الميتامعرفية، بحيث إن مستوى التمكن من لغة ما قد يسهل عملية تعلم لغة أخرى. وفي هذا الإطار، سنعمد إلى التركيز على النموذج النفسي الديداكتيكي لاستراتيجية نقل التعلمات كما طوره طارديف (Tardif,J, 1999) الذي ينبني أساسا على استثمار مختلف التعلمات التي راكمها المتعلم خلال اكتسابه لغته الأولى في تسهيل تعلمه اللغة الثانية أو غيرها من اللغات، وذلك على أساس أن الطفل في هذه المرحلة يصبح قادرا على التفكير في اللغة والحديث عنها بشكل يجعله يتمكن من الاقتصاد في التعلم.

من هنا، يمكن أن نطرح السؤالين الآتيين:

-هل يؤثر مستوى التمكن من اللغة الأولى في تسهيل عملية تعلم اللغة الثانية من خلال نقل التعلمات الميتالغوية التي اكتسبها المتعلم في إطار تعلمه للغة الأولى؟

-كيف يتم استثمار استراتيجية نقل التعلمات في تسهيل تعلم اللغة الثانية وتعليمها؟

من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة، سننطلق من وضع الفرضية التالية:

- نفترض أن المتعلم في وضعية تواصلية ثنائية أو متعددة اللغات، تتطور لديه قدرات ميتالغوية من قبيل القدرة على المقارنة أو النقل تعكس تطور قدراته الميتامعرفية، وهو الأمر الذي يجعله مثلا يصبح قادرا على اكتساب اللغة الثانية من خلال توظيف ما اكتسبه من قدرات لغوية في إطار اكتسابه لغته الأم.

وفي هذا الإطار، يهدف هذا المقال إلى تحقيق الهدفين التاليين:

-استكشاف العلاقة التي تجمع بين اللغة الأولى (عادة ما تكون اللغة الأم) واللغة الثانية (التي يتعلمها الطفل عادة في المدرسة)، وذلك في أفق استثمار استراتيجية النقل الإيجابي للتعلمات التي راكمها سابقا أثناء اكتسابه لغته الأولى في تعلم اللغة الثانية.

-تبيان الخلفية العلمية والمنهجية التي تتأسس عليها استراتيجية نقل التعلمات لدى طارديف (Tardif,J, 1999) مع إبراز مختلف آلياتها.

وبهدف تحقيق هذه الأهداف، سنعمد إلى تبني منهجية تزاوج بين الوصف والتحليل والتركيب، بحيث سنعمد أولا إلى إبراز أهمية الوعي الميتامعرفي والميتالغوي في تسهيل تعلم اللغة الثانية، لننتقل ثانيا إلى استكشاف النموذج النفسي الديداكتيكي لاستراتيجية نقل التعلمات الذي طوره طارديف (Tardif,J, 1999)، وذلك لفهم طبيعة الاستراتيجيات الميتالغوية والميتامعرفية التي يمكن أن تستثمر أثناء تعليم اللغات وتعلمها.

1- الاستراتيجيات الميتالغوية

1-1 أهمية الوعي الميتالغوي في تسهيل تعلم اللغة الثانية

غالبا ما كان ينظر إلى الثنائية أو التعددية اللغوية على أساس أنها تعيق عملية اكتساب اللغة، غير أن قسما من النظريات والمقاربات الحديثة تنحو إلى اعتبارها عاملا مساعدا[1]. وهذا الأمر راجع إلى

[1] كما هو الشأن مثلا بالنسبة إلى نظرية التعدد اللغوي والمقاربات المتعددة التي انطلقت من نتائج الاتجاه الذي يعتبر التعلم عملية واعية، للمزيد من التفصيل انظر: https://2u.pw/hwPyhLfO

اختلاف نظرة الدارسين إلى موضوع تعلم اللغة وتعليمها. فمن خلال تتبع أدبيات هذا الموضوع، يظهر لنا وجود اتجاهين اثنين يؤثران عليه: فالاتجاه الأول يعتبر أن التعلم ذو طابع طبيعي، في حين أن الاتجاه الثاني يعتبر أن التعلم ذو طابع صوري، وذلك حسب طبيعة تمثل عملية اكتساب اللغة. فالاتجاه الأول يعتبر التعلم عملية لاواعية كما هو الشأن عند كراشن (Krashen, , D. Staphen. (1982)) الذي يعتقد أن اكتساب اللغة الثانية يتم بطريقة لاواعية، وذلك على أساس أن الاكتساب هو سيرورة لاواعية موجهة من جهة أولى نحو التواصل، وموجهة من جهة ثانية نحو معنى العناصر اللغوية، وهو الأمر الذي يجعل الاكتساب فعلا ضمنيا وغير صوري يؤدي إلى معرفة حدسية للغة الثانية. أما الاتجاه الثاني الذي يعتبر التعلم عملية واعية، فيستمد خلفيته النظرية من فكرة بيالسطوك القائمة على فرضية النحو البيداغوجي والانتباه الانتقائي الذي على ضوئه تصبح استراتيجيات التعليم التي تجذب انتباه المتعلم نحو الخصائص الصورية لعناصر اللغة هي التي تسهل عملية الاكتساب (Bialystok, E. 1978.). وفي هذا الاتجاه تذهب أعمال كومبير (GOMBERT, 1990.) الذي يؤكد فيها أن الاكتساب هو عملية واعية تستدعي بالضرورة أنشطة واعية. وعندما يتعلق الأمر بالازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية، فإن تطور الوعي الميتالغوي يصبح معطى أساسيا لتسهيل اكتساب اللغة الثانية.

2-1 أهمية الاستراتيجيات الميتالغوية في اكتساب اللغة الثانية

قبل الحديث عن الاستراتيجيات الميتالغوية لا بد من تحديد مفهوم الاستراتيجيات التعلمية بالنظر إلى أن الاستراتيجيات الميتالغوية هي من الاستراتيجيات التعلمية التي تساعد كلا من المتعلم والمدرس على تحقيق تعلم ناجع. وفي هذا السياق، تحدد الاستراتيجية على أساس أنها مخطط واع يهدف إلى تحقيق هدف معين (Oxford, , R. (2003).). أما استراتيجيات التعلم فهي مجموعة من الطرائق التي يستخدمها المتعلم في اكتساب أو دمج أو تذكر المعرفة (Weinstein, C. and Mayer, R. (1986)). ومن هنا، يظهر لنا أهمية التعلم والتعليم بالنسبة إلى الاستراتيجيات التعلمية، بحيث إن التعلم هو نشاط يقوم به المتعلم لمعالجة المعلومة كيفما كانت طبيعتها (حسية، اجتماعية، معرفية...)، في حين أن التعليم هو عملية تقوم على أساس تحليل سيرورات معالجة المعلومة عند التعلم وفهمها. وفي هذا الإطار، يقصد بالوعي الميتالغوي القدرة على التفكير في الخصائص البنيوية للكلام واستعمالها بشكل عمدي (Gombert P.2006.). ومن هنا نطرح الأسئلة التالية:

-كيف ندرك أن المتعلم يفكر بوعي في الكلام؟

-ما هي المعايير التي تمكننا من تحديد خاصية الوعي في نشاط معين؟

-متى يمكن الحديث عن نشاط ميتالغوي؟

في مقالنا هذا سنتبنى مصطلح النشاط الواعي بمفهومه العام على أساس أن التعبير عن معرفة لغوية معينة يمكن أن يشكل مشكلا، فالمتعلم مثلا غالبا ما يكون قادرا على القيام شفهيا بتصحيح نحوي معين وإن كان لا يملك "الميتامصطلحات" المناسبة التي تمكنه من تبرير تصحيحه. وفي هذه السياق، يمكن اعتبار عمل كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55), من أهم الأعمال التي اهتمت بدراسة الوعي اللساني للطفل الذي يقترن بعدة مستويات من الأنشطة اللغوية: النشاط الفونولوجي الواعي (الوعي بالبنية الصوتية) والنشاط التركيبي الواعي(الوعي بالقواعد النحوية والتركيبية للغة) والنشاط الدلالي الواعي (القدرة على معرفة نسق اللغة باعتبارها قانونا اعتباطيا والوعي بالاستعارة والإبهام) والنشاط التداولي الواعي (الوعي بشروط التواصل والقواعد الاجتماعية)، بالإضافة إلى أنشطة أخرى: كمستوى الوعي بالنصوص والكتابة. وفي كل هذه الأنشطة، يميز كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) بين النشاط اللغوي الواعي (**Métalinguistique**) والنشاط اللغوي الحدسي (**Epilinguistique**).

وفي معرض تمييزه بين الأنشطة الميتالغوية وغيرها من الأنشطة، يقترح كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) تقسيم الأنشطة الميتالغوية إلى فئتين: أنشطة ماقبل ميتالغوية (**Pré-métalinguistique**) وأنشطة ميتالغوية. فالأنشطة ماقبل الميتالغوية تطلق على تلك السلوكات الميتالغوية التي تبرز التمكن الوظيفي للفرد من قواعد اللغة من دون أن يراقبها عن وعي. أما الأنشطة الميتالغوية فتحيل على الأنشطة المتعلقة بالكلام وباستعماله التي يفكر فيها الفرد عمدا.

وانطلاقا من ذلك، تصبح الاستراتيجيات الميتالغوية شرطا أساسيا في مجال تعلم اللغات وتعليمها باعتبارها سيرورة معرفية تخص العلاقة بين اللغة والتفكير. ومن أجل فهم طبيعة هذه العلاقة نحيل على تعريف ((GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55, للميتالغة الذي يميز فيه بين الطابع اللساني والطابع النفسي اللساني للميتالغة. وسواء أتعلق الأمر بالطابع الأول أو الثاني، فإن الأمر يتعلق بالإحالة على اللغة نفسها، بمعنى الإحالة على الميتالغة التي تتضمن الميتامعرفة والتفكير في الآن نفسه. وهكذا، فعلم النفس اللساني يعتبر الميتالغة كجزء فرعي تابع للميتامعرفة، كما أنه يسعى إلى مقاربة العناصر التي تمكنه من استكشاف السيرورات المعرفية التي تتحكم في السلوكات الواعية سواء أتعلق الأمر بالموضوعات الكلامية في حد ذاتها أو تعلق الأمر باستعمالها. وفي هذا الإطار، يرى كومبير

((GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55 أن "الميتامعرفة تحيل على معارف الذات حول سيروراتها ونتاجاتها المعرفية أو حول أي أمر يربطهما". بينما يرى فلافل (.Flavell, J. H. 1976) أن الميتامعرفة تحيل على المعلومات التي نملكها حول سيروراتنا المعرفية وإنتاجها كما هو الشأن بالنسبة إلى المواصفات الملائمة لتعلم المعلومات والمعطيات، كما تحيل على التقييم الفعال والتنظيم لهذه السيرورات حسب المواضيع المعرفية أو المعطيات التي تحملها عادة من أجل خدمة هدف أو غاية ملموسة.

ومن هنا، يظهر أن كومبير ((GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55, يسعى إلى تحديد موقع القدرات الميتالغوية بالمقارنة مع القدرات الميتامعرفية. فهو يدحض فكرة المعرفة حول المعرفة التي يؤمن بها فلافل ((Flavell, J. H. 1976.، ويذهب إلى اعتبار أن الأنشطة الميتالغوية لا تحيل على الكلام حول الكلام، وإنما تحيل على معرفة حول الكلام. ومن هنا، نلاحظ أن (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) يجمع بين الجانب اللساني والجانب النفسي في تعريف الميتالغة، إلا أنه يشترط ضرورة موقعة الأنشطة الميتالغوية في أنشطة تنتمي إلى مجال النشاط الميتامعرفي مع التمييز بين مختلف الأنشطة التي تتعلق بالكلام من أجل إدراك الأنشطة التي لا تنتمي إلى الميتالغة. كما أن الأنشطة الميتالغوية حسب كومبير ((GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55, تتألف من أنشطة تفكير حول الكلام، بالإضافة إلى أنشطة المراقبة الواعية والتخطيط القصدي للذات حول سيرورات المعالجة اللغوية التي تقوم بها سواء على مستوى الفهم أو الكتابة.

وإذا كان كومبير ((GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55 يرى أن تعريف الأنشطة الميتالغوية يتطلب ضرورة وجود الوعي والقدرة على التفكير والمراقبة، فإنه يشير إلى وجود كفاية أخرى يسميها كفاية ميتالغوية مسبقة أو مبكرة (Pré-métalinguistique ou précoce).

وفي إطار رصد تطور الكفايات الميتالغوية، يميز كومبير ((GOMBERT, Émile. 1996., بين أربعة مستويات اعتمادا على نموذج (Karmiloff-Smith, 1986)يمكن رصدها على النحو الآتي:

أ-اكتساب القدرات اللغوية الأولى

Acquisition des Premières habilités linguistiques

يتم اكتساب القدرات اللغوية الأولى، سواء تعلق الأمر بالإنتاج أو بالفهم، انطلاقا من نموذج الكبار عن طريق تخزين الأقران المتحدة وظيفيا Paires unifonctionnelles في الذاكرة على شكل لغوي مرتبط بسياق برغماتي بفضل تغذية راجعة إيجابية (تعزيز) أو تغذية راجعة سلبية (تصحيح). وفي نهاية هذه المرحلة، تقترب استعمالات الأشكال اللغوية من تلك التي ينتجها الكبار. كما أن السلوكات اللغوية

(المعارف الإجرائية) يتم تحصيلها ضمنيا. غير أن هذا النموذج يظل محدودا بالنظر إلى التطور السريع للمخزون المعجمي.

ب-اكتساب قدرات الحدس اللغوي

Acquisition des habilités épilinguistiques

إذا كان تسليولي وجون بيير ديسلي (CULIOLI,Antoine& DESCLÉS Jean-Pierre,1981,) يعرفان قدرات الحدس اللغوي على أساس أنها نشاط ميتالغوي غير واع وأنها تتأسس على معاجم لسانية وميتالغوية تلقائية (Gloses Spontanées)، فإن الأمر نفسه بالنسبة إلى كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55), الذي يرى أن المستوى الأول من قدرات الحدس اللغوي تتميز بإعادة تنظيم المعارف بطريقة ضمنية، وأن المعالجات اللغوية تخضع لإعادة البرمجة فطريا ويتم إغناؤها بفضل قواعد البيئة اللغوية. ولا تظهر معالجات الحدس اللغوي **Traitements épilinguistiques** إلا عند التصحيحات أو/ والتعميمات التي تحصل بطريقة غير واعية. ذلك أن المعارف الضمنية تتيح إمكانية حصول تمكن وظيفي غير مفكر فيه. ومن ثمة، فأنشطة الحدس اللغوي
(**Activités épilinguistiques**)، وإن كانت غير واعية، فهي تساهم في تطوير الميتالغة بشكل فعال في المستقبل. وبناء على ذلك، يستخلص كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) أن المستوى الثاني من تطور القدرات الميتالغوية يتعلق بتنظيم القدرات الأولى على شكل مراجع منمذجة. وهذا المرجع ذو الطبيعة البرغماتية يتميز بالتدرج من الأعلى إلى الأسفل بشكل غير واع. وهكذا، يعرف كومبير الحدس اللغوي بقوله: "نستخدم، إذن، مصطلح الحدس اللغوي لنقصد الأنشطة الميتالغوية غير الواعية، لنفترض كتعريف أن الطابع التفكيري أو المتعمد يعود إلى النشاط الميتالغوي بالمعنى الدقيق." (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55)

وبناء على ذلك، يمكن القول إن الوضع المعرفي لأنشطة الحدس اللغوي لا يمكنها حسب (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55), أن تختلط بالأنشطة الميتالغوية، وإن كانت هي سلوكات لا يمكن للكلام مراقبتها مبكرا. إن الأمر يتعلق بالأحرى ب "أحاسيس" غير صريحة لعدم وجود تلاؤم بين النتاجات. ذلك أن أنشطة الحدس اللغوي تصادف بدايات الكلام، مع العلم أن التمكن من الميتالغة لا يبدأ في الظهور إلا مع السن الخامسة أو السادسة.

ج- التمكن الميتالغوي Maitrise métalinguistique

يرى كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) أنه خلال هذا المستوى يتم الوعي بإمكانية استعمال قواعد الكلام عن قصد دون أن يتم ممارسة الوعي الميتالغوي، لأن استعمال الكلام المكتوب يتطلب معرفة واعية ومراقبة قصدية لمختلف أبعاد الكلام. ومن ثمة، فإن هذا المستوى يتعلق باكتساب قدرة التمكن من الميتالغة الذي يتمظهر من خلال تعلم القراءة والكتابة الذي يتطلب بدوره تدبيرا واعيا لمجموعة من الأبعاد الكلامية. وهو الأمر الذي يظهر عادة مع السن السادسة ـوالسابعة. ويصادف هذا التطور الميتالغوي ظهور العمليات الملموسة لدى المتعلم ما بين السن السادسة والثامنة. وتتطلب القدرة الميتالغوية ضرورة اكتساب كفايات الحدس اللغوي أولا. كما أن المعارف الميتالغوية التصريحية تسبق المراقبة الميتالغوية عند تطبيق معارفها، مما يدل على أن المعارف تسبق معارف الفعل.

د-إضفاء طابع آلي على السلوكات الميتالغوية

Automatisation des comportements métalinguistiques

يتعلق المستوى الرابع حسب كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55), بمفهوم الميتاسيرورة (Métaprocessus) الذي يحيل على إضفاء طابع آلي على السيرورة الميتالغوية التي تتدخل في اشتغال ما يسمى ب "الميتا/الماوراء" (Méta) بالنظر إلى قيمته المعرفية. ذلك أن تكرار مختلف المهام المعتادة تنقص مراقبة الميتامعرفة، بحيث تجعل الميتاسيرورة فعلا آليا. وفي هذا السياق، يميز(GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) بين ثلاثة أنماط من السيرورات المعرفية الخاصة بمراقبة السلوكات اللغوية التي تنتمي إلى الأنشطة الميتالغوية. ويمكن رصدها فيما يلي:

-**الشرطية (Conditionnement):** وتتعلق بالمستوى ماقبل الرمزي. هي سيرورة تحدث عن طريق معالجة الكلام عن طريق التشارك (Association).

-**معالجة الحدس اللغوي (Traitement épilinguistique):** إنها معالجة معرفية غير واعية وغير قصدية للكلام، لكنها تختلف عن المعالجة عن طريق التشارك ما قبل الرمزي.

-**المعالجة الميتالغوية (Traitement métalinguistique):** هي معالجة ميتامعرفية للعمليات الذهنية التي تقع على مستوى الكلام.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول إن كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55)يميز بين النشاط الدلالي الضمني والنشاط الدلالي الواعي، وبين النشاط التداولي الضمني والنشاط التداولي الواعي، وبين النشاط التركيبي الضمني والنشاط التركيبي الواعي إلى جانب أنشطة أخرى من قبيل

التعامل مع نشاطي القراءة والكتابة. وعلى الرغم من استفادة كومبر من نموذج كارميلوف- سميت، وخصوصا فيما يتعلق بثنائية الضمني والصريح وتطور الوعي، فإنه ينزع إلى فكرة الفصل بين النشاط اللاواعي والنشاط الواعي. فهو يركز على الطابع الواعي والقصدي في تعريفه للميتالغة، بشكل يصبح معه الوعي الميتالغوي أساس القدرة على التفكير في الموضوعات اللغوية وتوظيفها.

وفي مقالنا هذا، نعتبر الوعي الميتالغوي كما هو الشأن عند كومبير (GOMBERT, Émile. 1990. pp. 41-55) كمقدرة على التفكير في الكلام من زاوية التعبير والتلقي وفي مكوناته من قبيل الصوت والتركيب والمورفولوجيا. ذلك أن الأمر يتعلق هنا بنشاط معرفي يتطلب معرفة واعية بالكلام وبوظيفته التواصلية. لذلك، فإننا عندما نكون بصدد دراسة الميتالغة، فإننا نقوم بنزع الرسالة اللغوية من أجل التركيز على الكلام في حد ذاته.

وهكذا، فالميتالغة حسب كومبير(GOMBERT, Émile. 1996.) ,تتألف من العناصر التالية:

-**الوعي الميتاصوتي:** الذي يتعلق بأصوات الكلمة.

-**الوعي الميتامورفوتركيبي**: الذي يتعلق بتصحيح بنية الجملة. ويتم تقسيم هذا الوعي إلى نوعين هما: وعي ميتامرفولوجي (تنظيم الكلمات)، ووعي ميتاتركيبي (تنظيم الجمل).

-**الوعي الميتادلالي:** الذي يتعلق بدلالة الكلمة من قبيل إعطاء تعريف لكلمة أو إيجاد الأضداد... كما يرتبط هذا الوعي بالمحتوى الدلالي كما هو الشأن بالنسبة إلى التعبير عن الأفكار.

-**الوعي الميتاتداولي:** يرتبط بتأويل المقاصد والغايات التي يمررها المتكلم حسب سياق الرسالة. ويساهم هذا النوع من الوعي في جعل المتعلم يدرك مقاصد التواصل التداولية والاجتماعية وأنماط الخطاب منذ سن مبكرة.

ومن ثمة، تصبح الاستراتيجيات الميتالغوية وسيلة أساسية في تعلم اللغة وتعليمها بصفة عامة مادامت تعكس الميتامعرفة والتفكير في الآن نفسه على امتداد مراحل تطور الكفايات الميتالغوية. وهو الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن كيفية نقل هذه التعلمات.

2. نقل التعلمات الميتالغوية

في هذا السياق، سنركز على مفهوم نقل التعلمات بوصفه من المفاهيم التي اكتست بعض الدلالات الغامضة. إذ عادة ما كان بعض الباحثين في مجال التربية عامة واللسانيات التطبيقية خاصة يعتبرون قيام المتعلم بنقل التعلمات من لغة إلى أخرى يعيق عملية اكتساب اللغة وإتقانها بصفة مثلى، بل

ويعتبر بعضهم أن مجرد القيام بذلك من قبل المتعلم يدل على عدم إتقانه لا للغة الأولى ولا للغة الثانية، وأن التداخلات اللغوية التي تنتج عن ذلك يؤثر سلبا على اللغتين معا. كما أن هناك من رفض الاعتراف حتى بوجود كفايات مستعرضة يمكن أن تعبر ما بين اللغات.

غير أن بعض الدراسات الحديثة عمدت إلى الاهتمام بمفهوم نقل التعلمات استنادا إلى جملة من الخلفيات النظرية والعلمية التي دعمت دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. ومن أجل استكشاف أهمية هذا الطرح، سنقتصر على تتبع مفهوم نقل التعلمات في المقاربة النفسية الديداكتيكية من خلال استكشاف نموذج نقل التعلمات لدى **طارديف** (Tardif,J, 1999) وتأثير ذلك على تعلم اللغة من خلال نقل التعلمات الميتالغوية.

وإذا كانت مجموعة من الاتجاهات تقر بوجود ظاهرة النقل في أبحاثها كما هو الشأن بالنسبة إلى بعض الباحثين الأمريكيين(Gagne, R. M. 1962) و (Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (Eds.). 1987) الذين يعتبرون النقل هو "كل تأثير إيجابي أو سلبي يمكن أن تنتج عن أي تعلم أو ممارسة مهمة معينة ويؤثر على التعلمات أو المهارات (Performances)"، فإن فريقا آخرا من الباحثين ينكر وجودها أو على الأقل يشكك في وجودها، كما هو الأمر لدى (Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (Eds.). 1993) وبحجة أن المعارف ترتبط بالسياق ولا تخضع للنقل بأي حال من الأحوال. وإذا سلمنا بوجود هذه الظاهرة، يتبين لنا أن نقل التعلمات يتمحور أساسا على الحركية (Mobilité)، بحيث إنه يحدث عن تلك الحركية التي تنتج عن الإحالة على المعارف السابقة. وهو الأمر الذي تنطلق منه المقاربة النفسية الديداكتيكية كما هو الشأن لدى(Tardif,J, 1999) ، بحيث إنها تستند إلى نظريات المعلومة لتعرف النقل على أساس أنه سيرورة (Processus) تتشكل من مدخل المعلومة (Input) ومخرج المعلومة (Output)، بالإضافة إلى معالجة المعلومة حيث تلعب الذاكرة دورا كبيرا في ذلك. وفي هذا السياق، يميز(Bracke, B, 1998) بين ست سيرورات يمكن إعادة تجميعهما في سيرورتين اثنتين هما:

- القابلية للولوج إلى المعلومات في الذاكرة على المدى الطويل (MLT) (Mémoire à long terme)
- التفكير القياسي (Raisonnement analogique) الذي يحدث على مستوى ذاكرة الاشتغال (MDT) (Mémoire de travail). ويتضمن هذا التفكير وضع التماثلات والتقييم والتكييف.

ويتألف نموذج طارديف (Tardif,J, 1999) من سبع مراحل تنطلق من المهمة المصدر (Tache source) (TS) لتصل إلى المهمة الهدف (TC) (Tache cible)، بحيث لا وجود لخطية حصرية

(Linéarité exclusive) في ظل الحركية الدائمة، بحيث يتم نقل التعلمات عبر إعادة التموضع في سياق مهمة هدف معينة لمعرفة أو كفاية مبنية في مهمة مصدر معينة. وتتضمن سيرورة النقل حسب طارديف من سبع مراحل هي:

-ترميز المهمة المصدر (Encodage de la TS)

-تمثل المهمة الهدف(Représentation de la TC): النموذج الذهني

-الولوج إلى المعارف/ الكفايات في الذاكرة البعيدة المدى

-وضع تماثلات بين عناصر المهمة الهدف وعناصر المهمة المصدر

-التكييف

-التقييم

-تعلمات جديدة

وتتميز هذه السيرورة في نفس الآن بالخطية Linéarité والتفاعلية Interactif، بحيث يمكن أن نرجع إلى مراحل سابقة في أي مرحلة من المراحل .

1.2 ترميز المهمة المصدر (Encodage de la TS)

تكتسي هذه المرحلة أهمية كبرى بالنسبة إلى سيرورة نقل التعلمات بالنظر إلى أنها تؤثر فيها على مستوى المهمة الهدف التي يمكن أن تصبح بدورها مهمة مصدر جديدة لتعلم جديد، بحيث يتم الترميز تبعا لتمثيل (Représentation) المهمة الهدف. فإذا كنا نعرف مسبقا طبيعة المعارف التي سنكون بحاجة إليها في مهمة معينة، فإننا نفضل أن نكتسبها أولا. لذلك، يجب على المتعلمين أن يكونوا واعيين بأن النقل هو التحدي الأساسي لكل تعلم، وأن التعلمات قابلة لإعادة وضعها في سياق جديد (Recontextualisation) ولعدة مرات. إذ يجب على المدرس أن يساعد المتعلم على أن يستبق نقل التعلمات من خلال خلق روابط صريحة ومحددة بدقة عبر تزويده باستراتيجيات معينة، وذلك لأنه لا وجود لنقل عفوي غير مخطط به. وخلال هذه المرحلة، تبدأ سيرورة التخزين في الذاكرة بفضل تفيئ المعارف وترتيبها داخلها. ومن المعلوم حسب طارديف (Tardif,J, 1999)أن المعارف يتم تمثيلها في الذاكرة البعيدة المدى(Mémoire à long terme) إما على شكل قضوي (Forme propositionnelles) تنتمي إلى المعارف التصريحية أو على شكل إنتاجي (Forme productionnelle) تنتمي إلى المعارف الإجرائية والمعارف الشرطية. ويمكن أن يتم تمثيل المعارف في

الذاكرة البعيدة المدى على شكل خطاطات (Schémas)، أي على شكل قاعدة للمعارف ببنية تطورية يمكن أن تدرج فيها معرفة جديدة كما يرى طارديف(Tardif,J, 1999) . كما يجب أن تبنى هذه الخطاطات في إطار تفاعل مدرس- متعلم حتى يفتح المجال لإدراج تعليمات جديدة بشكل أفضل من منطلق أن القلة من المتعلمين يمكنهم أن يقوموا بذلك بدون تدخل أو وسيط (Médiation) مباشر أو صريح. بالإضافة إلى ذلك، تلعب هذه الخطاطات دورا مهما في تحرير الذاكرة من خلال جعل نشاطها آليا (Automatisation)، بالنظر إلى أنها تساعدها على تجنب الكلفة المعرفية (Charge cognitive). وفي هذا السياق، يشير طارديف(Tardif,J, 1999) إلى أهمية المعارف الشرطية التي تدعم عملية نقل التعلمات من خلال تحديد مواطن إعادة الوضع في سياق جديد (Recontextualisation)، مشددا على دور التمثيل المصور (Représentation imagé) خصوصا لدى فئة المتعلمين الصغار.

2.2 تمثيل المهمة الهدف

تعتبر هذه المرحلة محطة حاسمة بالنسبة إلى سيرورة نقل التعلمات بالنظر إلى أن المتعلم يحدد عناصر المشكل التي يجب أن يأخذها بعين الاعتبار تبعا لتصوره لطبيعة كل من المهمة والمشكل على حد سواء. ذلك أن التصور الخاطئ يؤدي إلى اتخاذ مسارات لحلول خاطئة حتى وإن كانت المعارف موجودة في الذاكرة البعيدة المدى. فلا يجب على المتعلم أن يكتفي فقط بالمعطيات السطحية للمشكل، بل يجب عليه أن يغوص إلى عمقه. ويحدث هذا التصور بفضل ذاكرة العمل التي تنتقي المؤشرات الملائمة، وذلك لأن الإدراك ليس عملية هامدة (غير نشيطة)، بل إن الانتباه (Attention) يلعب دور المصفاة النشيطة. ومن هنا، فالإدراك حسب طارديف (Tardif,J, 1999) يتم مراقبته عبر سيرورة مزدوجة: سيرورة تصاعدية(Processus ascendant) تشمل المعطيات والمدخلات (Input)، وسيرورة تنازلية(Processus descendant) تشمل المفاهيم والمواقف ومحفزات الذات.

3.2 الولوج إلى المعارف والكفايات في الذاكرة البعيدة المدى

يتعلق الأمر في هذه المرحلة بأخذ المتعلم بعين الاعتبار للمعارف السابقة. ذلك أنه ليس من الضروري أن نخلق دائما معارف جديدة، فكلما تمكن المتعلم من تحديد المشكل والمجال المنتقى، فإنه مطالب مرة أخرى من الاختيار من ضمن التعددية في إطار توقعات أفقية ما يسميه طارديف (Tardif,J, 1999)**"الحد الأقصى من الاتساع والحد الأدنى من العمق"** (Maximal Breadth and minimal depth). ولهذه الغاية، من المهم أن تخزن المعارف بطريقة مبنينة في الذاكرة البعيدة المدى، وأن تكون المساعدات الخارجية على شكل رؤوس أقلام أو خطاطات.

4.2 التماثلMise en correspondance بين عناصر المهمة المصدر والمهمة الهدف

يتعلق الأمر حسب طارديف (Tardif,J, 1999) في هذه المرحلة بالتفكير القياسي (Raisonnement analogique) الذي عن طريق الذهاب والإياب إلى/ من المراحل السابقة يتم تحديد ؤرءلاغ6القدرة على القابلية على نقل (Capacité transférogène) المعطيات المختارة من أجل حل المشكل، وذلك حسب درجة التشابه (Degré de similarité)، بحيث إن الإدراك يكون هنا يكون عموديا. وهكذا، تتمثل الصعوبة بالنسبة إلى المتعلم في الكف عن إعطاء أهمية كبرى للاختلافات التي لا أهمية لها.

5.2 التكييف Adaptation

يرى طارديف (Tardif,J, 1999) أن هذه المرحلة ترتبط بالمرحلة السابقة من حيث أنها تتوقف على تكييف المعارف والاستدلالات (Inférences) لتصبح أكثر عملية. وعندما يحدث التكييف، يتم القيام بالتقييم الذي يوافق مرحلة تمثيل المهمة الهدف، وذلك إما بالحفاظ على النموذج الذهني أو برفضه والعودة إلى مرحلة سابقة. كما يشكل توظيف المعارف في سياق فريد من نوعه (Contexte inédite) من خلال نقل المعارف أو الكفايات تعلما فريدا من نوعه الذي بدوره يمكن أن يعاد توظيفه في سياقات مماثلة أو مختلفة. وتعد هذه المرحلة محطة حاسمة بالمقارنة مع المرحلة السابقة، بالنظر إلى أنه ينبغي على المتعلم أن يحضر نفسه لنقل جديد للتعلمات، وأن لا يتوقف فقط عند المهمة الموكلة إليه. كما أن تدخل المدرس يكتسي أهمية كبرى في هذه العملية الذي يتجلى في الحرص على مساعدة المتعلم على التموضع في سياق التذكر وبناء استراتيجيات ميتامعرفية وميتالغوية.

وانطلاقا مما سبق، يتبين لنا مدى تعقد سيرورة نقل التعلمات، بل وصعوبة إدراكها. وهو الأمر الذي جعل طارديف (Tardif,J, 1999) يشير إلى عمليتين أساسيتين لابد من توفرهما معا: تتعلق العملية الأولى بضرورة أن يبدأ النقل من المهمة الهدف عبر التحضير لها بالفهرسة في الذاكرة، أما العملية الثانية فتتعلق بضرورة الحرص على ربط نشاط الترميز بتمثيل المهمة الهدف باعتباره مرحلة حاسمة في حل المشكل.

وهكذا، فنقل التعلمات حسب طارديف (Tardif,J, 1999) يمر من مرحلتين أساسيتين هما:

-**مرحلة الترميز**: التي تتيح إمكانية الولوج إلى الكفايات/ المعارف في الذاكرة البعيدة المدى.

-**مرحلة التفكير القياسي(Raisonnement analogique) :** الذي يتيح الوصول إلى النقل.

وعلى مستوى هاتين المرحلتين، يقع التمثيل الذي يلعب دورا حاسما في اختيار العناصر اللازم الحفاظ عليها في الذاكرة البعيدة، وفي معالجة المشكل على حد سواء.

6.2 نحو ممارسة نقل التعلمات Vers une pratique Transférogène

انطلاقا مما ناقشناه على امتداد هذا المحور، يتبين لنا أن المتعلم لا يقوم باستراتيجية النقل بطريقة عفوية، بل بطريقة متعمدة. وهو الأمر الذي يقتضي من المدرس بلورة ممارسة تربوية تأخذ بعين الاعتبار استراتيجية نقل التعلمات التي تجعل المتعلم قادرا على اكتساب مهارة نقل تعلماته السابقة انطلاقا من التخطيط المسبق لذلك خلال أي تعلم جديد. وفي هذا الإطار، نشير في إطار نموذج (Tardif,J, 1999) إلى مجموعة من العوامل التي تساعد على اكتساب استراتيجية نقل التعلمات سواء على مستوى المتعلم (الحفز والاكتساب) أو على المستوى المقاربة البيداغوجية (التعليم الاستراتيجي).

فعلى مستوى المتعلم، يحدد (Tardif,J, 1999) أربعة عوامل:

-حفز المتعلم على نقل تعلماته في إطار وضعية مشكلة معينة.

-تعزيز البعد الميتامعرفي للمتعلم الذي يضمن التنظيم الذاتي (Autorégulation) عند الرجوع إلى المعارف والكفايات.

-تحديد السياق(Contextualisation) الأولي للتعلمات.

-إعادة تحديد السياق بشكل متكرر(Recontextualisation fréquente).

أما على مستوى المقاربة البيداغوجية، فيحدد (Tardif,J, 1999) ثلاثة عوامل هي:

-تعقد وضعيات التعلم.

-التدخل الصريح من قبل المدرس، سواء لحظة تحديد السياق أو لحظة إعادة تحديده.

-إدراج أهداف متمحورة حول نقل التعلمات في وضعيات مختلفة حتى وإن كانت وضعيات تعلم.

وانطلاقا من هذه العوامل، يحصل التعلم الاستراتيجي الذي يفترض وجود استراتيجيات عامة من قبيل استراتيجية التوسيع (Stratégie d'extension) التي تعد الأفضل في حل المشكلات إلى جانب المعارف الخاصة. لذلك، يجب أن يوضع المتعلم في وضعيات متعددة مع جعله يتوقع صراحة احتمالات نزع السياق (Décontexualisation) وإعادة تحديد السياق(Recontextualisation). كما يجب أن تكون شروط استعمال المعارف في صيغة شرطية (Forme conditionnelle).

خاتمة

انطلاقا مما سبق، يمكن أن نستخلص أن الاستراتيجيات الميتالغوية وخاصة استراتيجية نقل التعلمات تعد نواة أساسية في العملية التعليمية التعلمية بالنظر إلى قدرتها على ضمان النجاعة والاقتصاد خلال عملية التعلم والتعليم في الآن نفسه. وهو الأمر الذي عرضناه من خلال استكشاف النموذج النفسي الديداكتيكي الذي طوره طارديف(Tardif,J, 1999) . لذلك تبدو الحاجة إلى ضرورة تخطيط سيناريوهات تربوية مجسدة لها في أي منهاج تربوي يعتمد على التعددية اللغوية مع الحرص على تطوير ممارسات فضلى.

بيبليوغرافيا

-الخلوفي، فاطمة. (2015). الاستراتيجيات الميتامعرفية وتعلم اللغات. منشورات التدريس، فريق البحث: سيكولوجية التعلم، التربية، التقييم. كلية علوم التربية.

-أحرشاو، الغالي، والزاهر، أحمد (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل،مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1، دجنبر 2000.

-Bialystok, E. 1978. A theoretical model of second language learning. Language Learning 26.

-Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). In other words: The science and psychology of second-language acquisition. Basic Books.

-Chomsky, N. 1972. Studies on Semantics in Generative Grammar. Mouton. The Hague, The Netherlands.

-Comblain,A. (2006). Développement bilingue de l'enfant. https://2u.pw/SWPRBk1d.

-Cormier, S. M.,&Hagman, J. D. (Eds.). (1987). Transfer of learning: Contemporary research and applications. Academic Press.

-CULIOLI, Antoine&Desclés Jean-Pierre,(1981),Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques. Paris: Rapport Unesco.

-Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, vol. 49, n° 2.

-Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Ellen Bialystok, coord.: Language processing in bilingual children. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

-Cummins, J. (2001). La Langue Maternelle des ENFANTS BILINGUES. https://2u.pw/P41eYxcm

-Detterman, D. K.,&Sternberg, R.J. (Eds.).(1993). Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction. Ablex Publishing.

-Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (dir.), The nature of intelligence (p.231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

-Gagne, R. M. (1962). The acquisition of knowledge. *Psychological Review, 69*(4).

-GOMBERT, Émile. 1987. «La métalinguistique: une approche de psycholinguistique cognitive», Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, La Beaume-les-Aix.

-GOMBERT, Émile. 1990. Le développement métalinguistique, Paris: Presses universitaires de France.

-GOMBERT, Émile. 1996. «Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue», in Acquisition et interaction en langue étrangère, n°8.

-Gombert P. (2006). Pragmatisme, éducation et classes moyennes. Le cas des associations de parents d'élèves. Thèse de doctorat en sociologie, Institut d'études politiques de Paris.

-Krashen, D. Staphen. (1982) Principals and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

-Meirieu, Philippe (1996). Le maître: de la transmission à la médiation. Paris, Entretiens Nathan.

-O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

-Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference, 1-25.Retrieve https://2u.pw/uMyrNp7L

-Piaget, J, (1974). La prise de conscience, Paris, PUF.

-Piaget, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel Delachaux et Niestlé.

-Roulet,Eddy. (1980). Langues Maternelle et langues seconde:Vers une pédagogie intégrée. LAL: Hatier-Credif.

-Tardif,J.(1999).Le transfert des apprentissages. Montréal: Logiques.

-Vygotski, L.S.(1933/1985 b), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly et J.P. Bronckart eds.

-Vygotsky, L.S.(1934).Thinking and language. Translated by Behruz Azabdaftari (1998). Tehran: Nima Publication.

-Vygotski, L.S. (1935/1995), Apprentissage et Développement à l'âge préscolaire, Société Française, n°2.

-Vygotsky L. (1985). Le probleme de l'enseignement et du developpement mental à l'age. In Bronkart et Schneuwly, Vygotsky aujourd'hui. Niestlé et Delachaux.

-Weinstein, C. and Mayer, R. (1986) The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M., Ed., Handbook of Research on Teaching, Macmillan, New York.

-Woodworth, R.S.,&Thorndike, E.L.(1901).The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I). Psychological Review, 8(3).

الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية
بين التنظير والتطبيق

☜ حمزة المحبوب[1]
☜ الحسين لهميش[1]
[1]طالب باحث في سلك الدكتوراه،
كلية علوم التربية- الرباط

مقدمة

تمتاز اللغة العربية عن باقي اللغات الأخرى بجملة من الخصائص التي شكلت سمات بارزة، فهي لغة ثرية بأساليب التعبير، غنية بطرائق الإنشاء، لذلك اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لكتابه لقوله: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاه قُرآنا عربيا لَعلكم تَعْقِلُون**﴾[1]، ومع ظهور التطورات الحديثة وتسارع المد العولمي، كان لهذه المميزات الفضل في استفادة اللغة العربية من تقنية الحاسوب، ومع ميلاد العلم الجديد الذي يعرف "باللسانيات الحاسوبية"، الذي يهتم بدراسة اللغات الطبيعية آليا.

لقد أوصى جلالة الملك محمد السادس نصره الله في الرسالة السامية للمشاركين في مناظرة الاستراتيجية الوطنية لإدماج المغرب في مجتمع الإعلام والمعرفة: فاس 23 أبريل 2001، باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأن يكون لكل مؤسسة تعليمية مركز متعدد الوسائط في التدريس لتوظيف أمثل للموارد التربوية وجلب أكبر فائدة منها.

يعتبر إدماج الموارد الرقمية في تدريس اللغة العربية عاملا أساسيا لتحسين جودة تعلمها. وعنصرا مهما لتفعيل مقاربات تربوية جديدة تتماشى مع مستجدات المجال التربوي في التدريس. باتت الموارد الرقمية اليوم أحد الأسس الأساسية في العملية التعليمية، حيث يمكن استثمارها بشكل فعال لتحسين سير العملية التعلمية وتفاعلها، مُضيفة بذلك أنماط جديدة للحركة والتفاعل.

يعرف الاهتمام بالموارد الرقمية، إنتاجا وتوظيفا، تزيدا مطردا من لدن الوزارات التعليمية التربوية الوصية في جميع دول العالم، هذا الاهتمام نابع من الدور الذي تضطلع به هذه الموارد كدعامات تربوية مندمجة في بناء التعلمات والرقي بالوضعيات والمواقف التعليمية التعلمية.

نقدم في هذه الدراسة واقع توظيف الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية بالمدرسة المغربية (المستوى الإعدادي أنموذجا). ومن هنا فإن التساؤل الجوهري يتمحور حول واقع الموارد الرقمية في تعليم اللغة

[1] سورة يوسف، القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، الآية 02.

العربية، وتحديد العراقيل والإكراهات التي تحول دون الاستثمار الجيد لها، والسعي إلى اقتراح حلول لتجاوز هذه العراقيل والمعيقات، وهذا ما سنراه في الشق الميداني من هذه الدراسة.

وخصصنا المحور الأول للموارد الرقمية وتعليم اللغة العربية، من خلال عرض أنواعها ومجالات اشتغالها ووظائفها. وتناول المحور الثاني؛ - الشق الميداني- المتعلق بالدراسة، بتحديد الوثائق الرسمية التي تعالج هذا الموضوع. بدءا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين مرورا بمشروع جيني، ثم البرنامج الاستعجالي وأخيرا الدليل البيداغوجي. بعدها انتقالنا إلى تحديد مجتمع البحث وعينته والأداة المستعملة في جمع المعطيات لنبين في ختام الدراسة، أهمية الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية من خلال النتائج المتوصل إليها بعد تفريغها ودراستها.

1. الموارد الرقمية وتعليم اللغة العربية

1.1. الحدود والخصائص

ظهر مفهوم "الموارد الرقمية" في ظل تطور الحواسيب، حيث يعود أصل هذا المفهوم إلى الستينات من القرن العشرين. ورغم ذلك، أصبح المفهوم شهيرا ومتداولًا بشكل واسع في التسعينيات من القرن الماضي. تُسهم الموارد الرقمية بشكل بارز في تيسير ونقل المعلومات بدقة وعمق، مما يُسهم في رفع كفاءة وأداء الأنشطة. وبناء على ذلك، أصبحت الموارد الرقمية تعتبر جزءا أساسيا من التقنيات التعليمية الحديثة التي يمكن استخدامها بفعالية في سياقات التعليم. وقد شهدت الموارد الرقمية اهتماما متزايدا في الفترة الأخيرة، نظرا لانتشار الأجهزة الإلكترونية التي تقدم خدماتها من خلال هذه الموارد، بدءا من محركات البحث التي تتطور يوما بعد يوم، وصولا إلى الملفات المضغوطة... "تعتبر الموارد الرقمية وسيلة تعليمية ملائمة للفرد أو التعلم الذاتي، حيث تقدم المعلومات بشكل منظم، وتتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى العلمي المُقَدَّم، محققةً في الوقت ذاته كفاءة تعليمية جيدة عندما يتم إعدادها بطريقة تتناسب مع أهداف المنهاج التعليمي".[2]

إن استغلال الموارد الرقمية في سياق التعليم أصبح ضرورة ملحة في عصرنا الحالي، نظرا للإثارة والتنوع الذي تقدمه هذه الموارد من معلومات. يعتبر التركيز على تكاملها في العملية التعليمية أمرا حيويا، حيث يعزز استخدام الموارد الرقمية من قبل الأساتذة عملية التعلم ويعززها، من خلال توظيفها في الأنشطة التعليمية المتنوعة، وذلك لتحقيق فهم أعمق للمفاهيم والحقائق وتطوير المهارات. ففي سياق العلوم، يؤكد بعض التربويين أن الموارد الرقمية تؤدي دورا أساسيا كوسيلة تعليمية، حيث تثري تجربة المتعلمين وتسهم في زيادة خبرتهم العلمية، بناء على مفاهيم علمية قائمة. تمثل الحواسيب وسيلة متنوعة في تدريس مواد

[2] جناني عزيز، الموارد البيداغوجية الرقمية ومنهجية تطويرها، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2014، ص 39.

العلوم، حيث تستخدم بشكل فعال في دعم فهم الطلاب للمعلومات العلمية وتوفير تجارب عملية لهم. وقد أظهرت تقنيات التدريس المعزز بالحواسيب تأثيرا إيجابيا في تحصيل المتعلمين.[3]

تستحق المؤسسات التعليمية الاهتمام بشكل كبير نظرا لأهميتها البالغة في استغلال الموارد الرقمية. ويعتبر استخدام هذه الموارد ضروريا لتحسين نقل المعلومات بدقة وبشكل أعمق، مما يتسبب في رفع مستوى الكفاءة والأداء. من خلال دمج الموارد الرقمية داخل الفصل الدراسي، يتحول دور المدرس من شخص يقدم المحتوى إلى شخص يشرف على عملية العرض باستخدام نظام الموارد الرقمية. ويقوم أيضا بتقديم تعليقاته ومحاولة ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم، مما يعزز عملية التعلم. وقد عرف نور الدين مشاط الموارد الرقمية على أنها "تجمع بين خدمات الإنترنت، والبرامج، ومحركات البحث، وتطبيقات التعليم، وحقيبة الوثائق (المحافظ الإلكترونية)، بالإضافة إلى البيانات (إحصائيات وجغرافية واجتماعية وديموغرافية...)، والمصادر الإخبارية (مقالات صحفية، برامج تلفزيونية، مقاطع صوتية...)، وكذلك المؤلفات الرقمية (وثائق مرجعية عامة، أعمال أدبية، فنية أو تربوية). تعد هذه الموارد مفيدة للمدرس أو المتعلم في سياق نشاط تعليمي/تعلمي أو مشروع يستخدم فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويمكن تقديمها ضمن سيناريو بيداغوجي"[4].

وهذا ما يساعد المتعلم في فهم واستيعاب المحتوى التعليمي بشكل جيد، مما يساهم أيضا في تجويد تعلماته.

أما عزيز جناني فعرف المورد البيداغوجي الرقمي كجزء من كل، بقوله: "المورد البيداغوجي الرقمي كل منتوج رقمي صُمّم وطُوّر بهدف أن يكون وسيلة بيداغوجية يُمكن استعمالها كدعامة للتعلم داخل الفصل الدراسي أو عن بعد، أو كوسيلة للتعلم الذاتي".[5] ويعرف التعليم بجميع مستوياته الآن متغيرات كبيرة، وتحولات جذرية في طرق التعليم، إذ يقول أحمد بودربالة: "وفي أدوار الإدارة المدرسية أيضا ومما لا شك فيه أن المدارس سوف تعمل على إدخال التعليم المبرمج، وسوف تعمل على إدخال تكنولوجيا الحاسوب والتلفزيون التعليمي والمسجلات والراديو التعليمي والفيديو كاسيط وشرائط العرض والسينما التعليمية ووسائل تعليم اللغات، والمعامل الإلكتروني وغيرها من الوسائط"[6].

---

[3] بيتر جيري، بيرسون، ميليسا، أثر استخدام التكنولوجيا في الصف، ترجمة: أميمة عمور، وحسين أو رياش، دار الفكر، عمان، 2007، ص141، بتصرف.

[4] مشاط نور الدين، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ط1، 2011، ص 55.

[5] جناني عزيز، الموارد البيداغوجية الرقمية ومنجية تطويرها، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2014، ص 39.

[6] بودربالة أحمد، أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 2، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ماي 2006، ص 30.

ويعج الأنترنت بالموارد الرقمية: نصوص، وصور، ووصلات فيديو، ومحاكاة وأصوات. وتبقى المشكلة في كيفية البحث عنها للاستخدام البيداغوجي ولهذا الغرض، اقتضت الاستراتيجية الجديدة لجيني[7] "أن تعرف المدرسين المتكونين بامتدادات الملفات قصد تيسير تصنيفها واستخدام البحث المتقدم عنها".[8]

2.1.الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية

ترتبط مختلف استعمالات الموارد الرقمية في العملية التعليمية التعلمية التربوية بمجموعة من الوظائف البيداغوجية، وهذه الوظائف تميز انطلاقا من الأنشطة المقترحة على المتعلمين كالقراءة، إنجاز الأنشطة والملاحظة، والتجريب والتحليل، والتركيب والإنتاج... وهذه الوظائف ترتبط بدرجة كبيرة بالمهام التي يقوم بها أطراف عملية التعليم، في بناء التعلمات ودعمها وتقويمها[9].

وهذه بعض الوظائف البيداغوجية:

تعليم تفاعلي: من بين دور وظائف الموارد الرقمية هو تمكين التفاعل بين مكونات العملية التعليمية، ويمكن للمدرسين استخدام محفزات التفاعل لتشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التي تتيح لهم التفاعل المباشر مع المواد التعليمية. يؤدي هذا التفاعل إلى جذب انتباه المتعلمين والحفاظ عليه، وتوفير فرص التفاعل مع المحتوى التعليمي يسهم في تحقيق أداء تعليمي متميز، خاصة إذا تم تصميمه بشكل يتناغم مع الأهداف التعليمية المرسومة للمنهاج التعليمي.

▪**تقديم المعلومات**: من بين وظائفها كذلك كونها "تتيح عرض المعرفة وتمثيلها بطرق مختلفة. إذ يمكن للمتعلمين أن يتعلموا مبادئ مجردة عبر النص، ويروا تطبيق هذه المبادئ من خلال رسوم متحركة أو مثال مرئي. ويوفر التنوع فرصة لمستويات فهم أعمق خصوصا إذا كانت نوعيات العرض مستغلة تماما وبصورة متعمدة لتحقيق هذه الغاية، ومجموعة مع احتمال تفاعل المتعلم"[10]

▪**توفير فضاء المتبادل بين المتعلمين**: أي خلق جو من النشاط والحيوية داخل الفصل. هذه

---

[7]هو برنامج ويعني تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: في المجال التربوي. جاء هذا البرنامج في: ظل حركة مجتمعية قوية تبتغي النهوض بالواقع التربوي بالبلاد. جاء كمشروع ضخم مستمد مما سطره الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته العاشرة وقفز لينال شرف عناية الحكومة بكاملها.

[8]مشاط نور الدين، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مرجع سابق، ص 56.

[9]وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، يوليوز 2012، ص 17.

[10]بيتس دبليو طوني، غازل بول، التكنولوجيا والتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، ترجمة إبراهيم يحي الشهابي، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2007، ص 95.

الموارد تقوم باستدعاء العالم الخارجي إلى الفصل، ثم تساعد على العمل الجماعي التشاركي.

▪**توفير بيئة لاكتشاف والمجالات**: خلال توظيف الموارد داخل الفصل يحصل نوع من الاكتشاف لمجموعة من المجالات التي لم يسبق للمتعلم الاطلاع عليها. وهناك نكون قد قمنا بتقريب المجالات إلى المتعلم. ثم توفير بيئة لاكتشاف مفاهيم جديدة بالصوت والصورة وفي بعض الأحيان الحركة.

▪**إثارة التشويق وحفز التعلم**: إثارة حماس المدرس للمتعلمين خلال الدروس، حيث يتم جذب انتباههم بواسطة تفاعلية وممتعة للوسائل التعليمية المتاحة، وكذلك استخدام أساليب تعليمية حديثة وسهلة. ويتم تحفيز المتعلمين للاكتشاف والمشاركة بفضل هذه الوسائل الجديدة، وتشجيعهم على التفاعل الفعال بها.

3.1.استخدام الموارد الرقمية في تعليمية اللغة العربية

للموارد الرقمية أهمية في تعليم اللغة العربية، حيث تتيح عرض المعرفة وتمثيلها بطرق مختلفة، إذ يمكن للتلاميذ أن يتعلموا مبادئ مجردة عبر النص، وتطبيق هذه المبادئ من خلال الصوت والصورة، ويوفر التنوع فرصة لمستويات فهم أعمق. ويمكن النظر إلى عملية التعلم بالموارد الرقمية باعتبارها عملية اكتساب للمعلومات أو باعتبارها عملية بناء للمعرفة تساعد على الفهم، كما تعمل على مساعدة المدرس وتحسين أدائه في إدارة المواقف التعليمية. وتساهم في الرفع من درجة كفاءة المدرس المهنية واستعداده لتحضير الدرس.

فأثناء الدرس يتحول المدرس من مجرد ناقل للمعلومات وملقن إلى دور المخطط والمقوم للتعليم. وتساعد هذه الموارد المدرس في العملية التعليمية التعلمية على حسن تقديم المادة والتحكم فيها ليتمكن التلاميذ من متابعة المادة بطريقة واضحة وجيدة، وتجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر إثارة وتشويقا "استخدام الصور والصوت والحركة والألوان"[(11)].

إذا كان للموارد الرقمية دور بالنسبة للمدرس، فإن لها دورا كذلك بالنسبة للمتعلم، إذ تمكن المتعلم من تقويم ذاتي لمكتسباته بإنجاز تمارين تفاعلية توفر إمكانيات التفاعل الذاتي. وتنمي فيه حب الاستطلاع وترغبه في التعلم، اعتمادا على الأدوات والوسائل الجديدة التي تعتبر بدورها محفزات لاكتساب المعارف ولقد وضع "جانيه Gagne" مجموعة من الخطوات للعملية التعلمية بناءً على مراحل التعلم وهذه الخطوات هي:[(12)]

[(11)] بودربالة أحمد، أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية، المرجع السابق، ص 223.

[(12)] بودربالة أحمد، أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية، المرجع السابق، ص 34

-استثارة دافعية التلميذ للمعلم؛
-إبلاغ التلميذ بالأهداف التي يرمي إلى الوصول إليها،
-استثارة تذكر التلاميذ للمتطلبات الأساسية للموضوع.

بالنسبة لدورها في المجال التعليمي، تقوم المادة التعليمية بدور أساسي في نقل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات المتعلقة بالموضوع إلى المتعلمين. وبذلك، تسهم في تحقيق فهم متقارب لهذه العناصر بغض النظر عن اختلاف مستويات المتعلمين. إضافة إلى ذلك، تعزز المادة التعليمية الاحتفاظ بالمعلومات في ذهن المتعلمين وتبسيط المعلومات المتضمنة في المادة التعليمية، مما يسهم في توضيحها وتطوير مهارات معالجة المعلومات في سياق البحث[13].

2. واقع الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية ميدانية

1.2.دراسة الوثائق الرسمية

منذ العقد الأخير من القرن العشرين، سعى المغرب جاهدا إلى الاستعانة بمكونات النهضة التكنولوجية لمواجهة تحديات النمو الشامل، حيث قام بتقديم سلسلة من المواثيق والدلائل التربوية، وأطلق مبادرات تهدف إلى تحسين جودة التعلم وتعزيز أداء التكوين داخل قاعات الدرس. يبدأ ذلك من خلال "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" ومبادرة "نافذة" وبرنامج "جيني"، بالإضافة إلى "المخطط الاستعجالي". كما قام بتنظيم شراكات مع مؤسسات دولية، منها اتفاقية مع شركة "ميكروسوفت"، وأنجز دلائل بيداغوجية متنوعة، وذلك كله بهدف دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في نظام التعليم الوطني.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين: يتعين إدراج التقنيات الحديثة للإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية. " سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة"[14] أي اعتماد الحاسوب كأداة للتصرف الإداري داخل المؤسسة التعليمية، واستخدامه كوسيلة للتواصل بين مختلف الأطراف في العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يشدد على اعتماد التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال كوسيلة للتعلم والتواصل. تكمن أهم أهدافه في تحفيز المتعلمين لتحمل مسؤولية التحصيل المعرفي ودعم قدرتهم

---

[13] بودربالة أحمد، أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 34.

[14] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، الدعامة العاشرة: استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، المادة 119، ص 38.

على البحث، وتوفير ظروف العمل الجماعي داخل وخارج المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى توفير فرص التكوين المستمر للكوادر التربوية والإدارية، وتعزيز التعليم عن بعد.

مشروع جيني: بادرت الحكومة المغربية بتوسيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في نظام التعليم، حيث تم إطلاق مشروع جيني (GENIE) في مارس 2005، بهدف تعميم هذه التقنية في المدارس المغربية. يرتكز هذا المشروع بشكل أساسي على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلميذات والتلاميذ الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية وثقافية وجغرافية مختلفة. يتحقق ذلك من خلال تسهيل ولوجيهم إلى القاعات المتعددة الوسائط، وتجهيزها بالتكنولوجيا اللازمة، وربطها بشبكة الإنترنت.

البرنامج الاستعجالي: يهدف هذا البرنامج إلى إصلاح التعليم ومراجعة استراتيجية للبرنامج في مرحلة ثانية لمشروع جيني تمتد من 2009 إلى 2013، وذلك عبر تجهيز مختلف مؤسسات التعليم في المغرب بكل فروعها بالتجهيزات اللازمة من العتاد المعلوماتي والبنية التحتية الكفيلة بالإدماج وتوفير التكوين العِلمي لكافة مكونات الأطر التربوية والتعليمية من هيئات التدريس والتأطير والإدارة التربوية، ويهدف المشروع إلى تزويد المؤسسات التعليمية بموارد رقمية تسهم في دمج تقنيات المعلومات والاتصال في عمليات التدريس، بهدف تعزيز جودة التعلم وتعزيز اكتساب المهارات. ويعتبر هذا المشروع ذا طموح كبير ويتطلب تعاونا فعالا وإرادة قوية والتزاماً لمواجهة التحديات الراهنة التي تواجه المؤسسات التعليمية. في هذا السياق، تم إطلاق برنامج "نافذة" من قبل مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين.[15]

الدليل البيداغوجي: وزارة التربية الوطنية وضعت دلائل توجيهية تربوية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية. تُعتبر هذه الدلائل وسيلة لتوفير إطار مرجعي للمعلمين، يمكنهم من تنمية مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي. كما تقدم هذه الدلائل أمثلة وسيناريوهات حول كيفية استخدام الموارد الرقمية في مختلف المواد التعليمية.[16]

2.2.الدراسة الميدانية:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي واقع وآفاق الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية من خلال النزول إلى ميدان التدريس واستجواب كل من المدرسين والمتعلمين، وحددنا في هذه الدراسة كل من مجتمع

---

[15] البرنامج الاستعجالي 2009-2012، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

[16] الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، الرباط المغرب، 2012.

البحث وعينته، لننتقل بعد ذلك إلى تفريغ الاستمارة الخاصة بكل من المدرس والمتعلم(المستويات الثلاثة للثانوي الإعدادي أنموذجا).

مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث في عشر إعداديات موزعة على خمسة مدن (الرباط، سلا، قلعة السراغنة، تنغير، أرفود)، وهذا ما سيميز هذه الدراسة الميدانية.

عينة البحث: تم التركيز في هذه الدراسة الميدانية على عينة تتكون من 90 فردا، من فئتين من المشاركين في البحث؛ فئة المدرسين (عدد الذكور: 7 وعدد الإناث: 8)، وفئة المتعلمين (المستوى الإعدادي) (عدد الذكور40: وعدد الإناث:50)، وكان ذلك من أجل معرفة واقع وآفاق الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية عند الفئتين معا. وتحديد مدى حضور الموارد الرقمية في المدرسة المغربية.

أداة البحث: إن الأداة المعتمد عليها في هذه الدراسة هي الاستمارة الإلكترونية (الاستبيان)، لأن هذه الأخيرة تساعد الباحثان على مراكمة المعطيات، بالإضافة إلى سهولة تفريغها في جداول ومبيانات، كما يسهل معالجتها، علاوة على أنها تدع للفئة المستجوبة المجال والوقت للإجابة عن الأسئلة الموجهة لها بكل أريحية. وهذا بخلاف المقابلة التي تعتمد على الطابع المباشر في مواجهة المبحوث وجها لوجه للحصول منه بطريقة مباشرة على المعلومات المطلوبة. وتم تقسيم أداة البحث إلى قسمين، قسم موجه للمدرسين وقسم موجه للمتعلمين، وتتميز أسئلة الاستمارتين بتنوعها بين الاختيارية والترتيبية والمفتوحة والمغلقة.

3.2.النتائج المتوصل إليها

- تظهر النتائج أن المتعلمين وهم يتلقون درسا بواسطة الوسائل التكنولوجيا، يشعرون بأحاسيس مختلفة بين الفرح والملل والراحة. فهناك نسبة قليلة من المتعلمين في المستويات الثلاثة يشعرون بالملل، وتمثل نسبتهم في السنة الأولى إعدادي 23.07%، وفي السنة الثانية إعدادي نسبة 34.28%، و21.21% في السنة الثالثة إعدادي. تؤكد هذه الفئة التي تشعر بالملل أن اللغة العربية لا تحتاج لوسائل إلكترونية، بحيث إن الأستاذ يمكنه أن يشرح درسا دون استعماله لهاته الوسائل الالكترونية. في حين أن نسبة متوسطة في جميع المستويات تشعر بالفرح، وهي تتلقى درسا بواسطة الوسائل الالكترونية، وسبب شعور هذه الفئة بالفرح راجع إلى استيعابهم الدرس بشكل جيد صوتا وصورة وبطريقة سهلة وممتعة. وهناك فئة أخرى تشعر بالراحة وهي تتلقى درسا إلكترونيا بنسبة 41.02% في السنة الأولى إعدادي، و40% في السنة الثانية إعدادي، 60.60% في السنة الثالثة. وسبب شعور هذه الفئة الكبيرة بالفرح راجع إلى استيعاب الدرس بشكل جيد وعدم إحساسهم بالملل.

- يتبين من خلال النتائج أن المدرسين لمادة اللغة العربية لا يوظفون الوسائل التكنولوجيا في مادة

اللغة العربية. وهذا ما تبين لنا من خلال الفئة التي أجابت بنعم وعددها يتراوح ما بين (0 متعلم إلى 3 في جميع المستويات). وهناك فئة كبيرة من المتعلمين أقروا بأن مدرسيهم لا يوظفون الوسائل التكنولوجيا ونسبتهم 89.74% في السنة الأولى إعدادي، 97.14% في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة 87.87 %. وهناك فئة أخرى من المتعلمين لا يوظف مدرسيهم الوسائل التكنولوجيا في مادة اللغة العربية دائما، بل في بعض الأحيان فقط. وتمثل نسبة 10.25% في السنة الأولى، ونسبة 2.85% في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة ما نسبته 3.03%.

-كشفت النتائج أن أغلب المتعلمين يفضلون الوسائل التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية. ففي السنة الأولى إعدادي تقدر نسبة التلاميذ الذين يفضلون الموارد الرقمية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية بـ82%. وفي السنة الثانية بـ77%. وفي السنة الثالثة بـ76%.

-تظهر لنا النتائج أن نسبة 40% من المدرسين أقروا أن المؤسسات التي يُدرسون فيها تحتوي على قاعات متعددة الوسائط. ومن بين الأجهزة التي تتوفر عليها هذه القاعات هناك: سبورة تفاعلية، حواسيب، مسلاط ضوئي، شبكة الانترنيت. وهناك فئة أخرى من المدرسين لا تتوفر المؤسسات التي يُدرسون فيها على قاعات متعددة الوسائط وتمثل نسبتهم 60%.

- يتضح أن مجموعة من المدرسين يوظفون الوسائل التكنولوجيا في شرح درس من دروس اللغة العربية، ويمثلون نسبة قليلة بنسبة 20%. ومن بين الوسائل التي يوظفها هؤلاء المدرسين نجد: المسلاط الضوئي، اللوحة الإلكترونية والسبورة التفاعلية والحواسيب. بيد أن نسبة أخرى وتمثل 40% من المدرسين عكس الفئة الأولى، لا يوظفون الوسائل التكنولوجيا في التعليم، وهذا الاختلاف بين الفئتين يرجع إلى نظرة المدرس إلى هذه الوسائل، أو أن المؤسسة لا تتوفر على وسائل تكنولوجيا. وهناك فئة أخرى من المدرسين لا يستعملون الوسائل التكنولوجيا دوما في شرح دروس مادة اللغة العربية بل في بعض الأحيان، وتمثل هذه الفئة ما نسبته % 40؛ أي النسبة نفسها للفئة الثانية.

-نستنتج من خلال النتائج أن فئة كبيرة من المدرسين بنسبة 66.66% يؤكدون أن استخدام التكنولوجيا في مادة اللغة العربية يساعد على استيعاب الدروس. لأن هذا يخلق في التلاميذ نوعا من التفاعل الإيجابي أثناء توظيف هذه الموارد الرقمية، كما يُمكن التلاميذ من اكتساب استراتيجيات جديدة تساعدهم في التحصيل الدراسي. كذلك كون استخدام هذه الوسائل تسهل عملية الشرح وفي شد انتباه المتعلمين. وهناك من المدرسين من يبرر أن المتعلمين يركزون كثيرا عند استعمال الوسائل المرئية أكثر من الوسائل المسموعة التي تسير في نسق التحديث العصري، الذي يميل إليه التلاميذ، وهذا يساير التطور الذي

تتصدره الموارد الرقمية. ويذهب بعض المدرسين بنسبة 33.33% إلى أن استخدام التكنولوجيا في تعليم مادة اللغة العربية لا يسهل عملية استيعاب دروس المادة دائما بل أحيانا، لأن طبيعة المادة تقتضي الاستعانة بالوسائل التقليدية لتقديم مزيدا من الشروحات لتيسير الفهم والاستيعاب الجيد، وكذلك ليصبح التعليم أكثر متعة وذاتية ويُفعل دور المتعلم في العملية التعليمية. ويرى بعض المدرسين أن بعض الدروس تتطلب استعمال الوسائل التكنولوجيا من أجل استيعابها من قِبل التلاميذ. أما الفئة التي تقول إن استعمال التكنولوجيا في مادة اللغة العربية لا يساعد من استيعاب دروس المادة، فلم تحظَ بأية نسبة.

-من خلال النتائج يتبين أن جل المدرسين وبنسبة 100% يقرون بأن دمج الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية يساعد التلاميذ على التحصيل وتطوير قدراتهم. لأن التلاميذ يتفاعلون بشكل كبير مع الموارد الرقمية، لكونها تقدم لهم معارف جديدة وتواكب الطرق التعليمية الحديثة، وتساعدهم على الرفع من مستواهم التعليمي من حيث الابتكار والاستيعاب وتنمية مستوى الذكاء لدى المتعلمين بشكل مباشر في تطوير قدراتهم الإبداعية، وتحسين مستوى تحصيلهم المعرفي، وتتيح لهم فرصة التعلم الذاتي خارج النظام الصفي، بالإضافة إلى تنمية روح المنافسة لديهم. وفي الوقت نفسه تخدم المدرس في ربح الوقت، وتنويع آليات التنشيط، ثم يساعد في تنشيط مجموعة القسم.

-هناك مجموعة من الإكراهات التي تمنع مدرس اللغة العربية من توظيف الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية من بينها:

- ✓ضعف تكوين المدرسين في استخدام الموارد الرقمية.
- ✓الاكتظاظ في الصفوف الدراسية.
- ✓غياب التجهيزات الرقمية الكافية في أغلب المؤسسات التعليمية؛ كالمسلاط الضوئي، وقاعة متعددة الوسائط.
- ✓انعدام الموارد الرقمية المناسبة مع مستويات المنهاج وديداكتيك المادة.
- ✓حاجة إلى إنتاج الموارد الرقمية إلى حيز زمني طويل.
- ✓كثرة دروس المادة وطول البرامج الدراسية.
- ✓عدم قابلية كل الدروس لتطبيقها ودمجها عن طريق التكنولوجيا لقصور المناهج في مواكبة التكنولوجيا.
- ✓عدم اهتمام الآباء والأولياء بتعليم أبنائهم اللغة العربية وتركيزهم على اللغات الأجنبية.
- ✓ضعف تكوين المدرسين في مجال تعليمية اللغات واللسانيات الحاسوبية.
- ✓كثافة المضامين، والإغراق في النظرية. وكثرة الأهداف التعليمية في دروس اللغة العربية.

خاتمة

صفوة القول، فقد تأكد بالملموس أن واقع الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية يجسد المفارقة العجيبة بين التنظير، وجانب الممارسة، مما يستدعي تضافر الجهود من أجل الربط بين الجانبين. ولتجاوز الصعوبات التي يطرحها هذا الموضوع سواء عند المدرس أو المتعلم، -وبالرغم من أن الوثائق الرسمية قد حرصت على إعطاء هذا المجال بعدا وظيفيا- إلا أن الواقع يؤكد أنه ما زال يغلب عليه الطابع التقليدي، وبالتالي فإن جل المقترحات التي قدمت، تلح على إعادة النظر في استعمال الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية داخل المؤسسات التعليمية بالمدرسة المغربية.

ولا بد من الإشارة إلى أن الموارد الرقمية ليست إلا وسائط تمكن الأستاذ من إنجاز الدرس على أفضل صورة، والقيام بمهمته التعليمية على أكمل وجه، كما تفيد المتعلمين عن طريق المناقشة والحوار وترسيخ الدرس في أذهانهم.

من خلال ما قدمنا، أبرزنا أهمية الاستفادة من الموارد الرقمية في تسهيل عملية التدريس على المدرس، وتخفيف عنائه. حيث تؤدي هذه الموارد دورا بارزا في بناء نظام تعليمي يتسم بالمعايير النظامية الفعالة، وتسهم في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات فريدة، وبرامج متميزة تعمل على توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتأصيل العلوم والمعارف في عقله. ونتيجة لذلك، يكتسب المتعلم خبرات قيمة تحفز اهتمامه وتساعده في تحقيق أهدافه. وكلما كانت الخبرات التعليمية أكثر واقعية، زادت قيمتها للمتعلم، مما يجعل العملية التعليمية ذات مغزى وعلاقة وثيقة بأهداف المتعلم وتطلعاته، وتعزز من استعداده للتعلم. بينما يظهر دور بعض المدرسين الذين يتجاوزون الاستخدام التقليدي للموارد الرقمية بشكل محدود، وهو ما يؤدي إلى انقسام في الممارسات التعليمية بين الذين يجيدون استخدام التقنيات بدون الحصول على الخبرة الكافية في أساليب التدريس، والآخرين الذين يتمتعون بالخبرة التعليمية دون تلبية احتياجات المتعلمين للتحفيز والإبداع التي تقدمها تلك الموارد الرقمية.

بيبليوغرافيا

-القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- بودربالة أحمد، أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية، مجلة منتدى الأستاذ، العدد الثاني، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ماي 2006.
- بيتر جيري، بيرسون، ميليسا، أثر استخدام التكنولوجيا في الصف، ترجمة: أميمة عمور، وحسين أو رياش، دار الفكر، عمان، 2007.
- بيتس دبليو طوني، غازل بول، التكنولوجيا والتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، 2007.
- جناني عزيز، الموارد البيداغوجية الرقمية ومنهجية تطويرها، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2014.
- مشاط نور الدين، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الطبعة الأولى، 2011.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، يوليوز 2012.

إدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية وأثره في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي
ـ دراسة ميدانية ـ

☜ د.عبد الغني الدباغي
تخصص الجغرافيا
المديرية الإقليمية بني ملال، المغرب

مقدمة

تندرج هذه الورقة العلمية في سياق التحولات التي تعرفها المنظومة التربوية والتعليمية بالمغرب في شموليتها؛ سواء تعلق الأمر بتكوين الأطر التربوية والإدارية وغيرها (برنامج جيني GENIE)، أو تطوير المناهج والبرامج، أو تجديد الوسائل الديداكتيكية وجعلها مساعدة وميسرة أكثر للعملية التعليمية التعلمية. تأتي هذه الورقة البحثية كذلك في سياق التوصيات التي أقرتها الوزارة الوصية، والمتعلقة أساسا بإدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عبر رسائل وزارية ودلائل بيداغوجية؛ في مقدمتها الرسالة الوزارية عدد 2-3398 في شأن الدليل البيداغوجي لإدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والرسالة الوزارية رقم 3-4806 بشأن تتبع التواصل حول الدلائل البيداغوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ من قبيل الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي (أبريل 2017).

1ـ مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

تعبر تكنولوجيا المعلومات (TIC) عن الاستخدام والاستثمار المفيد والأمثل لمختلف أنواع المعارف، والبحث عن أفضل الوسائل والسبل التي تسهل الحصول على المعلومات التي تقودنا إلى المعرفة[1]. تعرف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات بأنها مجموع الوسائل، أو الأدوات، أو التقنيات، أو النظم المختلفة التي يتم توظيفها لمعالجة المضمون أو المحتوى الذي يراد توصيله، والتي يتم من خلالها جمع البيانات المسموعة، أو المكتوبة، أو المصورة، أو المرسومة، أو المسموعة المرئية، أو المطبوعة، أو الرقمية،

[1] كلاخي لطيفة، تكنلوجيا المعلومات والاتصال ودورها في تحسين الخدمة البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة ابن خلدون تيارت، مجلة التكامل الاقتصادي، المجلد 06، العدد 01، جامعة أدرار، الجزائر، مارس 2018، ص 5.

ثم تخزينها ونشرها[2]. وتتضمن تكنولوجيا المعلومات البرامج التقنية والبرامج الجاهزة وقواعد البيانات وشبكات الربط بين العديد من الحواسيب وعناصر أخرى ذات علاقة.[3]

وتعرف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (TICE) بأنها التقنيات والأدوات المادية والموارد الرقمية المستعملة في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق قيمة مضافة في جودة التعلم[4]. ومن هنا فإن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم يمر عبر ثلاث مراحل هي الجاهزية الالكترونية، الكثافة الالكترونية ثم الأثر الالكتروني[5]. يعرف السيناريو البيداغوجي بكونه أداة يتم من خلالها تحديد الأنشطة التعليمية المقترحة بشكل مفصل[6]. ويشترط في السيناريو البيداغوجي دمج التكنولوجيا الرقمية في العمليات التعليمية التعلمية، ووضع بطاقة تقنية لإدماج مورد رقمي ما[7].

وتعتبر الموارد الرقمية حجر الزاوية في مسار إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس[8]. وتعرف بأنها مجموع خدمات الأنترنيت وبرامج التدبير والنشر والاتصال والموارد الإخبارية، إضافة إلى المؤلفات الرقمية. ويمكن توظيف هذه الموارد في إطار نشاط تعليمي تعلمي أو مشروع تربوي ضمن

---

[2] يحياوي إلهام وبوحديد ليلى، أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، مجلة تاريخ العلوم، العدد السادس، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2017، ص 323.

[3] نعرورة بوبكر، دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة خدمة التعليم العالي: دراسة حالة، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الوادي – العدد التاسع – المجلد الثاني، 2016، ص 261.

[4] الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014، ص 11.

[5] دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، معهد اليونيسكو للإحصاء، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2009، ص 22.

[6] **Jean-Jacques Quintin, Christian Depover, Christian Degache, Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation `à distance Analyse d'un scénario pédagogique `a partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier, HAL Id: hal-00005727, 2005, P 336.**

[7] الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، مديرية برنامج "جيني"، المختبر الوطني للموارد الرقمية، أبريل 2017، ص 30.

[8] عبد الغني السليماني وشرف الدين حاجي، توظيف الموارد الرقمية بالمدرسة الابتدائية الواقع والآفاق، مجلة النداء التربوي، العدد 21-22، 2018، ص 110.

سيناريو بيداغوجي[9]. بحيث ينبغي أن يكون محتوى تلك الموارد ملائما للمنهج والفئة العمرية، إضافة إلى حداثة المحتوى وموثوقيته ودقته وانسجامه[10].

2- منهجية الدراسة وأدواتها

اعتمدت الدراسة المنهج المقارن لمقارنة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال من قبل مدرسي مادة الاجتماعيات بالسلك الأول مقارنة بزملائهم بالسلك الثاني، والمنهج الوصفي التحليلي بغية تشخيص وتفسير واقع توظيف هذه التكنولوجيا. على مستوى أداة البحث تم توظيف استمارتين؛ الأولى تم توجيهها لمدرسي مادة الاجتماعيات بسلكي الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي، والثانية للمتعلمين بهذين السلكين. وفيما يخص عينة الدراسة فقد تم سحب عينة عشوائية شملت 97 مدرسا؛ منها 46 بسلك الثانوي الاعدادي، و51 بسلك الثانوي التأهيلي، وعلى مستوى المتعلمين فتم سحب عينة عشوائية بالسلكين معا؛ حدد عددها بالسلك الأول في 44 متعلما ومتعلمة، و55 أمثالهم بالسلك الثاني.

3- النتائج والمناقشة

3-1- واقع إدماج تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي

بالنظر إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات ونقل المتمدرس من طرائق تقليدية ترتبط بشكل وثيق بالكتاب المدرسي إلى أخرى عصرية تعتمد وسائل وتقنيات معلوماتية وتواصلية تجعل من الدعامة الديداكتيكية عنصرا حركيا وجذابا، فقد عمد عدد كبير من مدرسي مادة الاجتماعيات إلى توظيفها في العمليات التعليمية التعلمية رغم التحديات والصعوبات التي تواجه تنزيلها على أرض الواقع.

3-1-1- ينخرط مدرسو مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي بشكل واسع في إدماج تكنولوجيا الاعلام والاتصالات في العمليات التعليمية التعلمية

إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (TICE) بأنماطه المختلفة؛ سواء في التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد[11]، أو في إطار التعليم بالتناوب[12]، وحتى في مختلف أنماط التعلم هو

---

[9] جيهي رفيق، توظيف الموارد الرقمية بالمدارس الابتدائية العمومية دراسة تشخيصية نسقية: المديرية الإقليمية بالحوز نموذجا، مجلة جيل البحث العلمي، العدد 88، يوليوز 2022، ص 114.

[10] دليل معايير الموارد التعليمية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجمهورية اللبنانية، 2020، ص 13.

شيء مشروع وراهني. تأتي مشروعيته وراهنيته في حاجة المتمدرسين والمدرسين إلى وسائل وطرائق جديدة من شأنها تيسير وتجويد العمليات التعليمية التعلمية، وجعلها جذابة ومحفزة ومشوقة.

جدول رقم 1: توزيع مدرسو مواد الاجتماعيات حسب درجة انخراطهم في توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال في العملية التعليمية حسب سلك التدريس

	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المجموع	
	ح	(%)	ح	(%)	ح	(%)	ح	(%)	ح	(%)	ح	%
ث. اعدادي	8	18.18	24	54.54	12	27.28	0	0	0	0	44	100
ث. تأهيلي	16	29.1	17	30.9	17	30.9	4	7.28	1	1.82	55	100

ح = الحصيص

المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

أظهرت الدراسة أن غالبية المدرسين قد وظفت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثناء مزاولتها لعملية التدريس؛ حيث بلغت نسبتها بالثانوي الاعدادي 100 % ونحو 98 % بالثانوي التأهيلي. غير أن توظيفها بشكل دائهم يبقى مرتبط بالشروط الذاتية والموضوعية لذلك، والقيمة المضافة التي يمكن أن يقدمها. ومن هنا، لوحظ تفاوت في درجة ووثيرة استعمال التكنولوجيا في عملية التدريس؛ حيث صرح نحو 18 % من مدرسي الثانوي الاعدادي بعبارة "دائما" أثناء سؤالهم عن وثيرة استعمالهم لتكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس وحوالي 55 % منهم بعبارة "غالبا"، أي بمجموع 73 %. وفي المقابل صرح نحو 29 % من مدرسي الثانوي التأهيلي بعبارة "دائما" وحوالي 32 % بعبارة "غالبا"، أي بمجموع 61 %.

3-1-2- تتعدد مجالات استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات بالثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي

يختلف توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات من مدرس إلى آخر، وذلك راجع لعدة أسباب أهمها مستوى التمكن من المعلوميات سواء على مستوى البحث عن المصادر والمراجع، أو على مستوى تقديم دروس عن بعد أو إنتاج موارد رقمية.

---

(11) أنظر: عبد الغني الدباغي، مستوى رضا تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب عن نمط التعليم عن بعد خلال جائحة كوفيد 19: التعليم الثانوي الخصوص ي بجهة بني ملال خنيفرة نموذجا، مجلة جيل البحث العلمي، مركز جيل البحث العلمي، العدد 88، يوليو 2022، ص 97-98.

(12) عبد الغني الدباغي، تنزيل نمط التعليم بالتناوب خلال جائحة كرونا بأكاديمية بني ملال خنيفرة: الفرص - التحديات - الرهانات، مجلة معارف تربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، تطوان، عدد مزدوج 6-7، 2022، ص 3).

جدول رقم 2: توزيع مجالات توظيف المدرسين لتكنلوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات (%)

مجال توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تدريس الاجتماعيات	مدرسو ثا. الاعدادي	مدرسو ثا. التأهيلي
البحث عن معلومات	4.34	0
التخطيط الديداكتيكي	4.34	5.88
التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات	4.34	5.88
إنتاج مورد رقمي	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، الاخبار	0	5.88
إنتاج مورد رقمي، تقديم درس حضوريا	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم درس حضوريا، التخطيط لدرس، البحث عن معلومات	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم درس حضوريا، التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات، الاخبار	0	5.88
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق	0	5.88
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، الاخبار	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، البحث عن معلومات، الاخبار	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي	4.34	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات	0	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، الاخبار	1.18	0
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات، الاخبار	4.34	5.88
إنتاج مورد رقمي، تقديم دروس حضوريا، تقديم دروس عن بعد، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي	4.34	0
تقاسم وثائق	4.34	0
تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات، الاخبار	4.34	0
تقديم دروس حضوريا	8.43	11.8
تقديم دروس حضوريا، البحث عن معلومات	8.43	5.88
تقديم دروس حضوريا، التخطيط الديداكتيكي	8.43	5.88
تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، البحث عن معلومات	0	5.88
تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي	0	5.88
تقديم دروس حضوريا، تقاسم وثائق، التخطيط الديداكتيكي، البحث عن معلومات	0	5.88
تقديم دروس حضوريا، تقديم دروس عن بعد	4.34	0
تقديم دروس حضوريا، تقديم دروس عن بعد، تقاسم وثائق	0	5.88
تقديم دروس حضوريا، تقديم دروس عن بعد، تقاسم وثائق، البحث عن معلومات	0	5.88
تقديم دروس عن بعد	8.43	0
تقديم دروس عن بعد، البحث عن معلومات	0	5.88
آخر	4.34	5.88
المجموع	100	100

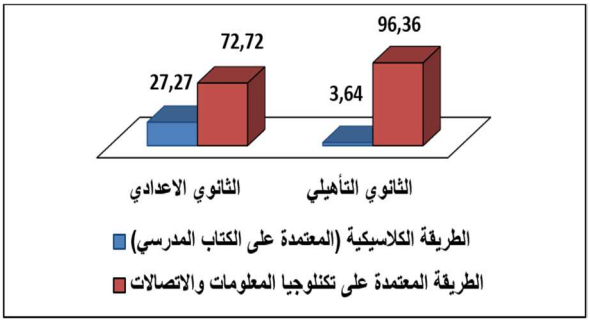
المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن نسبا كبيرة من المدرسين توظف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في إنتاج موارد رقمية وتقديم الدروس حضوريا وتقاسم الوثائق مع زملاء المهنة أو مع المتعلمين، إلى جانب البحث عن المعلومات (هي الأكثر تكرارا ضمن أجوبة المبحوثين)، فيما يعد تقديم دروس عن بعد والإخبار عبر وسائل التواصل الاجتماعي آخر ما يفكر فيه المدرس أثناء استعانته بتكنلوجيا المعلومات والاتصالات. هذه النتائج - رغم صغر حجم العينة وصعوبة تعميمها - تحمل معاني كثيرة، أبرزها أن المدرسين قد انخرطوا فعلا في تنزيل ما جاءت به الوثائق الرسمية من توصيات، لما لها من أثر إيجابي في تجويد تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.

3-1-3- يفضل أغلب المتمدرسين توظيف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال عن الطريقة الكلاسيكية في تدريس مادة الاجتماعيات

يُعتقد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنه أن يساعد على زيادة فرص الوصول للتعلّم وتحسين نتائج التعلّم وتحسين إدارة النظم التربوية[13]. ومن هنا، أصبح مختلف الفاعلين التربويين، ومنهم مدرسو مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، مدعوون إلى الانخراط في توظيف كل الوسائل المصاحبة لهذه الثورة بغرض تنويع طرائق وأساليب التدريس وتجويد العملية التربوية برمتها.

مبيان رقم 1: توزيع تلاميذ الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي حسب الطرائق المفضلة في تدريس مادة الاجتماعيات (%)



المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

يتضح من المبيان أن الغالبية العظمى من المتمدرسين تفضل توظيف التكنولوجيا في تدريس مادة الاجتماعيات عن الطرائق الكلاسيكية في العملية التعليمية التعلمية؛ حيث قدرت نسبة الذين يفضلون توظيف التكنولوجيا بالثانوي التأهيلي 96.36 % مقابل 72.72 % بالثانوي الاعدادي، وهي نسب جد مرتفعة مقارنة بالذين يفضلون استمرار الطرائق التقليدية. ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل أهمها الزخم الكبير الذي توفره هذه التكنولوجيا من المعلومات المجانية، إلى جانب توفر أغلبية المدرسين والمتعلمين على الحد الأدنى من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

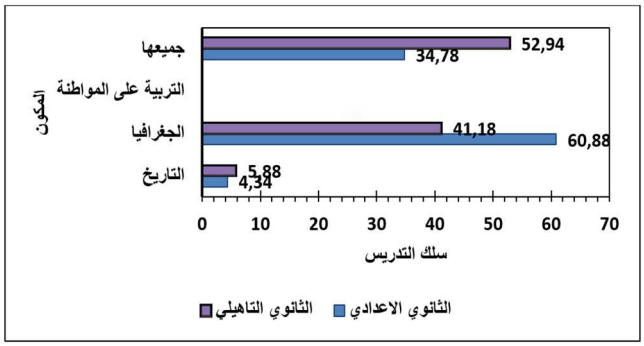
4-1-3- يوظف مدرسو مادة الاجتماعيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجغرافيا بشكل كبير مقارنة بالتاريخ والتربية على المواطنة

إن طبيعة الدروس المبرمجة في مكون الجغرافيا بالتعليم الثانوي، والتي تعالج ظواهر متنوعة (طبيعية، بشرية، ...) في مجالات ترابية مختلفة المقاييس، وما تتضمنه من معلومات آنية ومرتبطة

[13] دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، معهد اليونيسكو للإحصاء، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2009، ص 9.

بالواقع جعل -ربما- مكون الجغرافيا يحظى بقسط وافر في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل مدرسي مادة الاجتماعيات.

مبيان رقم 2: توزيع مدرسي مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي حسب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمادة الاجتماعيات (%)



المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

أظهرت عينة الدراسة أن معظم المبحوثين من المدرسين يفضل توظيف التكنولوجيا في مادة الاجتماعيات عموما، وفي مكون الجغرافيا على وجه التحديد؛ حيث صرح ما يقارب 61 % من مدرسي الثانوي الاعدادي أنهم يوظفون التكنولوجيا بشكل كبير في هذا المكون، مقابل 41.18 % بالثانوي التأهيلي. من جهة أخرى صرح حوالي 53 % من مدرسي هذا السلك أنهم يوظفون التكنولوجيا بمكوني مادة الاجتماعيات معا (التاريخ والجغرافيا) مقابل 41.18 % من مدرسي الثانوي الاعدادي، بينما صرحت نسبة قلية بالسلكين على أنها توظف التكنولوجيا أحيانا بشكل كبير في دروس التاريخ مقارنة بدروس الجغرافي. ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل؛ أولها طبيعة المادة وتقاطعاتها مع مواد دراسية أخرى كعلوم الحياة والأرض، الفيزياء والكمياء، والإحصاء وغيرها، وهو ما أضفى عليها الطابع العلمي، ثانيها حركية المحتوى الذي تتضمنه الموارد الرقمية ووسائل التعبير الجغرافي المختلفة التي تشد الانتباه، وتحفز على التعلم وتنمي المهارات والقدرات. فماذا عن رأي المتعلمين؟

3-1-5- تعد الموارد الرقمية أهم الوسائل الحاملة للمعرفة التي تقوم عليها تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مادة الاجتماعيات

لا يمكن أن تتم أي عملية تعليمية تعلمية خلال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيها دون استحضار للموارد الرقمية باعتبارها حاملة للمعرفة. وبالنظر إلى طبيعة الظواهر والإشكاليات والقضايا التي تعالجها وتناقشها مادة الاجتماعيات، مقارنة مع مواد دراسية أخرى، فإن مدرسوها يستعينون بموارد رقمية متعددة ومتنوعة من حيث الشكل والوظائف.

جدول رقم 3: طبيعة الموارد الرقمية والدعامات الديداكتيكية المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم الثانوي (%)

طبيعة المورد الرقمي	مدرسو الثانوي الاعدادي	مدرسو الثانوي التأهيلي
صور	4.34	0
خرائط، صور، آخر	0	5.88
خرائط، صور، خط زمني، مبيان	4.34	23.56
خرائط، صور، خط زمني، مبيان، أخر	4.34	0
خرائط، صور، مبيان	4.34	5.88
خرائط، مبيان	4.34	0
خرائط، خط زمني	0	5.88
شيط فيديو، صور، آخر	4.34	5.88
شريط فيديو، خرائط	0	5.88
شريط فيديو، خرائط، صور	17.42	0
شريط فيديو، خرائط، صور، خط زمني، آخر	0	5.88
شريط فيديو، خرائط، صور، خط زمني، مبيان	21.74	11.76
شريط فيديو، خرائط، صور، خط زمني، مبيان، آخر	4.34	0
شريط فيديو، خرائط، صور، مبيان	0	11.76
شريط فيديو، آخر	17.42	5.88
شريط فيديو، خرائط، مبيان، آخر	0	5.88
شريط فيديو، مبيان	0	5.88
مبيان، آخر	4.34	0
آخر	8.7	0
المجموع	100	100

المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

الغاية من توجيه سؤال للمدرسين حول المورد الرقمي الأكثر توظيفا خلال عملة التدريس هو الكشف عن طبيعة الموارد الرقمية التي يعتمد عليها المدرسون كثيرا خلال العملية التعليمية التعلمية، والتي من شأنها تحقيق الأهداف والكفايات المحددة سلفا، ويمكن اكتسابها من قبل المتعلمين في وقت قصير، ومن ثمة تفاعل واشراك المتعلم في المنتوج المعرفي.

يظهر من خلال الجدول أن الخرائط هي الأكثر تكرارا، حيث كررت 13 مرة، يليها شرائط الفيديو والصور والمبيانات ب 10 مرات لكل منها، ويأتي في المرتبة الثالثة مورد آخر (بوابات، محركات البحث، ...) الذي تكرر 8 مرات. ومن هنا، تتضح أهمية كل ما هو بصري في ديداكتيك مادة الاجتماعيات.

3-1-6- غياب كبير لشروط إدماج تكنلوجيا الاعلام والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي

إن الانخراط التام لبعض المدرسين في توظيف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات، ورغبة البعض الآخر في ذلك يصطدم بتحديات وإكراهات جمة، تتعلق بالشروط الذاتية

والموضوعية، وهو ما يجعل من الإدماج المناسب والسليم لهذه التكنولوجيا أمرا صعبا -إن لم نقل مستحيلا- ومن ثمة استحالة قياس أثرها في تجويد العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم 4: رأي مدرسي مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي في توفر المؤسسات التعليمية على تكنلوجيا المعلومات والاتصالات

	رأي مدرسي الثانوي الاعدادي				رأي مدرسي الثانوي التأهيلي			
	نعم		لا		نعم		لا	
	ح	%	ح	%	ح	%	ح	%
التوفر على مسلاط ضوئي	24	52.17	22	47.83	27	52.94	24	47.06
التوفر على قاعات خاصة	6	13.04	40	86.96	6	11.76	45	88.24
التوفر على أجهزة التصوير والتسجيل.	10	21.74	36	78.26	0	0	51	100
التوفر على حواسيب ومستلزماتها (مكبر الصوت،...).	10	21.74	36	78.26	0	0	51	100
التوفر على سبورة تفاعلية	10	21.74	36	78.26	2	3.92	49	96.08
تزود المؤسسة بشبكة الانترنيت	23	50	23	50	16	31.3	35	68.7
الاستفادة من دورة تكوينية حول استعمال تكنلوجيا المعلومات والاتصال في التربية والتعليم	13	28.26	33	71.74	4	7.84	47	92.16
الاستفادة من دورة تكوينية حول الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم	46	100	0	0	1	1.96	50	98.04

ح = حصيص

المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

أظهرت عينة الدراسة أن 33 مدرسا من السلك الأول، أي بنسبة 71.74 % لم يتلقوا أي تكوين يخص استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات، وينسحب الأمر نفسه على مدرسي السلك الثاني؛ حيث إن 47 مدرسا (92.16 %) لم يتلقوا التكوين نفسه. وفيما يتعلق بالاستفادة من دورات تكوينية حول الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم فإن مدرسا واحدا فقط بالسلكين معا هو من تلقى هذا النوع من التكوين، وهو ما يعني أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم أمامه هو الآخر إكراهات عدة لا يسع المجال لذكرها.

على مستوى الشروط الموضوعية لتوظيف التكنولوجيا في تدريس مادة الاجتماعيات يتضح أن 50 % تقريبا من هؤلاء أجابوا بأن المؤسسات التي يشتغلون بها لا تتوفر على أجهزة خاصة بالعروض، وصرح 78.26 % من مدرسي الاعدادي وجميع مدرسي الثانوي التأهيلي أن مؤسساتهم لا تتوفر على حواسيب، وأزيد من نصف المؤسسات غير مزودة بشبكة الانترنيت، وما يقارب 90 % من هذه المؤسسات لا تتوفر على سبورات تفاعلية. وبناء على عليه، نستنتج أن توظيف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات بالمغرب يعتمد على الوسائل الذاتية للمدرسين وعلى التكوين

الذاتي في ميداني المعلومات والاتصالات، وهو ما يشكك فعلا في جدية وجهوزية الجهات الوصية في مسألة تنزيل ورش استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

بعد عرض النتائج الخاصة بواقع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات، خلصنا إلى نقطتين أساسيتين؛ أولهما تسجيل واقع إيجابي إلى حد كبير على مستوى التوظيف، وثانيهما تسجيل نقص كبير على مستوى الوسائل بالمؤسسات التعليمية. وبالتالي فإن مواصلة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات وانخراط المدرسين الذين لم يقتنعوا بعد بجدوى التكنولوجيا والرقمنة من أساساه مهددان وهو ما يطرح قضية الاستدامة.

3-2- تأثير إدماج تكنلوجيا الاعلام والاتصالات في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي

إن الهدف الأساسي من توظيف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عموما، وفي مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي على الخصوص هو تغير تلك الصورة النمطية التي صاحبت، إلى وقت قريب، مادة الاجتماعيات؛ حيث يصر البعض على أنها تتميز بالإلقاء والرتابة وحفظ المعارف التي يقدمها المدرس دون أن يكون للمتعلم أي دور في إنتاجها، ودون استحضار للكفايات التواصلية والمنهجية والمواقفية. وبتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبحت مختلف التمثلات السلبية حولها متجاوزة إلى حد ما، وهو ما أكسب العملية التعليمية التعلمية نوعا من التجويد، والتحفيز، والتنشيط، والتشويق.

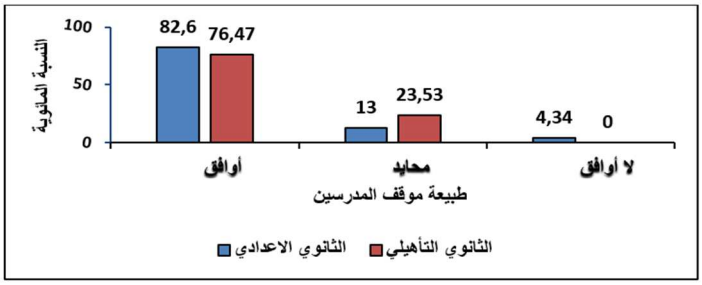
3-2-1- يرى أغلب المدرسين بالتعليم الثانوي أن تكنلوجيا المعلومات والاتصالات تعد عاملا أساسيا في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات

تتحقق الجودة في التعليم عند توفر أمران أساسيان: أولهما عندما يتعلم الطلاب بشكل جيد، وثانيهما عندما تشكل المؤسسة التعليمية قيمة مضافة إلى حياة طلابها والعاملين فيها[14]. وتجويد تدريس مادة الاجتماعيات يعني تحسين وتطوير طرائق وأساليب تدريسها عبر استحضار بيداغوجيا وآليات حديثة تتلاءم والفئة العمرية المعنية، وذلك بهدف الحصول على نتائج مرضية في مختلف التقويمات التربوية تجعل من أطراف العملية التعليمية تتخذ مواقف إيجابية حولها.

---

[14] عبد اللطيف حسين حيد، تجويد التعليم بين التنظير والواقع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016، ص 40.

مبيان رقم 3: موقف مدرسي الثانوي التأهيلي من مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات (%)



المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المبحوثين من المدرسين يوافقون على أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تساهم بشكل كبير في تجويد تدريس مادة الاجتماعيات؛ ففي الثانوي الاعدادي أجاب نحو 83 % بعبارة "أوافق" مقابل 4.34 % بعبارة "لا أوافق"، وبالثانوي التأهيلي أجاب أزيد من 76 % بعبارة "أوافق" مقابل 23.53 % بعبارة "لا أوافق".

3-2-2- ينعكس إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إيجابا على العملية التعليمية التعلمية

يعد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي أحد الوسائل المساعدة في تجويد العمليات التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية وخارجها، وليس غاية في حد ذاته كما يعتقد البعض. أون استعمالها وتوظيفها ليس بديلا عن الطريقة الكلاسيكية المعتمدة على الكتاب المدرسي.

جدول رقم 5: بعض انعكاسات إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التعليم

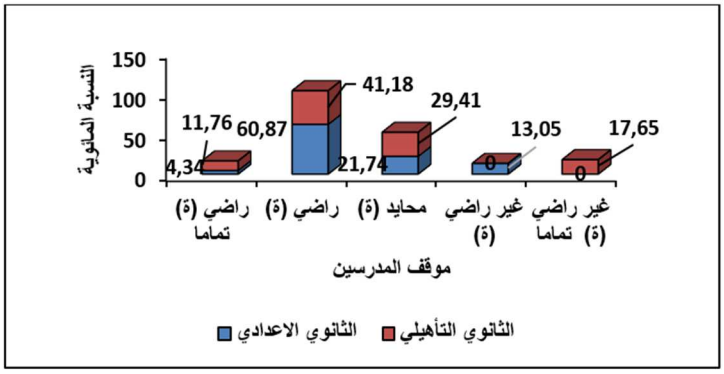
بالنسبة للمتعلم	بالنسبة للمدرس
• توفير فرص كافية للمتعلم للعمل وفق إمكانياته وقدراته الخاصة، وتزويده بتغذية راجعة فورية ينتج عنها في الغالب زيادة التعلم كما ونوعا؛ • منحه أدوات متنوعة تتيح الاستقلالية، وتوفر له بيئة تعليمية محفزة وغنية، توسع له مجال الاكتشافات؛ • تطوير الحس النقدي للمتعلم؛ • مساعدته على توظيف جميع حواسه بما يفضي إلى ترسيخ التعلمات وتعميقها؛ • مساعدته على زيادة المشاركة الإيجابية وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل للوضعيات المشكلة؛ • انفتاح المتعلم على محيطه السوسيوثقافي، وتشجيعه على استعمال ملائم وأكثر إفادة للوسائل الالكترونية والموارد الرقمية المتوفرة؛ • تنمية ميولاته الإيجابية نحو التعلم التعاوني الجماعي؛	• الانتقال من دور ملقن للمعارف إلى دور منشط وميسر ومصمم للسيناريوهات؛ • دعم عمله وتطويره؛ • الاقتصاد في الجهد وربح الوقت أثناء العملية التعليمية التعلمية؛ • توفير بيئة تعليمية تعلمية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد؛ • مساعدة الأستاذ على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل صغير متفاعلة؛ • تنمية وتطوير مهاراته في التواصل الرقمي بينه وبين متعلميه، وبينه وبين أساتذة المواد الأخرى؛ • المشاركة في أنشطة البحث والتطوير لتحقيق التراكمات النظرية والتطبيقية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛

المصدر: الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مرجع سابق ص 8-10.

3-2-3- معظم المدرسين راضون عن نتائج المتعلمين بعد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليات التعليمية التعلمية

إن تقييم أثر توظيف التكنولوجيا في التدريس ينبغي أن ينطلق من مدى تفاعل المتعلم معها، ومن قدرتها على تحقيق أهداف الدرس المعني، والكفايات التي ينبغي اكتسابها من قبل المتعلم، وأخيرا من التطور الحاصل على مستوى نتائجه، والتي وصفت قبل الإدماج ب "المتعثرة".

مبيان رقم 4: موقف مدرسي مادة الاجتماعيات من نتائج المتعلمين بعد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية (%)



المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

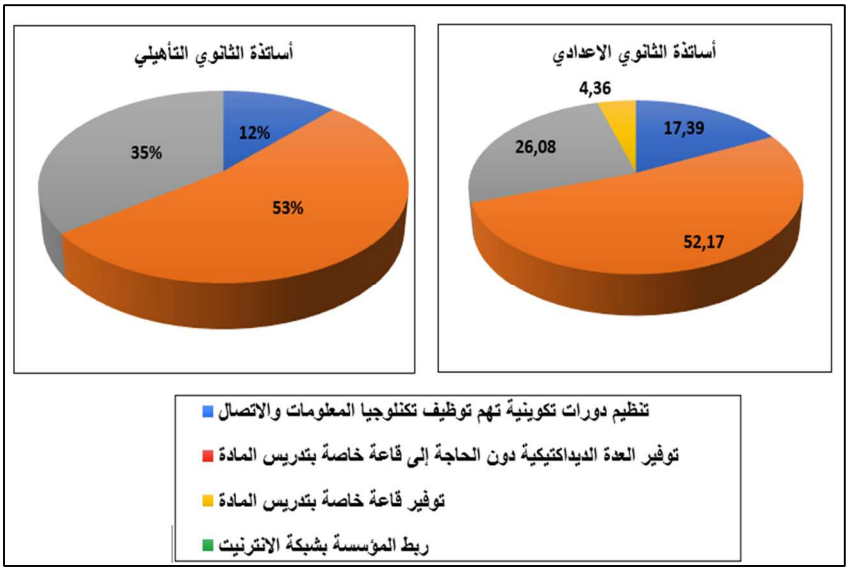
أظهرت نتائج الاستمارة الموجهة للمدرسين أن درجة الرضى عن نتائج المتعلمين تتراوح بين "الرضى التام" و "عدم الرضى التام"؛ حيث صرح نحو 65 % من مدرسي الإعدادي وحوالي 53 % من مدرسي التأهيلي عن رضاهم عن نتائج المتعلمين. بينما صرح آخرون عن عدم رضاهم عن النتائج المتحصل عليها. فإن رضا مدرسي مادة الاجتماعيات عن النتائج المتحصل عليها بعد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والآثار الإيجابية التي تتركها على المتعلم والمدرس أمران في غاية الأهمية. لكن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: هل يمكن القول إن زمن الكتاب المدرسي كوسائل تعليمية، قد انتهى؟ أم أن إدماج التكنولوجيا في التدريس ما هو إلا استنساخ لتجارب غربية أبانت عن بعض النتائج الإيجابية، ويمكن أن تحدث نتائج عكسية غير متوقعة، وبالتالي الرجوع إلى الوسائل التقليدية في التدريس؟

3-3- متطلبات تسريع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مواد الاجتماعيات بالتعليم الثانوي

إن تسريع انخراط هيئة التدريس في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس كأحد مداخل التجديد البيداغوجي والديداكتيكي، ينبغي أن ينخرط فيه جميع المتدخلين، ليس فقط من

خلال إصدار وثائق رسمية، بل من خلال إشراك أطر التدريس باعتبارها قوة اقتراحية من مدخل التقارير التي تنجزها المجالس التعليمية، والتي تتضمن مقترحات منها ما هو مرتبط بسبل تطوير تدريس المادة. وباعتبارها كذلك قوة تنفيذية لأنها هي المعنية بتنزيل السياسات التربوية داخل الفصول الدراسية.

مبيان رقم 5: رأي المدرسين في الإجراءات المساهمة في تحفيز مدرسي مادة الاجتماعيات على الانخراط في إدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم



المصدر: بحث ميداني (الدباغي عبد الغني، 2024)

أظهرت نتائج الاستبيان الموجه للمدرسين، أن أزيد من نصفهم يرى أن توفير العدة الديداكتيكية التكنولوجية كفيل بتسريع انخراطهم في توظيف التكنولوجيا في التدريس. يأتي في المرتبة الثانية توفير قاعات دراسية خاصة بالمادة؛ حيث صرح نحو 26 % من مدرسي الثانوي الاعدادي و35 % بالثانوي التأهيلي بذلك. بينما صرح بعض المدرسين بأن أهم شيء يمكنه تحفيزهم على الانخراط في ذلك هو تنظيم دورات تكوينية حول إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

خلاصات وتوصيات:

خلصت الدراسة إلى أن إدماج التكنولوجيا في تدريس مادة الاجتماعيات قد ساهم بشكل كبير في تجويد هذه الأخيرة مقارنة بالطريقة التقليدية، كما توصلت إلى غياب شروط الادماج في عملية تدريس مادة الاجتماعيات في مؤسسات تعليمية عدة، وهو ما جعل بعض أطر التدريس يلجؤون إلى توظيف

وسائلهم الذاتية كالحواسيب وأجهزة العرض وغيرها، بينما البعض يبقى حبيس الطريقة التقليدية المرتكزة على الكتاب المدرسي.

وبناء على ما سبق، توصي الدراسة بما يلي:

-إحداث بنيات بحث ومختبرات بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين تخص إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عموما، وفي مادة الاجتماعيات على وجه الخصوص، لما لها من أثر إيجابي في تكوين الأساتذة المتدربين، وفي نشر ثقافة مواكبة التعليم للتكنولوجيا.

-تنظيم دورات تدريبية للمدرسين الممارسين، في إطار التكوين المستمر، تهم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مادة الاجتماعيات.

-تشجيع إقبال المدرسين على التكوين الذاتي، أو البحث على جمعيات تعنى بالتربية والتعليم تقوم بتنظيم دورات تكوينية في هذا الإطار.

-تجهيز المؤسسات التعليمية بالمعدات والتجهيزات التي تدخل ضمن تكنولوجيات المعلومات والاتصالات من أجل تحفيز وتشجيع المدرسين على الانخراط الطوعي في توظيفها في التدريس.

-تخصيص قاعات دراسة خاصة، كما هو الحال لبعض المواد الدراسية، وتجهيزها بالوسائل الميسرة لإدماج التكنولوجيا في عملية التدريس.

بيبليوغرافيا

-الدباغي عبد الغني، تنزيل نمط التعليم بالتناوب خلال جائحة كرونا بأكاديمية بني ملال خنيفرة: الفرص – التحديات – الرهانات، مجلة معارف تربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، تطوان، عدد مزدوج 6-7، 2022.

-الدباغي عبد الغني، مستوى رضا تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب عن نمط التعليم عن بعد خلال جائحة كوفيد-19: التعليم الثانوي الخصوصي بجهة بني ملال خنيفرة نموذجا، مجلة جيل البحث العلمي، مركز جيل البحث العلمي، العدد 88، 2022.

-الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014.

-السليماني عبد الغني وحاجي شرف الدين، توظيف الموارد الرقمية بالمدرسة الابتدائية الواقع والآفاق، مجلة النداء التربوي، العدد 21-22، 2018.

-جيهي رفيق، توظيف الموارد الرقمية بالمدارس الابتدائية العمومية دراسة تشخيصية نسقية: المديرية الإقليمية بالحوز نموذجا، مجلة جيل البحث العلمي، مركز جيل البحث العلمي، العدد 88، يوليوز 2022.

-حيد عبد اللطيف حسين، تجويد التعليم بين التنظير والواقع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016.

-دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، معهد اليونيسكو للإحصاء، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2009.

-دليل معايير الموارد التعليمية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجمهورية اللبنانية، 2020.

-كلاخي لطيفة، تكنلوجيا المعلومات والاتصال ودورها في تحسين الخدمة البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة ابن خلدون تيارت، مجلة التكامل الاقتصادي، المجلد 06، العدد 01، جامعة أدرار، الجزائر، 2018.

- نعرورة بوبكر، دور تكنلوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة خدمة التعليم العالي: دراسة حالة، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الوادي – العدد التاسع – المجلد الثاني، 2016.

-يحياوي الهام وبوحديد ليلى، أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، مجلة تاريخ العلوم، العدد السادس، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2017.

-Jean-Jacques Quintin, Christian Depover, Christian Degache, Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation `à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier, HAL, 2005.

أهمية توظيف المحتوى الرقمي التعليمي- التربوي في تدريس التراث المغربي: مادة الاجتماعيات بالسلك الإعدادي نموذجا

☜ د.مجيد هلال
تخصص تاريخ

مقدمة

يتجه عالم اليوم نحو عالم رقمي، تتدفق فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية وتوظيفها في جميع مجالات الحياة، إذ أصبح الإقبال على هذه الوسائل والتقنيات الرقمية يزداد بوثيرة سريعة يوما بعد يوم، عبر استخدام الحواسب والهواتف الذكية، والألواح الالكترونية وغيرها من الوسائل والأجهزة الالكترونية من قبل مختلف الفئات العمرية.

وأمام هذه الثورة الرقمية التي يشهدها عالم اليوم، أصبح تطوير التعليم ضرورة لا مفر منها، " لأن التعليم هو الوسيلة الأهم في تحقيق نهضة عصرية شاملة في عالم المعرفة والعلم في ظل عصر العولمة"[1]. وإن من بين العناصر التي أصبحت تتجه اليوم أكثر من أي وقت مضى نحو الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية؛ ما يخص التراث بجميع أصنافه؛ المادي و اللامادي، حيث أصبح يُنظر إلى تقنيات الرقمنة من بين الأولويات التي ينبغي الالتفات إليها للحفاظ على التراث وحمايته، لذلك تبذل الدولة عبر مختلف المؤسسات المعنية بالتراث مجهودات في هذا المجال، لا سيما في ظل التحولات الثقافية والاجتماعية التي أصبحت تفرضها العولمة، إضافة إلى الحفاظ على هذا الموروث من الاندثار واحتمالية تعرضه للسطو والسرقة بشكل غير مباشر من طرف جهات خارجية، ونسبه إليها بهتانا وزورا. والتسويق له عبر وسائل العالم الرقمي، خاصة منصات وصفحات التواصل الاجتماعي. من هنا تأتي أهمية رقمنة التراث الوطني، على اعتبار هذه الرقمنة تسهم في صون التراث الوطني المغربي وهويته الأصيلة والمتجذرة في الحضارة المغربية العريقة.

وعلى هذا الأساس؛ تأتي أهمية توظيف المحتوى الرقمي التعليمي في تدريس التراث المغربي للناشئة، عبر الإسهام في تكوين أجيال متشبعة بتراثها الوطني العريق وبقيمه الإنسانية و الحضارية، من خلال أنشطة تعليمية تعلمية تتماشى مع ميولات المتعلم في مجال التطور الرقمي، وكذا ما يستقبله من محتويات خارج

---

[1] علي أحمد يحي، أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع8، مارس 2019، جدة، صص 145-170، ص 147.

المدرسة، الأمر الذي يكون له أثر تعلمي واضح في هذا المجال، ليصبح المحتوى الرقمي التعليمي الخاص بالتراث المغربي وسيلة من وسائل ترسيخ التراث المغربي في وجدان المتعلم، وحفظ الهوية الوطنية في عالم رقمي تتدفق فيه المحتويات الرقمية بشكل قوي و من كل وجهة، مما يزيد من خطر الاستلاب الثقافي .

مشكلة البحث:

لم يعد الموروث الثقافي في معزل عن أخطار الثورة الرقمية وتحديات العولمة الجارفة، وبالتالي، بات من الضروري التفكير في حلول تتيح إمكانية حماية هذا التراث بجميع أشكاله، ولعل من سبل هذه الحماية هو إدماج هذا التراث ضمن موجة الرقميات وعالم الميديا، والعمل على استخدام طرائق ووسائل تعليمية حديثة تعتمد موارد رقمية تسهل عملية التعلم في مجال التراث المغربي، وتتماشى مع تطورات العصر في مجال التكنولوجيا الرقمية.

ومن هذا المنطلق؛ فالدراسة تبحث في إشكالية مركزية، تتمحور حول السؤال المركزي التالي: **إلى أي حدّ أصبح من الضروري العمل على إدماج المحتوى الرقمي التعليمي-التربوي في تدريس التراث المغربي بالمدرسة المغربية؟**

عينة البحث وأداته المنهجية:

استهدف البحث عددا محدودا من تلاميذ السلك الاعدادي، بلغ عددهم 274 مبحوث ومبحوثة ينتمون للمستويات الثلاثة (أولى وثانية وثالثة إعدادي)، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة. كما تجدر الإشارة إلى أن البحث استخدم التقنية الكمية من خلال اعتماد استبيان بواسطة الاستمارة لجمع المعطيات، نظرا لخصوصية موضوع الدراسة.

منهج البحث:

تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي، والذي يعدّ من المناهج الأكثر ملاءمة مع هذا النوع من الدراسات، لاعتماد الدراسة على الاستدلال بمعطيات إحصائية، مما يسمح بتحليل الظاهرة المدروسة ووصفها انطلاقا من المعطيات بهدف تحديد العلاقة القائمة بين عناصرها.

أولا: الإطار النظري والمفاهيمي:

1- مفهوم المحتوى الرقمي التعليمي-التربوي

يرتبط مفهوم المحتوى الرقمي التعليمي-التربوي بوسائل وتقنيات الاتصال الرقمي التي تعتمد على تكنولوجيا الكترونية في ارتباطها بمجال التعليم، ويُعرَّف هذا المحتوى بكونه يشكل "مختلف الدروس أو

المعلومات أو التمارين التي يتم إعدادها عن طريق توظيف تكنولوجيا المعلومات والتي يمكن تقديمها على شكل صور أو فيديوهات أو فلاشات تفاعلية..."[2]، لذلك فإن المحتوى الرقمي التعليمي- التربوي هو كل مضمون أو مثير لفظي أو غير لفظي(صور، مقاطع فيديو، تسجيلات صوتية، رسوم مبيانية، رسوم متحركة...) تم نقله أو تحويله بواسطة تكنولوجيا الرقمنة إلى وسيط رقمي تفاعلي يمكن توظيفه ضمن العملية التعليمية التعلمية.

كما أن المحتوى الرقمي "ليس مجرد كيان يتضمن معلومات فقط، ولكنه كيان يقدم قيمة تربوية محددة، وقد يتضمن وسائط مثل المحاكاة، مقاطع فيديو، مقاطع صوتية، رسوم ثابتة، رسوم متحركة، على أن يكون هناك تفاعل بين المتعلم ومضمون العنصر التعليمي."[3] وعلى هذا الأساس فالهدف من توظيف المحتوى الرقمي؛ تحقيق هدف وأثر تعلم ما، حسب السياق الذي يوظف فيه هذا المحتوى.

2- بعض نماذج التراث المغربي التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في صيغة محتوى رقمي تعليمي – تربوي

- **القصة والحكاية الشعبية التراثية:** حيث يمكن توظيف ما يزخر به التراث المغربي من حكايات شعبية في صيغة حكاية أو قصة رقمية يتفاعل معها المتعلم صورة وصوتا، عبر صناعة فيلم قصير يدور حول حدث أو شخص أو مكان وفقا لأحداث وموضوع القصة الموظفة، ويتم فيها دمج الوسائط المتعددة مثل الرسوم، الصوت، الفيديو، وغيرها لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **اللباس المغربي التقليدي:** إذ يمكن صناعة محتوى رقمي تعليمي على شكل صور أو مقاطع فيديو تجسد أنواع وخصوصيات اللباس المغربي بالصوت والصورة يتفاعل معها المتعلم، وتقربه بالملموس من اللباس المغربي.

- **الأمثال الشعبية المغربية:** عبر التفكير في صناعة فيلم قصير يدور حول أحداث المثل الشعبي الموظّف، والذي يتفاعل معه المتعلم ويشد انتباهه إلى حين استدراج هذا المتعلم نحو فحوى المثل الشعبي وأبعاده القيمية والمغزى من استعماله في حياتنا.

---

[2] ادريس الحافظ، "توظيف الموارد الرقمية في تدريس الجغرافيا المدرسية بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها"، ضمن كتاب تدريسية مواد الاجتماعيات، سلسلة ندوات وأيام دراسية، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، ط1،2019، صص287-307، ص290.

[3] عبد الرحمان غالب المخلافي، الدليل التطبيقي لتصميم وتطوير المحتوى الرقمي التفاعلي، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، دبي، ط1، 2022، ص22.

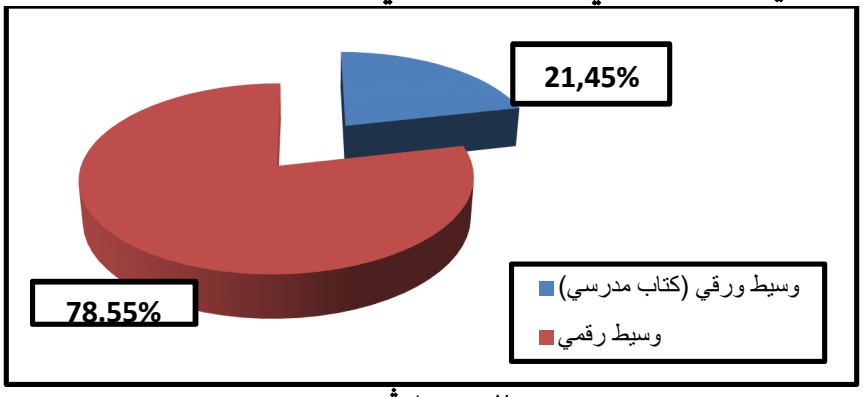
- **حرف وصنائع تقليدية:** فتوظيف المحتوى الرقمي في هذا الشأن يتيح للمتعلم التعرف عن قرب على حرف وتراث بلاده في هذا المجال في مختلف التخصصات، فعلى سبيل المثال يمكن صناعة محتوى رقمي على شكل شريط وثائقي مصور لإحدى الصناعات التقليدية، مثل صناعة الخزف أو الزليج المغربي، وعرضه أمام المتعلم صوتا وصورة، مما يتيح للمتعلم فرص اكتشاف كل ما يرتبط بخصوصيات وإبداع الصانع المغربي في هذه الصناعات والحرف.

- **مآثر ومواقع أثرية مغربية:** فالمحتوى الرقمي يقرّب المتعلم من هذه المآثر ويجعل هذه المعالم الأثرية ترحل عند هذا المتعلم، ليكتشفها عن قرب من خلال صور أو شريط وثائقي تربوي، مما يحقق للمتعلم البعيد جغرافيا أو الذي يتعذر عليه الذهاب لزيارة واكتشاف هذه المآثر لظرف من الظروف، وبالتالي يفوّت على المتعلم التعرف على تراث بلاده، ولكن عبر توظيف محتوى رقمي يمكن أن نحقق بنسبة مهمة إشباعا معرفيا ووجدانيا لدى المتعلم فيما يرتبط بتراثه الأثري الوطني.

ثانيا: النتائج والمناقشة

يعرض هذا المحور نتائج البحث التي تم التوصل إليها بناء على الأجوبة المقدمة من طرف المتعلمين حول الأسئلة التي تضمنتها استمارة الاستبيان، والمتمحورة حول موضوع أهمية توظيف المحتوى الرقمي التعليمي – التربوي في تدريس التراث المغربي من خلال عناصر وأنشطة العملية التعليمية التعلمية بالسلك الإعدادي، وفيما يلي عرض للنتائج وفق معطيات إحصائية، مع تحليلها ومناقشتها تبعا لأسئلة البحث.

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال: هل تفضل التعرف على التراث المغربي ودراسته من خلال وسيط ورقي (الكتاب المدرسي) أو عبر وسيط رقمي؟



***المصدر: عمل شخصي**

من خلال المعطيات الإحصائية التي يعبر عنها الرسم البياني أعلاه والمعبر عنها بالنسب المئوية، يتضح بأن العينة المبحوثة تفضل دراسة وتعلم ما يرتبط بالتراث المغربي بواسطة وسيط رقمي، حيث بلغت النسبة 78.55%، وهي نسبة تمثل الأغلبية من المبحوثين، في حين تبقى نسبة ضعيفة من المتعلمين الذين فضلوا دراسة التراث المغربي عبر وسيط ورقي أي الكتاب المدرسي، إذ بلغت 21.45%. وأمام هذه النسب التي تميل لصالح الوسيط الرقمي، كان لابد من أن يكون مضمون السؤال الموالي من الاستبيان، هو السؤال عن السبب الذي دفع أولئك المبحوثين بتفضيل الوسيط الرقمي، فكانت النتائج كما يلي:

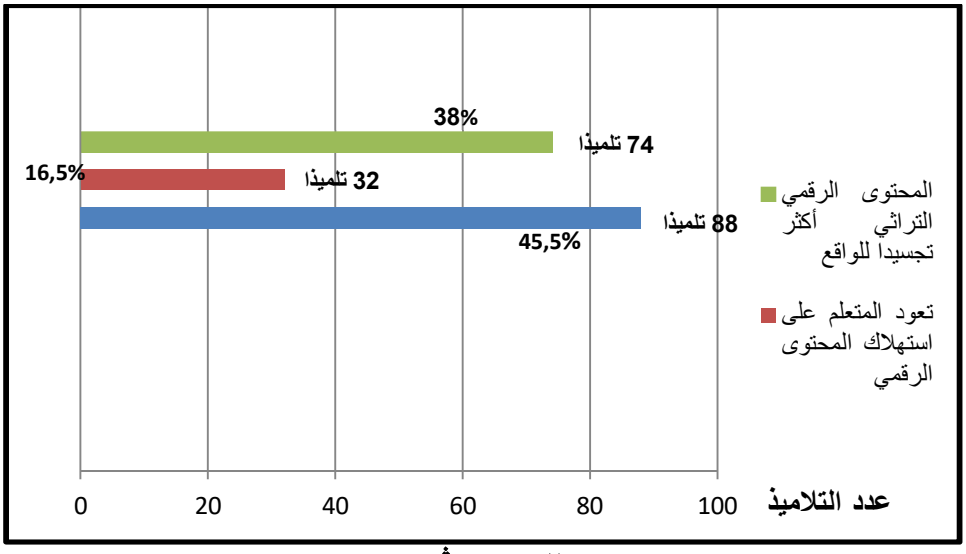
- نتائج الإجابة عن سؤال: لماذا تفضل دراسة التراث المغربي من خلال موارد رقمية؟

سؤال تم تأطيره عبر ثلاث اختيارات يمكن أن يختار من خلالها المبحوث واحدا أو اثنين أو ثلاثة منها، هذه الاختيارات كالتالي:

❖ لأن المورد الرقمي:

- يحقق متعة واستفادة أكثر.
- لتعوّد المتعلم على استهلاك وتصفح المحتوى الرقمي في أنشطته اليومية.
- لأن المحتوى الرقمي المعبر عن التراث المغربي أكثر تجسيدا وتمثيلا للواقع.

فكانت النتائج وفق الآتي:



***المصدر: عمل شخصي**

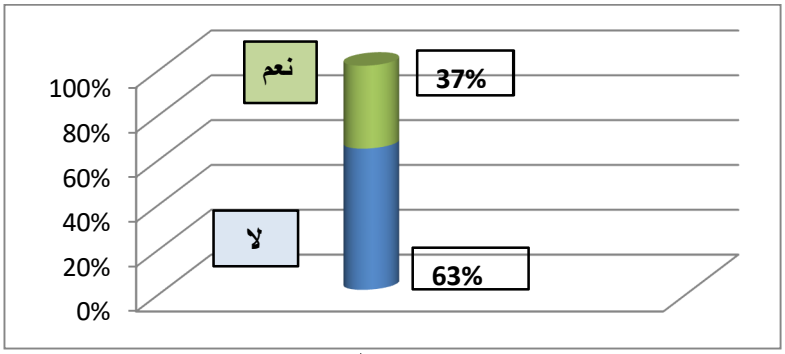
يظهر من خلال النسب والأرقام أعلاه الخاصة بأسباب تفضيل المحتوى الرقمي على المحتوى الورقي لدراسة مكون التراث المغربي، بأن العينة المبحوثة التي فضلت المحتوى الرقمي، كان السبب في ذلك حسب الأولوية في الإجابة كما يلي:

-88 تلميذا ما يمثل نسبة (45.5%) يعللون سبب تفضيلهم المحتوى الرقمي التعليمي على الوسيط الورقي إلى أن المحتوى الرقمي التعليمي يحقق لهم متعة واستفاد أكثر، ولعل هذا ما يؤكد فاعلية الموارد الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، ومزاياها في كونها موارد يتفاعل معها المتعلم وتحفزه أكثر نحو التعلم والتركيز، وتولد له دافعية ورغبة في تتبع النشاط التعلمي المعروض، وقد تزداد هذه الرغبة والانجذاب أكثر حينما يتعلق المحتوى الرقمي بعنصر من عناصر التراث المغربي، كعرض فيديو لرقصة أو موسيقى فلكلورية مغربية، فهنا يكون أثر المحتوى الرقمي أكثر، ووقعه الإيجابي يزداد عند المتعلم.

-32 تلميذا (16.5%) يفضلون المحتوى الرقمي التعليمي في دراسة وتعلم ما يتعلق بالتراث المغربي، نظرا لتعود المتعلم بشكل يومي ومستمر على تصفح واستهلاك المحتوى الرقمي المعروض عبر وسائل التواص الاجتماعي أو إحدى المنصات الرقمية والمواقع الإلكترونية، وهذا مؤشر دال على أنه لا يمكن أن نعطي للمتعلم تعلمات ترتبط بالتراث المغربي بصيغة ورقية قد تثير النفور لدى المتعلم، كما أنه لا يجد هذه الصيغة ملبية لميولاته ولا تثيره داخليا و حسيا، وبالتالي قد يضجر منها المتعلم ويفقد التعلم أثره الايجابي وهدفه، على عكس توظيف محتوى رقمي تفاعلي قد ألفه المتعلم، ويحقق له إشباعا أكثر من أي صيغة أخرى.

-74 تلميذا(38%) يردون سبب تفضيلهم لتوظيف المحتوى الرقمي في ما يخص دراسة التراث المغربي، يردون ذلك إلى كون هذا المحتوى الرقمي يقربهم أكثر من الواقع، ويعطيهم صورة حية وواقعية حول التراث المغربي، ويجنبهم التخييل والتمثلات، وهذا صحيح، فعلى سبيل المثال إذا وظفنا مقطع فيديو لبعض جوانب وأجواء الحلقة من رحاب ساحة الفنا بمراكش، وعرضه بالصوت والصورة، فهنا المحتوى الرقمي سيشد انتباه المتعلم، ويرحل به عبر مثيرات صوتية وبصرية وحركية نحو أجواء الحلقة بساحة الفنا، و يجعله يعيش تلك الأجواء رغم بعد المسافة، وهو ما يحقق أثرا في المتعلم ويحسن جودة التعلم فيما يخص مكون التراث المغربي، على عكس توظيف نص ورقي يعتمد اللفظ وتلقين الأستاذ، فالنتائج ستكون مخيبة للآمال، فالمتعلم لن تتحرك لديه القابلية للتعلم وتغيب عنده الحافزية في المتابعة والاستفادة.

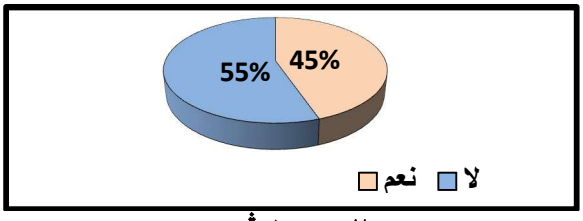
- **نتائج الإجابة عن سؤال: هل تشاهد بعض أنماط وجوانب التراث المغربي من خلال وسائط رقمية؟**



المصدر: عمل شخصي

من خلال النتائج الواردة في المبيان، يتبين أن نسبة تزيد عن النصف وبالضبط % 63 لا يتابعون ما يرتبط بالتراث المغربي على الوسائط والمنصات الرقمية، وهو ما يعكس اهتمام وإقبال المتعلم على أصناف أخرى من المحتويات الرقمية المعروضة عبر وسائل التواصل الاجتماعي المعروفة ومحركات البحث، و التي يجد فيها لذة المتابعة في ظل تدفق هذه المحتويات بشكل جارف للمتتبع، خاصة بعض أنواع المحتويات الرقمية، كمقاطع كوميدية، أفلام ورسومات كرتونية، ألعاب الكترونية، ما يجعل المحتوى المتعلق بالتراث المغربي ضعيفا أما هذه المغريات التي تجر معها المتتبع، الأمر الذي يؤكد مدى ضرورة توظيف المحتوى الرقمي التعليمي في العملية التعليمية التعلمية من خلال محتوى رقمي تفاعلي ذا صلة بالتراث المغربي، فالفصل الدراسي قد يكون الفضاء الأوحد الذي يمكن أن نستغله في عرض أنشطة تعلمية تربوية رقمية قد يتابعها المتعلم برضا وحافزية ما دامت تقربه من حاجاته الاستهلاكية اليومية عبر العالم الرقمي من داخل مواقع التواصل الاجتماعي المعروفة أو منصات وتطبيقات رقمية.

- **نتائج الإجابة عن سؤال: هل يمكنك أن تسهم في التعريف بتراث منطقتك عبر إنتاج محتوى رقمي تعليمي هادف؟**

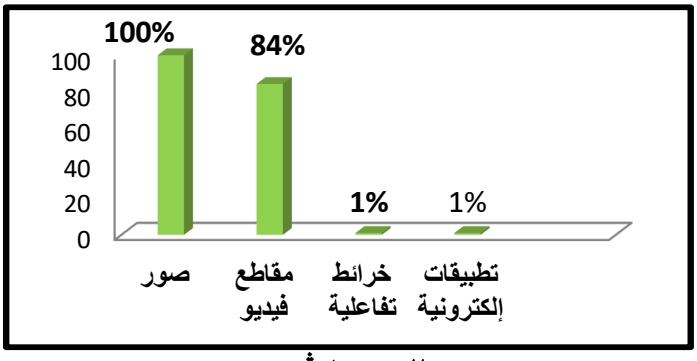


***المصدر: عمل شخصي**

من خلال النتائج المعبر عنها في المبيان الدائري أعلاه، يمكن أن نستنتج استنتاجين أساسيين وهما كالتالي:

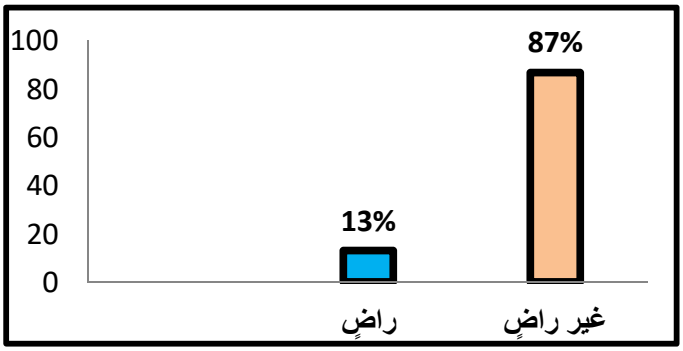
- فنتيجة 55% من الذين أجابوا أنهم غير قادرين على صناعة أو إنتاج محتوى رقمي له صلة بتراث محيط المتعلم أو التراث الوطني بشكل عام، يعطينا فكرة أساسية مفادها أن العملية التعليمية التعلمية مازالت لا تستطيع أن تستغل التطور التكنولوجي والرقمي الحالي بشكل نكون من خلاله متعلما يستطيع إنتاج موارد ومحتويات رقمية تعليمية، ليصبح قادرا على استثمار ما اكتسبه داخل الفصل الدراسي في ممارسته داخل محيطه، عبر انتاج محتوى رقمي قد يكون على بساطته إلا أنه قد يكون فعالا في التعريف بتراث المنطقة والانفتاح على الآخر من خلال هذا التواصل الرقمي.

- أما نتيجة 45% من الذين عبروا عن قدرتهم في إنتاج محتوى رقمي تربوي هادف إلى التعريف بالموروث المادي أو غير المادي للمتعلم، فهو مؤشر دال على أن هناك من المتعلمين من يستطيعون إنتاج محتوى مفيد و مؤثر، فقط ينبغي توجيههم وتحفيزهم للدفع بهم في هذا الاتجاه نحو صناعة محتوى رقمي يعرف بالتراث المحلي، وقد يكون من إحدى المناطق المغمورة في المغرب أو في أحد الدواوير النائية، لكنها قد تكون غنية بتراثها، وقد يكون المتعلم سببا ووسيطا عبر محتوى رقمي قد ينشره على وسائل التواصل الاجتماعي المعروفة والمتداولة في التعريف بمنطقته وما تزخر به من مؤهلات تراثية، الأمر الذي قد ينقلنا من الهدف القيمي التربوي إلى تحقيق بعد سياحية تنموي. فكانت النتائج كما يلي بعد طرح عدة اختيارات أمامه للإجابة كما يعبر عنها المبيان التالي:



***المصدر: عمل شخصي**

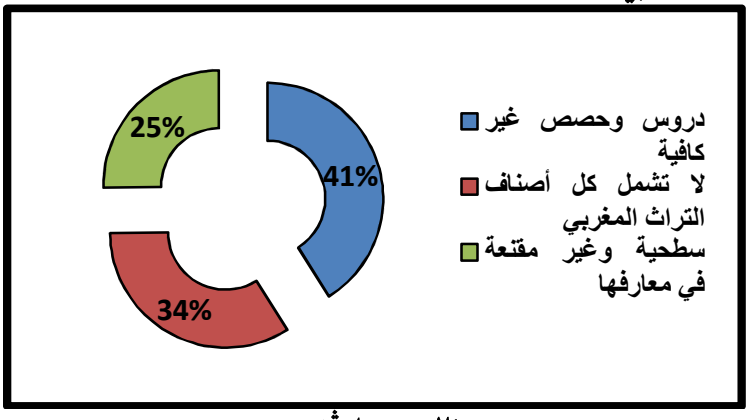
- نتائج الإجابة عن سؤال: هل أنت راضٍ على ما تقدمه لك المقررات التعليمية في مجال التراث المغربي؟



*المصدر: عمل شخصي

يظهر من خلال النسب الممثلة في المبيان أعلاه، بأن المتعلم غير راض على ما تقدمه المقررات التعليمية من مضامين وأنشطة تعليمية -تعلمية تخص مكون التراث المغربي، حيث بلغت نسبة عدم الرضا لدى المبحوثين 87%، وهي نسبة كانت تستدعي ضرورة معرفة الأسباب المفسرة لها، فكانت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كالتالي:

- نتائج الاجابة عن سؤال: ما الأسباب المفسرة لعدم رضا المتعلم عما تقدمه المقررات التعليمية في مجال التراث المغربي؟



***المصدر: عمل شخصي**

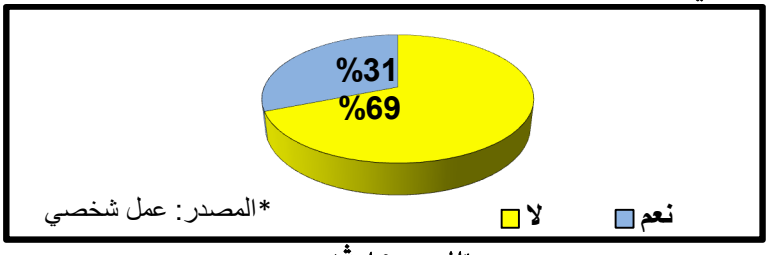
تأسيسا على الإجابات المقدمة ونسبها كما يعبر عنها الرسم البياني، يتضح بأنها إجابات مقنعة إلى حد كبير، كما أن النسب هي مؤشرات دالة على واقع تدريس مكون التراث المغربي ضمن المقررات الدراسية، وذلك من خلال القراءة التالية:

-بالنسبة للدروس والحصص المخصصة لمكون التراث فهي بالفعل غير كافية، بالنظر إلى أهمية هذا المكون ودوره في بناء المواطنة وترسيخ الهوية المغربية، لذلك نجد نسبة 41% من المبحوثين عبروا عن عدم رضاهم حول ما يُقدم لهم من مضامين وأنشطة تعرفهم بتراث بلادهم، وسنقف في محور لاحق عند هذه الإشكالية المرتبطة بواقع ومدى حضور مكون التراث في برامجنا التعليمية بالتفصيل ومن خلال معطيات إحصائية تبرهن بالملموس مدى النقص الكبير الذي تعرفه مقرراتنا الدراسية من حيث ما يرتبط بالتراث المغربي، خاصة من خلال نموذج مادة الاجتماعيات باعتبارها الأقرب تخصصا لتدريس مكون التراث للمتعلم.

- ما يتعلق بمدى تغطية الدروس المخصصة للتراث المغربي لكل أصنافه وأنواعه، فبالرجوع إلى المقررات الدراسية نجدها بالفعل غير كافية ولا تغطي كل الموروث الثقافي المادي وغير المادي، وتقتصر على بعض النماذج فقط، وبالتالي يراها المتعلم أنها لا تحقق له إشباعا للتعرف على كل مكونات التراث المغربي وأصنافها، وهذا راجع إلى السبب الأول، أي مكون التراث لا يحظى بالحصص والدروس الكافية التي تعطي للمتعلم فرص الاطلاع على التراث المغربي.

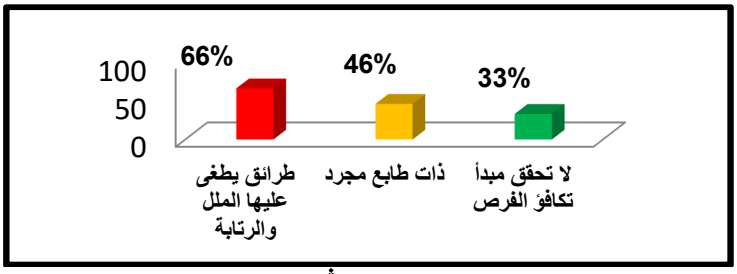
- هناك نسبة مهمة من المبحوثين، بلغت 25% عبرت عن عدم رضاها على ما تقدمه المدرسة لهم من حيث التعرف على التراث المغربي، من خلال سطحية المعارف المخصصة للأنشطة المخصصة للتراث المغربي ضمن المقررات التعليمية، فبالرجوع إلى الكتب المدرسية، فهي فقط تعرّج على بعض أنواع التراث المغربي، ولا تعطي فرصا للمتعلم للتعرف أكثر على هذه الأنواع وما يدخل ضمنها من أمثلة حول هذه الأنواع، وهذا دائما مرده بالأساس إلى كون موكن التراث لا يحظى بالقدر الكافي من حيث الغلاف الزمني و المادة المخصصة له، وبالتالي تبقي المضامين المقدمة غير كافية.

- نتائج الإجابة عن سؤال: هل أنت راضٍ عن الطرائق التي تقَدَّم لك بها تلك الدروس المخصصة للتراث المغربي؟



***المصدر: عمل شخصي**

من خلال الإجابات المعبر عنها ب (لا) أو (نعم) من طرف المبحوثين، يظهر بأن ما يفوق النصف غير راض عن تلك الطرائق التي يدرس بها مكون التراث للمتعلم بالسلك الاعدادي، إذ بلغت النسبة من المبحوثين 69% وهو مؤشر دال بأن المتعلم غير متفاعل مع هذه الطرائق، ولا تحقق أثر التعلم والمعرفة لديه، الأمر الذي أدى إلى طرح سؤال آخر على هذه الفئة، من أجل معرفة الأسباب الكامنة وراء هذا الموقف، فكانت نتائج هذا السؤال كالتالي:



***المصدر: عمل شخصي**

بالنظر إلى النتائج المعبَّر عنها من خلال المبيان أعلاه، تبدو أنها تقف بالأساس عند الأسباب الرئيسية التي تجعل من المتعلم غير راض عن تلك الطرائق، كما أنها نتائج ترجع بنا إلى أهمية ودور توظيف المحتوى الرقمي التعليمي في الأنشطة التعليمية المرتبطة بالتراث المغربي، لأن النسب المحصّل عليها تؤكد ذلك بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال ما يلي:

- نسبة 66% من المبحوثين الذين عبروا عن عدم رضاهم عن الطرائق الموظفة في تدريس التراث المغربي لهم، فسروا ذلك بكونها طرائق يطغى عليها الملل والرتابة، ما يؤكد على ما وقفنا عنده سابقا بناء على النتائج المتوصل إليها المرتبطة بتفضيل المتعلم للوسط الرقمي بدل الورقي، فالطرائق الحالية الموظفة عند المدرس الذي لا يعتمد على التكنولوجيا وإدماج موارد رقمية في أنشطته التعليمية التعلمية، تبقى طرائق لا يتفاعل معها المتعلم، ولا تحقق له عنصر التشويق و الإثارة، إذ تبقى طرائق تعتمد التلقين و الإملاء، والتواصل العمودي، لذلك هي بالنسبة للمتعلم مملة و يطغى عليها عنصر الرتابة، لا تحرك الحافزية والقابلية عند المتعلم.

- نسبة 46% من المبحوثين أرجعوا سبب عدم رضاهم عن تلك الطرائق التقليدية المعتمدة فقط على ما هو ورقي و أسلوب التلقين، إلى كونها طرائق تبقي المتعلم فيما ما هو مجرد، وغير محسوس، من خلال مضامين لفظية مسرودة فقط، على عكس ما بيناه سابقا حول مزايا توظيف المحتوى الرقمي التعليمي في تدريس مكون التراث المغربي، فهو يتيح للمتعلم إمكانية المشاهدة و السماع والتتبع الحركي لما يتعلق

بالموروث الثقافي المغربي، ما يجعل العملية التعليمية التعلمية تعتمد أنشطة رقمية ناقلة للتراث في صيغته الواقعية، فمثلا توظيف محتوى رقمي حول رقصة فلكلورية عبر وسيط فيديو، يتفاعل معها المتعلم بكل حواسه، و تحظى لديه بالقبول وتشده إليها، فهو يشاهده بالبصر و يسمعها و تثيره بحركيتها، مما ينعكس إيجابا على أثر التعلم، الذي هو بالأساس معرفة و ترسيخ التراث المغربي لدى المتعلم، بل قد يدفعه هذا النشاط إلى البحث خارج الفصل عن معلومات أخرى حول هذه الرقصة.

- نسبة 33% من المبحوثين أيضا، يفسرون أن تلك الطرائق لا تحقق لهم مبدأ تكافؤ الفرص، فهي تعتمد التلقين والتواصل اللفظي فقط، الأمر الذي قد لا يستوعبه كل المتعلمين، نظرا للفروق الفردية الموجودة بينهم، واختلاف على مستوى الذكاء ودرجات الفهم والإدراك، في إطار تعدد الذكاءات، مثل الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، الذكاء التصويري وغيرها من أنواع الذكاء التي قد تتجمع في المحتوى الرقمي خاصة في صيغة مقاطع فيديو، مما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، وهذا من مزايا توظيف المحتوى الرقمي التعليمي.

ثالثا: بعض التوصيات والاقتراحات التي خرجت بها الدراسة:

- الاهتمام بإدماج الموارد والمحتوى الرقمي التعليمي التربوي في العملية التعليمية التعلمية الخاصة بأنشطة وتعلمات مكون التراث المغربي.

- العمل على صناعة وإنتاج محتويات رقمية ذات صلة بالتراث المغربي، ووضعها رهن إشارة الأطر التربوية لتوظيفها ضمن العملية التعليمية التعلمية.

- الانفتاح على بعض اجتهادات ومجهودات المدرسين في مجال صناعة وإنتاج محتويات رقمية تربوية.

- توفير وسائل وفضاءات تعليمية مناسبة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم، مع التكوين المستمر لأطر التدريس في هذا المجال.

- ضرورة مراعاة إدماج مكون جديد ضمن مواد وبرامجنا التعليمية، خاصة ضمن مكونات مادة الاجتماعيات، هذا المكون الجديد يرتبط بالتربية على التراث الوطني، وإعطائه ما يستحق من حيث الدروس والحصص المخصصة له، انسجاما مع أهمية وراهنية هذا المكون ومدى حاجتنا إليه في ظل التحولات الثقافية والحضارية وتحديات العولمة، وما تطرحه من مشكل الاستلاب الثقافي، وكذا السطو على تراث الآخر، وبالتالي الرهان على جيل الغد سيحصن تراثنا من الضياع والاندثار، ويعطيه بعدا تنمويا مستداما.

بيبليوغرافيا

-ادريس الحافظ، "توظيف الموارد الرقمية في تدريس الجغرافيا المدرسية بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها"، ضمن كتاب تدريسية مواد الاجتماعيات، سلسلة ندوات وأيام دراسية، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، ط1، 2019.

-عبد الرحمان غالب المخلافي، الدليل التطبيقي لتصميم وتطوير المحتوى الرقمي التفاعلي، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، دبي، ط1، 2022.

-علي أحمد يحي، "أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، جدة، ع8، مارس 2019.

-رأي المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي حول التراث الثقافي، سنة 2021.

مهننة تكوين أطر التدريس...
نحو تدقيق للمفهوم

☜ د.المصطفى المرابط
جامعة عبد المالك السعدي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – مرتيل -

مقدمة

إن من أكبر الإشكالات المستعصية، التي كانت ولازالت تواجه الملتحقين الجدد بمهنة التدريس، بعد تخرجهم من مراكز التكوين، على مستوى الاندماج السريع والانصهار السلس في بيئة العمل، هو الفجوة الكبيرة، التي يجدونها، ويشعرون بآثارها الملموسة مباشرة بعد انتقالهم إلى مؤسسات التعيين، وشروعهم في ممارسة مهامهم الوظيفية، بين تكوينهم الأساس، الذي خضعوا له في المدارس العليا ومراكز التكوين، والواقع العملي الميداني، الذي انتقلوا للاشتغال فيه، والمتميز بخصوصياته وعوائقه وإكراهاته. وهي الفجوة، التي يحتاج رأبها ورتقها إلى سنوات طويلة من الزمن، للتأقلم مع الواقع الجديد، تتكبد خلالها المنظومة التربوية خسائر كبيرة، مباشرة وغير مباشرة، لا يمكن تعويضها، تبرز مظاهرها على مستوى نسب التسرب والهدر المدرسيين المرتفعة، وفي نسب التحكم في التعلمات الأساس المتدنية، وفي ضعف نسب انخراط التلاميذ في أنشطة التفتح والأنشطة الموازية، كما انتهت إلى ذلك معظم التقارير التحليلية والتقييمية المنجزة مؤخرا من طرف هيآت ومؤسسات وطنية ودولية، شارك المغرب في اختباراتها، واعتمدها معيارا لتقييم نجاعة نظامه التعليمي.

أمام واقع تكوين أطر التدريس المتعثر، الموسوم بالفوضى وبعدم الاستقرار، وفي ظل غياب إطار مرجعي وطني موحد برؤية واضحة وسليمة، وبأهداف محددة بدقة. ومع انطلاق الأوراش الإصلاحية الكبرى، التي تم فتحها قبل وبعد صدور تقرير الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، كان لابد للمؤسسات الساهرة على تأطير مدرسي الغد وتأهيلهم، من العمل على فتح النقاش، وإثارة الرأي العام الجامعي والتربوي، وحفزه على التفكير والبحث في خلق صيغ جديدة للارتقاء بتكوين المدرسين وجعله أكثر قربا إلى بيئة العمل، سواء في الجامعة بكلياتها ومدارس التربية التابعة لها، أم في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وذلك بمهننته، من خلال تبني منهجيات جديدة تستحضر حاجيات الواقع، وقائمة على برديغم عملي _ نظري _ عملي.

وإذا كان مفهوم المهننة أو التمهين، حديث التبني والتداول في أدبيات البحث والتكوين التربوي عندنا، فإن العديد من أنظمة التكوين في العالم، قد قطعت أشواطا كبيرة في العناية بتكوين وتأهيل أطرها باعتماد المهننة la professionnalisation حتى صارت مرجعا.

1. مفهوم المهننة أو التمهين في حقل التدريس

الانطلاق من البحث اللغوي في تناول المفاهيم، خاصة تلك المتداولة في المجالات ذات الصلة بالعلوم الاجتماعية والظواهر الإنسانية، له قيمته العلمية، وأصالته المعرفية، ومكانته الهامة في حقل الإبداع والابتكار، ذلك أنه يؤدي دورا لا غنى عنه في مسار تصحيح التمثلات الخاطئة، وبناء تصور دقيق ورصين، وترسيخ فهم سليم خال من الانحرافات والتأويلات، متسم بالصرامة اللازمة، ومؤطر بمنهج بحثي لغوي، يستقي من الدراسة التحليلية الوصفية والمقارنة أدواته ووسائله، ويأخذ من بنية الكلمة وجذرها واشتقاقاتها المتفرعة عنه، موضوعا للتنقيب والتمحيص، بحيث لا يترك هوامش واسعة من اللبس والغموض التأويلي في ذهن المتلقي. بل يضيق ما أمكن دائرة المعنى ويحصرها.

من هذا المنظور، نروم في هذا المقال، ابتداء، دراسة مفهوم المهننة أو التمهين من خلال البحث فيه، لغة، بفتح أهم المعاجم العربية والأجنبية، وتفكيك بنيته الجذرية، واشتقاقاتها وصيغها الصرفية، والنظر في مختلف الاستعمالات اللغوية، التي يرد بها في اللسان العربي وغيره، ثم التعريج بعد ذلك، على أهم الإنتاجات والكتابات الصادرة التي تناولت المفهوم، وقدم من خلالها خبراء التكوين في ميدان التربية والتعليم والتدبير رؤاهم وتصوراتهم المنهجية.

1.1 الجذور اللغوية لمفهوم المهننة أو التمهين

ترجع لفظة المهننة أو التمهين إلى فعل "مَهَنَ" وفي لسان العرب لابن منظور نجد في مادة مهن: المهنة والمهنة والمهنة والمهنة كله: الحذق بالخدمة والعمل ونحوه، وأنكر الأصمعي الكسر. وقد مهن يمهن مهنا إذا عمل في صنعته. مهنهم يمهنهم ويمهنهم مهنا ومهنة ومهنة، أي خدمهم. والماهن: العبد. وفي الصحاح: الخادم، والأنثى ماهنة. وفي الحديث: ما على أحدكم لو اشترى ثوبين ليوم جمعته، سوى ثوبي مهنته، قال ابن الأثير: أي بذلته وخدمته. والرواية بفتح الميم، وقد تكسر. قال الزمخشري: وهو عند الأثبات خطأ. قال الأصمعي: المهنة، بفتح الميم، هي الخدمة، قال: ولا يقال مهنة بالكسر. قال: وكان القياس لو قيل مثل جلسة وخدمة، إلا أنه جاء على فعلة واحدة.

وأمة حسنة المهنة والمهنة أي الحلب. ويقال: خرقاء لا تحسن المهنة أي لا تحسن الخدمة. قال الكسائي: المهنة الخدمة. ومهنهم أي خدمهم، وأنكر أبو زيد المهنة، بالكسر، وفتح الميم. وامتهنت

الشيء: ابتذلته. ويقال: هو في مهنة أهله، وهي الخدمة والابتذال. قال أبو عدنا: سمعت أبا زيد يقول: هو في مهنة اهله، فتح الميم وكسر الهاء، وبعض العرب يقول: المهنة، بتسكين الهاء، وقال الأعشى يصف فرسا: فلأيا بلأي حملنا الغلا... مكرها، فأرسله فامتهن.

أي أخرج ما عنده من العدو وابتذله. وفي حديث سلمان: أكره أن أجمع على ماهني مهنتين، الماهن: الخادم أي أجمع على خادمي عملين في وقت واحد، كالخبز والطحن مثلا. ويقال: امتهنوني أي ابتذلوني في الخدمة. وفي حديث عائشة: كان الناس مهان أنفسهم، وفي حديث آخر كان الناس مهنة أنفسهم، هما جمع ماهن ككاتب وكتاب وكتبة. وقال أبو موسى في حديث عائشة: هو مهان، بكس الميم والتخفيف، كصائم وصيام، ثم قال: ويجوز مهان أنفسهم قياسا. ومهن الرجل مهنته ومهنته: فرغ من ضيعته. وكل عمل في الضيعة مهنة. وامتهنه: استعمله للمهنة. وامتهن هو: قبل ذلك. وامتهن نفسه: ابتذلها، وأنشد: وصاحب الدنيا عبيد ممتهن أي مستخدم. وفي حديث ابن المسيب: السهل يوطأ ويمتهن، أي يداس ويبتذل، من المهنة الخدمة. قال أبو زيد العتريفي: إذا عجز الرجل قلنا هو يطلغ المهنة، قال: والطلغان أن يعيا الرجل ثم يعمل على الإعياء، قال: وهو التلغب. وقامت المرأة بمهنة بيتها أي بإصلاحه، وكذلك الرجل. وما مهنتك ههنا ومهنتك ومهنتك ومهنتك أي عملك.[1]

2.1. بين الحرفة والمهنة

عادة ما يقع تداخل بين لفظتي الحرفة والمهنة في الاستعمال اللغوي التداولي اليومي، ليس في اللغة العربية فقط، بل حتى في اللغات الأجنبية، وذلك نظرا لتقاربهما، أي اللفظتين، في الدلالة على العمل أو النشاط، الذي يقوم به شخص ما بصورة دائمة، ويدر عليه دخلا يساعده في تأمين عيشه، وسداد تكاليف الحياة.

وإذا كانت الحرفة، هي ذلك النشاط البدني، أو هي تلك الصنعة اليدوية الاعتيادية، التي يمارسها الحرفي أو العامل أو الأجير بشكل حر، وذاتي، ودون أن يتلقى حولها أي تكوين علمي حرفي، من أجل كسب رزقه وقوت يومه، فإن المهنة وظيفة أو عمل أو نشاط منظم بنصوص وقوانين وتشريعات، يحتاج صاحبه الممارس له إلى التوفر بشكل قبلي على إمكانيات وقدرات عقلية وعلمية ومعرفية وأخلاقية عالية، تؤكدها شهاداته ودرجاته، تؤهله ابتداء، للترشح لمباراة التوظيف، وبعد النجاح والقبول، إلى تلقي تكوين أساسي، في شكل أنشطة عملية ونظرية مكثفة في أحد المراكز أو المعاهد، يساعده على امتلاك

[1] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 13 ص 424 – 425.

كفايات وقدرات ومهارات مهنية مرتبطة بالوظيفة، تسهل عليه عملية الاندماج السلس والسريع في بيئة العمل، وتحفزه للانخراط بفعالية وحيوية ونشاط في الجماعة المهنية الاجتماعية، التي ينتمي إليها.

هذا الخلط التداولي الشائع بين لفظتي الحرفة والمهنة، لا يوجد في اللغة العربية فقط كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بل في لغات أجنبية أخرى، كالفرنسية مثلا، حيث في الاستعمال نجد تمييزا واضحا بين كلمتي **Métier et Profession** حسب المعجم الفرنسي. [2]

3.1 المهننة

بالعودة إلى الأصل الاشتقاقي للفظة مهننة، تقول القاعدة الصرفية: لكل فعل غير ثلاثي لابد من مصدر مقيس.[3] بهذا، فكلمة المهننة، مصدر قياسي، على وزن فعللة، وهو مشتق من الفعل الرباعي المجرد مهنن، فعلل، وهو بالمناسبة البناء الصرفي الوحيد للرباعي المجرد، لأن ليس لفعله إلا صيغة واحدة، هي فعلل، يفعلل.[4] والمتأمل للفظة مهننة، والناظر في صيغتها، يجد أنها تنطوي على معاني التحويل والتصيير، والنقل من حالة إلى حالة أخرى، أي تحويل ممارسة سلوكية معينة، أو نشاط بدني أو ذهني ما، من وضعية قديمة لها مميزاتها وظروفها الخاصة، إلى وضعية أخرى بمعايير جديدة وشروط مختلفة. وتبعا لهذا، فإن المهننة في حقل التربية والتعليم، وخاصة في مجال تكوين أطر التدريس أو التدبير أو التأطير، يقصد بها، نقل أنشطتهم وممارساتهم التكوينية، الصفية والتأطيرية لتصير ممهننة، أي خاضعة لضوابط علمية وقواعد منطقية لا مجال فيها للارتجال.

4.1 التمهين

من الناحية الصرفية، لفظة التمهين، مصدر قياسي لفعل رباعي هو "مهن" مزيد فيه بتضعيف العين، مهن، يمهن، تمهينا، فعل، يفعل، تفعيلا.[5] وهذه الصيغة تحمل دلالات لغوية عديدة، منها أنها تفيد الكثرة في العمل.[6] فنقول: كثر، تكثيرا. قدس، تقديسا. حمل، تحميلا... أي التكثير والزيادة في

---

[2] **RAYMOND BOURDONCLE; Institut National de Recherche Pédagogique,PARIS ; La Professionnalisation des enseignants, analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie. N 94 janvier – Février -Mars.**

[3] شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، المسمى منهج السالك، إلى ألفية ابن مالك. حققه محمد محي الدين عبد الحميد، الجزء الثاني، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان. ط1، 1955، ص349.

[4] خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة بغداد، 1965، ص 220.

[5] عبد الهادي الفضيلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت. لبنان، ب.ت، ص 55.

[6] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الجزء الرابع، مكتبة الخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط2، 1982، ص 64.

الفعل. وتأسيسا على هذا، فإن صيغة لفظة التمهين في مجال تكوين أطر التدريس تفيد تغليب الجانب المهني وتكثيره ليصير هو المهيمن والطاغي.

مع السعي المتواصل والحثيث من طرف السلطات المختصة، وجميع مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إلى النهوض بتكوين أطر التربية والتعليم والتدبير، والارتقاء به ليساير العصر ويستجيب لمتطلباته، بات لفظ "التمهين" متداولا بكثرة في أوساط المهتمين والباحثين المنشغلين الموضوع وبآفاق تطويره، لا سيما عند الحديث عن إصلاح عدد التكوين، سواء الأساس أم المستمر، ومراجعتها، والعمل على صياغة وإعداد هندسات جديدة، وفق منظور متطور، بأفق متقدم، يستشرف المستقبل، ويراعي خصوصية المرحلة، ويستحضر التحولات والمستجدات، التي يعرفها القطاع، خاصة البعد التكنولوجي، وهيمنة عنصر الرقمنة.

ويقصد بتمهين التكوين، ربطه بالواقع وبالممارسة الميدانية، وببيئة العمل، ليصبح الجانب العملي فيه هو الغالب. أي حسب هذا المنظور، الأهم هو وضع الإطار المتدرب خلال فترة تدريبه في سياق الممارسة المهنية الفعلية، بظروفها، وصعوباتها وإكراهاتها ومعيقاتها، وذلك بشكل متدرج حتى يتأتى له تمثل الوظيفة، التي سيقبل عليها تمثلا جيدا وصحيحا. وهذا لا يعني من ناحية ثانية إلغاء الشق النظري أو المعرفي في التكوين، أو التقليل من قيمته، بل على العكس من ذلك تماما. فهذه الرؤية تتأسس على فكرة جوهرية مفادها أن ربط التكوين بما هو عملي ميداني، يغني الزخم المعرفي ويثري الرصيد النظري، الذي يتلقاه الإطار المتدرب من مصادر متعددة، ووسائط مختلفة، صارت متاحة أمامه أكثر من أي زمن مضى في عصرنا الحالي.

تأسيسا على ما سبق، المهننة إذن، هي عملية انتقال عمل ما من مجرد عمل أو ممارسة حرفية بسيطة، إلى مهنة منظمة تخضع لضوابط وأسس وكفايات ومعايير.[7]

2. خصائص وسيماء المهننة

إذا كان مفهوم المهننة أو التمهين حديث الظهور والتداول في ساحة النقاش التربوي المغربي، نظرا للعديد من الاعتبارات، أهمها تركيز البرامج الإصلاحية المقررة لفترة طويلة من الزمن على أهداف ذات أولوية قصوى، كتعميم التعليم، ومحاربة الهدر المدرسي، وسد الخصاص من أطر التدريس والتدبير والتأطير والبحث، فإن مهننة التكوين في ميدان التدريس في كثير من أنظمة التعليم عبر العالم، قديمة،

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

وحققت رصيدا نظريا وعمليا كبيرا، كما كانت ولا زالت تشكل موضع بحث ودراسة من طرف خبراء ومختصين وأساتذة في الجامعة وفي مراكز التكوين.

ساباتيني JP . SabatiniI

لا يرتبط مفهوم المهننة بمجال التكوين في ميدان التدريس والإشراف التربوي فقط، بل يمكن القول إنه لفظ عام ومجرد، له صلة بتنمية وتطوير المهارات الأساسية، التي تؤهل شخصا ما للقيام بوظيفة معينة على أكمل وجه. من هذا المنطلق، يرى ساباتيني أن المهننة عملية متحركة، لأنها تنحو في أي مجال نحو إيجاد نوع من مهارات ومعايير الإعداد والكفاءة والنجاح والتفوق فيه، وتتأثر هذه العملية بالثقافة وبالخبرة الناتجة عن تطور المجتمعات.[8]

فيليب بيرنيوPH.Perrenoud

إن الغاية الأساسية من إثارة الحديث عن مهننة مجال وظيفي أو مهني معين، هو السعي إلى تنظيمه وترتيبه ونقله من حالة الارتجال والعفوية واللاتنظيم إلى حالة التقنين والهيكلة والاستقرار، بما يجعله مجالا مستشرفا للمستقبل وقابلا للنمو وللتطوير والتكيف مع التحولات والأوضاع الطارئة، التي يفرضها الواقع.

تأسيسا على هذا، يرى "فيليب بيرنيو" أن المهننة أو التمهين يعد مستوى متقدما في التحول البنيوي من الحرفة إلى المهنة. ذلك أن المهني وعلى خلاف الحرفي، يعمل وفق قاعدة من المعارف العقلانية، ووفق أعراف المهنة، ويستجيب للطلب، الذي يقدم له، ويتكيف مع سياق المشكلات الطارئة، بحيث يجيد استخدام كفاياته ومهاراته في كل الوضعيات المعقدة والمستجدة، كما يكون المهني قادرا أيضا على التفكير والتأمل في ذاته وفي أدائه وفي سلوكاته، فيما يسمى فعل التحليل التبصري للممارسة التربوية، ليس فقط قبل فعل التدريس وبعده، بل أثناءه أيضا، حيث في هذه الحالة يكون المدرس قادرا على القيام بتعديل أدائه، كلما اقتضى الأمر ذلك.[9]

فالمهننة أو التمهين تبعا لذلك، هي قبل كل شيء، تملك للمهنة وحب لها، وتحكم في قواعدها وإحاطة بأدبياتها وأسسها وضوابطها القانونية، وتمثل لقيمها وأعرافها الأخلاقية والإتيقية، بشكل يجعل الإطار المهني متحليا بالمرونة، وقادرا على الإبداع والابتكار في مواجهة الوضعيات، وفك أسباب

---

[8] محمد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، المرجع السابق، ص 08.

[9] محمد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، نفسه، ص 08.

المشكلات التي قد تعترضه أثناء أدائه لعمله. وفي إطار تمحيصه لمعنى عملية المهننة أو التمهين في التعليم يعقد "فيليب بيرينيو" مقارنة متميزة بين مفهومين أساسيين:

✧التبعية: ويقصد بها وضعية المدرسين حاليا، حيث يفتقدون للاستقلالية والمبادرة، ويكتفون بتنفيذ السياسات والاستراتيجيات والبرامج والمناهج، التي يضعها آخرون يتولون مسؤولية التخطيط.

✧التمهين: ويقصد به الوضعية المستهدفة والمأمولة، التي تجعل المدرسين مهنيين حقيقيين، يتمتعون بقدر مهم من الاستقلالية والمبادرة، ويشاركون في الهندسة التربوية الخاصة بمجال عملهم، كتصميم الاستراتيجيات التدريسية، التي سيتبعونها وفق حاجيات التلاميذ المتواجدين في سياق القسم، وكذلك في سياق الوضعيات التعليمية، التي يعملون فيها.[10]

من خلال هذه المقارنة يعكس "فيليب بيرينيو" واقع المدرسين المترنح بين وضعيتين مختلفتين ومتناقضتين، وضعية المدرس المستقل والمبدع والخلاق، العاشق لعمله، المحب لمهنته، والمجتهد فيها، الساعي إلى تطوير أدائه وتحسينه بتأمله في ممارساته وسلوكاته وتقويمها بشكل ذاتي، ووضعية المدرس السلبي، أو العادي، التابع، المكتفي بتنفيذ مخططات الآخرين، وغير المبادر، الذي يفتقر لحس المغامرة ولملكات الخلق والإبداع. وهي مقارنة تعكس بعمق مرامي وغايات الأوراش الإصلاحية الهامة، التي باشرتها السلطات الوصية على القطاع، منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اليوم، وتترجم حاجة مؤسساتنا التعليمية الملحة إلى أطر تربوية وإدارية، وإلى مشرفين ومسؤولين تربويين لا يكتفون بتنفيذ التعليمات وتطبيق السياسات المقررة بطريقة آلية وجافة، خالية من أي إبداع أو ابتكار، وإنما إلى أطر مبدعة ومبادرة، قادرة على المشاركة في وضع الاستراتيجيات، والبرامج والخطط الكفيلة بنماء محيط العمل وتطويره، أطر تمتلك القدرة على التأثير في الوسط الاجتماعي والاقتصادي والمدني ودفعه للانخراط والمشاركة الفعالة في بناء مدرسة الغد.

غير أن الوصول إلى أطر تربوية من هذا النمط يستلزم العديد من الشروط المتعلقة بالإعداد والتكوين والتأهيل والمواكبة. والمهننة بما هي عملية انتقال وتحول عميقة، من الممارسة الارتجالية والعمل العشوائي، إلى النشاط المنظم والعقلاني الخاضع لشروط وقواعد التخطيط والتدبير والتتبع والتقويم، وانطلاقا من اعتبارها مجموعة من العمليات، التي تستهدف:

- تحويل النشاط التربوي إلى مهنة اجتماعية منظمة تحركها غايات مرتبطة بوظائف المدرسة في التربية والتنشئة والتأهيل، ولها إطارها التنظيمي وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني ومرجعيتها المجتمعية.

---

[10] محمد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، المرجع السابق، ص 8 – 9.

-تشكيل جماعة اجتماعية للعمل ذات وضع اجتماعي واقتصادي وثقافي، ومتمكنة من معارفها وخبراتها وكفاياتها وأدائها المهني. بحيث يتقاسم أعضاء هذه الجماعة الاجتماعية التربوية قاعدة مشتركة من المعارف الأساسية القابلة للإغناء والتجديد.

-مأسسة الوضع المهني بإعطائه مسارا تنبني داخله الهوية المهنية، الفردية والجماعية، استنادا إلى إطار التكوين الأساس والمستمر والتنمية المهنية والتقييم والترقي والحفز، ويبدأ هذا المسار باعتراف مؤسسي يأخذ شكل إشهاد.[11] فإنها تتميز بخصائص وسياء نذكر منها:

• المرونة والانفتاح: ويقصد بها انفتاح الأطر التربوية على زملائهم، وعلى الجماعات المهنية الأخرى، في المدارس والنقابات ومنظمات المجتمع المدني وإقامة جسور للتواصل والحوار بغاية تبادل التجارب والخبرات، وتغذية الرصيد والمكتسبات، وتحسين الأداء. ذلك أن الحوار والتواصل من شأنه إثارة الحافزية، والرغبة في الاشتغال والإبداع والابتكار.

•الممارسة التبصرية: تدفع المهننة الإطار التربوي إلى تحري اليقظة، وإلى تأمل الأداء والممارسة المهنية في أدق تفاصيلها. فيضبح متبصرا في عمله، ملاحظا جيدا لسلوكياته وعلاقاته، دائم التعديل والتقويم لنشاطه، مستحضرا الخلفيات النظرية والمعرفية المؤطرة. كما أنها تدربه على القدرة على تشخيص المشكلات وإيجاد الحلول والعلاجات الضرورية والناجعة.

• الامتداد: المقصود بالامتداد في إطار المهننة، عدم اكتفاء الإطار التربوي بالانشغال بالبعد البيداغوجي، وبتكريس كل جهوده لتنفيذ المنهاج الدراسي، بل هو ملزم بتجاوز ذلك إلى الاهتمام بالسياسة التعليمية، بفلسفتها وغاياتها، وببرامج الإصلاح التربوي، وبالانخراط في مشاريع المؤسسة وبالشراكات، وبتخطيط وتنفيذ أنشطة الحياة المدرسية وأنشطة التنمية المهنية.

• التركيب والتعقيد: وظيفة المدرسة تتسم بالتعقيد والتركيب، ذلك أنها، أي المدرسة مطالبة بشكل مستمر ومتسارع بتلبية احتياجات اقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية متزايدة، يفرضها واقع عصر الثورة التكنولوجية المتسم بالتحول والتغيير الدائم، وبناء على هذا، فإن الأدوار والوظائف المهنية المنتظر ة من الأطر التربوية، هي الأخرى تزداد تعقيدا بشكل مطرد، ما يفرض عليها الاشتغال على تنمية قدراتها ومهاراتها المهنية باستمرار.

---

[11] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 2018/03 فبراير 2018، ص 43.

• القيم الخلقية: تحضر قيم المجتمع وأخلاقه وعاداته وأعرافه في المدرسة بشكل مستمر واعتباطي، وينبغي للأطر التربوية استمداد هذه القيم والأخلاق وتمثلها واعتمادها مرجعا مهما في التواصل مع باقي عناصر المجتمع المدرسي الموسع، خاصة التلاميذ، والاستناد إليها في معالجة القضايا الطارئة، والمشكلات المستعصية التي تبرز مع واقع الممارسة المهنية.[12]

3. المرجعيات الأساسية لمهننة تكوين أطر التدريس

في باب تكوين أطر التدريس والإدارة والتأطير لم يشر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كأهم وثيقة مرجعية إصلاحية في قطاع التعليم منذ الاستقلال إلى مفهوم المهننة أو التمهين في التكوين، حيث اكتفى في المجال الرابع منه والمتعلق بالموارد البشرية، وتحديدا في الدعامة الثالثة عشرة، بذكر عبارة حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها. وفي تفصيل ذلك، جاء الحديث عن ضرورة تمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين قبل استلام المهام.[13] قد تنطوي لفظتي الإتقان ومتانة التكوين الواردتين في سياق تكوين أطر التدريس والإدارة والمشرفين التربويين وغيرهم في الميثاق عن مدلول المهننة والتمهين. ذلك أن الغاية من مهننة التكوين في الحقيقة هي إتقانه، بحيث يمكن الإطار المتدرب من الاندماج السهل واليسير في الواقع المهني الوظيفي الجديد.

أ –الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030

في سياق تنصيصه على ضرورة تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير من خلال الرفع من جودة عمل الفاعلين التربويين، دعا المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في تقرير حول الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030 إلى ضرورة إتقان تكوين المدرسين والمكونين والمؤطرين والمدبرين، وتحفيزهم، حيث اعتبر اعتماد المهننة في هذا الإطار مدخلا أساسيا. وذلك انطلاقا من المبادئ الأسس التالية:

✧ إعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية، والتكوين والبحث والتدبير.

✧ تشجيع كل المبادرات لدى الفاعلين التربويين بمختلف هياتهم الرامية إلى دعم متانة التعلمات والتكوينات وتحسين جودة المدرسة وذلك في تقيد بالقانون.

---

[12] محمد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، المرجع السابق، ص 9 – 10.

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

- ✧ تحديد المواصفات العامة والنوعية الخاصة بالفاعلين التربويين داخل كل هيئة. مع مراعاة المرونة والقابلية للتكيف مع خصوصيات مجالات وظروف العمل، واستقلالية المبادرة في مجالات البيداغوجيا والبحث والإبداع والابتكار.
- ✧ جعل التكوين الأساس إلزاميا وممهننا، بحسب خصوصية كل مهنة.
- ✧ نهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية.
- ✧ تدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق وجودة الأداء والمردودية.
- ✧ الحفز المادي والمعنوي وتحسين ظروف العمل ومزاولة المهنة.[14]

ب – في القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

دون الإشارة صراحة إلى كلمة المهننة، نص القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في الباب السادس منه المتعلق بالموارد البشرية، وتحديدا في المادة 38 على أن التكوين الأساس شرط لازم لولوج مهن التربية والتكوين والبحث العلمي، علاوة على ضرورة الاستجابة للمعايير والمؤهلات في الدلائل المرجعية للوظائف والكفاءات.[15]

ج – خارطة الطريق 2022 – 2023

خارطة الطريق 2022 – 2026 جاءت لتحقيق ثلاثة أهداف استراتيجية تعكس بطريقة مباشرة مكامن الخلل، التي جعلت المدرسة المغربية تتبوأ مواقع جد متأخرة ضمن نتائج اختبارات التقييمات الوطنية والدولية PNA وPISA في دوراتها الأخيرة، التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، لتحديد مدى جودة ونجاعة النظام التعليمي، وهي الأهداف الثلاثة التي تم وضع اثني عشر التزاما لتحقيقها، تتعلق خمسة منها بالتلميذ، وثلاثة بالأستاذ، وأربعة بالمؤسسة التعليمية. وفيما يتعلق بالأستاذ فقد أشارت وثيقة خارطة الطريق 2022 – 2026 إلى ضرورة أن يحظى الأستاذ بتكوين للتميز، يركز على الجانب التطبيقي والعملي.[16]

---

[14] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030.ص 24.

[15] وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الباب السادس، المادة 38، 2019.

[16] وزارة التربية الوطنية، خارطة الطريق 2022 – 2026، اثنا عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، ص 20.

خاتمة

في أفق بناء نموذج جديد لمدرسة عمومية مغربية حديثة، تقدم عرضا تربويا ذا جودة للجميع، دون تمييز، وتستجيب لعصر موسوم بالتحول المتسارع، وهيمنة الرقمنة، والذكاء الاصطناعي، تعيش المنظومة التعليمية الوطنية منذ أزيد من سنتين تقريبا على وقع تنزيل العديد من السياسات والمشاريع والبرامج الإصلاحية الطموحة، التي كان قد أفرز ملامحها العامة تقرير الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030 الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وأخذت طابعا إلزاميا بتدوينها في القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وليتم تفريغها بعد ذلك، في وثيقة خارطة الطريق 2022 – 2026 والدليل الإجرائي لتنزيلها.

ولعل من أهم هذه الأوراش الإصلاحية، التي يظل ربحها حاسما في تحقيق الأهداف الاستراتيجية الكبرى للمنظومة التربوية، ما اصطلح عليه في أدبيات البحث التربوي، بمهننة، أو تمهين، التكوين الأساس لأطر التدريس. من خلال ربطه ببيئة العمل وواقع الممارسة المهنية الميدانية.

بيبليوغرافيا

-ابن منظور، لسان العرب، الجزء 13، دار صادر بيروت.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 2018/03، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، فبراير 2018.

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

-خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة بغداد. ط1، 1965

-سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الجزء الرابع، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط2، 1982.

-شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، المسمى منهج السالك، إلى ألفية ابن مالك، حققه محمد محي الدين عبد الحميد، الجزء الثاني، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط1، 1955.

-عبد الهادي الفضيلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت. لبنان، ب.ت.

-محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء 01، المغرب، يوليوز 2020.

-وزارة التربية الوطنية. القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2019.

-وزارة التربية الوطنية. خارطة الطريق 2022 – 2026 اثنا عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، المغرب.

-وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.

paris, La , -Raymond Bourdoncle, Institut National de Recherche Pédagogique analyses sociologiques anglaises et américaines, Revue ,Professionnalisation des enseignants . janvie/Février/Mars94française de pédagogie, N

الأدوار التربوية والبيداغوجية للمدرس والتلميذ والكتاب في السياق الإسلامي والمقاربات المعاصرة

☜ **إدريس عبد الصادق**
طالب باحث بسلك الدكتوراه
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

مقدمة

إن من تتبع الشأن التعليمي عبر التاريخ، لا يكاد ينكر أنه كان مركزا على أقطاب واضحة المعالم، تعتبر عمدة الفكر التعليمي ولُبَّها، وجميع البرامج والمناهج، بما فيهم الفاعلين، إنما هي مكملة لهذه الأقطاب، وخادمة لها، ويمكن حصرها في المدرس والمتعلم والمعرفة (الكتاب)، ولذلك اصطلح عليها علماء التدريس في العصر الحديث، لحظة تفاعلها وتداخلها، بالمثلث الديداكتيكي، وما سميت كذلك إلا لأهميتها في البناء المعرفي، وباعتبارها نسقا متآلفا متكاملا.

وفي هذا المضمار أسهمت هذه الثلاثية، سواء في السياق الإسلامي أو الأبحاث المعاصرة، والتي تتخلد باسم المقاربات الفكرية المعاصرة، بشكل كبير في تطوير المعرفة وبنائها، مع التوسع والاهتمام البالغ في مراعاة حقوق وواجبات كل من المدرس والمتعلم، وإعطاء مساحة كبيرة للكتاب المدرسي، وبيان شروط اعتماده، وضوابط قبوله، وكيفية تدريسه وتعليمه.

1. كفايات المدرس في السياق الإسلامي والمقاربات المعاصرة:

لقد أسهم الأستاذ في التعليم، تدريسا وتنظيرا، في شتى مجالاته العلمية، من خلال جلسات متتالية وحصص متراكمة، سواء في البيت أو المسجد أو المدرسة أو في أي مكان للتجمعات المعرفية[1]. ولذلك كان من المفيد عرض بعض الكفايات الأساسية[2] التي على المدرس أن يتحلى بها، والتي تتجاذبها، في كثير من الأحيان، الثقافة الإسلامية مع المقاربات المعاصرة على اختلاف مرجعياتها، وهذه أهمها:

---

[1] قال الطاهر بن عاشور التونسي.: " يعلمون الصبيان القرآن بطرق مختلفة بحسب الإمكان، وأول من جمع الصبيان في المكتب عمر بن الخطاب". أليس الصبح بقريب.

[2] من المفيد جدا أن نبين أن الكفايات سواء المتعلقة بالأستاذ أو المتعلم عديدة لا تكاد تنحصر، ونحن نورد هنا نماذج تمثيلية لا أقل ولا أكثر.

1.1. الكفايات الأخلاقية:

لا يرتق المدرس ليصير أستاذا ناجحا حتى يتصف بأخلاق عالية، وقد وجدنا المعلم الأول صلى الله عليه وسلم كان من بين وظائفه الرسالية إتمام الأخلاق، عبر عن ذلك صراحة بقوله: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"[3]. ولما كانت الدولة المغربية ذات مرجعية إسلامية، فإنها بنت مجال التربية والتعليم، على القيم الإسلامية والأخلاقية، وذلك ما أكدته الوثائق التربوية المرجعية في هذا الشأن، من ذلك "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" الذي ورد فيه: "للمربين والمدرسين على المتعلمين وآبائهم وأوليائهم، وعلى المجتمع برمته، حق التكريم والتشريف لمهمتهم النبيلة، وحق العناية الجادة بظروف عملهم وبأحوالهم الاجتماعية"[4]، وورد فيه كذلك من التوجيهات الأخلاقية: "عدم التعرض لسوء المعاملة"[5].

وكذلك نجد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح دعت إلى: "التوازن بين التمتع بالحقوق والالتزام بواجبات وأخلاقيات الممارسة المهنية، وربط المسؤولية بالمحاسبة"[6]. ومن تجليات الكفايات الأخلاقية للمدرس، نجد:

♦حب المتعلم:

يعتبر حب المتعلم أحد أسباب حب المتعلم للمدرس، ويكون من نتيجة ذلك، فتح شهية المتعلم لطلب العلم، بلا شك، ونعرض توضيحا لهذا، مشهدا تعليميا زين بالحب، ألا وهو تعليم النبي صلى الله عليه وسلم معاذا ما يقوله دبر كل صلاة، وإظهار المحبة له، فقد جاء عن معاذ بن جبل رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "يا معاذ، والله إني لأحبك، ثم أوصيك يا معاذ، لا تدعن في دبر كل صلاة تقول: "اللهم أعني على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك"[7]، ولهذا فكل تعليم بني على هذا الخلق الرفيع لا جرم أنه يفتح كل أبواب المصالح، ويدرء كل أبواب الفساد، وشر الفساد الذي قد يلحق المتعلم، هو الفشل المدرسي الذي يجعل المتعلم يركن إلى الشارع، ويرتمي في حضنه، والحل أن أول التعليم الحب وآخره الحب.

---

[3] النيسابوري، الحاكم، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1990، ص 670.

[4] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 1999، المادة: 17، ص 10.

[5] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 1999، المادة: 19، ص 11.

[6] الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015 – 2030)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 24.

[7] أبو داود، سليمان، سنن أبي داود، دار الرسالة العالمية، القاهرة، مصر، ط1، 2009، مجلد 2، ص 631.

♦التواضع ولين الجانب ولطف الكلام:

هذا أيضا من أخلاق المهنة وسماتها العليا، وكفاياتها السَّنِيَة، ومعلوم أن التواضع رفعة ومكانة، وعلو وارتقاء، لحديث: "وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله"[8] وقد جاء عن الفضيل بن عياض قوله: " إن الله تعالى يحب العالم المتواضع ويبغض العالم الجبار، ومن تواضع لله ورثه الله الحكمة "[9]، قال الخطيب البغدادي: "وينبغي له أن يعود لسانه لين الخطاب، والملاطفة في السؤال والجواب" كما أن على العالم أن يتصف بآداب العلم، ومنها: "الصبر والحلم، والتواضع للطالبين، والرفق بالمتعلمين، ولين الجانب، ومداراة الصاحب، وقول الحق، والنصيحة للخلق، وغير ذلك من الأوصاف الحميدة، والنعوت الجميلة"[10]، فما كانت الحكمة لتكون سِمة العالم إلا إذا اتصف بصفة التواضع، والتواضع خفض للجناح، وكلما خفض الأستاذ جناحه لمتعلمه كلما أقبل على العلم بقلبه وعقله، وطلب الاستزادة من علم أستاذه.

2.1. الكفايات المهنية

وجب أن يتصف المدرس بمجموعة من المهارات المهنية التي تؤهله ليكون مدرسا ناجحا، وأكتفي بذكر كفايتين اثنتين:

♦مراعاة الفروق الفردية للمتعلم

استحضار الفروق الفردية للمتعلم مما على المدرس التفطن له، وأخذه بالحسبان، وقد نبه علي رضي الله عنه إلى هذا حيث قال: " حدثوا الناس، بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله"[11]، وقد أرشد الغزالي العالِم إلى: " أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله اقتداء في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال: (نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم)"[12]، وقال ابن خلدون: "وقد يحصل للبعض

---

[8]أبو الحسن، مسلم، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، مجلد 4، ص 2001.

[9]الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، دار ابن الجوزي، السعودية، ط2، 1421، مجلد 2، ص 230.

[10]الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق مجلد 2، ص 191.

[11]محمد بن إسماعيل، البخاري، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، بيروت، لبنان، ط 1، 1422، مجلد1، ص37.

[12]الغزالي، محمد أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، لبنان، مجلد 1، ص 57.

في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"[13]، فهذا أمر يختلف من متعلم إلى آخر. وقال أيضا: "ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن"[14].

ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين مما تركز عليه المقاربات المعاصرة، حيث توصل علماء التربية إلى وجود فارق بين متعلم وآخر، واصطلحوا عليه، "البيداغوجيا الفارقية"، التي تأسست على خلفية الفوارق الموضوعية الموجودة بين المتعلمين، حيث إنهم لا يكتسبون معارفهم التعلمية بوثيرة واحدة، وهذا راجع لوجود فوارق فردية بينهم[15]. وهذا لا شك يتماشى مع توفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين، ومن أهم هذه الفوارق نجد الفوارق المعرفية؛ كدرجة اكتساب المعارف، والفوارق السوسيو-ثقافية؛ كالقيم والمعتقدات، والفوارق السيكولوجية؛ كالإرادة: وقد رأينا حقيقة، كما سبق، أن كثيرا من العلماء المسلمين كانوا سباقين لتأسيس هذه البيداغوجيا.

♦طريقة المدرس في التدريس:

طرق التدريس أو الديداكتيك، هو من المباحث التعليمية التي راعاها العلماء المسلمون، ونظّروا فيها تنظيرات غاية في الروعة، وقد خصص لها ابن خلدون الفصل السابع والثلاثين وسماه "في وجه تعليم العلوم وطرق إفادته"، ومن طرق التدريس التي عرضها، نجد:

-التدرج في تلقين العلوم:

قال رحمه الله: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدريج، شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن"[16]. ويصف لنا ابن العربي صفة التعليم بالأندلس، بقوله: "فصار الصبي عندهم إذا عقل، فإن سلكوا به أمثل طريقة لهم، علموه كتاب الله، فإذا حذقه، نقلوه إلى الأدب، فإذا نهض فيه، حفظوه الموطأ، فإذا لقنه، نقلوه إلى المدونة، ثم ينقلونه إلى وثائق ابن العطار ثم يختمون له بأحكام بن سهل"[17]، فالتدرج في تلقين العلوم هو طريقة من طرق التدريس.

---

[13] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 552.

[14] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

[15] الصدوقي، محمد، المفيد في التربية ص 52.

[16] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

[17] أبو بكر، ابن العربي، العواصم من القواصم، دار التراث، مصر، ص 367.

-تكرير المسائل والوضعيات مع الشرح والبيان:

قال ابن خلدون: "ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته"[18].

-تكرير المسائل والوضعيات مع كشف الإبهام: قال ابن خلدون: "ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته."

فهذه طريقة التدريس المفيدة بالنسبة له، وبها يتمكن المتعلم من ضبط المعرفة المعروضة عليه، فلا تبقى جزئية من هذا العلم إلا ووضح المدرس معانيها وكشف مغاليقها، حتى تصير للمتعلم ملكة يقدر بها على معرفة ما يندرج في هذا العلم، من مسائل، ويتمكن من الدفاع عنها بالحجة والبرهان.

وتستند المقاربات الحديثة من بين ما تستند عليه، ما سمي بالوضعية المشكلة، التي يلجأ إليها المدرس عند بدايات الدرس والقصد منها إثارة العصف الذهني للمتعلم، من أجل إغراق الذهن والفكر في تساؤلات تعترضه، وأحسب أن هذه الخطوة مما لا ينبغي إدراجها ضمن طرق التدريس، لأن القصد كما وضحنا في النقاط الثلاثة الأخيرة، التدرج والتكرير من أجل التوصل إلى بناء معارف جديدة، وقد وجدنا مغزى هذه الفكرة عند ابن خلدون، حين وصف هذا الوضع بقوله: " ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً"[19].

3.1. الكفايات العلمية:

لا ينبغي للمدرس أن يكون خاليا من المعارف، غير ضابط لما يدرس، وعليه أن يكون متمكنا من تخصصه الذي يدرسه؛ لأن عرض المعلومات الصحيحة والمناسبة، أمانة في عنقه، فكلما ارتقى في ضبط تخصصه، وتمكنه منه صار له ملكة؛ وقد بين ابن خلدون أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه: "إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً"[20]. ولا تقتصر هذه

---

[18] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

[19] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

[20] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 413.

الملكة على الفهم والوعي بالمسائل، فهذه يستوي فيها العالم بالمبتدئ الذي لم يحصل علما؛ ففهم مسألة معينة من جهة المتعلم ممكن، كما بين ابن خلدون، غير أن الملكة المقصودة هنا إنما هي: "للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما، فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي"[21]. وهذا مشاهد فكثيرا ما نرى التلميذ ضابطا لهذه المسألة أو تلك، لكنه لا يحيط بأصولها وفروعها، ولا يتمكن من البناء أو القياس عليها، ولذلك اشترط البغدادي على المفتي "أن يكون: قوي الاستنباط جيد الملاحظة، رصين الفكر، صحيح الاعتبار "[22].

كما أنه يشترط فيه كثرة المذاكرة للكتب، ولذلك اشترط المحدثون في الراوي أن يكون ضابطا لما يرويه، حافظا إن حدث من حفظه، ضابطا لكتابه[23].

وفي المقاربات المعاصرة، نجد أن المدرس يجب أن يتصف بصفات زائدة وحديثة، ومنها ما جاءت به المقاربة بالكفايات:

-أنشطة التعلم، فالأستاذ مرشد ومنشط.

-الكفايات المعرفية، وهي (تلك الكفايات التي تتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس، ويزود بها المتعلم، ويندرج تحت هذا العنوان تمكن المدرس من المادة التي يدرسها، والإحاطة بكل ما له صلة بها، وما حصل عليها من تطورات أو تغيرات، والإلمام بكل ما يستجد في إطارها.)[24]

ويندرج ضمنها: المعرفة بطبيعة المنظومة ومكوناتها والإلمام بمستجداتها وأهدافها، والتحكم في مضامين المادة وترجمتها إلى أهداف تعلمية.

الكفايات الوجدانية، وهي نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا[25].

الكفايات المهارية، والتي منها حسن التواصل وتوظيف التكنولوجيا والانفتاح على المحيط من خلال تلمس الوضعيات المناسبة والهادفة.

---

[21] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 413.

[22] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق، مجلد 2، ص 333.

[23] أبو عمرو ابن الصلاح، تقي الدين، مقدمة ابن الصلاح، دار الفكر، سوريا، 1986، ص 105/104.

[24] عطية، محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 55.

[25] كريمان، بدير، التعليم النشط، دار المسيرة للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 182.

ورغم هذا الدور الفعال لرجل التعليم إلا أنه يتعرض، في كثير من الأحيان، إلى التحقير، ممن لا يفقه دوره الحقيقي في المسار التعليمي، وهذا مما يؤسف له صراحة، في عالم وصل إلى أوج عطائه العلمي والمعرفي والتكنولوجي. والجدير بالذكر أن المدرس مهما غُيبت أدواره التعليمية في التنشيط والتوجيه والتخطيط والإعداد، وغيرها من المهام، فإنه لا مجال لأي ذكاء كيفما كان أن يحل محله، ولا أن يقوم بمهامه المتعلقة به؛ وذلك للخصائص والصفات الأبدية التي يتميز بها ولا يتميز بها غيره أيا كان.

2. كفايات المتعلم في السياق الإسلامي والمقاربات المعاصرة:

كما أن للمدرس كفايات كثيرة وجب الإحاطة بها، فنفس الشيء بالنسبة للمتعلم، له كفايات، أوردها كثير من علماء التراث الإسلامي، ورواد التربية في العصر الحديث، وجب اتصافه بها، تكون ملمة بجميع جوانب شخصيته.

ونورد بعضا منها على سبيل البيان والتمثيل.

1.2. الكفايات الأخلاقية:

والحال نفسه بالنسبة للمتعلم، على غرار المدرس، عليه أن يتميز بهذه الكفايات الأخلاقية، والأخلاق الحسنة، التي متى كانت في شيء إلا زانته، وما غابت عن شيء إلا شانته، ومجال العلم من أفضل مجالات التحلي بالأخلاق وتعلمها، فحري بالمتعلم أن يلبس جلباب الأخلاق؛ وقد نبه الخطيب إلى أن على الطالب أن يأخذ: "بالخلائق الزكية، والسلوك للطرائق الرضية، في السماع والحمل والأداء والنقل"[26].

وقد حثت المرجعيات التربوية كذلك على حسن أخلاق المتعلمين، فقد أشار الميثاق الوطني إلى: "المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها"[27]، كما ورد في دستور 2011 الدعوة إلى "التشبث بقيم الانفتاح والاعتدال والوسطية والتسامح والإبداع والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية "[28]، وهذا أيضا ما أكدته الرؤية الاستراتيجية، ومن الأخلاقيات الواجب على المتعلم التحلي بها: "- تزكية النفس وتطهيرها من جميع النيات السيئة – التأدب مع الأساتذة والإداريين واحترامهم – حسن معاملة الزملاء داخل الفصل وخارجه - التزام الصدق والأمانة والنظام "[29].

---

[26] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، مرجع سابق، مجلد 1، 79.

[27] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 1999، المادة: 19، ص 11.

[28] وزارة العدل، دستور المملكة المغربية، 2011، ص 14.

[29] الناصري، محمد العلمي، أخلاقيات المعلم والمتعلم وآثارها في النجاح والتحصيل العلمي، الاثنين 2 شتنبر 2024م. رابط المقال https://2u.pw/nrCzTtpR

2.2. مهارة الذكاء

كلما كان المتعلم ذكيا كلما كانت له قدرة على امتلاك العلوم في وقت وجيز، وكلما ساعده هذا أيضا على استكناه خفاياها، ولمّ متفرقها، وضبط أصولها وتفاريعها، والغوص في أعماق إشكالاتها، يبين الخطيب أن المتعلم عموما: "إذا رزقه الله تعالى الذكاء فهو أمارة سعادته، وسرعة بلوغه إلى بغيته"[30].

جاء عن الشافعي قوله: "يحتاج طالب العلم إلى ثلاث خصال: أولها: طول العمر، والثانية: سعة اليد، والثالثة الذكاء"[31]. ولهذا قال الخطيب: "والبلادة داء عسير برؤه، عظيم ضره"[32]. وقد اعتنت الدراسات المعاصرة بذكاء المتعلمين، ووجدت أن كل المتعلمين يتوفرون على ذكاءات مختلفة، "وعليه فإن نظرية الذكاءات المتعددة تنطلق من مبدأ أشبه ما يكون بمسلمة لديها، وهو أن كل الأطفال العاديين يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف ومنها ما هو قوي"[33]. وقد حدد جاردنير الذي اشتهر بنظرية الذكاءات المتعددة ثمانية ذكاءات:

- الذكاء اللغوي؛ الذي يتضمن السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها. والمتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يحبون القراءة والكتابة...

-الذكاء المنطقي الرياضي؛ وله علاقة بالقدرة على التفكير باستعمال الاستنتاج والاستنباط وكذا القدرة على تعرف الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها...

- الذكاء الفضائي؛ والذي هو القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة...

- الذكاء الموسيقي؛ ويتجلى في الإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها وكذلك الانفصال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية.

– الذكاء الجسمي - الحركي؛ ويتضمن هذا الذكاء استعمال الجسم لحل المشكلات والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن أفكار وأحاسيس ...

- الذكاء التفاعلي؛ ويعني القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم ونواياهم. والذين لهم هذا النوع يحبون العمل الجماعي.

---

[30] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق، مجلد 2، ص 188.

[31] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق، مجلد 2، ص 187.

[32] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق، مجلد 2، 188.

[33] الصدوقي، محمد، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص 66.

- الذكاء الذاتي؛ ويتضمن قدرة الفرد على انفعالاته ونواياه وأهدافه، وهؤلاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة ويحبون العمل منفردين.

- الذكاء الطبيعي؛ ويتضمن القدرة على فهم الكائنات الطبيعية، كالنباتات[34].

3.2. مهارة الحفظ

يعد الحفظ سمة بارزة عند العرب حتى قبل الجاهلية، على قلة اهتمامهم بالعلم، وقد كان منهم حفاظ الأنساب والأشعار وغير ذلك، ولا يخفى علينا ما اتسم به المسلمون من ملكة الحفظ للقرآن - وقد استشهد في غزوة اليمامة سبعون حافظا للقرآن - وعدد حفاظ الحديث يعسر على الحصر، والبخاري يحفظ مئة ألف حديث صحيح، ومائتي ألف حديث دون الصحيح. أما الشعراء والرواة الذين يحفظون أشعار العرب ودواوين المتقدمين فهم كثيرون أيضا، ومنهم أبو نواس؛ فإنه لم يقل الشعر حتى حفظ ثلاثين ديوانا[35].

ولا شك أن الناس مختلفون متفاوتون في درجات الحفظ والضبط، فمنهم واسع الحفظ، كما رأينا، ومنهم المقل في الحفظ والضبط. وقد وضح الخطيب هذا الأمر بقوله: "ذكر مقدار ما يحفظه المتفقه اعلم أن القلب جارحة من الجوارح، تحتمل أشياء، وتعجز عن أشياء، كالجسم الذي يحتمل بعض الناس أن يحمل مائتي رطل، ومنهم من يعجز عن عشرين رطلا ... فكذلك القلب من الناس من يحفظ عشر ورقات في ساعة، ومنهم من لا يحفظ نصف صفحة في أيام، فإذا ذهب الذي مقدار حفظه نصف صفح"[36].

ورغم كل هذا فإنه ليس من اللازم في طلب العلم حفظ كل الكتب حتى يصير الطالب عالما، ولا حفظ كل ما يمليه الأستاذ ويلقيه على مسامع طلابه، حتى يكون من زمرة الفطاحل الكبار. بل المطلوب حسن الفهم والاستيعاب لما يقرأ أو يملى عليه، ولذلك وجدنا من العلماء الكبار من المقلين في الحفظ المهتمين بفهم المعاني، ووجدنا كثيرا من الصحابة لا يحفظون القرآن، ولكن متى سئلوا عن فقه القرآن وجدتهم أصحاب بيان. وقد ذكر ابن خلكان أن الملك المعظم عيسى ابن الملك العادل ابن أيوب الفقيه الحنفي المتوفى سنة 604هـ أمر الفقهاء أن يجردوا له مذهب أبي حنيفة دون غيره، فجردوه له في عشر مجلدات، وسموه التذكرة وكتب على كل مجلد منه (حفظه عيسى). فقيل له يوما أنت

---

[34] الصدوقي، محمد، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص 67.

[35] للتوسع ينظر كتاب الحضارة الإسلامية لأحمد زكي.

[36] ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، مرجع سابق، مجلد 2، ص 215.

مشغول بتدبير الملك، فكيف يتيسر لك حفظ هذا المقدار؟ فقال: كيف الاعتبار بالألفاظ؟ وإنما الاعتبار بالمعاني.

ولذلك قال ابن خلدون: "وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك"[37]، فليست تحصل الملكة بمجرد الحفظ، فالحفظ مطلوب ولا شك، وفائدته عظيمة ولا ريب، ولكن يحقق مقصده إذا اقترن بحسن الفهم والإدراك.

أما محل الحفظ في المناهج التربوية المعاصرة فالأمر يختلف بحسب كل نظرية، فإذا ما أخذنا على سبيل المثال النظرية المعرفية، فهو يعتبر أساسها لأنها تركز على المعرفة، وكمية المعلومات التي يقوم بتلقيها، من أجل بناء معلومات جديدة عليها. أما النظرية السلوكية، فقد ركزت أيضا على حفظ المحتوى والمضمون والذي يعتبر أحد خصائصها، لأنها تركز على التلقين والتقرير، وعلى الإثارة والاستجابة، فالمدرس يسأل والتلميذ يجيب[38]. بيد أن الحفظ ليس من غايات الفعل التربوي في المقاربة بالكفايات وإن كان من مكملاته، يوضّح هذا المعنى في تعريف الدريج للكفاية حيث قال: "تعرف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة - مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) peformance ملائم"[39].

3. أهمية الكتاب وأدواره

يعد الكتاب أحد الوسائل البيداغوجية المعتمدة إلى يوم الناس هذا، والذي لا محيد عن استعماله في التعليم، فلا تخفى أدواره العديدة، ويكفي في أهميته أنه محضن المعلومات والمعارف، ولا ضابط لها أكثر منه، فمهما كان لضبط الصدر من أهمية، كما أسلفنا، فإن لضبط الكتاب غاية الأهمية، فالكتاب إذن: "هو والمدرس المصدران الوحيدان للمعرفة بالنسبة للمتعلم"[40].

---

[37] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 414.

[38] الصدوقي، محمد، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص 17.

[39] الدريج، محمد، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 16 أكتوبر 2000 ص 59.

[40] الصدوقي، محمد، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص 80.

1.3. معالم الاهتمام بالكتاب تاريخيا:

منذ صدر الإسلام ظهرت أهمية الكتابة حينما نبه عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أبي بكر إلى ضرورة كتابة القرآن وجمعه، واقتفى أثره الخلفاء من بعده، حتى جمع عثمان المصحف العثماني المحفوظ إلى يوم الناس هذا، فصارت الكتابة أمرا ضروريا لتخزين المعلومات، وحفظها، ثم صار وسيلة لتعليمها وتلقينها للأجيال القادمة، وكم من نظريات وقواعد توصل إليها العلماء لولا حفظها كتابة لضاعت وانقرضت، وكم دفن من الأفكار مع أصحابها، لأنهم لم يدونوها؟

ونحن إذا أردنا أن نتتبع المجالس التعليمية عبر التاريخ نجد أن الكتاب كان محور العملية التعليمية، وكان رحى الدرس العلمي، ومادته العلمية، يقول الشيخ ابن عاشور: "أما صفة الدروس فكانت حلقا يجتمع الطلبة إلى الشيخ فإما قرأ عليهم كتابه أو كتاب غيره، وإما قرأوا عليه وهو يسمع"[41]. ونجد على سبيل المثال: يعقوب المنصور الذي توجه إلى تغيير مقررات الدراسة، وأمر جماعة من العلماء بجمع أحاديث من المصنفات العشرة؛ الصحيحين والترمذي والموطأ وسنن أبي داود وسنن النسائي وسنن البزار ومسند ابن أبي شيبة وسنن الدارقطني وسنن البيهقي في الصلاة وما يتعلق بها. واعتمد في المغرب واتخذ مقررا دراسيا[42]، كما أن أبي الحسن المريني كان يعتمد كتاب الإرشاد لإمام الحرمين في العقيدة الأشعرية، وكان يقرأ بين يديه.

بل كل الفترات التاريخية خصوصا بالمغرب، سواء في عصر الموحدين أو المرينيين أو السعديين وإلى عصر العلويين عرفت مجموعة من الإصلاحات والتي قررت فيها رزنامة من الكتب الدراسية. وأمرُ جعلِ مقررات بعينها تدرس في مختلف المؤسسات، كالمساجد والقصور وغيرها، مما لا أحسب أحدا ينكره، والشأن نفسه في المدارس الحديثة والمعاصرة اعتنت بالكتاب المدرسي وجعلته لب العملية التعليمية.

2.3. الكتاب في التصور المعاصر:

من تجليات اهتمام المناهج التربوية المعاصرة بالكتاب المدرسي نجد ما ذكره الميثاق الوطني حيث حدد منطلقات أساسية لإنتاجه، وهي: "تحرير الكتاب المدرسي من كل أشكال الهيمنة – الانفتاح على المنافسة الشفافة - وتعددية المراجع ووسائل الدعم"[43]. ويحدد في نفس المادة، الارتباط الوثيق بين تصور الكتاب المدرسي وإنتاج الخطاب المدرسي، وفق المبادئ الآتية: مواصفات التخرج، الأهداف

---

[41] ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص 48.

[42] ابن حمزة، مصطفى، رؤية في التعليم الديني بالمدرسة المغربية، مجلة الفرقان، مراجعة التربية الإسلامية لماذا؟ عدد 78، 2016.

[43] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 1999، المادة: 108، ص 39.

العامة والمراحل الرئيسية لتدرج المناهج والبرامج المدرسية وأهم المعطيات التي تراعى في عملية الإنتاج والتأليف، وهي مدخل الكفايات، والتربية على القيم، والتربية على الاختيار واتخاذ القرار.

وتتجلى أهمية الكتاب في أنه يلازم التلميذ خلال مراحل التمدرس، ويحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه للتلاميذ وكيف يتم تدريسه.

3.3. مواصفات الكتاب التعليمي وطرق التعامل معه:

مما هو جدير بالبيان، علاقة مع موضوع الكتاب، أنه من الناحية المنهجية لا يتم اختيار الكتاب مقررا للدراسة، بشكل عشوائي، وقد تحدث غير واحد من العلماء عن هذه المسألة، وفي هذا الإطار جاءت إصلاحات كثير من الدارسين من أجل اختيار طبيعة التدريس والكتب الواجب اعتمادها، وقد أسلفنا بعضا من ذلك، ونزيد عليه على سبيل التمثيل، أن سيدي محمد بن عبد الله بذل جهدا في إصلاح التعليم وفي تجديد مقرراته، ولذلك جلب إلى المغرب مصادر منها مسانيد أبي حنيفة وأحمد والشافعي، ودعا علماءه إلى شرح مؤلف الصاغاني في الحديث، ورتب أوقاتا لسرد الحديث. وكان من توجيهاته ألا يشتغل طلبة العلم بقراءة المختصرات الفقهية وأن يعودوا إلى دراسة الأمهات المبسوطة. وعلى ذلك قدم نموذجا للمقرر الدراسي الابتدائي في كتابه مواهب المنان، وإلى جانب هذا وضع رحمه الله نظاما شاملا للتدريس بالقرويين[44].

ولذلك وجدنا ابن خلدون يرشد إلى أن كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل، فقال: " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك"[45]. ولذلك بين أنه لا ينبغي "للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره"[46].

خاتمة: إنه من الواجب الحث على الاهتمام بأقطاب العلم والمعرفة، والسهر على إنضاج كل الأفكار المقوية لأداورها، ودعم كل الجهود الموصلة إلى إنجاح مهامها المتعلقة بها، وكل تحضر مبتغى وجب أن تنصب فيه رؤى المفكرين على هذه الأقطاب، وإلا باءت مجهودات أصحابه بالفشل.

---

[44] ابن حمزة، مصطفى، رؤية في التعليم الديني بالمدرسة المغربية، مرجع سابق.

[45] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 547.

[46] ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

بيبليوغرافيا

- ابن الخطيب البغدادي، أبو بكر، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية.
- ابن حمزة، مصطفى، رؤية في التعليم الديني بالمدرسة المغربية، مجلة الفرقان، مراجعة التربية الإسلامية لماذا؟ عدد 78، 2016.
- ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2006.
- أبو الحسن، مسلم، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- أبو داود، سليمان، سنن أبي داود، دار الرسالة العالمية، القاهرة، ط1، 2009.
- أبو عمرو، ابن الصلاح،مقدمة ابن الصلاح، دار الفكر، سوريا، 1986.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر، الفقيه والمتفقه، دار ابن الجوزي، السعودية، ط2، 1421.
- الدريج، محمد، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس مكتبة النجاح. الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 16 أكتوبر 2000.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، المجلس الأعلى للتربية والتكوين.
- الغزالي، محمد أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سنة 1999.
- الناصري، محمد العلمي، أخلاقيات المعلم والمتعلم وآثارها في النجاح والتحصيل، الاثنين 2 شتنبر 2024م، https://2u.pw/nrCzTtpR
- النيسابوري، الحاكم، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1990.
- عطية، محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 1 سنة 2007.
- كريمان، بدير، التعليم النشط، دار المسيرة للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- محمد بن إسماعيل، البخاري، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، بيروت، لبنان، ط1، 1422.
-دستور المملكة المغربية، 2011.

قاعدة "الأمور بمقاصدها" بين تأصيلها الفقهي وأثرها التربوي

☜ د.عبد المجيد المسكيني
العلوم الشرعية

مقدمة

إن التربية الإسلامية تربية متكاملة متوازنة، ثابتة الأصول، صالحة لكل زمان ومكان، وقد اختصت بخاصية الشمول لكافة جوانب الشخصية الإنسانية، لأنها تستمد أسسها وأصولها من المنهج الرباني الكامل، وتستقي روافدها وشرعيتها من الوحي المبين، ولهذا وجب إظهار ملامح تلك الشمولية، وذلك من خلال الربط بينها وبين التخصصات العلمية المختلفة.

لذا فإن الحاجة أصبحت ماسة لتأصيل تربوي جديد يستند إلى الأصول اليقينية للأمة الإسلامية، وذلك من خلال الربط بين القواعد الفقهية والعملية التربوية، ولأن هذه القواعد توفر مادة خصبة للمربين ليستفيدوا منها في الاستدلال والتقعيد والتنظير، ثم التطبيق.

وقد وضع علماء الفقه مجموعة كبيرة من القواعد لاستنباط الأحكام الفقهية لما يستجد من أحداث ومشكلات في كل زمان ومكان، وهي مهمة بالنسبة للمربي والباحث التربوي في القضايا الإسلامية، لأن معرفتها تساعد على استنباط أحكام ومبادئ ومضامين تربوية، مما يساعد على إثراء مجالات التربية الإسلامية المتنوعة. وما دامت التربية الإسلامية هي المجال التطبيقي العملي لشرائع الرسالة السماوية، كان "الوقوف على هذه القواعد الفقهية وخاصة للعاملين في ميدان التربية والتعليم منظرين ومعلمين ومربين من الأهمية بمكان لعلهم يقفون على منهج ثري عظيم في تراثهم التربوي الخالد، الذي يتعامل في تربيته للفرد والأسرة والمجتمع وفق هذه القواعد"[1].

وهذا المجال لم يحظ بحقه من البحث والدراسة من التربويين في البلاد الإسلامية، وذلك للغفلة عن أهميته، والانشغال بجوانب أخرى في التربية تعتمد في الغالب على مناهج مستوردة قد لا تناسب البيئة المستقبلة، ومن سيلتفت وراءه قليلا سيجد أن ميدان الفقه الإسلامي حافل بالقضايا التربوية الأصيلة

---

[1] الحدري، خليل بن عبد الله - التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها- مكة المكرمة، السعودية- 1418هـ، ص:583.

لمن أراد الربط بينهما بعقد ناظم يخدمهما معا، وهذه الدراسة تتناول الآثار التربوية التي يمكن أن يستنبطها الباحثون من علوم الفقه سيما من القواعد الفقهية ممثلة في قاعدة الأمور بمقاصدها.

1. قاعدة الأمور بمقاصدها، دراسة تأصيلية

1.1. مفهوم قاعدة " الأمور بمقاصدها"

1.1.1 تعريف الأمور:

الأمور: "جمع أمر والأمر استدعاء الفعل بالقول على وجه الاستعلاء ويأتي الأمر بمعنى الحال والشأن والفعل قال تعالى: [**وما أمر فرعون برشيد**] (هود، الآية :97) أي حالة [2]. وقوله تعالى: [**ليس لك من الأمر شيء**] (آل عمران:128)، أي الشأن والحال. ويقال: أمور فلان مستقيمة أي أحواله، والأمر يجيء بمعنى طلب الفعل، وهذا المعنى ليس مقصوداً هنا، بل المقصود هنا بلفظ الأمر نفس الفعل وهو عمل الجوارح، ومنها اللسان وفعل القول[3]، ومنها القلب وفعله الاعتقاد.

2.1.1 تعريف المقاصد:

تطلق مادة (ق.ص.د) في اللسان العربي ويراد بها المعاني الآتية:

- الاستقامة والاعتدال، يقال" قصد في الأمر قصداً توسط وطلب الأسد ولم يجاوز الحد"[4]. ومنه قوله تعالى [**واقصد في مشيك**] (لقمان:19)
- التوجه نحو الشيء، يقال: قصدت قصده أي نحوت نحوه، وأقصد السهم: أصاب وقتل مكانه.
- الفل والكسر: يقال تنقصد السيف أي: انكسر، وتقصد: إذا تكسر، وقصد الرمح: إذا كسره.
- الاكتناز والامتلاء: تقول العرب: ناقة قصيد أي مكتنزة ممتلئة من اللحم، والقصيد من الشعر ما تم سبعة أبيات[5].

وقد نقل صاحب لسان العرب " أن أصل (ق.ص.د) ومواقعها في كلام العرب: الاعتزام والتوجه، والنهود والنهوض نحو الشيء على اعتدال كان أو جور، هذا أصله في الحقيقة وإن كان يخص في بعض المواضع بقصد الاستقامة دون الميل"[6].

---

[2] قلعة، جي محمد لاوس- معجم لغة الفقهاء- دار النفائس، بيروت- ط5/ 1410هـ، ص:89.

[3] حيدر علي، درر الحكام شرح مجلة الأحكام، منشورات مكتبة النهضة، بيروت، ج1/ص17.

[4] الفيومي، أبو العباس- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير- المكتبة العلمية، بيروت، (1398هـ) ص:609.

[5] ابن فارس، أبو الحسين أحمد- معجم مقاييس اللغة- دارالفكر- د.ت -ج5/ص94-96، والراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة- د.ت، ص:404-405.

[6] - ابن منظور، محمد بن مكرم - لسان العرب - دار صادر، بيروت- ط1/1417هـ. ج3/ص97.

مما سبق يتبين أن مادة قصد في الاستعمال العربي تدلى على معاني مشتركة، إلا أن الغالب عند إطلاقها ينصرف إلى العزم على الشيء المقرون بالنية والتوجه نحوه، وهو المراد هنا.

3.1.1 تعريف القاعدة:

بالنظر في تعريفات العلماء للمقاصد يتبين أنهم عرفوها بمعنى مقاصد الشريعة، لا مقاصد المكلفين ومن أمثلة ذلك:

- عرفها علال الفاسي بأن المراد من مقاصد الشريعة " الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها"[7].

- وعرفها أحمد الريسوني بقوله" أن مقاصد الشريعة هي الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد"[8].

وعليه فهذه التعريفات وغيرها من التعاريف التي تعنى بمقاصد الشريعة ليس هو المقصود من هذه القاعدة، لأن المراد من المقاصد الواردة في القاعدة مقاصد المكلفين لما يصدر عنهم من الأفعال والتصرفات، لا مقاصد الشارع من شرع الحكم، ولهذا نجد تفسير المقاصد بنوع الإرادة[9] المتوجهة إلى الأمور أقرب إلى تصويرها. فمقاصد الأمور هي الدوافع والدوعي التي تجعل المكلف يتجه بما يصدر عنها إليها.

وهذه القاعدة على وجازة لفظها وقلة كلماتها تعتبر من جوامع الكلم، ومغزى هذه القاعدة: "أن أعمال المكلف وتصرفاته من قولية أو فعلية تختلف نتائجها وأحكامها الشرعية التي تترتب عليها باختلاف مقصود الشخص وغايته وهدفه من وراء تلك الأعمال والتصرفات"[10]. وجميع الأمور التي يقوم بها الإنسان المكلف تتحدد وتتوقف على مقاصدها، أي على النية الداخلية والقصد الباطني من جهة أولى، وعلى غاياتها وأهدافها التي ينبغي أن تكون موافقة للشرع لا معارضة له من جهة ثانية[11].

---

[7] الفاسي، علال بن عبد الواحد- مقاصد الشريعة ومكارمها- منشورات مكتبة الوحدة العربية، الدار البيضاء- ص:3.

[8] - الريسوني، أحمد - نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية- ط1416/4هـ 1995م- ص: 7.

[9] القرافي، شهاب الدين أحمد- الأمنية في إدراك النية- مكتبة الحرمين، الرياض- ط1408/1هـ-1988م- ص:17.

[10] الزرقا، مصطفى- المدخل الفقهي العام- دار الفكر، بيروت -ج2/ص:965.

[11] الخادمي، نور الدين مختار- علم القواعد الشرعية- مكتبة الرشد، الرياض- (1426هـ). ص:150.

وعليه فإن الشارع الحكيم قد أولى عناية خاصة لمقاصد العباد ونياتهم وجعلها محل نظر واهتمام، واستحضر تأثيرها وأسس لضوابطها في كل أبواب الفقه، ولذلك نجده قد رتب عليها العديد من الأحكام، كما أثبت لها الثواب والجزاء الأخروي العظيم وإن لم يكتمل أثرها في الواقع.

2.1 أصولها واستمداداتها

1.2.1ـ من القرآن الكريم :

هناك مجموعة من الشواهد القرآنية لها دلالة على أصل هذه القاعدة من القرآن الكريم، وفيما يلي بعض هذه الأدلة:

- قوله تعالى: [**ومن يخرج من بيته مهاجرا إلى الله ورسوله ثم يدركه الموت فقد وقع أجره على الله وكان الله غفورا رحيم**] (النساء: 100)، قال ابن كثير رحمه الله تعالى:" أي ومن يخرج من منزله بنية الهجرة فمات في أثناء الطريق فقد حصل له عند الله ثواب من هاجر كما ثبت في الصحيحين .... وهذا عام في الهجرة وفي كل الأعمال"[12].

- قوله تعالى: [**وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاءِ**] (البينة: آية5)، قال السعدي رحمه الله في تفسير هذه الآية الكريمة: " وما أُمِروا في سائر الشرائع إلا أن يعبدوا الله **(مخْلِصِين لَه الدين)** أي: قاصدين بجميع عباداتهم الظاهرة والباطنة وجه الله وطلب الزلفى لديه"[13].

- قال تعالى :﴿**وَمَنْ يَّفْعَلْ ذٰلِكَ اَبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ اِللّٰهِ فَسَوْفَ نُوتِيهِ أَجْراً عَظِيماً**﴾[14]. أي من أراد بفعله رضوان الله؛ فالأجر والمثوبة بالنية، وإن لم يكتمل ذلك الفعل أو لم يحصل على الوجه المطلوب.

- قال تعالى (**ويطعمون الطعام على حبه مسكينًا ويتيمًا وأسيرًا إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاءً ولا شكورا**)[15]. فإطعام الطعام وبذل المعروف لا يكون طاعة لله وقربة له إلا إذا خلصت النية لله تعالى؛ لذلك مدح الله عز وجل المنفقين الطعام لوجهه وابتغاء مرضاته، قال الكندي مؤكدا ذلك:" صورة الفعل وهيئته لا تدل على طاعة ولا معصية، وإنما يصير الفعل طاعة أو معصية إذا انضافت إليه النية"[16].

---

[12] ابن كثير الدمشقي، إسماعيل بن عمر- تفسير القرآن العظيم- دار طيبة، السعودية- 1416هـ، ص:393.

[13] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان- دار ابن حزم، السعودية- 1424هـ، ص: 890.

[14] سورة النساء، القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، الآية 113.

[15] سورة الإنسان، القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، الآيتين 8-9.

[16] الكندي، محمد بن إبراهيم- بيان الشرع الجامع للأصل والفرع- وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عمان- 1984م- ج6/ص19.

2.2.1ـ من السنة النبوية:

هناك مجموعة من الأحاديث النبوية التي استدل بها العلماء على هذه القاعدة واعتبروها أصلاً لها ومن ذلك:

- الحديث الذي رواه عمر بن الخطاب رضي الله عنه حيث قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: **(إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو إلى امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه)**[17]، وهذا الحديث يعتبر أصلاً لهذه القاعدة العظيمة.

- ما رواه أنس بن مالك رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: رجعنا من غزوة تبوك مع النبي ﷺ، فقال (إن أقوامًا بالمدينة خلفنا، ما سلكنا شعبًا ولا واديًا إلا وهم معنا فيه، حبسهم العذر)[18]، وهذا يدل أن الرسول ﷺ قد اطلع على نياتهم وحكم عليهم بمقتضاها واعتبر حضورهم بالنية حضورا فعليا، ما يؤكد على أن النية أسبق من العمل ولا يتم العمل ويكتمل إلا بها.

- ما روي عن عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ قال: (لا هجرة بعد الفتح، ولكن جهاد ونية وإذا استنفرتم فانفروا)[19].

قَالَ الطِّيبِيُّ وَغَيْره في شرح قوله ﷺ " ولكن جهاد ونية": "هَذَا الِاسْتِدْرَاك يَقْتَضِي مُخَالَفَة حُكْم مَا بَعْده لِمَا قَبْله، وَالْمَعْنَى أَنَّ الْهِجْرَة الَّتِي هِيَ مُفَارَقَة الْوَطَن الَّتِي كَانَتْ مَطْلُوبَة عَلَى الْأَعْيَان إِلَى الْمَدِينَة اِنْقَطَعَتْ إِلَّا أَنَّ الْمُفَارَقَة بِسَبَبِ الْجِهَاد بَاقِيَة، وَكَذَلِكَ الْمُفَارَقَة بِسَبَبِ نِيَّة صَالِحَة كَالْفِرَارِ مِنْ دَار الْكُفْر وَالْخُرُوج فِي طَلَب الْعِلْم وَالْفِرَار بِالدِّينِ مِنْ الْفِتَن وَالنِّيَّة فِي جَمِيع ذَلِكَ[20]".

3.1 أهمية القاعدة:

لهذه القاعدة أهمية عظيمة جدا، في عبادات ومعاملات الفرد المسلم، إذ عليها مبنى الثواب والعقاب، وإليها تستند شروط صحة كثير من الأمور. وقال السدلان في معرض حديثه عن أهمية هذه القاعدة: "إن مقاصد العباد ونياتهم محل نظر الشارع الحكيم، فقد عني القرآن الكريم بمقاصد المكلفين

---

[17] أخرجه البخاري في كتاب، بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، حديث رقم:1، وأخرجه مسلم في كتاب- الإمارة - باب قوله صلى الله عليه وسلم إنما الأعمال بالنية- رقم 1907.

[18] أخرجه البخاري في كتاب الجهاد والسير، باب من حبسه العذر عن الغزو، حديث رقم: 2839.

[19] أخرجه البخاري في كتاب الجهاد والسير باب وجوب النفير، وما يجب من الجهاد والنية- حديث رقم: 2825.

[20] ابن حجر، العسقلاني- فتح الباري- المكتبة السلفية، مصر- ط1/1380-1390،ج6/ص45.

ونياتهم، كما عنيت بذلك سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، ذلك لأن الأعمال لها تأثير في القلب، فإذا أنيطت بالقصد الصحيح والنية الخالصة أحيت القلب وأيقظته، وإذا لم تقترن الأعمال بالمقاصد الشرعية والنوايا الطيبة أماتت القلب وأعمته"[21].

وجاء عن السيوطي رحمه الله في الأشباه والنظائر عن عِظم قدر هذا الحديث ـ المؤسس لهذه القاعدة مما يؤكد أهميتها الكبيرة ـ قوله: " اعلم أنه قد تواتر النقل عن الأئمة في تعظيم قدر حديث النية، قال أبو عبيدة ليس في أخبار النبي صلى الله عليه وسلم شيء أجمع وأغنى وأكثر فائدة منه"[22].

ومن تتبع الشريعة الغراء في أصولها وفروعها يجد ذلك واضحاً جليا في العبادات والمعاملات والحقوق والقضاء والأحوال الشخصية، وغير ذلك مما يتصل بعلاقة الخلق بخالقهم، وعلاقة بعضهم ببعض، بما يضمن سعادتهم في الدنيا والآخرة. وإذا وضحت أهمية هذه القاعدة شرعيا، فأين تتجلى هذه الأهمية في علاقتها بالمجال التربوي، وكيف يمكن توظيفها تربويا بما يؤكد شموليتها، ويثبت آثارها واقعا ملموسا؟

2. أثر قاعدة الأمور بمقاصدها في المجال التربوي

1.2. علاقة القواعد الفقهية بالمجال التربوي

للقواعد الفقهية علاقة وثيقة بالتربية بصفة عامة متمثلة في جوانب العلاقات الإنسانية في الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام، حيث تعمل القواعد الفقهية على ضبط التربية وتوجيهها للخير. وحيث إن التربية هي العمليات التي يقوم بها الأفراد أو المجتمعات للوصول إلى التنمية الإيجابية المتكاملة للفرد والمجتمع، ولا يتم ذلك على وجه الكمال إلا بالاستمداد الرئيس من هدي الشريعة الإسلامية المؤيدة بالوحي، فكان لا بد من الترابط الوثيق بين التربية والفقه وقواعده، كما يؤيد هذا التوجه أبولاوي بقوله: "هي عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تتطلع إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقق العبودية لله سبحانه وتعالى، لإحداث تغيرات في سلوك الأفراد في الاتجاه المرغوب فيه من وجهة نظر الإسلام"[23].

وقد أشار إلى هذه الأهمية وهذه العلاقة (يالجن) حيث قال: "باعتبار أن هذه القواعد يمكن استخدامها في مجال العلوم الإسلامية كلها إلى جانب الفقه، فنحن أيضاً لا نستغني عن استخدامها في

---

[21] السدلان، صالح غانم- القواعد الفقهية الكلية الكبرى- دار بلنسيه، الرياض- ط2/1422هـ، ص:41.

[22] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر- الأشباه والنظائر- دار الكتب العلمية، مصر- 1411هـ، ص:9.

[23] أبو لاوي، أمين- أصول التربية الإسلامية- دار ابن الجوزي، الدمام- 1419هـ، ص: 18.

مجال التربية الإسلامية، باعتبارها فرعاً من العلوم الإسلامية النابعة من المصدر الأساسي للدين وهو الوحي.... فمثلاً عندما يقرأ عالِم التربية النصوص المتعلِّقة بهذا الميدان، يستطيع أن يستخلص منها آراء تربوية لا يستطيع غيره استخدامها..."[24].

وأضاف أيضا في معرض حديثه عن قيمة معرفة القواعد الفقهية والإحاطة بجوانبها المختلفة في العملية التعليمية والتربوية بأن "معرفتها تساعد على استنباط أحكام وآراء وقيم تربوية مما يساعد على إثراء التربية الإسلامية في المجالات التربوية الكثيرة، وجهلها يؤدي إلى نقص كبير في تلك المجالات لأن الفقه يشمل كل تصرفات الإنسان في كل المجالات من حيث الحلال والحرام"[25].

وعليه فإن القواعد الفقهية بمثابة موجه للتربية، ومحددة لضوابطها وأصولها، حيث توجه بوصلة التربية إلى تحقيق هدف سام؛ هو تغيير سلوك الفرد والمتعلم حتى يكون مرضيا ومقبولا من المجتمع، وبهذا يمكن للتربية أن تغير المجتمع بأكمله، لأن الفرد جزء من المجتمع، فإذا تغير سلوك الفرد إلى الأفضل والأقوم والأحسن، نكون بذلك قد خلقنا مجتمعا متفاهما متحابا متعاونا، وصالحا مثمرا.

وبهذا يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين الفقه والتربية إذ أن الفقه لا يثمر نتائجا تربوية مرضية، إلا إذا حسن تطبيقه وفق قواعده المتعارف عليها، والتزمت المجتمعات بالأحكام الفقهية النابعة من الكتاب والسنة باعتبارهما الأصل لكل صلاح وخير، وبذك نكون بنينا مجتمعا مؤمنا ملتزما صالحا، قوامه تربية سليمة ومعرفة شرعية صحيحة.

2.2. الآثار التربوية لقاعدة الأمور بمقاصدها

1.2.2. أثر هذه القاعدة التربوي على المعلم:

هذه القاعدة تستوجب على المعلم استحضار نية الإخلاص في عمله، والتفاني في سعيه، وعدم التقصير من جهده، وأن يجعل تحصيل مقاصد التعليم من أولى أولوياته، فهو في حضرة مهنة شريفة القدر عظيمة الأثر، تقلدها الأنبياء، وصارت درب الصحابة والخلفاء، واقتفى أثرهم فيها أهل الدعوة والأتقياء، وأسس لمنهجها رسولنا لمن رغب في الاتباع أو الاقتداء. ولهذا فالإخلاص له دور كبير في الارتقاء بالمعلم، وهو هدف أسمى في الإسلام، ينمي الرقابة الذاتية في نفوس المعلمين، ويربطه بالله سبحانه وتعالى في كل وقت وحين، فالإخلاص يدفع المعلم للعطاء والاستمرار في تعليمه الخير للناس حتى إن قوبل إحسانه بإساءة. ومن مستلزمات الإخلاص ودواعيه أن يحذر المعلم والمعلمة من حب

---

[24] يالجن، مقداد- مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية- دار عالم الكتب، الرياض- ط1/ 1419هـ، ص49.

[25] يالجن، مقداد- مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية- المصدر نفسه ص:61.

الشهرة وحب الظهور والتباهي بالعلم والارتفاع عن الأقران، وكان سفيان الثوري رحمه الله يقول: "السلامة في أن لا تُحب أن تُعرف"[26].

إن العمل بهذه القاعدة في الحقل التربوي يتجسد أيضا في التسليم بأن الأمور منطلقها تصريف إلهي ومنتهاها تعبد رباني، والانطلاق منها كحقائق شرعية يعين الأستاذ ويوجه عمله، ويسدد معارفه بما يعود بالخير الوافر على النشء تربويا ومعرفيا، والمعلم بهذه القاعدة ينبغي أن يحرص على تسييج محيط معارفه واشتغاله بآليات رصينة، محورها نية سليمة مؤطرة لمحيط المؤسسة بكل مكوناتها، بحيث تتظافر إلى جانب عوامل أخرى منبثقة منها لتشكيل قالب متقن عن المنتوج الذي تقدمه للمجتمع، والذي يمثل صورة الدولة عالميا.

والمعلم المسلم بهذه القاعدة ينبغي أن يأوي إلى جبل من النوايا الحسنة يعصمه من الوقوع في مساوئ الظنون، فلا يحكم على طالب أو زميل في العمل إلا بما سمع ورأى، حتى لا يظلم بتصنيف أوتمييز، مبني على سوء نية، أوخطأ في الفهم.

كما يجب على المعلم - وفق ما تنتجه هذه القاعدة- مخافة الرياء والحذر منه، قال ابن سحنون رحمه الله" كان بعض من مضى يريد أن يتكلم بالكلمة ولو تكلم بها لانتفع بها خلق كثير، فيحبسها ولا يتكلم بها مخافة المباهاة" [27]. ومما تؤسس له هذه القاعدة أيضا أنها تسلح المعلم بزاد وافر من آليات الاشتغال في الميدان، وترسخ فيه قيمة حب العلم ونشره وتعليمه للناس، استجابة لما أمر الله به من تبليغ العلم للناس وعدم كتمانه وتبليغ الدعوة والنصح لكل مسلم، ورفع الجهل عن أبناء الأمة الإسلامية. كما أنها تعلمه الحرص على العمل بعلمه ما استطاع لذلك سبيلاً، ليكون أبلغ في النصح والقدوة، ومن ذلك ما روي عن سفيان الثوري رحمه الله حيث قال: "ما بلغني عن رسول الله صلى الله عليه وسلم حديث قط إلا عملت به ولو مرة"[28].

والمعلم في تدريسه لطلابه لا يمرر المعارف فحسب بل يمرر القيم بقدوته، فكلما كان حريصا على حسن معاملتهم، صادقا في نية تعليمهم، كان ذلك أدعى لأن يلامس قلوبهم، مما يجعلهم يقبلون على مادته بحب وشغف، ويحضرون الدرس بكل جوارحهم، فينهلون منه المعارف والأخلاق على السواء، تنمو معهم وتترسخ في ذاكرتهم نقطا مضيئة، يستنيرون بها في حوالك الأيام.

---

[26] يالجن، مقداد- المصدر نفسه- 214/14

[27] الذهبي، محمد بن أحمد- سير أعلام النبلاء- مؤسسة الرسالة، الرياض- 1422هـ- ج12/ص66.

[28] الذهبي، محمد بن أحمد- سير أعلام النبلاء- المصدر نفسه - ج7/ص242.

وعلى هذا فإن من الضرورة بمكان عند الإعداد التربوي للمعلمين التنبيه على أمر النية والتأكيد عليها لأهميتها في عملية التقويم الذاتي للمعلم، ووقاية له من أمراض النفوس من العجب والرياء... والتي تُؤثّر على الغاية السامية لمهنة التعليم، وهي تقويم السلوك وتهذيبه. وهذا كله لا ينفي أن يكون للمعلم نيات بالتتبع وهي لا تقدح في النية الأصلية، كنيته نيل الدرجات العلمية وطلب الوظيفة والرزق بالعلم، والاستغناء بالعمل بالتعليم عن الناس وسؤالهم.

2.2.2. أثر هذه القاعدة التربوي على المتعلم

من الآثار التربوية التي تترتب عن هذه القاعدة بالنسبة للمتعلم؛ أنها تؤسس لأساس صلب من التربية السليمة تكبر معه، وتنضج بترقيه في المستويات، حتى يصير فردا مسؤولا في المجتمع، متسلحا بآليات وقائية تحميه من أي اختراق خارجي قد يسلبه هويته، ويهوي به في عمق سحيق من متاهات الماديات المليء بالتناقضات. ولعل العمل بأصول هذه القاعدة في المجال التربوي وفق ضوابطها الشرعية وما تنفتح عليه من آفاق مقاصدية مهمة، وباستحضار جوانبها التطبيقية في بعدها الشمولي، سيمكننا من بناء جملة من الأسس المؤطرة لنوايا المتعلم وتوجيهها بشكل صحيح، لتنتج الآثار المرجوة منها بما يسهم في تكوين جيل متميز بقيم تستند إلى المرجعية الشرعية معززة بتربية أصيلة، سيكون لها امتداد في كل المجالات، وتأثير على كل الفئات.

ومن بين ما تجود به هذه القاعدة من عطايا تربوية تستهدف النية وجوانب الإخلاص، وتغمر المتعلم بمنافع لا تنتهي آثارها: ترسخ لدى المتعلم أن النية هي أصل كل الأعمال وتدور حول تحقيق الغاية الأعظم من الخلق، وهي عبودية الله سبحانه وتعالى وحسن استخلافه. وينبغي على المعلم أن يدرب طلابه على الإخلاص ويجتهد في تصحيح نياتهم قدر مستطاعه، وأن يتدرج معهم للوصول إلى الإخلاص في التعلم، ولا يعجل عليهم في ذلك. وفي هذا المعنى يقول ابن جماعة: " إخلاص النية لو شُرط في تعليم المبتدئين فيه مع عسره على كثير منهم لأدى ذلك إلى تفويت العلم كثيرا من الناس، لكن الشيخ يُحرض المبتدئ على حسن النية بتدريج، قولا وفعلا، ويعلمه بعد أنسه به أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العلية من العلم والعمل، وفيض اللطائف وأنوار الحكم، وتنوير القلب، وانشراح الصدر..."[29].

كما تحذر طالب العلم وتقيه من العجب والغرور والرياء لأنها محبطة الأعمال[30]، ومخالفة للأصل الذي تنبني عليه الأفعال. وكذلك تعلمه الحرص من تعلمه - وفق ما يتلقاه في المدرسة - على التخلق

---

[29] ابن جماعة، محمد بن إبراهيم- تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم- بيت الأفكار الدولية، لبنان- 2004م- ص:62.

[30] ينظر: يالجن، مقداد- مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية- مصدر سابق- ص:62

بأخلاق القرآن الكريم وأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم في حياته وتعاملاته، وأن يلتزم بذلك في سائر علاقاته. وتربيه على الإخلاص في طلبه للعلم بأن يسعى بعد تحقيق رضا الله تعالى إلى تحقيق النفع لإخوانه المسلمين، وربط العلم بالتطبيق العملي من خلال تبليغه للناس ونفعهم به. ثم إن من معاني هذه القاعدة العظيمة أنها تبصر المتعلم بمقاصد كل علم يتعلمه، وتبصره بوسائل تحقيق هذه المقاصد، ليكون ذلك أرجى في تحقيق المنفعة منه، إذ السلوك من غير تحديد الهدف، قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف.

ومن خلال ما ترتكز عليه هذه القاعدة من أصول شرعية مرتبطة بالمجال المعرفي فهي تغرس فيه صفات حب العلم والمعرفة، بما يجعله يدرك أنها غايات لا تتحقق باعتبارها وسائل لأهداف مادية محضة، وهذا يتربى عليه بحسن التوجيه التربوي وسلامة التوظيف القيمي المُرر في قوالب متقنة تنساب لتستقر في مكامن الوجدان، محاطة بإخلاص وتفاني غير متناهي، وهذا لا يمنعه من السعي إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، لكن بوسائل لا تخرج عن نطاق الشرعية المؤسسة للغاية الوجودية.

ولا يكتمل صلاح المتعلم باعتباره فردا في المجتمع إلا بتظافر كل الجهود من طرف كل المكونات؛ أسرة، مدرسة، مجتمع مدني، لتوفير بيئة خصبة كفيلة بتنشئته تنشئة اجتماعية صالحة، وفق محددات تخص كل مستوى على حدة، تتطلب من الجهات المسؤولة مضاعفة المجهود لمواكبة المراحل التعليمية وتحيين مناهجها، وفق المستجدات التربوية التي ستعين المعلم على التوظيف الأمثل لمخرجاتها، بما يسهم في ترسيخ اللبنات الأساس لتربية سليمة موجهة ببوصلة شرعية قوامها نية خالصة ومقاصدها ثمار زكية تعود بالنفع على العباد والبلاد.

خاتمة:

من خلال ما سبق نخلص إلى النتائج التالية:

- القواعد الفقهية من ضوابط الفكر التربوي: حيث تستند التربية الإسلامية في قضاياها إلى مصادر التشريع الإسلامي، والنظر في أي قضية تربوية يكون بناء على القواعد التي وضعها الأصوليون بالبحث عنها في الكتاب والسنة وبقية المصادر التشريعية الأخرى[31]، مما سيسهم في تكوين رؤية كاملة عن المنهاج المناسب للتربية السليمة.

[31] الحربي، حامد سالم، المدخل إلى استنباط تطبيقات تربوية إسلامية من علم أصول الفقه، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث، مكة المكرمة، ط1، 1416هـ، ص39.

- ارتباط العملية التربوية بالنية المقرونة بالعمل الصالح: ذلك أن التربية الإسلامية في سياساتها وبناء مناهجها تنطلق من منطلق القصدية كما توضحه القاعدة الفقهية "الأمور بمقاصدها" وتعبر عنه، وينبغي أن تستمد التربية أغراضها من مقاصد الشريعة الإسلامية، والتي تسعى القواعد الفقهية إلى تحقيقها، وهي بدورها تحقق مصالح الناس وتدفع الضرر عنهم، وتجسد ذلك سلوكاً يكتسبه الفرد المسلم نظرياً وعملياً.

- نظراً لأن التربية الحديثة المعتمدة على مناهج الغرب أفرزت لنا الكثير من المساوئ على المستوى القيمي، فإن تدارك الأمر يقتضي بالضرورة دمج ما هو شرعي بما هو تعلمي تربوي، لاسيما أن التربية لا تكتمل إلا بموجهات أصلية قائمة على جعل الشرع معيارا لصلاح القيم واستقامته.

- أن القواعد الفقهية لها أهمية كبيرة في مجال التربية ودورا بارزا لا ينبغي تجاهله أو التقليل منه؛ كونها تُسهِم في ربط المختصين في التربية بالقرآن الكريم والسنة النبوية وعلومهما، وتُعين التربويين على فهم مقاصد الشريعة وحِكَمها وأسرارها، وبالتالي حسن توجيه الجوانب التربوية في النفس الإنسانية لتحقيق هذه المقاصد العظيمة للشريعة الإسلامية.

هذا ما تيسر لي استخلاصه من هذا الموضوع المهم، وهذه الدراسة أعتبرها نقطة انطلاق ستفتح الباب أمام الباحثين لمزيد من البحث في مجال العلاقة بين التربية وعلم الفقه وأصوله، لتوضيح التكامل والترابط بينهم، ولإغناء المكتبة الفقهية ببحوث جديدة ستمثل قيمة مضافة، وستكشف عن درر ثمينة ستعود بالنفع على المجال التربوي الذي لم يعط حقه من الاهتمام في علاقته بما هو شرعي.

بيبليوغرافيا

-القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

-ابن جماعة محمد بن إبراهيم - تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم - بيت الأفكار الدولية، لبنان- ط/ 2004م.

-ابن حجر العسقلانى (ت852هـ) - فتح البارى، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقى - قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب- الناشر: المكتبة السلفية، مصر - ط1/ 1380هـ-1390هـ.

- الحدرى، خليل بن عبد الله - التربية الوقائية فى الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها، جامعة أم القرى- معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامى، مكة المكرمة-السعودية- (ط/ 1418هـ).

-الحربى، حامد سالم - المدخل إلى استنباط تطبيقات تربوية إسلامية من علم أصول الفقه- معهد البحوث العلمية وإحياء التراث، مكة المكرمة- ط1/1416هـ.

- حيدر، علي - درر الحكام شرح مجلة الأحكام - منشورات مكتبة النهضة، بيروت- د.ت.

- الخادمي، نور الدين مختار- علم القواعد الشرعية- مكتبة الرشد، الرياض. (ط/1926هـ)

- الذهبي، محمد بن أحمد سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، الرياض- (ط/1422هـ).

-الراغب الأصفهاني (أوالأصبهاني)، الحسين بن محمد بن مفضل (ت502هـ)- المفردات في غريب القرآن - دار المعرفة- د.ت

-الريسوني، أحمد - نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية- (ط4/1416هـ 1995م).

-الزرقا، مصطفى- المدخل الفقهى العام- دار الفكر،(د،ت).

-السدلان، صالح غانم - القواعد الفقهية الكلية الكبرى- دار بلنسيه ، الرياض- ط2/ 1422هـ .

-السعدي، عبد الرحمن بن ناصر- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان- تحقيق: عبد الرحمن بن معلّا اللويحق- دار ابن حزم، المملكة العربية السعودية- (ط/1424هـ).

- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر- حصول المأمول بترتيب طريق الوصول الى العلم المأمول بمعرفة القواعد المنوعة والضوابط والاصول - رتبه واعتنى به نادر بن سعيد آل مبارك - دار ابن حزم – (ط1/1424هـ).

- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر- الأشباه والنظائر- دار الكتب العلمية، مصر - (ط/1411هـ).

- الفاسي، علال بن عبد الواحد (ت1394هـ) - مقاصد الشريعة ومكارمها- منشورات مكتبة الوحدة العربية، الدارالبيضاء- د.ت.

- الفيومي، أبو العباس (ت1368م)- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير- المكتبة العلمية، بيروت – (ط/1398هـ).

- القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت684هـ) - الأمنية في إدراك النية- مكتبة الحرمين، الرياض- ط1/1408هـ-1988م.

- قلعة جي، محمد لاوس - معجم لغة الفقهاء، دار النفائس، بيروت- (ط5/1410هـ).

- ابن كثير الدمشقي، إسماعيل بن عمر- تفسير القرآن العظيم- دار طيبة، المملكة العربية السعودية - (ط/1416هـ).
- الكندي، محمد بن إبراهيم - بيان الشرع الجامع للأصل والفرع- وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عمان-(ط/ 1984م).
- أبو لاوى، أمين- أصول التربيـة الإسـلامية- دار ابـن الجوزى، الدمام- (ط/1419هـ).
- **ابن منظور،** محمد بن مكرم - لسان العرب - دار صادر، بيروت- ط1/1417هـ.
- يالجن مقداد، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية- دار عالم الكتب، الرياض- (ط1/ 1419هـ).

التيارات الفكرية الإسلامية الحديثة والمعاصرة، والتنوع في إطار الوحدة: قراءة في فكر محمد عمارة

☜ **د.محمد الصادقي العماري**
تخصص العقيدة والفكر الاسلامي
مدير مركز تدبير الاختلاف للدراسات والأبحاث، فاس، المغرب.

مقدمة

تتبع محمد عمارة رحمه الله تعالى، اختلاف التيارات الفكرية الحديثة والمعاصرة الإسلامية، هذه المدارس التي مثلت تيار الصحوة الإسلامية -على امتداد قرنين من الزمان- في عالمنا العربي والإسلامي، واعتبر هذا التيار سبيل الإحياء والنهضة، وهو سبيل إسلامي لا تغريبي، كما كان سبيل تيارات الفكر الإسلامي قديما، أي أن "الإسلام" هو باعث هذه الأمة، وصانع يقظتها ونهضتها، فقد كان تنوعها في إطار وحدة المرجعية.

وأبرز هذه التيارات، التي هي موضوع هذه الدراسة، والتي ذكرها عمارة في كتاباته، وتناولها بالدراسة، والبحث، والمراجعة، والنقد، والتوجيه هي: "الوهابية"، و"السنوسية"، و"المهدية"، و"الجامعة الإسلامية"، و"جماعة الإخوان المسلمين"، و"تيار الرفض الجديد"، أو "تيار رفض الواقع"، أو "التيار الإنقلابي"، أو "تيار الغلو المنظم".. على اختلاف تعبيرات محمد عمارة في التعبير عن هذا التيار[1].

أولا: الوهابية:

"الوهابية" نسبة إلى محمد بن عبد الوهاب(ت: 1792م)[2]، كانت "طليعة دعوات اليقظة العربية الإسلامية وأول إرهاصات عصر أمتنا الحديث"[3]، والبدايات الأولى لهذه التيارات الإسلامية، فهي

---

[1] يصعب الإحالة في هذه الدراسة، على كل الكتب التي أشار فيها عمارة لهذه التيارات الإسلامية، وقضاياها، لأنها كثيرة، بل تمثل جل كتبه، إن لم نقل كلها، لذلك سنركز في هذه الدراسة على المباشر منها فقط: "تيارات الفكر الإسلامي"، و"الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري" و"الطريق إلى اليقظة الإسلامية"، و"الاستقلال الحضاري"، و"العرب والتحدي"، و"الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين".

[2] ينظر للاستزادة: الصادقي العماري، محمد، موقف العلماء من الصراعات الفكرية: دراسة في الفكر والمنهج، منتدى العلماء، تركيا، ط/1، (1441هـ/2020م)، ص: 179.

[3] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، دار الشروق، القاهرة، ط2، (1418هـ/1997م)، ص: 18.

أول هذه التيارات، ظهرت هذه المدرسة في بيئة عربية بسيطة، بعيدا عن التأثير الغربي وحضارته، وتبلورت هذه المدرسة دعوة سلفية، تعتمد المنهج النصوصي، كما ورثته عن الإمام أحمد بن حنبل، وابن تيمية[4]، وابن القيم بعد ذلك، تستبعد المنطق العقلي والفلسفة .. وتدعوا إلى التوحيد الخالص، ومحاربة الخرافات، ودعت سياسيا إلى إقامة دولة إسلامية، خليفتها قرشي، وفي هذا تحدي واضح للدولة العثمانية[5].

كان هذا التيار تجديدا للإسلام، وطليعة يقظة أهله في العصر الحديث، أكد هذا التيار على "الإسلام"، بالفهم القائم على المنهج النصوصي، وعلى "العروبة"، وهما معلمين كبيرين من معالم الوحدة الجامعة، لكل التيارات الإسلامية الحديثة والمعاصرة، وهذا القدر من التوافق الإسلامي، يجعل هذا التيار تنوعا في إطار الوحدة الإسلامية. لكن رغم هذه الوحدة الفكرية، هناك أسباب أبعدت هذا التيار التجديدي، عن التيارات الأخرى، بل عن المسلمين، وجعلته تيارا خاص بالجزيرة العربية وحدها، ومن هذه الأسباب: رفض العلانية والمنطق، والاقتصار على النصاص والآثار، ولم يكن لهذا التيار دور في مواجهة التغريب، لبعده عن التأثير الغربي، لذلك لم يكن يشكل التغريب ومواجهته تحديا لهذا التيار، زيادة على "آفاقها المحدودة، وفكريتها المحافظة، وأساليبها البدوية العنيفة، قد أبقت عليها حركة تجديد ويقظة لأعراب شبه الجزيرة وحدهم، فاختصت بهم، واختصوا بها، وانفردوا وحدهم بهذا الشرف، من دون المسلمين"[6].

كانت ثورة محمد بن عبد الوهاب، وحركته الفكرية، لأعراب شبه الجزيرة العربية وحدهم، أي أنها لم تحقق الانتشار، وتجاوز حدود الوطن، أو الطائفة إلى الأمة، وبالتالي خدمة وحدتها وألفتها، وإن كانت تيارا إسلاميا، يشترك مع التيارات الأخرى في "الإسلام" و"العروبة"، ومقاومة تحدي فكرية العصور الوسطى المظلمة، من خلال الدعوة إلى تجديد الدين، ومقاومة تحدي التخلف المملوكي العثماني، عن طريق القول بقرشية الخلافة، ولكنه لم يقم بشيء يذكر على مستوى "تحدي التغريب الأوربي العلماني".

---

[4] ينظر للاستزادة: الصادقي العماري، محمد، موقف العلماء من الصراعات الفكرية: دراسة في الفكر والمنهج، ص: 129.

[5] ينظر: عمارة محمد، الاستقلال الحضاري، نهضة مصر، ط1، (2007م)، ص:35.

[6] عمارة محمد، تيارات الفكر الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، ط2، (1418هـ-1997م)، ص: 253-258.

ثانيا: السنوسية:

إمامها محمد بن علي السنوسي(1276هـ/1859م)، وصفه عمارة بقوله: "كان محمد علي السنوسي قديسا فارسا عربيا وعالما مجددا"[7]، اختلفت "السنوسية" عن "الوهابية"، بصراعها ضد المد الاستعماري الغربي، الذي كان يزحف في ليبيا.. وشاركت "الوهابية" في الدعوة إلى عروبة الخلافة، ولم تقاتل الدولة العثمانية ك "الوهابية"، وإن كانت تحديا لفكريتها، بل قاطعتها، كما كانت تحديا للوافد الغربي، وخالفت "الوهابية"، بمزجها بين السلفية النصوصية، وبراهين العقل، والتصوف، وأنشأت الزوايا التي حاربت الاستعمار الغربي. وقامت بدور كبير كذلك في نشر الإسلام على الطريقة السنوسية في قلب إفريقيا[8].

كانت السنوسية واحدة من حركات اليقظة العربية الإسلامية، التي واجهت بها الأمة التحديات التي فرضها عليها أعداؤها، وتصدت لفكرية العصور الوسطى، ولزحف الاستعمار[9]، ولم يفصلوا بين "الإسلام" و"العروبة"، بل أعلنوا قرشية الخلافة، وكانوا ينشرون العربية، مع نشرهم للإسلام، "وأعلنوا بلسان شيخهم، وقلمه أن الخلافة لابد وأن تكون عربية قرشية"[10]، ولهذا الموقف دلالته في رفض الخلافة العثمانية.

ف"السنوسية" كما يرى عمارة، قامت بجهود كبيرة من أجل وحدة الأمة، وحماية ألفتها، من خلال مقاومة التخلف، والدعوة إلى "الإسلام"، ومقامة الغزو الاستعماري الخارجي، وفكرية العثمانيين، والدفاع عن العروبة ... وكل هذه مُقومات لبناء الوحدة الإسلامية، فقد كانت هذه المدرسة واحدة من تيارات الفكر الإسلامي، فقد مثلت تنوعا في إطار وحدة الإسلام والعروبة، في إطار وحدة المقاومة للتحديات الحضارية للأمة.

ثالثا: المهدية:

إمامها محمد بن أحمد، مهدي السودان المنتظر، وقائد الثورة، "كانت ثالثة فصائل تيار الصحوة الإسلامية التي مثلت في بيئتها المحلية ... التصدي الفكري والنضالي للتحدي الحضاري لأمتنا"[11].

---

[7] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، المرجع السابق، ص: 262.

[8] ينظر: عمارة محمد، الاستقلال الحضاري، المرجع السابق، ص:44.

[9] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، عمارة محمد، ص: 267.

[10] عمارة محمد، تيارات الفكر الإسلامي، نفسه، ص: 268.

[11] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، المرجع السابق، ص: 21.

وكان قصد محمد بن أحمد من إعلانه وادعائه "المهدوية"، توحيد السودانيين، وتحرير البلاد من الأتراك، ومن الاستعمار ...

ولتحرير السودانيين من جهل وخرافات العصور الوسطى، ألغى المهدي المذهبية، والمذاهب، والطرق الصوفية، ودون للشعب أحكام فقهية لم تلتزم بمذهب واحد.. واتسم فكر "المهدية" بالسلفية "بمعنى العودة إلى النصوص الأصلية، كتابا وسنة ... وأعلى من قدر المصلحة، وفتح الباب واسعا للاجتهاد، المحكوم بالمصالح المتجددة، على هدى من الكتاب والسنة"[12]. وبذلك "تصدت للتحدي الفكري المتخلف، الذي هدد حياة الأمة في ذلك التاريخ"[13]. وتصدى هذا التيار إلى "العثمانية" و"التتريك"، إلى جانب ما تصدى له من التحديات، فأننا أمام "فكر قومي وطني، يرفض السلطة العثمانية، ويؤكد على أن السودانيين هم قوم غير الأتراك"[14]. أما صراع هذا التيار، ومقامته للاستعمار الغربي، فقد كان "حادا وشاقا وطويلا"[15].

هذه الحركة تؤكد من خلال فكرها، واهتماماتها الحضارية، "أنها كانت واحدة من أبرز حركات اليقظة، التي تصدت بها الأمة في السودان، للتحديات التي فرضها عليها أعداؤها في ذلك التاريخ"[16].

كان تيار المهدية تيارا إسلاميا، منطلقا كغيره من حركات اليقظة الإسلامية، من "الاسلام" و"العروبة"، داعيا إلى مواجهة التحديات الحضارية، التي فرضت على الأمة في تلك المرحلة: مواجهة "التخلف وخرافة العصور الوسطى"، ومواجهة "الاستعمار الغربي"، ومواجهة "المماليك العثمانيين". ومن أجل هذه المقاصد الكبرى الجامعة، ادعى محمد بن أحمد "المهدية"، من أجل توحيد السودانيين، للقيام بهذه المقاصد العليا، فقد توسل بالخرافة والأسطورة، إلى مقاصد عظيمة، لذلك تكلم عمارة عن هذا التيار في كتابه "العرب والتحدي"، تحت عنوان "المهدية: الشعب يقاوم بالأسطورة؟!"[17] متسائلا ومتعجبا.

---

[12] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، المرجع السابق، ص: 276.

[13] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، نفسه، ص: 277.

[14] عمارة محمد، العرب والتحدي، محمد عمارة، عالم المعرفة، عدد 29، بدون طبعة، (1980م)، ص: 146.

[15] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 21.

[16] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، مرجع سابق، ص: 282.

[17] عمارة محمد، العرب والتحدي، مرجع سابق، ص: 137.

رابعا: تيار الجامعة الإسلامية:

"الجامعة الإسلامية"، "دائرة سياسية تضامنية تجمع الشعوب الإسلامية المستعمرة أو المهددة بالاستعمار"[18]، "وهذا الشعار كان أبرز الشعارات التي عرفها الشرق كله في القرن التاسع عشر وعلى الأخص في النصف الثاني منه"[19]، وهذا التيار "قدر له أن يكون أكثر تيارات الصحوة الإسلامية خطرا، وفاعلية في العصر الحديث"[20]. ومؤسس هذا التيار، فيلسوف الإسلام، وموقظ الشرق، جمال الدين الأفغاني[21]. وقام بعده على رواد وعلماء كبار: محمد عبده، ورشيد رضا، والكواكبي ... في مواجهة فكرية العصور الوسطى: "كانت سلفية هذا التيار تجديدا للدين، وليست محافظة وجمودا عند "فكرية العصور الوسطى"، كما كان حالها عند الآخرين" ... وفي هذا السياق جاءت محاولات محمد عبده، في إصلاح التعليم في الأزهر، والقضاء والأوقاف، "ولم تكن دعوته هاته محلية، خاصة بمصر ..."[22].

وعلى مستوى انتقد الأفغاني الدولة العثمانية وفكريتها، ودعاها إلى إصلاحات سياسية، واعتماد "اللغة العربية" لغة رسمية، لأن هذا الإجراء، يسهل عملية الوحدة والجامعة الإسلامية، لأن هناك علاقة بين العروبة والإسلام، في سبيل النهوض الحضاري بالأمة[23]. ودعا هذا التيار إلى الحرية السياسية، تخلصا من الاستبداد، "وأخذا بأسباب الانعتاق من قفص الاستعباد العثماني، والاستعمار الأوروبي على السواء"[24]. وعلى مستوى التصدي للتغريب، الذي دخل للعالم الإسلامي في ركاب الاستعمار، فقد كان الافغاني حربا على المد الاستعماري الغربي بالقلم والسلاح، أينما حل وارتحل، في الدول المستعمرة، وغيرها من الدول الغربية ...[25]. وعلى هذا الدرب في محاربة الاستعمار، وامتدادا لهذا التيار، سار ابن باديس في الجزائر، والكواكبي بالمشرق العربي ...[26]

---

[18] عمارة محمد، الجامعة الاسلامية والفكرة القومية نموذج مصطفى كامل، دار الشروق، القاهرة، ط1، (1414هـ/1994م)، ص:11.

[19] نفسه، ص:49.

[20] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 25.

[21] ينظر: الصادقي العماري، محمد، دراسة عن الافغاني، وموقفه من الصراع الفكري، في: موقف العلماء من الصراعات الفكرية دراسة في الفكر والمنهج، منتدى العلماء، تركيا، ط1، (1441هـ/2020م)، ص: 241.

[22] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، مرجع سابق، ص: 301.

[23] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 26.

[24] عمارة محمد، تيارات الفكر الاسلامي، مرجع سابق، ص: 334.

[25] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 30.

[26] ينظر: عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 25-37.

واجه هذا التيار التحدي الحضاري للأمة، من خلال جهد تجديدي منطلق من الإسلام، ومنفتح على الاخر في إطار التفاعل الحضاري، ومتوجه بالنقد للتخلف والجمود، والاستبداد العثماني، والتغريب الأوربي. وقام هذا التيار بجهود علمية ونضالات عملية من أجل تجديد دولة الخلافة بعد سقوطها، حفاظا على وحدة الأمة، والمقاصد التي كانت تحققها هذه الدولة، دعا الأفغاني إلى "دولة لا مركزية"[27]، وتقدم "بمشروع تصور عملي لدولة الخلافة اللامركزية عرضه على السلطان.."[28]. كما قم رشيد رضا اجتهاده في هذا الشأن[29]. ومن الاجتهادات المهمة في سياق تجديد الخلافة الإسلامية في العصر الحديث، بل أهم هذه الاجتهادات ما قدمه الدكتور عبد الرزاق السنهوري باشا (1971م)[30]، فكان هذا الاجتهاد، معلما من معالم مشروع هذا التيار، في سبيل خدمة الوحدة الإسلامية.

في هذا التيار تظهر معالم العمل على بناء الوحدة الاسلامية، وتحصين الأمة وتقويتها داخليا وخارجيا، كان هذا التيار في مقدمة التيارات الإسلامية، على مستوى التنظير، والعمل للوحدة الإسلامية، كان رواد هذا التيار علماء، ومفكرين كبار، مثلوا -كما يرى عمارة- "العقلانية الإسلامية" في العصر الحديث، كما كان "المعتزلة" بين الفرق الإسلامية الكلامية، معتمدين -رواد هذا التيار- على نصوص الوحي ومقاصده، منفتحين على الآخر فيما لا يتعارض مع كليات الدين ومقاصده.

كان رواد هذا التيار، هم الصفوة المنظرة، والموجهة، والعاملة، والمجتهدة على مستوى جبهات التحدي الحضاري الإسلامي: تخلف وجمود العصور الوسطى، تقويم وتقييم وضع الخلافة العثمانية، ومحاولة انقاذها، محاربة الاستعمار والتغريب الغربي، وكانت دعوات الرائد الأول -الأفغاني- لهذا التيار، واجتهاداته، ونضاله الفكري والسياسي، معالم أنارت طريق التيارات الإسلامية من بعده.

خامسا: جماعة الإخوان المسلمين:

بعد الحرب العالمية الأولى، سقط العالم العربي والإسلامي تقريبا تحت الاحتلال الاستعماري الغربي، وسقطت الخلافة العثمانية، على يد أتاتورك العلماني، وبذلك ضاع الرمز والشكل الذي كان أمل التيار الإسلامي، والتيار القومي العربي. وفي هذا المنعطف التاريخي، ظهر تيار إسلامي منظم،

---

[27] عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، (1425هـ/2005م)، ص: 27-28.

[28] عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، نفسه، ص: 29.

[29] عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، ص: 31.

[30] عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، نفسه، ص: 39-40. ينظر: رد السنهوري على علي عبد الرازق، كذلك في: الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، محمد عمارة، "هذا هو الاسلام"(9)، مكتبة الشروق الدولية، ط/1، (1429هـ/2008م)، ص: 19.

وجماهري، هو: "جماعة الإخوان المسلمين"، التي أسسها حسن البنا (ت:1949م)، سنة(1929م)، "وهي الجماعة التي أصبحت أوسع حركات الإصلاح الإسلامي وتنظيماته انتشارا وتأثيرا، بعالمي العروبة والإسلام في عصرنا الحديث"[31].

نشأت "جماعة الإخوان المسلمين" في سياق مواجهة تيار التغريب، فقد كان تحديها الرئيسي، هو الجوانب الحضارية في الغزوة الاستعمارية، وتتلخص أسباب عداء الأستاذ البنا، للطابع المادي للحضارة الأوربية، في: "الإلحاد" و"الإباحية" و"الأثرة" و"الربا" ...[32].

وكان الخطر الثاني الذي واجهته هذه الجماعة، هو التخلف الموروث في التصور والسلوك، والذي انحدر إلى الواقع المعاصر، من فكرية المماليك العثمانيين. وفي إطار هذا التجديد، ومحاربة التخلف الموروث، حاربت الغلو، والتطرف، والتكفير، والحكم بجاهلية المجتمع[33]. وفي هذا الاتجاه، تجاوزت هذه الجماعة فهم الإسلام عند المؤسسات الدينية التقليدية، فقد كان "الإخوان"، "الشكل الجماهيري للبعث الإسلامي الحديث، والرد الإسلامي على التحدي الحضاري، الذي تمثل أساسا في تيار التغريب"[34]، كان ردا إسلاميا تجديديا. وكان هذا التيار يعتقد "خيار التغيير السلمي"[35]، لا خيار العنف الدموي، كان الشيخ البنا يدعوا إلى عدم استعجال التنفيذ، والسير بالتدرج وإعداد القوة ... لكن ما وقع مع نهاية الأربعينيات، من عناصر الجهاز الخاص، يثير إشكالات، لكننا "لا نملك أسباب الفصل في هذه القضية"، لكن ما نقوله هو أن هذه المدرسة، دخلت في محنة، ومحنة مستمرة ... دخلت الصحوة الإسلامية في طور الثورية، مع الافتقار إلى الفكر السياسي على الخصوص[36].

وكأن عمارة رغم تحفظه عن ذكر التفاصيل، يشير إلى أن ما حصل من استعجال، كان من أسبابه: المحنة والمحنة المستمرة، والافتقار إلى الفقه السياسي، المستمد من فلسفة الإسلام الأصيلة. وفي سياق تجديد الخلافة الإسلامية بعد سقوطها، نجد إمام الإخوان المسلمين حسن البنا، يقدم مقترحه، مساهمة

---

[31] عمارة محمد، الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، "هذا هو الاسلام"(9)، مكتبة الشروق الدولية، ط1، (1429هـ/2008م)، ص: 146.

[32] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 47.

[33] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 54.

[34] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 46-47.

[35] عمارة محمد، الفريضة الغائبة جذور وحوارات.. دراسات.. ونصوص، نهضة مصر، القاهرة، ط1، (2009م)، ص:10.

[36] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 78.

منه في خدمة الوحدة الإسلامية، وإعادة بنائها من جديد، بعد سنوات من اجتهاد السنهوري باشا نجد الشيخ البنا "يترسم خطى السنهوري باشا"[37].

بهذه الجماعة، انتقلت حركة اليقظة الإسلامية، من حركة صفوة مجتهدة، إلى تنظيم جماهيري إحيائي، "تجاوزت اليقظة حدود الصفوة إلى نطاق الجمهور"[38]، لأن التنظيم يمكن من مواجهة التحديات الحضارية بشكل أفضل وأقوى، فكان منطلق هذه الجماعة، تجديد الدين، لمواجهة فكرية العصور الوسطى، ومواجهة الاستعمار، والفكر التغريبي العلماني، كما قدم هذا التيار اجتهاده لتجديد الخلافة الإسلامية، رمز الوحدة.

انطلاق هذا التيار السلمي والجماهيري من الاسلام والعروبة، والاجتهاد في تجديد الدين مواجها بذلك تخلف الموروث في التصور والسلوك، ومواجهة التغريب وفلسفته الالحادية، وبذلك يكون هذا التيار الفكري الجماهيري قد جمع بين معالم ومقومات العمل للوحدة الاسلامية. وما وقع من انشقاق في هذا التيار، وخروج عن المسار الذي رسمه حسن البنا، من عدم الاستعجال، واقتحام باب الثورة، إلا بعد الاستعداد، كانت له أسبابه وملابساته الداخلية والخارجية، يجب أن يفهم في إطارها.

سادسا: الجماعة الإسلامية:

أسسها المودودي، في بلاد الهند، في ظروف الاستعمار الغربي، وسقوط الخلافة الإسلامية، يقول عمارة كان المودودي "المفكر المناضل، الذي قاد واحدة من فصائل الصحوة الإسلامية، في الهند، وباكستان فيما بعد"[39].

ناضل المودودي فكريا وسياسيا، عن طريق مؤلفاته، التي بلورت فكره السياسي الإسلامي، الذي واجه به التحدي الحضاري، الذي كان يواجه مسلمي الهند حينها، وهو الغزو الفكري الغربي، والجناح الآخر لهذا التحدي الحضاري، هو التخلف الموروث، والمحسوب زورا على الإسلام، والمتمثل في المؤسسات الإسلامية التقليدية[40]. وبعد أن تبلور فكره، وظهرت معالمه، من خلال مؤلفاته، أسس هو وعلماء آخرون "الجماعة الإسلامية"، سنة (1941م)[41]. في سياق مواجهة التخلف الموروث:

---

[37] عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، مرجع سابق، ص: 44.

[38] عمارة محمد، الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، محمد مرجع سابق، ص: 147.

[39] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص: 87-88.

[40] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 88-89.

[41] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 90.

وصف فكر المسلمين وواقعهم ب "الجاهلية"، والفكر الوافد عليهم جاهلي، و"برزت في كتابات الرجل أوصاف "الردة" و"الكفر" في وصف المجتمع، وإن تحرج أو عارض في إطلاقها على الفرد أو الجماعة المسلمة"[42].

قام عمارة بمراجعة فكر المودودي، وقراءته قراءة فاحصة، ومتأنية، وناقدة[43]، لبيان حقيقة هذه الدعوى -دعوى "الحاكمية" ودعوى "الجاهلية"- لدى المودودي، وإنصافه، وخصوصا وأن تيارات "الغلو المنظم"، اعتمدت على فكر المودودي، وإشاراته الفكرية، الموهمة والملتبسة، مما أدى إلى ظهور "جماعات الغلو الإسلامي المعاصر تحت رايات شعار الحاكمية من جديد"[44].

ويرى عمارة أن هذه الجماعات، وتيارات "الغلو المنظم"، ارتكبت خطأين: الأول: تجريد عبارات المودودي عن "الحاكمية"، من ملابساتها السياسية الخاصة التي أفرزتها، وتحويلها إلى دين ثابت، صالح للتطبيق في أي مكان ... أما الخطأ الثاني: تمثل في انتزاع النصوص الملتبسة، والموهمة، والمتجزأة، من كتابات المودودي حول الحاكمية، وإهمال المنهاج العلمي، في القراءة الكاملة للمشروع الفكري والسياسي للمودودي، تلك القراءة التي تضبط مفهوم المودودي لمعنى مصطلح "الحاكمية"، والتي تنصف الرجل، عندما تبرئه من المسؤولية عن فكر وسلوك جماعات الغلو[45].

وبعد الجاهلية الموروثة، تصدى لمواجهة الجاهلية الوافدة، جاهلية التغريب الوافدة من الآخر الغربي، وهذه هي المعركة الكبيرة في بلاد الهند حينها، حيث نشأت الصفوة المثقفة المتغربة، التي تؤمن بأن طريق النهضة، هي سلوك طريق الغرب، لكن المودودي لم يكن ضد التفاعل الحضاري، بل كان يقول بالاستفادة من منجزات الآخر، ذات الصبغة العلمية، التي لا تمثل خطرا على الحضارة الإسلامية، كما بين عمارة بعد نقاش طويل لنصوص الرجل، ومشروعه الفكري والسياسي[46]. فقد كان هذا التيار الإسلامي تنظيما، وجماعة يقودها فكر المودودي في السياق الهندي، واجه الرجل وجماعته التحديات التي كانت تشغل الأمة حينها: مواجهة التخلف الموروث، من خلال تنظيراته التي أفرزت عبارات موهومة وملتبسة، حول "الحاكمية" و"الجاهلية"، لم يفهمها، أو أساء فهمها، تيار "الغلو المنظم"،

---

[42] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، نفسه، ص: 95.

[43] ينظر: زيادة على ما كتبه عمارة عن المودودي في كتبه الأخرى، كتابا كاملا عن المودودي رحمه الله، وحياته، وفكره وخصوصا مقولاته: "الجاهلية" و"الحاكمية" و"التكفير"، ومواقفه من قضايا عصره: "القومية"، و"الديمقراطية"، ونقد الغرب، وطريق البعث الإسلامي. أبو الأعلى المودودي والصحوة الإسلامية، عمارة، دار السلام، القاهرة، بدون طبعة، بدون تاريخ.

[44] عمارة محمد، إزالة الشبهات عن معاني المصطلحات، دار السلام، القاهرة، ط1، (1430هـ/2009م)، ص: 52.

[45] عمارة محمد، إزالة الشبهات عن معاني المصطلحات، مرجع سابق، ص: 51-54.

[46] عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، مرجع سابق، ص ص: 98-132.

كما عمل على مواجهة الجاهلية الوافدة، والاستعمار الغربي، منطلقا في كل ذلك من الإسلام، الذي استمد منه فكره السياسي.

سابعا: تيار الرفض الكامل للواقع:

بعد استشهاد المرشد العام ل"جماعة الإخوان المسلمين" حسن البنا، كان هذا الاستشهاد محنة كبرى للجماعة، وفي هذه الفترة تعرض الإخوان للسجن، والتعذيب في السجون، ومنذ هذا التاريخ، أخذ فكر المودودي يجد طريقه إلى بعض إخوان الجماعة، "فتخلق في صفوف الجماعة من حول الأستاذ سيد قطب[47]، ذلك التيار الجديد، تيار الفصام الكامل مع الواقع، تيار "خيار التغيير بالعنف"[48]، تيار "الرفض.. الإنقلابي"[49].

كان هذا التيار الجديد مستندا إلى مقولات المودودي، وسيد قطب رحمهما الله، زيادة على فتوى ابن تيمية، التي أوجب فيها مقاتلة التتار، رغم نطقهم بالشهادتين[50]. وكان هذا الاستناد، وهذا التأسيس على مقولات "اتسم بعضها بالمجازفة(سيد قطب)، وإخراج بعضها من سياقاته وملابساته(المودودي)، وتم القياس على بعضها، مع فقدان أوجه القياس(ابن تيمية)"[51]. لكن مقولات هؤلاء الغلاة في تكفير الأمة والحكم عليها بالجاهلية، قد "تراجع عنها أصحابها والحمد لله عندما كتبوا ونشروا المراجعات لأفكارهم في العقد الأخير من القرن العشرين"[52].

وبهذه المراجعات، يكون هذا التيار قد رجع إلى صف التيارات الإسلامية العاملة لبناء الوحدة الإسلامية، الملتزمة بالوسطية والاعتدال، التي هي خاصية مميزة للإسلام وأهله، موحدة وجامعة لمختلف تياراته. فإن الممثل الحقيقي للأمة، هو تيار الوسطية والاعتدال، البعيد عن الغلو والتطرف والتكفير، الفكر الوسطي الذي ساد مذاهب الأمة، وتياراتها الفكرية الأساسية، التي تجمع ولا تفرق، لأن التكفير العبثي، وعبث التكفيريين، والغلو، معول هدم وتمزيق لوحدة الأمة، يقول عمارة: "ونحمد الله أن فكر جمهور الأمة الإسلامية بتياراتها الفكرية العريضة قد ظل -دائما وأبدا- ملتزما بمنهج الوسطية والاعتدال

---

[47] عمارة محمد، مقالات الغلو الديني واللاديني، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، (1424هـ/2004م)، ص: 23.

[48] عمارة محمد، الفريضة الغائبة جذور وحوارات.. دراسات.. ونصوص، مرجع سابق، ص:10.

[49] عمارة محمد، الطريق إلى اليقظة الإسلامية، دار الشروق، القاهرة، ط1، (1410هـ/1990م)، ص: 271.

[50] عمارة محمد، الفريضة الغائبة جذور وحوارات.. دراسات.. ونصوص، مرجع سابق، ص:11-14.

[51] عمارة محمد، الفريضة الغائبة جذور وحوارات.. دراسات.. ونصوص، المرجع نفسه، ص: 14.

[52] عمارة محمد، إزالة الشبهات عن معاني المصطلحات مرجع سابق، ص: 65.

رافضا وناقدا لفكر الغلاة في الجاهلية والتكفير"[53]. ويقول عمارة وهو يرد على شبهة "العلمانيين"، وهي: التخوف من عنف التيار الإسلامي، يقول لهم ظهور تيار الغضب والرفض والاحتجاج -التيار الثالث من تيارات الفكر الإسلامي- بسبب المحنة، وقسوتها، وبشاعة الامتحان، بدأ بمعالم في الطريق للسيد قطب، ثم جماعات اعتزال الواقع وتغييره بالعنف المسلح[54].

وعليه فإن ظاهرة العنف والغلو، يمثلها فصيل من فصائل تيار اليقظة الإسلامية المعاصرة، وفصيل محدود العدد والتأثير، من جهة، وهو رد فعل للعنف العلماني وليس هو الفعل، من جهة أخرى.. والعنف كما يشهد بذلك واقعنا المعاصر، ليس خصيصة إسلامية، بل "إنه ظاهرة تخلقت في الكثير من الأنساق الفكرية الوضعية.. والدينية غير الإسلامية، لعوامل وملابسات معروفة ومدروسة[55].

خاتمة

فإن تيارات الفكر الإسلامي الحديثة والمعاصرة، على اختلافها وتنوع أفكارها ومشاريعها، قد اجتمعت واتفقت على الانطلاق من "الإسلام"، كمرجعية موحدة، وعلى الإعلاء من شأن "اللغة العربية"، باعتبارها اللسان والثقافة والحضارة، أي الاتفاق على التحصين بالذات الموروثة، والرجوع إلى ما تحصن به الأوائل في اختلافاتهم. كما أنها متفقة على التصدي للتخلف الموروث، والاجتهاد في تجديد الدين، بما يناسب عصرها وواقعها، رغم الاختلاف في تفاصيل ذلك الاجتهاد والتجديد، ومناهج قراءة النص، وتنزيل الأحكام على الواقع، وبذلك كانت من هذه الزاوية، تنوعا في الاجتهاد في إطار وحدة الرجوع إلى الذات، والتصدي للتخلف والجمود.

اجتمعت هذه التيارات كذلك، على رفض الهيمنة الحضارية الغربية، والاستنكاف عن الذوبان في فكرية الغرب، ومواجهة الاستعمار، وثقافته وفكره، وفلسفته، وآدابه، وعقائده ... وقبول العلوم المحايدة، والتجارب الإنسانية المفيدة، في مجالات السياسة، والتعليم، والاقتصاد ... وكل ما هو في مجال التفاعل الحضاري مع الآخر، لكنها تمايزت في الموقف من هذا الوافد الغربي، وفي آليات وأدوات التعامل معه، لكنها في الأخير، كانت تمثل تنوعا في إطار وحدة التصدي للتغريب.

أما إشكال العنف، الذي اضطربت فيه الأفهام، يرى عمارة أنه وقع، وصدر من تيار صغير وهامشي، بالمقارنة مع تيارات الفكر الإسلامي الأخرى الممثلة للإمة الإسلامية، وقد كانت له أسباب،

---

[53] عمارة محمد، إزالة الشبهات عن معاني المصطلحات، مرجع سابق، ص: 65-66.

[54] عمارة محمد، الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، مرجع سابق، ص ص: 144-147.

[55] عمارة محمد، الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، نفسه، ص ص: 148-150.

منها "الداخلي"، ومنها "الخارجي"، من "الأسباب الداخلية": أولا: القراءة السقيمة والخاطئة لبعض الفتاوى وللمقولات والعبارات الملتبسة. وثانيا: ضمور العقلانية والاجتهاد. أما "الأسباب الخارجية" فنذكر منها: أولا: الضغط المستفز للزحف الغربي. وثانيا: الكبت الذي مارسته النظم المحلية على هذه التيارات. وثالثا: درجة الغلو الذي بلغه واقع المسلمين في بعده عن الإسلام.

وبالجملة، فإن هذه التيارات الإسلامية، في فكرنا الحديث والمعاصر، كانت تنوعا في إطار الوحدة الإسلامية الجامعة، وإن ما وقع من عنف في صفوفها، رغم هامشيته، وضيق مساحته، فلا يحجب الضوء الساطع والقوي، لتيارات الفكر الإسلامي الحقيقية، التي مثلت وتمثل جمهور الأمة، هذه التيارات التي أخذت على عاتقها الإحياء والبعث الحضاري للأمة، وتجديد واقعها بالمرجعية الإسلامية، الموحدة لكل تياراتها رغم اختلافها وتنوعها.

بيبليوغرافيا

-الصادقي العماري، محمد، موقف العلماء من الصراعات الفكرية دراسة في الفكر والمنهج، منتدى العلماء، تركيا، ط1، (1441هـ/2020م).
-عمارة محمد، أبو الأعلى المودودي والصحوة الإسلامية، دار السلام، القاهرة، بدون طبعة، بدون تاريخ.
-عمارة محمد، إحياء الخلافة الاسلامية حقيقة أم خيال؟، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، (1425هـ/2005م).
-عمارة محمد، إزالة الشبهات عن معاني المصطلحات، دار السلام، القاهرة، ط1، (1430هـ/2009م).
-عمارة محمد، الاستقلال الحضاري، نهضة مصر، ط1، (2007م).
-عمارة محمد، الاسلام والسياسة الرد على شبهات العلمانيين، "هذا هو الاسلام"(9)، مكتبة الشروق الدولية، ط1، (1429هـ/2008م).
-عمارة محمد، الجامعة الاسلامية والفكرة القومية نموذج مصطفى كامل، دار الشروق، القاهرة، ط1، (1414هـ/1994م).
-عمارة محمد، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، دار الشروق، القاهرة، ط2، (1418هـ-1997م).
-عمارة محمد، الطريق إلى اليقظة الإسلامية، دار الشروق، ط1، (1410هـ/1990م).
-عمارة محمد، الطريق إلى اليقظة الإسلامية، دار الشروق، ط1، (1410هـ/1990م).
-عمارة محمد، العرب والتحدي، عالم المعرفة، عدد29، ب.ط، (1980م).
-عمارة محمد، الفريضة الغائبة جذور وحوارات...دراسات.. ونصوص، نهضة مصر، القاهرة، ط1، (2009م).
-عمارة محمد، تيارات الفكر الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، ط2، (1418هـ-1997م).
عمارة محمد، مقالات الغلو الديني واللاديني، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، (1424هـ/2004م).

التعليم العتيق بالمغرب ومحاولات الاندماج في منظومة التعليم العام

☜ **محمد جولالي**

طالب باحث في السلك الدكتوراه
تخصص الفكر الإسلامي المعاصر وقضايا المجتمع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط

مقدمة

عرفت المدارس العتيقة بالمغرب، منذ القدم، بأدوارها التربوية والتعليمية والتثقيفية المتميزة؛ حيث ساهمت هذه المدارس سواء العمومية منها (التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية)، أو الخاصة (التي يشيدها الخواص ويتكلفون بنفقات تسييرها) في نشر المعرفة التربوية، وتوجيه المجتمع، وتربية الأجيال عبر العصور، وتكوين أفواج عديدة من التلاميذ والطلبة في علوم ومعارف شتى سواء المتصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية أو بالعلوم الأخرى كالرياضيات والتوقيت والمنطق...وقد تخرج من هذه المدارس أطر وعلماء في مجالات تشتد الحاجة إليها في المجتمع، وترتبط بخصوصية هذا النوع من التعليم: كالإمامة، والخطابة، والفتوى، والتدريس، والقضاء، والحسبة، والعدالة.... وساهمت في تكوين مبدعين، وفلاسفة، وجهابذة الدين، وأدباء، وعلماء اللغة... وكان لهؤلاء الأعلام صيت واسع في مختلف الأمصار الإسلامية وغير الإسلامية، بل إن هذه المدارس عهد لها عبر التاريخ مهمة تكوين من سيعهد لهم تولية شؤون المسلمين من أمراء وحكام وقواد ورجال السياسة وغيرهم...

ولاتزال هذه المدارس العتيقة إلى اليوم تؤدي مهامها وأدوارها ووظائفها التربوية والتنويرية بعد خضوعها المباشر لوصاية وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المنوط لها مهام المراقبة التربوية، والتسيير الإداري، والدعم المادي والمالي، وعلى مستوى المناهج والمقررات الدراسية.

1. المنهج:

يطلق المنهج في اللغة ويقصد به الطريقة والأسلوب الواضح البين الذي لا يشكل على الناس، جاء في مقاييس اللغة المنهج: "هو الطريق الواضحة: والمنهاج والمنهج هو الطريق الواضح، وجميع الكتب العربية التي سمية بهذا الاسم تشير إلى أن معنى المنهج والمنهاج عند مؤلفيها هو الطريق الواضح والسلوك

البين والسبيل المستقيم".[1] واصطلاحا: "المنهج اصطلاحا: طريقة يصل بها إنسان إلى حقيقة أو معرفة"[2].وهو بذلك ينتمي إلى علم الأبستمولوجيا ويعني علم المعرفيات أو نظرية المعرفة"[3].

ويعرف محمد البدوي المنهجية بأنها: "علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق؛ للوصول إلى المعلومة مع توفير الجهد والوقت، وتفيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة".[4] ويعرف المنهج أيضا بأنه الخطة المرسومة، والمنهج بوجه عام: وسيلة محددة، توصل إلى غاية معينة[5]. ومن الباحثين من يصفه بأنه: مجموعة من المواد والمضامين، ومنهم من يجعله مجموعة من المدخلات تتداخل وتتفاعل عبر سيرورة من العمليات لتقدم نتائج ومخرجات[6]، وبالنظر إلى التعريفين اللغوي والاصطلاحي، نجد أن المنهج في مجال التدريس هو مجموعة متنوعة من الخبرات، التي يتم تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى، تتحمل مسؤولية التربية.

2. التدريس:

التدريس في اللغة يأتي بمعنى الإفهام والتدريب والتعليم، بغرض نقل معلومات معينة نحو ذهن المتلقي، وقد ورد التحديد اللغوي في معجم المعاني الجامع بأنه مشتق من "درَّسَ يُدرِّس، تدريسًا، فهو مُدَرِّس، والمفعول مُدَرَّس، درَّس الكتابَ ونحوَه: قام بتدريسه، أقرأه وأفهمه للطَّلبة ونحوهم، دَرَّسَتِ الحَوَادِثُ الرَّجُلَ: جَرَّبَتْهُ، دَرَّبَتْهُ"[7]. ويعرف التدريس اصطلاحا بتعريفات عديدة نذكر منها: "نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض احاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها".[8] ويعرف أيضا بأنه: "إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى

---

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ترجمة عبد السلام هارون، 321/5، دار الكتب العلمية، 1979، ص123.

[2] علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مكتبة اللغة العربية، بغداد، ط 3، ب.ت، ص45

[3] الحنفي عبد المنعم، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة: الناشر مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، ب.ت ص89.

[4] البدوي محمد، المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ب.ت، ص20.

[5] الحاوري محمد عبد الله، سرحان محمد، علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، اليمن، ط1، 2014 ص12.

[6] وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، الأردن 2011 ص 70-73.

[7] مجموعة من المؤلفين، معجم المعاني الجامع، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2024/07/02، على الساعة.15:37، على الرابط.: https://www.almaany.com/.

[8] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، الأردن، 2008، ص67.

وتكتسب. إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم".[9]

3.التعليم العتيق والمدارس العتيقة:

تعليم العتيق هو تعليم نظامي يعتمد على تدريس العلوم الشرعية، بالموازاة مع دراسة المواد العلمية وأخرى لغوية (تسمى مواد الثلثين) والتي يتم التأكيد على أهميتها لأن وظيفتها أصبحت مهمة في الحياة. ويرتكز هذا التعليم على القرآن الكريم والعلوم الشرعية التي هي الغاية من إنشائه، وبالحفاظ على ما كان عليه. لهذا النوع من التعليم مؤسساته ومعاهده وأجهزته التي تسهر على تسييره. (مديرية خاصة بالوزارة، وهي مديرية التعليم العتيق)، وترتكز أبعاده على:

♦بعد تربوي يتمثل في كونه يشكل نوعا متفردا من أنواع التعليم، كما أنمدارسه تؤدي وظائف تربوية وتكوينية خاصة.

♦بعد اجتماعي، يتجلى في كون المدارس العتيقة تستقطب اهتمام بعض الأسر وتحتضن أفرادا من المجتمع، في ظل ظروف مؤسساتية واجتماعية خاصة.

♦بعد ديني لأن هذا التعليم يؤدي وظائف دينية:

♦بعد تاريخي، يمثله الدور المتميز الذي ظل يقوم به التعليم العتيق، عبر محطات أساسية من تاريخ المغرب في تحصين وتوطيد العمق الديني والوطني الأصيل لهوية الأمة، ونشر تعاليم الإسلام المبنية على الوسطية والتسامح.

وهذا ما يجعل التعليم العتيق شأنا يندرج بأحد أبعاده في ميدان التربية والتكوين. لكنه يرتبط من حيث أبعاده الأخرى بالحقل الديني وبالمجالين الاجتماعي والتاريخي.[10] ويقصد بالمدارس العتيقة تلك المدارس الدينية التقليدية الأصيلة التي انتشرت في المغرب الأقصى منذ الفتوحات الإسلامية، "والتي تتميز بأصالة التعليم، وتحفيظ القرآن الكريم، ورسمه، وتلقين العلوم الشرعية، لذلك، تسمى هذه

---

[9] Naïl Ver, Adeline Paul and Farid Malki, Professeur des écoles: droits, responsabilités, carrière, Éditions Retz, 2014, p: 223.

[10] المجلس الأعلى للتعليم، رأي المجلس في مشروع تأهيل التعليم العتيق، نتائج مداولات الجلسة العامة للمجلس، فبراير ومارس 2007، ص3.

المدارس أيضا بالمدارس الإسلامية، أو مدارس التعليم الأصيل، أو مدارس التعليم التقليدي، أو مدارس التعليم القديم، أو المدارس الدينية، أو المدارس القرآنية، أو المدارس الشرعية".[11]

وتعرف رشيدة برادة المدرسة العتيقة بأنها "بناية كانت تحبس لمزاولة التعليم وإيواء الطلبة الذين كانوا يفدون عليها قصد التعلم من مختلف أنحاء البلاد، ومصطلح التحبيس يعني أن هذه البناية كانت لا تمول من بيت المال. وإنما يحبس عليها من أمالك الرعية أو الحكام".[12] ويعد محمد المختار السوسي أول من استعمل مصطلح المدارس العتيقة في كتابيه: مدارس سوس العتيقة وسوس العالمة.[13]

4.مناهج التدريس بالتعليم العتيق بين الأمس واليوم

يقول المختار السوسي رحمه الله في كتابه "سوس العالمة": "إن العلوم التي تدرس في المدارس العتيقة تصل إلى واحد وعشرين فنا عدها كلها إلا أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

1ـعلوم الآلة التي هي ضرورية وهي كالسلم للفنون الأخرى وهي علوم اللغة العربية.

2ـالعلوم التكميلية كفنون الهيئة والمنطق والعروض وما إليها.

3ـالعلوم المحورية كالفقه وأصوله والتفسير وعلوم الحديث والنحو والصرف وهما البوابة إلى العلوم الشرعية، لذا فأول ما تهتم به المدارس العتيقة هو تقويم اللسان لأنه كما يقال "مالا يتم الواجب إلا به فهو واجب."[14]

ومنهج التدريس قديما، كان يعتمد التدرج حيث يقتصر فيه الطالب المبتدئ

على حفظ المتون واستظهارها أمام الشيخ أو أحد الطلبة ممن ينتدبهم الشيخ للإنابة عنه، والقصد من هذا تمكين التلميذ العلوم الضرورية لمقصد استحضارها عند الاستشهاد. ومن جملة ما كان يحفظ في الطور الأول من متون الفقه متن "المرشد المعين لابن عاشر الفاسي" والذي يعتبر أهم مصدر في التوحيد والفقه، ثم يطلع الطالب على ما تيسر(حسب درجة فهمه ونباهته) من الرسالة القيروانية في الفقه، ومن

---

[11] حمداوي جميل، مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط، بدون، ط1، 2018، ص13. بتصرف

[12] برادة رشيدة، التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب، مجلة علوم التربية، العدد 33، الرباط المغرب، مارس، 2007، ص 135.

[13] الأحمر عبد السالم، حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق، مجلة تربيتنا المغرب، عدد05، المغرب، ماي2005م، ص.35.

[14] مجموعة من المؤلفين، تدريس المواد الشرعية والأدبية في المدارس العتيقة: مقاربات منهجية، منشور وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب 2010، ص 86.

مختصر الشيخ خليل مع المدارسة؛ ثم يتدرج الطالب من المختصرات إلى المطولات، ومن الاقتصار على شرح المتون وفهمها واستحضارها لدى المبتدئين إلى مدارس من الشروح والحواشي والتقارير والتفريعات حسب الأطوار الدراسية.

غالبا ما يعتمد الطلبة المبتدئون على الألواح الخشبية للحفظ والإتقان قبل أن الانصراف إلى الشروح والحواشي من أمهات الكتب الشارحة للمتون، لتوسيع مداركهم وصقل مهاراتهم البحثية. وغالبا دراسة المتون كانت تبتدئ ما بعد صلاة الفجر وقراءة الحزب الراتب، إلا في بعض الحالات التي كان يؤجل الدرس إلى مساء. وهنا يبدأ الشيخ الأستاذ باستحضار ومراجعة ما سبق، ثم يمهد لدرس جديد مع التركيز على الفهم وضبط الحواشي والشروح، وإذا كانت بعض المتون فتقرأ جماعيا ثم فرديا ثم جماعيا مرة أخرى عند خروج الطلبة قصد التثبت والحفظ.

وهكذا فإن طلبة المدارس العتيقة يتدرجون في مختلف العلوم من علم العقيدة، إلى فقه العبادات ثم المعاملات إلى الأحوال الشخصية وإلى الفنون اللغوية...

لذلك يمكن القول أن:" المنهاج الدراسي في المدارس العتيقة المغربية يتميز بالطابع الموسوعي، وتعدد المواد الدراسية التي كانت تجمع بين العلوم النقلية والعقلية، وتداخل الوحدات والمجزوءات التعليمية. وكان المنهاج يتأسس على ملكة الحفظ والاستظهار وتقوية الذاكرة. ويهدف إلى الحفاظ على القيم الإسلامية ونقلها من جيل إلى آخر، ومدارسة التراث العربي الإسلامي، والتركيز على علوم الآلة والبيان، وتكوين الأطر التي يحتاجها المجتمع في مجالات شتى... علاوة على ذلك، فلقد كان المنهاج التربوي قائما على التلقين والإلقاء وتقوية سلطة المدرس، واستعمال العقاب في حق المتعلمين غير المنضبطين، واستبعاد اللعب لكونه مضيعة للوقت، وعدم الخضوع لفلسفة التخطيط."[15]

5.التعليم العتيق بالمغرب من البرامج التقليدية إلى النظام المؤسساتي:

ساهم إصدار الظهير الشريف رقم 1.02.09 الصادر في 15 من ذي القعدة 1422 (29 يناير 2002)، في إخراج القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق الذي ينظم هذا النوع من التعليم، فتم بيان الأهداف العامة للتكوين بالمدارس العتيقة، ومدة التمدرس بها، وأطوار الدراسية، والأحكام المتعلقة بتسييرها إداريا وماديا، كما تم فتح الجسور والمسالك بين التعليم العتيق والتعليم العمومي العصر. كما عرف هذا التغيير البنيوي، إصدار برامج دراسية جديدة تتلاءم والتوجه العام لإصلاح التعليم الديني بالمغرب، عبر تسطير برامج ومقررات جديدة، مع الانفتاح على باقي العلوم والفنون، كما تم الإقرار بمبدأ

[15] حمداوي جميل، التعليم العتيق إبان العصر الوسيط، مرجع سابق، ص33.

التخصص، فتم فتح المجال للتدريس بالتعليم العتيق حسب الحاجة...واشتمل البرنامج الجديد على الأطوار والمواد التالية:

المواد المدرسة بالسلك الابتدائي العتيق

الطور	المواد الشرعية	مواد التثليث
الابتدائي العتيق	القرآن الكريم التجويد التفسير الحديث الفقه النحو والصرف	الفرنسية الرياضيات الاجتماعيات النشاط العلمي القراءة والمحفوظات التعبير والإنشاء التربية الفنية الأمازيغية التربية البدنية

المصدر: مديرية التعليم العتيق

المواد المدرسة بالسلك الإعدادي والثانوي العتيق

الإعدادي العتيق	القرآن الكريم التجويد التفسير وعلوم القرآن الفقه السيرة النبوية النحو والصرف الحديث التوحيد أصول الفقه	الفرنسية الإنجليزية الرياضيات الاجتماعيات علوم الحياة والأرض الفيزياء والكيمياء الإعلاميات نصوص أدبية التعبير والإنشاء التربية البدنية لتربية التشكيلية
الثانوي العتيق	التفسير والقراءات الحديث وعلومه الفقه أصول الفقه المنطق البلاغة العروض التوقيت الفرائض الخطابة الفكر الإسلامي	الفرنسية الإنجليزية الرياضيات الاجتماعيات الإعلاميات الفلسفة نصوص أدبية التربية البدنية

المصدر: مديرية التعليم العتيق

وتميزت المقررات الدراسية بالتعليم النظامي العتيق بمجموعة من الخصائص، نذكر منها:

- ✓ **أصيلة ومرتبطة بالتراث الإسلامي:**

بالرغم من الطابع العصري الذي أصبح يسود أغلب مدارس التعليم العتيق النظامية، من حيث الوسائل التعليمية أو طرائق التدريس أو الانفتاح على مواد أخرى، فواضعوا المناهج الدراسية ظلوا أوفياء للمقررات الشرعية المعتمدة قديما، حيث تم تأليف كتب مدرسية عصرية، مُؤلَّفة ومعدة لغرض

التدريس، كما هو الشأن في المدرسة العمومية بالنسبة للمواد الشرعية، في التعليم العمومي وكذا التعليم الأصيل، حيث تألفت هذه الكتب اعتمادا على التراث الشرعي المجموع في أمهات الكتب " كمختصر الشيخ خليل في الفقه وابن عاشر الفاسي والرحيق المختوم في السيرة النبوية لمباركفوري ..." وهي كتب تراثية مالكية أصيلة، يتم توزيع محتوى الكتاب المقرر التراثي على مستويات وأطوار هذا النظام التعليمي، وذلك من أجل خَتْمه وإتمامه"[16].

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار المدرسة العتيقة لهذا النوع من المقررات، ليس عبثًا ولا اعتباطًا، بل هو اختيار مبني على مجموعة من المعايير التربوية، والضوابط العلمية، كما صرحت بذلك (الوثيقة الإطار) حيث نصت على أنه: "...يتم اختيار هذه الكتب في كل مادة من المواد الدراسية، بناءً على جملة من المعايير العلمية والتربوية، منها:[17]

1-أن تكون ملائمة للمستوى الدراسي للمتعلمين.

2-أن يتم توزيع محتوى الكتاب المقرر الطويل على سنوات دراسية من أجل ختمه.

3-مراعاة الطريقة المعهودة في التدرج من الوجيز إلى الوسيط، إلى البسيط؛ أي: المفصل..."[18].

✓ **شاملة ومحيطة بغالبية العلوم والفنون:**

ويقصد بشمولية المقررات الدراسية تغطيتها لجميع الأبواب التي هي عماد العلم أو الفن المدروس، طبعا فهذه الخاصية لها نتائج وعوائدَ حميدة على مُحصلات طلبة التعليم العتيق.

✓ **تتسم بالجودة العلمية:**

ومن خصائص مقررات التعليم العتيق أيضا جودة المحتوى العلمي المقدم للتلاميذ والطلبة، تمتاز بترتيب علمي وبيداغوجي دقيق، يميز بين مراحل التمهيد والبناء والتقويم، وتكون أغلب المعلومات والمعطيات المتضمنة فيه مقتبسة من مصادرها الرئيسية المعتمدة في البرنامج الدراسي. ولا تتوقف جودة مقررات التعليم العتيق فقط على الجانب العلمي، بل تتعداها إلى الإخراج الفني للكتب الدراسية بالاعتماد على دمج الصور وتناسق الألوان وتعددها، والإثارة الخطية بتنويع قياسات الكتابة...

---

[16] مديرية التعليم العتيق، الوثيقة الإطار: المحددة للاختيارات والتوجهات العلمية والتربوية العامة والمدققة لمواصفات المتعلم في نهاية كل طور دراسي بالتعليم العتيق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 2015، ص35.

[17] مديرية التعليم العتيق، الوثيقة الإطار، مرجع السابق، ص 35

[18] مديرية التعليم العتيق، الوثيقة الإطار، مرجع سابق، ص 35.

خاتمة

لقد شكل تطوير مناهج التعليم العتيق بالمغرب فرصة للرقي بهذا النوع من التعليم، وجعله يحظى بعناية خاصة، مكنته بأن يصير جزءا لا يتجزأ من منظومة التعليم العمومي، بل إن الانفتاح على بعض مواد التعليم العمومي قد ساهم في مد الجسور بين النمطين من التعليم.

لقد ركزت المناهج والبرامج بالتعليم العتيق الجديدة على أصالة القيم التي يتصف بها المغاربة المتمثلة أساسا في قيم الوسطية والاعتدال وقيم التسامح والتعايش...وذلك نابع من التعلق بثوابت الأمة المغربية. التي تستهدف تحصين الأمن الروحي من خلال دمج القيم الإسلامية في البرامج والمناهج الدراسية. ومن خلال تبنيها مقاربة متكاملة تتأسس على بناء مشروع تربوي متكامل، غايته حماية المجتمع المغربي من أي اختراق في العقيدة وغلو في الفقه أو انحراف في السلوك.

لا يمكننا هنا إلى أن ننوه بالمجهودات التي بذلت في سبيل تطوير هذه المناهج وإخراجها من رتابة التلقين والحفظ والاعتماد على الحشو إلى تنمية الحس الابداعي والنقدي، مع القدرة على التحليل والاستنباط لدى كالب التعليم العتيق.

بيبليوغرافيا

-ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت عبد السلام هارون،5/ 321، دار الكتب العلمية،1979.

-الأحمر عبد السالم، حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق، مجلة تربيتنا المغرب، عدد05، المغرب، ماي2005م.

-البدوي محمد، المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس.

-الحاوري محمد عبد الله، سرحان محمد، علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، اليمن، ط1، 2014.

-المجلس الأعلى للتعليم، رأي المجلس في مشروع تأهيل التعليم العتيق، نتائج مداولات الجلسة العامة للمجلس، فبراير ومارس 2007.

-برادة رشيدة، التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب، مجلة علوم التربية، العدد 33، الرباط المغرب، مارس، 2007.

-حمداوي جميل، مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط، بدون، ط1، 2018.

-مجموعة من المؤلفين، معجم المعاني الجامع، على الرابط :

https://www.almaany.com

-علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مكتبة اللغة العربية، بغداد، ط 3.

-مديرية التعليم العتيق، الوثيقة الإطار: المحددة للاختيارات والتوجهات العلمية والتربوية العامة والمدققة لمواصفات المتعلم في نهاية كل طور دراسي بالتعليم العتيق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 2015.

-محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، الأردن، 2008.

-وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، الأردن 2011.

-Naïl Ver, Adeline Paul and Farid Malki, professeur des écoles: droits, responsabilités, carrière, Éditions Retz, 2014.

مفهوم السُلطة.. إضاءات مُعجمية وفلسفية

☜ د.محمد قنجاع

تخصص الفلسفة
كلية الآداب بنمسيك جامعة الحسن الثاني،
الدار البيضاء، المغرب

مقدمة

تعد السلطة مفهومًا محوريًا في الفكر السياسي والاجتماعي، وعلى الرغم من تناول العديد من الفلاسفة والمفكرين للسلطة فإن تطورات العصر الحديث والتحولات السياسية والعلمية والاجتماعية المستمرة تستدعي تجديد التفكير في مفهوم السلطة. الحاجة الملحة لهذا التجديد تأتي أساسا من الرغبة الدائمة في فهم الكيفية التي تتجسد بها السلطة في حياتنا اليومية، وما تحمله من تأثيرات على الأفراد والمؤسسات.

إن إعادة النظر في مفهوم السلطة ليس مجرد ترف فكري، بل هو ضرورة لفهم ديناميكيات القوة والسيطرة، وإتاحة تبديد اللبس اللاحق به جراء التداخل مع مفاهيم التسلط، وذلك لفتح آفاق جديدة تسهم في تحقيق مجتمعات أكثر عدالة واستقرارًا. ولاستجلاء هذا الأمر سنسعى إلى تناول المفهوم من منظور معجمي يتتبعه في مختلف المعاجم والموسوعات العربية والأجنبية، بالإضافة إلى تقديم تحليل لحضور السلطة في الفكر السياسي والعلوم الإنسانية، مع استشراف آثاره وتطبيقاته في مختلِف المجالات الاجتماعية والتربوية والسياسية.

1. إضاءة معجمية على مفهوم السلطة:

تأتي صعوبة تحديد مفهوم السلطة لكونه مصطلحاً اتسع مجال استخدامه في جميع الحقول المعرفية تقريباً، وحينما نستحضر معانيه أمامنا نلاحظ أنه ينطوي على الكثير من الالتباس، نظرا لكونه يتقاطع مع مفاهيم مجاورة له، وأيضا للتداخل الواضح في دلالاته والخلط الناتج عن ذلك، حتى عند الباحثين، بينه وبين مفاهيم أخرى مثل: القوة والهيمنة والسيطرة والنفوذ والتحكم وغيرها، أو استخدامه مرادفاً لهذه المفاهيم في الكثير من الأحيان. لذلك سنسعى في هذه الدراسة إلى تتبع معنى السلطة في معاجم اللغة وموسوعات متخصصة قبل أن نبحث عن تطوره في العلوم الإنسانية.

1.1-السلطة في المعاجم العربية

تعود السّلطة إلى أصل سلط في اللغة، فنجد في لسان العرب أن «السّلاطة: هي القهرُ، وقد سلطه الله فتسلط عليهم، والاسم سُلطة بالضم»[1]، أما بالقاموس المحيط فنجد «التسليطُ: التغليبُ، وإطلاقُ القهر والقُدرة»[2]، وزاد شارح الفيروز آبادي في معجم تاج العروس فقال: «سَلَّطَه الله عليه، أي جعل له عليه قوةً وقهراً. وفي التنزيل العزيز ﴿**وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَسَلَّطَهُم عَلَيْكُمْ**﴾»[3]، وزاد «السَّلاَطَةُ: القَهْرُ، نقله الجوهريُّ، وقيل: هو التَّمَكُنُ من القَهْرِ»[4].

وفي معاجم عربية حديثة ومعاصرة كالمعجم الوسيط نجد: «سَلَّطَه: أَطلق له السلطان والقدرة. وسَلَّطَهُ عليه: مكَّنَه منه وحكَّمَه فيه. وتَسَلَّطَ عليه: تحكَّمَ وتمكَّنَ وسَيْطَرَ»[5] ونجد في معجم متن اللغة: «سَلَّطَه عليه: جعل له قوّة وقهراً عليه. والاسمُ السُّلْطَةُ»[6]. أما المنجد في اللغة: «سَلَّطَه عليه: غَلَّبه وأطلق لهُ عليهِ القدرة والقهر. تَسَلَّطَ عليه: صار مُسَلَّطًا عليه. السُلطة: المُلْك والقدرة»[7]، وجاء في قاموس الهادي أن السلطة هي: «القُدرة والملك»، ويشير الفعل منها إلى التسلط ومنه: «تسلط الأمير على البلاد حكمها وسيطر عليها، وتسلط القوي على الضعفاء: تغلب عليهم قهرهم، وتسلط تمكن وتحكم، وسلط الله عليهم سلطانًا جبارًا: غلبه عليهم وجعل له عليهم السطوة والتغلب والقهر»[8].

تنطوي المعاجم العربية على تلميحات خاطفة لمفهوم السلطة. ويستشعر الباحث مشقة كبيرة في امتلاك المعاني والدلالات التي يفيض بها المفهوم، وذلك لاكتفاء المعاجم العربية بإشارات مقتضبة عامة، إلا أن اللغة العربية المعجمية تركز على جانب التسلط في مفهوم السلطة، وتسدل الستار عن أي تجليات أخرى لهذا المفهوم أو معاني مختلفة، والغريب أنه رغم إمكانية وجود بعض التداخل بينها فإن معاني التسلط سلبية تماما وذلك لأنه «انتحال للحق في الأمر من دون تبرير البتة، أو من دون

---

[1] ابن منظور أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، ج7، دار صادر، بيروت، ط4، 2005، ص:320.

[2] الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998، ص: 672

[3] الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الحليم الطحاوي، ج19، مؤسسة التراث العربي، الكويت، 1980، ص: 377.

[4] الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، مرجع سابق، ص: 377.

[5] مجموعة مؤلفين، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط 4، 2004، ص: 443.

[6] رضا أحمد، معجم متن اللغة، المجلد الثالث، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1959، ص: 189.

[7] معلوف لويس، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط 19، د ت، ص:344.

[8] الكرمي حسن سعيد، الهادي، ج 2، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت، 1992، ص: 372-373.

تبرير كاف ومقبول، أو هو تجاوز للنطاق المعين للحق في الأمر»[9]. وحتى القواميس العربية الحديثة نسبيا لم تضف جديدًا في تعريف هذا المفهوم، حيث أُخذ مفهوم السلطة أيضًا، بمعناه التسلطي المشحون بالعنف والجبروت والسطوة والتغلب[10]. ولأن المعاجم العربية لا تسعفنا لفهم أمثل لمفهوم السلطة، وفي ظل غياب معاجم لغوية ترصد التطور الملموس في بنية مفهوم السلطة، نلجأ إلى المعاجم الفلسفية والموسوعات علَّنا نجد فيها بغيتنا.

نجد جميل صليبا في المعجم الفلسفي يطلق على السلطة التي يترجمها عن (**Autorité**) في الفرنسية، و(**Authority**) في الإنجليزية، أنها: «القدرة والقوة على الشيء، والسلطان الذي يكون للإنسان على غيره»[11]، ويذكر صليبا معان متعددة للسلطة منها النفسية والشرعية والدينية. أما القوة التي يترجمها صليبا عن (**Puissance**) في الفرنسية، و(**Power**) في الإنجليزية، فيرى أنها: «مبدأ الفعل سواء كان بشعور وإرادة أو لا... والقوة الفاعلة (**Puissance active**) مصدر الفعل.. والقوة بهذا المعنى مرادفة للملكة (**Faculté**)... وجملة القول أن القوة مصدر النشاط والحركة، ومبدأ التغير والفعل، وتنقسم إلى طبيعية وحيوية وعقلية»[12].

لن ننكر أهمية التجربة التي حمل لواءها الأستاذ جميل صليبا في قاموسه الفلسفي، كنموذج لأحد المحاولات الجادة في مجال تطوير المفاهيم الإنسانية في اللغة العربية، حيث حاول عرض أنواع من أشكال السلط، إلا أن تعريفه لم يخرج عن ترجمة المفهوم واقتباس دلالاته عن لغات أجنبية متعددة، عبر رصد اعتباطي، قدم إلى العربية مبتور الصلة عن سياقه التاريخي والاجتماعي والمعجمي. ويمكن لنا في هذا المجال أن نسوق أمثلة عديدة تنبه إلى هذه الفوضى العامية التي تنتاب مفهوم السلطة في ترجماته الأجنبية، فقد جاء في الموسوعة الفلسفية المترجمة أن السلطة «مفهوم أخلاقي يشير إلى النفوذ المعترف به كليًا لفرد، أو لنسق من وجهات النظر، أو لتنظيم، مستمد من خصائص معينة أو خدمات محددة»[13]. فهذه المعاني المتضاربة التي يجدها القارئ العربي، تنبئ بأن المفاهيم الفلسفية الوافدة مازالت تشعر بالغربة في لغتنا، وهذا ما يدفع الباحث لتقصي معاني المفهوم في اللغات الأجنبية التي تفيض بالأبحاث والدراسات حوله.

---

[9] نصار ناصيف، منطق السلطة، دار أمواج للطباعة والنشر، بيروت، 1995، ص:8.

[10] وطفة علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2000، ص: 115-120.

[11] صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د. ط، 1982، ص: 670.

[12] صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص: 202-203.

[13] أورده وطفة علي أسعد، بنية السلطة، مرجع سابق، ص: 118.

2.1- السلطة في المعاجم الأجنبية

إذا نظرنا إلى مفهوم السلطة ودلالاته في المعاجم الأجنبية، فنجد أولا أن غالبية الكتاب العرب يترجمون (Authority/ Autorité) بالسلطة، فيما يترجمون (Power/Pouvoir) بالنفوذ تارة أو القوة أحياناً، وهناك من اقترح ترجمتها بالسلطان تفاديا للخلط الناتج عن المفهومين، فكلمة سلطة (Autorité) مشتقة من اللاتينية (Augescere- Auctor) وهي تعني الذي ينصح، ويملك، ويساعد ويتصرف، ومن لديه السلطة للقيام بذلك. الحصول على السلطة هو أيضا أن يتعاظم ويترقى. إنه امتلاك التفوق الذي يجعل من الممكن إدارة الآخرين. السلطة بالمعنى العام هي القوة التي نمتلكها، والتي من خلالها يُخضِع المرء الآخرين[14]، فيما يقدم قاموس لاروس (LAROUSSE) الفرنسي السلطة باعتبارها: «الحق والقدرة على التحكم، واتخاذ الأوامر، وإخضاع الآخرين»[15].

أما السلطة (Pouvoir)[16] فهي الصعود، التأثير أو الهيمنة على شخص أو مجموعة من الأفراد. يمكن أن يكون ذلك جسديا أو معنويا أو نفسيا. يسمح لفرد أو مجموعة بتطبيق أو تنفيذ أو فرض قرارات، ربما عن طريق القوة، في مجالات متنوعة جداً (الثقافة، الاقتصاد، السياسة...)[17]، فيما تَرِدُ السلطة (Power) بمعنى «القدرة على تحقيق ما هو مرغوب فيه سواء وجدت مقاومة أو لا. وقد يتم تحصيلها بطرق مختلفة منها: المشاورة والتفويض والمشاركة بصورة محدودة... وقد تقوم على القبول أو الموافقة (Consent) أو على القسر (Coercion)... وهي خاصة أو سمة للإنسان تزيده قوة. إنها تخلق القوة، لكنها ليست قوة في حد ذاتها»[18].

ويرى جاك ماريتان (Jacques Maritain) أن علينا أن نفرق بين السلطة (Authority)، والقوة (Power)، «فالسلطة والقوة أمران مختلفان: القوة هي التي بواسطتها تستطيع أن تجبر الآخرين على

---

(14) R. DOTTRENS, Le problème de l'autorité, dans : Techniques de vie n 7, 1961, p : 16.

(15) Dictionnaire de LAROUSSE, 1996.

نقلاً عن وطفة علي أسعد، بنية السلطة، مرجع سابق، ص: 119-120.

(16) Dictionnaire de l'Académie française, La 9e édition, 1992, academie.atilf.fr/9/consulter/POUVOIR.

(17) le dictionnaire de politique: "Toupictionnaire", toupie.org/Dictionnaire/Pouvoir.htm.

(18) أورده هندس باري، خطابات السلطة: من هوبز إلى فوكو، ترجمة ميرفت ياقوت، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2005، ص: 14.

طاعتك، في حين أن السلطة هي الحق في أن توجه الآخرين، أو أن تأمرهم بالاستماع إليك وطاعتك، والسلطة تتطلب قوة، غير أن القوة بلا سلطة ظلم واستبداد، وهكذا فإن السلطة تعني الحق»[19].

ويشكل هذا التداخل بين مفهومي السلطة والقوة/النفوذ جانبًا من الإشكالية اللغوية لمفهوم السلطة بصورة عامة في اللغات الأجنبية، فإذا كانت السلطة (Autorité) هي القدرة على الإخضاع، فإن التداخل مع مفهوم النفوذ (Pouvoir) يصبح أمر لا مفر منه. ويمكن الفصل بينهما كما يرى معجم لاروس على أساس أن: «السلطة هي القوة الشرعية، بينما النفوذ هو الاستطاعة والقدرة على التأثير، فالسلطة تنطوي دائمًا على تعبير أخلاقي، بينما يفتقر إلى ذلك مفهوم النفوذ. فالسلطة هي نفوذ مشروع، بينما قد يكون النفوذ سلطة غير مشروعة، وهو في نهاية الأمر القدرة على اتخاذ فعل وإنتاج أثر ما ومنها نفوذ القانون»[20].

يرى أندريه لالاند (André Lalande) في موسوعته الشهيرة أن السلطة (Autorité) يوجد بها عنصران الأول سيكولوجي والثاني سوسيولوجي، فهي أولاً: «تفوق أو صعود شخصيَّان، بموجبهما يُصدَّق المرء، يُطاع، يُحترم، فيفرضُ حكمه على إرادة الآخر ومشاعره» وثانياً «حقّ (أول على الأقل قدرة قائمة) على التقرير أو الإمرة»[21]. أما السلطة (Pouvoir): فهي عنده «مرادفة لكلمة قوّة/ قدرة». ولها ثلاثة معان: «القدرة أو الملكة الطبيعية للفعل. (...) ملكة قانونية أو أخلاقية، حق القيام بشيء ما. (...) سلطان؛ سلطة؛ لا سيّما بالمعنى العيني، جسم متكون يمارس هذه السلطة، هذا الحكم.»[22].

بينما نجد في دليل أكسفورد للفلسفة، تعريف السلطة كالآتي: «شخص أو جماعة لديها الحق بالقيام أو بطلب شيء ما، بل حتى الحق بطلب قيام الآخرين بشيء ما. في العادة، ولأسباب مقنعة، تناقش السلطة صحبة "القوة"، ليس فقط لأن المفهومين يتداخلان بطريقة مربكة، بل لأن كل منهما ضروري لأي تحليل مناسب للأنظمة السياسية والقانونية...كون الناس "في موضع سلطة"، "يحوزون على سلطة" و"خولت لهم سلطة". يتعين القاسم المشترك بين تلك الاستخدامات في الفكرة الأساسية المتعلقة بحيازة نوع من الحق أو الأهلية من قبل السلوك وفق طريقة بعينها، أو أن السلوك يعتبر بمعنى ما "مشروعا".

---

[19] أورده إمام عبد الفتاح إمام، الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 183، الكويت، 1994، ص:17.

[20] نقلا عن وطفة علي أسعد، بنية السلطة، مرجع سابق، ص: 120.

[21] لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الأول، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2001، ص: 122.

[22] لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، مرجع سابق، ص: 1011-1012.

ترتهن فعالية السلطة بحيازة صاحبها على قوة. بيد أن ثمة فرقا بين السلطة والقوة. قد تكون حكومة المنفى شرعية، أو تكون لها سلطة أو شرعية، في حين يستحوذ الحكام الفعليون على القوة وتعوزهم السلطة. ولكن رغم صحة هذا بنصه، فإن الموقف أعقد مما يفترضه ذلك التمييز الأنيق. قد يكون المدرّس في موضع سلطة دون أن تكون لديه سلطة على تلاميذه. هذا لا يعني فقط أنه لا قوة لديه يؤثر بها عليهم، بل يعني أيضا أنهم لا يعتبرونه شرعيا. الأمر ذاته قد يحدث في السياسة. تفسير المفارقة يكمن في فصل تم بين نوعين من الشرعية: شرعية تتم عبر القوانين وأخرى تتم عبر الاستحسان الشعبي. ثمة تعقيد آخر في تمييز السلطة عن القوة. قد يكمن مصدر قوة الجماعة في حقيقة كونهم في موضع سلطة. نستطيع إذن أن نقر أن السلطة هنا "أساس قوتهم" (كما توصف أحيانا)، تماما كما أن الثروة، القدرة العسكرية، أو الجمال الجسدي قد يكون أساسا للقوة. وفق هذا النهج، نستطيع جعل "القوة" المفهوم المهيمن، بحيث تكون السلطة فرعا من القوة، وثمة منظّرون في علمي السياسة والاجتماع يتبنون هذا النهج»[23].

ويضيف بشكل أكثر استفاضة في تعريفه لمفهوم القوة بأنها: «مفهوم مركزي في الفلسفة السياسية، وبطريقة غالبا ما تكون مجازية. تشير نقاشات القوة في علوم السياسة إلى أحد مصدرين من مصادر القوة، أو إلى مزيج بينهما. هذان هما المصدران المادي والتنظيمي الناتجان عن الاقتصاد، والمصدر الأبسط وأقل محسوسية الخاص بالأفراد المنسق بينهم. يمكن تسميتها على التوالي بقوة التبادل وقوة التنسيق...عادة ما تكون القوة مفهوما سببيا: تطبيقها يفضي إلى نتائج. »[24].

أما المعجم السوفياتي فيرى أن السلطة: «إحدى الوظائف الأساسية للتنظيم الاجتماعي للمجتمع، إنها القوة الآمرة التي في حوزتها الإمكانية الفعلية لتسيير أنشطة الناس بتنسيق المصالح المتعارضة للأفراد أو الجماعات، وبإلحاق تلك المصالح بإدارة واحدة عن طريق الإقناع أو القسر»[25]، وتم تعريف السلطة ضمن معجم العلوم الإنسانية باعتبارها الضابط الأول الذي أسّس قوانين حكمت ونظمت جل المجتمعات كيفما كان شكلها، وتم تحديدها بكونها: «القدرة على فرض الإرادة على آخرين، كما وتعرف بأنها: إمكان فرض الإرادة الخاصة وسط علاقات عامة، وبالرغم من أن السلطة ليس محصورة بالمعنى السياسي فقط، إلا أنها، ولوقت طويل، ارتبطت به. وقد اهتمت الفلسفة السياسية بتحليل سلطة الدولة»[26].

---

[23] هوندرتش تد، دليل أكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي، ج 2، المكتب الوطني للبحث والتطوير، طرابلس، 2003، ص: 474- 475.

[24] هوندرتش تد، دليل أكسفورد للفلسفة، مرجع سابق، ص: 750.

[25] العيادي عبد العزيز، ميشيل فوكو: المعرفة والسلطة، المؤسسة الجماعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994، ص:43.

[26] أورده المحمداوي علي عبود، الفلسفة السياسية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015، ص: 20.

وعلى الرغم من كل هذه التعريفات الأولية، المعجمية أو الموسوعية، فإنها بتعدديتها تظل محل خلاف وجدل محتدم؛ إذ إنها لا تقدم تصوراً أو إجابة محددة عن السؤال الأساسي المرتبط بماهية السلطة وطبيعتها، ولهذا نرى لزاماً علينا أن نطلع على الأبحاث والدراسات في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية لمراقبة تطور المفهوم بهذه العلوم.

2. إضاءة على مفهوم السلطة في الفكر السياسي والعلوم الإنسانية:

يكتنف تحديد مفهوم السلطة الكثير من الصعوبات نتيجة لسببين رئيسين، أولاً اختلاف الرؤى والأطروحات الفكرية للباحثين فمنهم من يحددها بقدرتها على إحداث تأثير مقصود، أو هي «إنتاج للتأثيرات المرجوة»[27]، وهذا معيار عام جداً، إذ لا يأخذ بالحسبان النتائج غير المقصودة التي تترتب على ممارسة السلطة. وذلك يعني أنه ركز على جانبها الشكلي المجرد الذي لا يرى فيه سوى إحداث أثر ما مطلوب من جانب من قام بالفعل دون أن يعنيه الغاية أو الهدف من الفعل، فضلاً عن بواعث من مارس هذا الفعل، إذ إن السلطة بوصفها علاقة إنسانية تنظيمية فإنها قد تتداخل مع علاقات السيطرة والإشراف والنفوذ بشكلٍ مقصود أو غير مقصود، لذا لا يمكن وقفها على إحداث الأثر[28].

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، عدم سكون المفهوم، فهو بوصفه واقعة اجتماعية لم تتخذ شكلاً ثابتاً، إذ تنقل بين محاولات فرض القوة بطريقة فجة للسيطرة على الآخرين، وبين محاولات إقناع الأفراد بعمل جماعي مشترك، وبين هذه وتلك محاولات عدة. لذا رأى بعض الباحثين أنها واقعة اجتماعية سياسية يصعب تعريفها، لأنها يمكن أن تتماهى ما بين العنف الناجم عن إرادة مفرطة للسيطرة على الآخر، وبين عمل إقناعي يزج المواطن في عمل جماعي مشترك. وبكلمة أخرى هي واقعة اجتماعية سياسية تنطوي على عناصر مادية (الإجبار) ومعنوية (الإقناع)، وتتجه نحو أهداف تنظيمية وتأسيسية لابد منها في كل تركيب اجتماعي منظم. فالسلطة قد تمارس بصيغة مفيدة ومقبولة، وقد تمارس بصورة قمعية، كما إنها قد تطلق طاقات إبداعية بين أفراد المجتمع أو قد تدمر بواعث الإبداع، فضلاً عن أنها قد تنطوي على معنى الحرية كما قد تنطوي على معنى الطغيان[29].

---

[27] تعريف منسوب لبرتراند راسل، أورده تانسي ستيفن دي، علم السياسة- الأسس، ترجمة رشا جمال، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2012، ص: 35.

[28] عبد الجليل رعد، مفهوم السلطة السياسية: مساهمة في دراسة النظرية السياسية، مجلة دراسات دولية، العدد 37، جامعة بغداد، 2008، ص: 112-123.

[29] وليد سالم محمد، مأسسة السلطة وبناء الدولة-الأمة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص:99-100.

لذا سنحاول الإطلالة على عدد من العلوم الإنسانية والاجتماعية لنرى مدى تقارب أو تنافر وجهات النظر حول المفهوم الذي نحن بصدد دراسته.

يتقاسم علم الاجتماع السياسي -من وجهة نظر الباحث الفرنسي موريس دوفرجيه- مفهومان كبيران هما مفهوم الدولة ومفهوم السلطة، بحيث يمكن القول أن علم الاجتماع السياسي يتقاطع فيه علمان: علم الدولة وعلم السلطة. وعلم الاجتماع السياسي كعلم للسلطة بالرغم من الصعوبات النظرية والمنهجية التي يثيرها فإنه يتجه بالدرجة الأولى إلى بيان كيفية انتظام العلاقات في كل مجموعة إنسانية بين من يحكم ومن هو محكوم، وبين صانعي القرارات ومتلقيها، أي بين من يأمر ومن يطيع، ضمن علاقات إنسانية غير متساوية. وذلك اعتباراً لكون الصفة الجوهرية للمجتمعات الإنسانية في كل زمان وكل مكان تعكس حقيقة أساسية، خضوعها للنفوذ والهيمنة والسلطة والولاية. حيث يذهب القانوني الفرنسي ليون دوغي (**Léon Duguit**) إلى القول بأن «التاريخ الإنساني هو تاريخ علاقة الحاكم والمحكومين»[30]، أو كما يرى باريتو وموسكا (**Pareto et Mosea**) بأن «تاريخ الإنسانية كان وسيبقى دوماً محكوما بعلاقة النخبة مع الجماهير أي تاريخ تحكم الأقلية وتوجيهها للأغلبية بواسطة السلطة»[31].

يلتقي مفهوم السلطة مع مفاهيم مجاورة له، مثل النفوذ والقوة والتفاوت والمساواة والحكم والإكراه. كما أن مفهوم السلطة يشمل مختلف المجالات السياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ويتخذ مفهوم السلطة باعتبارها نفوذا أو قدرة مؤثرة أشكالاً متعددة منها: القوة المادية، إمكانية إنزال العقاب، الثروة، المكانة ، المودة، القيمة والمعيار... وتتجلى أهمية السلطة كنفوذ وقدرة في طبيعتها الإكراهية، حيث نجد أن العالم السياسي الأمريكي روبير دال (**Robert Dahl**) يعرف السلطة بأنها: «حالة خاصة من النفوذ تنطوي على خسائر قاسية لمن يرفض الامتثال»، ويقترب من هذا التعريف ما بينه الأمريكي هارولد لاسويل (**Harold Lasswell**) حينما ربط بين السلطة والإكراه، حيث أوضح: «أن التهديد بالعقوبات هو الذي يفرق السلطة عن النفوذ بصورة عامة، فالسلطة تشكل حالة خاصة من ممارسة النفوذ، نقصد بذلك العملية التي تؤثر في سياسات الآخرين بواسطة التهديد أو الاستخدام العقلي للحرمان القاسي إثر عدم الامتثال للسياسات المقررة»[32]، وبموجب هذا الرأي فإن السلطة تستمر

---

[30] أورده دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1991، ص:127.

[31] دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، مرجع سابق، ص:127.

[32] دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، مرجع سابق، ص:127.

بالوجود طالما استمرت الاستجابة لأوامرها وتوجيهاتها وتختفي باختفاء الاستجابة لها، وهكذا فإن السلطة تتعاظم كلما تعاظم الجزاء وتضعف وتختفي كلما انهار جدار الخوف منها لدى الأفراد[33] .

يذهب موريس دوفيرجيه إلى القول بأن السلطة هي شكل من النفوذ أو القوة الذي تقيمه معايير معتقدات وقيم المجتمع الذي تمارس فيه، وهي: «مفهوم معياري محدد وضع من يحق له الطلب من الآخرين الامتثال إلى توجيهاته في علاقة اجتماعية معينة، لأن نظام المعايير والقيم لدى الجماعة التي تنمو فيها هذه العلاقة يقيم هذا القانون وينسبه لمن يُفيد منه، ويقترن هذا الحق بالأمر»[34]، وبموجب ذلك فإن هذا الحق مقترن بالقدرة عبر استخدام الوسائل الضرورية لكي يمارس بفعالية. ويستند وجود السلطة إلى كون المجموعات الاجتماعية كافة تقبل بشكل صريح أو ضمني رؤساء وحكاماً وقادة يتم الاعتراف لهم بحق إعطاء الأوامر للآخرين لدفعهم إلى عمل لم يكونوا ليفعلوه دون ذلك. والعنصر المكون للسلطة كنفوذ وقوة هو الشرعية التي يجب أن تكون مطابقة لنظام معايير المجتمع وقيمه[35].

كما نجد في الأنثروبولوجيا السياسية أن «السلطة السياسية ملازمة لكل مجتمع وتحث على احترام القواعد التي يقوم عليها هذا المجتمع؛ تدفع عنه عيوبه الخاصة؛ تحصر في داخلها نتائج المنافسة بين الأفراد والجماعات.. وهي ناجمة عن ضرورة مكافحة القصور الذي يهدد بالفوضى كل نظام»[36]، فلقد عرف كل مجتمع إنساني، حتى البدائي منه، السلطة- مهما تكن الأشكال التي تتحكم باستعمالها حسب جورج بالانديه، وهي دائما في خدمة بنية اجتماعية ولا تستطيع أن تستمر بتدخل العرف القانوني فقط وبنوع من الامتثال الآلي للقواعد. فلا يوجد أي مجتمع تُحترم فيه القواعد تلقائيا. وظيفة السلطة، إذاً، هي «الدفاع عن المجتمع ضد ضعفه الخاص، وحفظه "كدولة"، إذا جاز التعبير، وإذا لزم الأمر ترتيب التعديلات التي لا تتناقض مع مبادئه الأساسية. أخيراً وعندما تتجاوز العلاقات الاجتماعية صلات القرابة، يقوم بين الأفراد والجماعات "تنافس" ظاهر تقريباً؛ بحيث يسعى كل واحد إلى توجيه قرارات الجماعة في اتجاه مصالحه الخاصة. وفي النهاية تظهر السلطة (السياسية) كنتاج للمنافسة وكوسيلة لاحتوائها»[37].

---

[33] دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، مرجع سابق، ص: 89-90.

[34] دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، مرجع سابق، ص: 130.

[35] دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، مرجع سابق، ص:128.

[36] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، ترجمة علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2007، ص:54-55.

[37] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص:53.

لا تخضع السلطة لرهانات داخلية فقط، تُظهرها كضرورة يخضع لها كل مجتمع، فهي تبدو كما يوضح بالانديه محصلة لضرورات خارجية أيضاً، فكل مجتمع مرتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالمجتمعات الأخرى التي يعتبرها غريبة أو معادية وخطرة على أمنه وسيادته. ولا ينتهي بالانديه من تحليله لضرورة السلطة دون أن يضيف إلى جانب استنادها للنظام الداخلي الذي تصونه، وإلى العلاقات الخارجية التي تراقبها، ما يسميه بالشرط الثالث وهو التفاوت الكامن المتغير فيها، لأن التوازن أو المساواة المطلقة تحكم عمليا بزوال فكرة السلطة. على أن تناول السلطة السياسية، لا يجب أن يغفل جانبيها الأساسين: قدسيتها وغموضها، «لا يمكن نفي صفة القداسة بشكل كامل عن السلطة السياسية في كل المجتمعات، وإذا كنا بصدد المجتمعات المسماة تقليدية، فإن العلاقة بالمقدس تفرض نفسها بشيء من الوضوح. خفياً كان أم ظاهراً، فالمقدس هو دائما حاضر داخل السلطة»[38].

يعدّ الغموض (أو الالتباس) صفة أساسية من صفات السلطة «فهو يبدو كضرورة لازمة لكل حياة اجتماعية، ويعبر عن الإكراه الذي تمارسه هذه الحياة على الفرد وهو بالأحرى إكراهي بحيث يخفي في ذاته قليلاً من القداسة. إذن فقدرته على الإكراه كبيرة، إلى درجة اعتبارها خطرة على الذين يجب أن يخضعوا لها. وعليه، فإن بعض المجتمعات تتصرف بسلطة مفرغة دائما من تهديداتها ومخاطرها»[39]، إذن، فبقدر ما تعتمد السلطة حسب بالانديه على تفاوت اجتماعي ظاهر نوعاً ما، وبمقدار ما تؤمن امتيازات لأصحابها، بمقدار ما تبقى عرضة للمعارضة ولو بدرجات متفاوتة. وهي في الوقت نفسه مقبولة (بما هي خاصة للنظام والأمن) ومحترمة (بسبب مضامينها المقدسة) وموضوع نزاع (لأنها تبرر وتحافظ على عدم المساواة)[40].

وإذا انتقلنا إلى علم السياسة، فستيفن دي تانسي يرى أن تعريفات السلطة تشتمل على «فكرة تحقيق النتائج من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، ويمكن اعتبار السلطة نوعاً من علاقة النفوذ التي تكون من خلالها شرعية ممارسة القوة أمراً مقبولاً إلى حد ما من قبل الفاعلين الآخرين في الحالة»[41]. أما جان ماري دانكان فيرى أن كل تفكير علمي حول السلطة يجب أن ينطلق من ملاحظة غير علمية، فالسلطة، كمفهوم، تبدي عبر العصور والثقافات الأكثر تنوعاً، ازدواجية أساسية. فأحياناً تُمجَّدُ السلطة، وتُطرى كثيراً، وتُقدَّس، وتُطبع كل مبادراتها بطابع القيمة الأسمى، حتى ولو بدت ناشئة

---

[38] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص: 57.

[39] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص:58.

[40] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص:61.

[41] تانسي ستيفن دي، علم السياسة-الأسس، مرجع سابق، ص: 108-109.

عن المصلحة الأنانية للحكام وشهواتهم أو إهمالهم. وأحيانا يُنظر لها بصفتها سيئة بطبيعتها، بحيث لا يفلت أي عمل من أعمالها من الإدانة الجذرية، حتى ولو بدا أنه يُبرر نفسه بالمصلحة الجماعية[42].

تأليهُ السلطة هذا أو كُرهها مرده إلى طريقة تصورنا للسلطة، هل هي جوهر في ذاتها أم هي علاقة بين طرفين؟ كلا التصورين يؤديان لنتائج هامة فيما يتعلق بطريقة فهم الظاهرة. فما يجعلنا نرى السلطة جوهراً تاماً هو الذي يلقي في أذهاننا هذا الحقد الأعمى أو التعاطف المطلق، لا يهمنا هنا الرجال الذين يتولون السلطة (أكان نيرون أو هتلر أو حتى يزيد بن معاوية)- فبديهي أن لا يكون هناك سلطة من دون رجال من أجل ممارستها- فموضوع بحثنا هنا ليس التفكير بالرجال الملموسين وتاريخهم ونفسياتهم الخاصة، وإنما بمفهوم السلطة نفسه المدروس في شكله المجرد.

علم السياسة يرى، إذاً، أن الانطلاق من اعتبار السلطة جوهراً، يفترض القبول بمسلمتين، الأولى افتراض وجود طبيعة مجردة للسلطة، خيرة أو شريرة، والثانية أن السلطة تشبه كياناً يمتلكه بعض الأفراد كشيء أو كقوة، متركزة في شخص الرئيس أو صاحب السلطة، أو في مبادئ تقبلها الجماعة يستأمنون عليها حُكَّامَهُم. إذاً، ستصير عبارات الخير والشر هي طريقة نظرتنا لأصحاب السلطة وتابعيهم، فهي إن أيَّدناها ليست في الواقع سلطة، بل طبيعة الأشياء، ومُعارضوها متمردون ضد الطبيعة وأسس المجتمع، وإن حكمتُ عليها بالسوء فهي من فعل الشيطان، ولن أرى أي عمل حر في الرعايا الخاضعين لها، فكل من قَبِل بها مُدان وما شئت من صفات الهروب والخوف والخيانة. هذا إن قُدِّمت السلطة كقوة، وليس كمحصلة لعدة قوى، آنذاك يسقط أي خطاب أخلاقي تجاه السلطة، ويصير تعريفها كجوهر متهافتاً، وذلك لأنه «إذا كانت السلطة جوهراً إيجابياً، فإن عدم الطاعة يكون مُداناً، ولكن أيضاً من الصعب تفسيره. وإذا كانت جوهراً سلبياً فإن الطاعة هي الشر الذي من الصعب فهمه... (وهذا) لن يؤدي إلا إلى استمرار التحالف القديم بين السلطة و"المقدس" ولكن بألبسة عقلانية»[43].

ما هو البديل؟ أن نرى السلطة علاقة، فتختفي حينئذ تلك القوة الغامضة، ذلك المطلق، الخَيِّر أو الشرير، وتصير السلطة علاقة بين الأفراد. وبِتَبدُّل فهمنا للسلطة كجوهر سننحي جانباً التفكير فيها باستخدام عبارات الطاقة، ونلجأ إلى استخدام عبارات التفاعل.

---

[42] دانكان جان ماري، علم السياسة، ترجمة محمد عرب صاصيلا، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، د.ط، 1997، ص: 106.

[43] نفسه، ص: 108-109

إذا عدنا إلى تعريف ماكس فيبر فالسلطة تكمن في «قدرة فرد (أ) على الحصول من فرد آخر (ب) على سلوك أو امتناع لم يكن لـ(ب) أن يتبناه عفويا، ويكون متفقاً مع إرادة (أ)»[44]، الشطر الثاني من التعريف مهم للغاية، فلا تكفي ردة الفعل فقط، بل بكونها متفقةً مع رغبات الآمر، لتكون بالفعل علاقة سلطة.

دقة هذا التعريف تسمح لنا بفهم واضح لظاهرة السلطة، لكن عيبه يكمن في عدم قدرتنا معرفة إرادة الآمر الفعلية، وهل أفعال المأمور منصاعة له فعلاً أم لا، ويقترح لذلك دانكان طرقاً للتدليل على وجود السلطة[45]، وهذا العيب الذي تتخلل تعريف فيبر صَعَّب إمكانية تطبيقه بشكل ملموس -وهذا هو شغل عالم السياسة- لعدم قدرة ملاحظة السلوك البسيطة هذه، في أن تصف ظاهرة السلطة. وهنا تجلت أهمية إسهام علم اجتماع المجموعات الصغيرة (**Le microsociologie**) التجريبي الذي استخلص نقطة أساسية وهي أن «المجموعات البشرية تُنتج عفوياً تمايزات نابعة من ذاتها، وليست نتاجاً لتحريض أو إكراه خارجي. وينجم عن هذا أن السلطة طبيعية. ولكن هذه السلطة أو تلك: لأن أي شكل خاص للسلطة، سواء كان ديمقراطياً أم طغيانياً، لا يمكنه أن يفتخر بطابعه الطبيعي من أجل أن يرفض مُسبقا الهجوم والانتقادات التي قد يكون موضوعاً لها. إن كل سلطة واقعية هي قابلة للرفض، في طبيعتها كما في أنماطها. لكن واقع أن هناك سلطة موجودة لا يمكن في حد ذاته أن يُستنكر كضلال اجتماعي أو انتهاك لحق طبيعي ما. إن السلطة أمر ملازم للمجموعات البشرية»[46].

وعلينا الآن أن نعطي للسلطة السياسية تعريفا مباشراً ودقيقاً، لأن السلطة متعددة، ولا تكون دوماً سياسية، فهي باعتبارها ظاهرة موجودة بالأسر والمدارس وحتى بالجماعات الإجرامية، فهنالك سلطات اقتصادية وفكرية واجتماعية عديدة. فما الذي يصنع خصوصية السلطة السياسية. يَسْخرُ دانكان ممن يعودون للأصول الاشتقاقية، ويخرجون من كلمة "بوليس" اليونانية التي تعني المدينة-الدولة معنى السلطة السياسية التي تمارس في الدولة، لأن طريقتهم التبسيطية الخاطئة هاته لا تجلب أي تعليم، فأولاً لأن الكلمات وحدها لا تُخبر عن الأشياء، وثانياً لأن السلطة التي تحكم دولة بإمكانها ألا تكون سلطة سياسية. إن المهم في نظره هو طبيعة علاقة السلطة وليس المكان الذي تمارس فيه[47].

---

[44] أورده المرجع السابق، ص: 109، وقارن أيضاً ب: فيبر ماكس، الاقتصاد والمجتمع، ترجمة محمد التركي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015 ص: 192

[45] راجع دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص:110

[46] دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص: 114.

[47] دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص:122.

«لا تكون السلطة سياسية إلا إذا فُكِّر بها كسلطة مُحتملة»[48]، أي أنه لا تكون علاقة السلطة بين الحاكم والمحكومين سياسية أبداً إن كانوا يرونه مثلاً أباً لهم. خلاصة تدقيقات دانكان هو بُغيتهُ التأكيد على أن الطبيعة السياسية لسلطة ما لا تحددها حالة موضوعية، فـ «العلاقة التي تعيشها السلطة هي التي تحدد طبيعتها»[49]، ولا تكون السلطة سياسية إذا كانت تفرض نفسها من طبيعتها، وإنما فقط إذا كانت قابلة لأن توضع موضع الاتهام، وتُنْتَقد وتُقلب. وتفترض السلطة السياسية أيضاً وجود رأي عام يُراقب من يتولونها، وينظر إليهم أنها محتملون وعابرون وقابلون للتغيير.

لا نستطيع أن ننهي جولتنا على مختلف العلوم الاجتماعية التي تعرضت لمفهوم السلطة، دون أن نذكر التمييز الهام الذي قدمه ماكس فيبر (صار كلاسيكيا اليوم) والذي أثر كثيرا على باقي النظريات الاجتماعية، فهو يجيب عن سؤال عميق ومهم جداً، ما الذي يُؤَسِّس سلطة السلطة؟ يذكر لنا فيبر ثلاثة أنواع من السلطة، بسببها «يرضى الناس الخاضعون للسيطرة بالسلطة التي يدعيها المسيطرون كل مرة»[50]، هي من تبرر السيطرة وتشكل أسس المشروعية.

أولاً: السلطة التقليدية (**Traditional Authority**) أو سلطة الأمس الأزلي: وهي تقوم على أساس الاعتقاد بقداسة الأعراف السائدة، ومن يقبل بها يعتبرها مستمدة من موروث مقدس طويل يكرس طاعة القائد، وتتمثل «بالأعراف التي قدستها صلاحيتها الضاربة في القدم والعادة المتأصلة في الإنسان التي حمله على التمسك بها»[51]. ثانياً: السلطة الكارزمية (**Charismatic Authority**): التي تتميز بقوة شخص الزعيم، نظراً لقداسته وبطولته أو مثاليته، وتمكنه قدرته من جعل التابعين مطيعين وواثقين فيه بشكل كامل، حيث تعتبر تلك القدرة سبيلا لوهبه حق القيادة. (يتوجب إضافة هذه العبارة الأخيرة، وإلا كانت السلطة الكارزمية مجرد قوة زعامية) والنظام المبني على هذه القداسة التي تدفع الأعضاء إلى التسليم بالقيمة الاستثنائية لرجل أو لفرد يتميز بهذه السلطة ويُؤمّنون له الولاء الشخصي. وأخيراً: السلطة العقلانية (**Rational-legal Authority**): وهي تستند إلى مبدأ القانون، وتفرض «بقوة "الشرعية"، أي بقوة الإيمان بصلاحية دستور شرعي، أو بكفاءة وضعية تقوم على قواعد توضع على أساس عقلاني. بعبارة أخرى، إنها السلطة التي تقوم على الطاعة في أداء الواجبات تبعاً لما يفرضه

---

[48] دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص:123.

[49] دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص: 124.

[50] فيبر ماكس، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، ترجمة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2011، ص:264.

[51] فيبر ماكس، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص:264.

الدستور المعمول به»[52]، ولأن من يُمارس هذه السلطة يمارسها طبقاً للقوانين التي أوجدها العقل، فهي ذات طبيعة عقلانية مبنية على الاعتقاد في مشروعية السلطة وشرعية الممارسين لها.

هذه الصياغة المتميزة التي قام بها فيبر بإنشائه لهذه النماذج المثالية أو الخالصة، سنعثر بكل تأكيد على أمثلة تشابهها، لأن كل نوع من هذه الأنواع من السلطة يتوافق مع طريقة مختلفة من الإيمان بالشرعية، ومن ثم فإن لكل منها فهم خاص لطريقة تقبل السلطة. لكن فيبر يحذرنا بقوله «نادراً ما نقع على هذه الأنماط الخالصة في الواقع... (لأن) هذه الأنماط تعرف تحولات شديدة التشابك»[53]، وهذا يعني أنه من الخطأ بالتأكيد أن نرى في النماذج الثلاثة التي وصفها فيبر مخططاً عاماً لتعاقب زمني -رغم أنه من الواضح أن الأول أكثر بدائية والأخير أكثر حداثة- لأن النماذج الثلاثة يمكن أن تتشابك أو تتعايش. ولا يمكن حسب دانكان أن نتحدث إلا عن النموذج الثالث بوصفه سلطة من النمط السياسي[54]. وعموما فإن كل علم الاجتماع السياسي عند ماكس فيبر هو تفصيل محبوك انطلاقاً من هذه الأنماط الثلاثة في تشريع علاقة القيادة والطاعة[55].

3. إضاءة فلسفية على مفهوم السلطة:

تواجه من يبحث في مسألة السلطة فلسفياً إشكالية حقيقية، فلا يلقي كثير من الباحثين بالاً للفرق بين السلطة أو الدولة أو المجتمع، ونشأة كل منهم، فهم يعتبرونهم غالباً الشيء نفسه، ولا يجري سوى استبدال المفاهيم مع الحفاظ على نفس العرض، لا يعني هذا عدم وجود تداخل بين المفاهيم، إلا أن اعتبارهم الشيء نفسه دون تمحيص الأفكار واستخراج الخلاصات التي تسمح بمعرفة أصول السلطة وتكوينها شيء فضيع. ومن بين المعضلات طبعا الخلاف حول تحديد مفهوم السلطة نفسه، وضبطه. وقد رأينا في المبحث السابق، مدى الاختلاف الموجود بين العلوم الاجتماعية والإنسانية في تحديدهم لمفهوم السلطة، وحاولنا استعراض آرائهم.

وبإمكاننا اعتبار الحديث في هذا المفهوم حديثاً، إن لم نقل معاصراً، فأغلب الفلاسفة قد تعاملوا معه وكأنه شيء طبيعي فلم يُسائلوه، أو تحدثوا عنه وكأنه مُعرفٌ بذاته. فقد رأى أرسطو أن السلطة مسلمة طبيعية في إطار المدينة- الدولة بالمعنى اليوناني القديم. فالانتماء إلى المدينة وسلطتها هي المعنى

---

[52] فيبر ماكس، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص:265.

[53] فيبر ماكس، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص:265

[54] دانكان جان ماري، علم السياسة، مرجع سابق، ص:122

[55] بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص: 59

الحقيقي لحياة الإنسان، وهي التفسير الأمثل لكونه حيواناً سياسياً، «إن الدولة هي من عمل الطبع، وإن الإنسان بالطبع كائن اجتماعي، وأن هذا الذي يبقى متوحشا بحكم النظام لا بحكم المصادفة، هو على التحقيق إنسان ساقط (همجي) أو إنسان أسمى من النوع (إله)»[56]، وحتى ميكيافيلي الذي يُعد مؤسسا لعلم السياسة الحديث الذي قدم صورة الدولة الحديثة لم يهتم بظاهرة السلطة أو بمعرفة ما هو سياسي بصورة عامة. فقد انصب اهتمامه على أسلوب الممارسة الأمثل للسلطة من قبل السياسي أو الحاكم «إنه من الواجب أن يخافك الناس، وأن يحبوك، ولما كان من العسير أن يجمع بين الأمرين، فإن من الأفضل أن يخافوك على أن يحبوك»[57]، ولعل هذه هي أول صورة راسخة كونت مفهوم السلطة – وإن بشكل سلبي- أو ما يجب أن تكون عليه، وأصبحت تشكل فيما بعد الجانب المهم من جوانب الوعي التاريخي بمفهوم السلطة وكيفية ممارستها، وقد يكون ثراسيماخوس (**Thrasimakhos**) صاحب صورة سلبية أسبق تجاه السلطة، إذ رأى أن الكائنات البشرية متنافرة في الجوهر، ولهذا فإن «الحديث عن الصالح العام أو الخير العام أمر لا معنى له. إن غايات كل شخص هي شخصية بحتة، ومن المحتمل أن تكون متعارضة مع غايات الآخرين، وبالتالي فإن الأشخاص الذين لديهم السلطة يبحثون عن صالحهم فقط، ويضحون بخير الآخرين لكي يحققوا صالحهم، وبالتالي فالسلطة دوماً ستكون بحثاً دائماً عن مصلحة الأقوى»[58].

استفاض ميكيافيلي، فيما بعد، في عرض كيفيات الوصول إلى الحكم، والوسائل التي يجب أن يكتسبها من هو في السلطة، وكيف يمارسها، والوسائل التي ينبغي اعتمادها للحفاظ على السلطة، بمعزل عن أي قيد ديني أو أخلاقي[59]. وإن لم يأتي ميكافيلي بتعريف واضح للسلطة في كتاباته، واكتفى بالسياق السياسي والاجتماعي الذي تتمظهر فيه، فإنه رغماً عن ذلك، أتى متوافقا مع ما ستحمله السلطة من معانٍ لاحقة، بالنظر إليها بوصفها القدرة على التدخل في الأحداث والتأثير فيها، بغض النظر عن الآليات أو النتائج. وهكذا فقد تم الحديث عن السلطة من منطلق طبيعي ومعياري عند أرسطو، وواقعي أو تطبيقي عند ميكيافيللي دون التطرق إلى ماهيتها أو ما الذي تعنيه.

---

[56] أرسطو، السياسة، الكتاب الأول، الباب الأول، مرجع سابق، ص:95

[57] ميكيافيلي نيكولو، الأمير، تعريب خيري حماد، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط24، 2002، ص: 143-144

[58] هندس باري، خطابات السلطة، مرجع سابق، 2005، ص: 14

[59] القمودي سالم، سيكولوجيا السلطة، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 2000، ص: 11

أما الفيلسوف برتراند دي جوفنل (Bertrand de Jouvenel) في كتابه المعنون بـ: "في السلطة، التاريخ الطبيعي لنموها"[60] (والذي اعتبرته حنا أرندت أفضل وأهم الكتب الصادرة في موضوع السلطة[61])، فقد بيّن أن «الظاهرة التي تُدعى سلطة هي أكثر قِدماً وأساسية من ظاهرة الدولة، والسيطرة الطبيعية لبعض الأفراد على بعضهم الآخر هي أساس التنظيمات والعلاقات الإنسانية والتطور البشري»، أي أنه يفصل بين ظاهرة السلطة وظاهرة الدول؛ من حيث النشأة، من منظور أن السلطة سابقة موضوعياً وتاريخياً على الدولة. وزاد في تدقيقه أن «السلطة هي سطوة تنزعُ إلى مزيدٍ من السطوة، وقوة تنزعُ إلى مزيدٍ من القوة، وإن الإرادات الطموحة التي يجتذبها إغراء السلطة تعطيها طاقتها وتمارس جهدها على المجتمع من أجل أن تديره بشكل أكمل وتجني منه مزيداً من القوة»[62]، وطالما أنها تستند إلى القوة وحدها فإنها لن تضمحل إذا ما تنكرت لمصدر الحق الذي انبثقت منه أو عندما تعمل خلافاً للوظيفة التي حددت لها[63]، وبموجب ذلك فإن الرضا ليس له محل في شرعية الدولة في فكر دو جوفنيل، إذ إن بقاء السلطة واستمرارها مرهون ليس للإكراه المجرد فحسب بل للإكراه المشروع، فضلاً عن الرضا والقبول وهما نتاج شرعية السلطة[64].

إذا عدنا إلى أصول مفهوم السلطة فإننا نجد أن «الطبيعة البشرية ساهمت في خلق مفهوم السلطة، عندما بدأ الإنسان منذ الأزل بالبحث عن سلطة يخضع لها أو يطيعها بغض النظر عن أدوات هذه الطاعة ووسائلها، وهنا نتحدث عن بحث الإنسان عن السلطة اللاهوتية التي كان يراها في الظواهر الطبيعية.»[65]، وقد تطورت فيما بعد لترسخ ما عرف بالسلطة الدينية، التي تضمنت خليطا غريباً من الأوهام والخرافات والأساطير التي نسجها الإنسان في بعض الأفراد أو المؤسسات التي استغلت بدورها هذه المكانة لتفرض سلطتها على جموع كبيرة جدا من الأفراد لآلاف السنين وحتى الوقت الحاضر[66].

---

[60] Voir : Bertrand de Jouvenel, Du pouvoir: histoire naturelle de sa croissance, Librairie Hachette, 1972.

[61] انظر أرندت حنا، في العنف، مرجع سابق، ص:31-32.

[62] دو جوفنيل برتران، في السلطة: التاريخ الطبيعي لنموها، ترجمة محمد عرب صاصيلا، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، دراسات فكرية وسياسية 48، 1999، ص: 237.

[63] دو جوفنيل برتران، في السلطة، مرجع سابق، ص: 155.

[64] وليد سالم محمد، مأسسة السلطة، مرجع سابق، ص:102.

[65] أبو خاص جوده محمد، المنظور الفلسفي للسلطة عند ميشيل فوكو، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2017، ص: 58-59.

[66] دوجوفنيل برتران، في السلطة، مرجع سابق، ص: 34-35.

ركزت الفلسفة بعد ذلك بشكل كبير على مفهوم السلطة سواء على الصعيد السياسي أم الاجتماعي، وظلت إلى عصور طويلة تُعنى بالفضيلة التي تحققها السلطة، أو كونها عاقلة ورشيدة كي تحقق العدالة في المجتمع وتوجهه نحو السعادة، وقد ساد اتجاهان أساسيان حكما التطور الفكري لهذا المفهوم «اتجاه أول يحصر السلطة في مجال السياسة والحكم، واتجاه ثانٍ يرى أن السلطة أكثر شمولاً، ومتموضعة في جوانب الحياة البشرية المختلفة»[67]، وانصرف اهتمام كثير من المفكرين والفلاسفة منذ القدم إلى النظر في السلطة بوصفها انعكاساً لحالة أصحاب القرار السياسي في الدولة، سواء أفراد أم مؤسسات أم أجهزة تمتلك سلطة الإخضاع على المواطنين في المجتمع أو الدولة.

وبالرجوع إلى التصورات التي قدمها أصحاب نظرية التعاقد الاجتماعي حول السلطة، فإننا نجد أنهم طوروا أطروحاتهم انطلاقا من النظر إلى السلطة السياسية بوصفها نظاماً اتفق أفراد المجتمع على إنشائه لتحقيق أهداف المجتمع ككل، فجون لوك مثلاً اعتبر الهدف من إقامة السلطة إيجاد مجتمع سياسي منظم يتميز بالاستقرار ويضمن للأفراد التمتع بالحرية، ويسمي السلطة بأنها: «حق التشريع، والحكم والإعدام، وبالتالي تطبيق العقوبات». وبوجه عام فإن السلطة عنده تتحدد وفق عنصرين جوهريين هما: الحق والتشريع، وذلك باعتبارهما أساس تنظيم العلاقات بين الناس في المجتمع وفق مبادئ عامة من أهمها: التعاقد، والمسؤولية وتبادل المصالح. فيما ذهب ديفيد هيوم (David Hume) مذهبه الخاص، فرأى أن السلطة ليست إلا مقولة ذاتية «فهي ليست مسلمة، بل فرضية يجب إثباتها، وهي ليست صفة ملازمة للأفراد، ولكنها تبدو كمظهر غائي أساساً -قدرتها على إنتاج تأثيرات من ذاتها على الأشخاص والأشياء، إضافة إلى أنها تُعرف عامة بهذه الفعالية»[68].

ماذا عن السلطة في الدولة الحديثة؟ يقول لنا ألكسيس دو توكفيل (Alexis de Tocqueville) بناءً على ملاحظاته التي سجلها عن واقع أمريكا إبان زيارته لها منتصف القرن التاسع عشر، أن السلطة قد فازت بأعظم قوة لها عندما صارت اجتماعية، «لم يحدث أن بلغ ملك من ملوك العصور السالفة، من الاستبداد المطلق ولا من القوة والبطش، أن يضطلع وحده بإدارة إمبراطورية مترامية الأطراف تشمل عدة أجزاء، فيديرها كلها بنفسه من غير وساطة عدد من الناس يعاونونه فيها، ولم يحدث قط أن ملكاً حاول أن يخضع رعاياه جميعاً من غير تمييز بينهم لنظام واحد صارم من القوانين واللوائح التفصيلية؛ ولا أن ملكاً حاول أن ينزل بنفسه إلى كل عضو من أعضاء المجتمع ليوجهه ويهذبه»[69]. وهو يستلهم هذه

---

[67] أبو خاص جوده محمد، المنظور الفلسفي للسلطة، مرجع سابق، ص:58.

[68] أورده بالانديه جورج، الأنتروبولوجيا السياسية، مرجع سابق، ص:53.

[69] - دو توكفيل ألكسيس، الديمقراطية في أمريكا، ترجمة أمين مرسي قنديل، الجزء الثاني، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 681

النظرة من التعارض القائم بين المجتمع الديمقراطي والمجتمع الأرستقراطي خلال عهد النظام القديم (عشية الثورة الفرنسية). ففي هذا الأخير، كان الناس مدرجين دائما في جماعة وواقعين في شرك شبكات تبعية شخصية، وكانت سلسلة فاصلة طويلة تربط الفلاح بالملك. على أنهم قد أصبحوا، تحت تأثير تقدم ظروفهم، ونمو مبدأ المساواة، أفرادا لا يرون فوقهم غير الدولة أو غير المجتمع (وهي فكرة كانت غامضة في الماضي).

يكتشف توكفيل، وراء تحول السيادة من الملك إلى الشعب، تسارع سيرورة المركزة الإدارية التي كانت قد شنتها سياسة الملوك الحريصين على اختزال قوة النبلاء. والحال أن تبعثر وضآلة الأفراد يجعلانهم ينتظرون كل شيء من الدولة، منذ ذلك الحين فصاعداً ارتفعت فوق الناس تلك السلطة الوصية الضخمة كما يسميها توكفيل، ومن المؤكد أن واقع أن هذه السلطة تمارس على أفراد سوف يدفع توكفيل إلى أن يرى في النهاية أن «نوع الاستبداد الذي يهدد الأمم الديمقراطية لا يشبه ما سبق أن ظهر منه في العالم من قبل، في شيء، ولن يجد معاصرونا له مثيلا في كل ما يتذكرونه. وعبثاً أحاول أن أجد تعبيرا ينقل بدقة الفكرة التي كونتها بشأنه، فلفظتا "الاستبداد" و"الطغيان" القديمتان لا تصلحان للتعبير عن هذا المعنى»[70]. لماذا هذا التشاؤم الشديد من طرف توكفيل؟ لأنه رأى أن الدولة قد احتكرت لنفسها وحدها كل وظائف الحكم، دون أي شريك لها، وصارت توجه المواطنين في كل ما له صلة بالشؤون العامة، وهذا لم يكن بالمرة في سالف الزمن، فحتى في عهد أباطرة الرومان وهم في أوج عظمتهم وقوتهم، إذ كانوا يملكون قوة هائلة لا حد لها، تسوغ لهم أن يرضوا كل ميولهم وأن يستخدموا في ذلك سلطة الدولة وكل مواردها، وكثيراً ما أساؤوا استخدام هذه السلطة لكي يجردوا بعض رعاياهم مما في حيازتهم من أموال، أو كي يقضوا على حياة رعاياهم، رغم كل هذا، فقد «ظلت شعوب الإمبراطورية المختلفة مستمسكة بعادات وقوانين منوعة كل التنوع. فمع أن كل أقطار الإمبراطورية كانت خاضعة لإمبراطور واحد، فكل قطر من تلك الأقطار تقريباً كان يدار على حدة من غير نظر إلى الأقطار الأخرى. وكان بها كثير من المدن والأقاليم الحرة القوية تحكم نفسها بنفسها حكماً ذاتياً. ومع أن حكومة الإمبراطورية كلها كانت مركزة كل التركيز في أيدي الإمبراطور وحده (...) فمع ذلك كله، ظلت تفاصيل الحياة الاجتماعية وأعمال الأفراد الشخصية خارج نطاق رقابته عادة (...) لقد كان استبدادهم ثقيلاً مرهقاً كل الإرهاق للأقلية من رعاياهم، لكنه لم يصل إلى حد أن يشمل الأغلبية منهم، لأنه كان مقصوراً

(70)- دو توكفيل ألكسيس، الديمقراطية في أمريكا، مرجع سابق، ص:683

على تحقيق بضعة أغراض رئيسية، أما سائر الأغراض فلم يمسسها بشيء. لقد كان استبداداً باطشاً عنيفاً، ليس في ذلك شك، ولكن مداه كان، مع ذلك محدوداً»[71].

إذا هذا النوع الجديد غير المألوف من السلطة صار يحمل طابع سيطرة قصوى من نوع جديد، ولم يكتف توكفيل برصد هذه السلطة التي أصبحت سيدة شؤون المواطنين، فقد قال ساخرا بأنها تؤثر أن تكون هي العامل الوحيد، والحكم الوحيد، الذي لا شريك له في العمل على " توفير السعادة للشعب" و" توفر لهم الأمان والاطمئنان، وتقف سلفاً على احتياجاتهم" مردفا: «ما الذي يمنعها بعد ذلك يا ترى من أن تعفيهم من متاعب التفكير ومن هموم العيش والحياة»[72].

خاتمة:

من خلال الإطلالة على مفهوم السلطة يتضح أن هذا المفهوم يشكل جوهر النظم الاجتماعية والسياسية. تتعدد صور السلطة وتتجلى في أشكال مختلفة تلعب دورًا محوريًا في تنظيم وتوجيه سلوكيات الأفراد ضمن النسيج الاجتماعي.

تُظهر الدراسة أن السلطة ليست ثابتة بل متحولة، تستجيب للتغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية، وتعكس التوترات القائمة بين الإنسانية وطموحاتها في التحكم أو في المقاومة. تواجه السلطة دومًا التحدي في كيفية توازنها بين ممارسة النفوذ والحفاظ على الشرعية.

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تؤكد أن السلطة بصفتها نفوذًا أو قوة، تحمل طابعًا إكراهيًا يميزها، وهذا الطابع يعزز من الاستجابة لأوامرها وتوجيهاتها. في النهاية، تُسلط الدراسة الضوء على كيفية تأسيس السلطة لشرعيتها من خلال الاستجابة لمعايير الشرعية التي يضعها المجتمع، وكيف تؤثر هذه الشرعية في استمرارية أو تغيير النظام السياسي. السلطة، إذن، هي بمثابة سلاح ذو حدين، يمكن أن يستخدم للحفاظ على النظام والاستقرار، أو لإرهاق الأفراد والمجتمعات بنفوذها الساحق.

---

[71] دو توكفيل ألكسيس، الديمقراطية في أمريكا، مرجع سابق، ص: 681-682.

[72] دو توكفيل ألكسيس، الديمقراطية في أمريكا، مرجع سابق، ص: 683.

بيبليوغرافيا

-ابن منظور أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، ج7، دار صادر، بيروت، ط4، 2005.

-الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الحليم الطحاوي، ج19، مؤسسة التراث العربي، الكويت، 1980.

-العيادي عبد العزيز، ميشيل فوكو: المعرفة والسلطة، المؤسسة الجماعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994.

-الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998.

-القمودي سالم، سيكولوجيا السلطة، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 2000.

-الكرمي حسن سعيد، الهادي، ج2، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت، 1992.

-المحمداوي علي عبود، الفلسفة السياسية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015.

-أبو خاص جوده محمد، المنظور الفلسفي للسلطة عند ميشيل فوكو، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2017.

-أرسطو، السياسة، ترجمة أحمد لطفي السيد، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2016.

-أرندت حنا، في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، دار الساقي، بيروت، .1992

-إمام عبد الفتاح إمام، الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 183، الكويت، 1994.

-بالانديه جورج، الأنثروبولوجيا السياسية، ترجمة علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2007.

-تانسي ستيفن دي، علم السياسة- الأسس، ترجمة رشا جمال، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2012.

-دانكان جان ماري، علم السياسة، ترجمة محمد عرب صاصيلا، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، د.ط، 1997.

-دوفرجيه موريس، علم اجتماع السياسة، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1991.

-دو توكفيل ألكسيس، الديمقراطية في أمريكا، ترجمة أمين مرسي قنديل، الجزء الثاني، عالم الكتب، القاهرة، 2004.

-دو جوفنيل برتران، في السلطة: التاريخ الطبيعي لنموها، ترجمة محمد عرب صاصيلا، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، دراسات فكرية وسياسية 48، 1999.

-رضا أحمد، معجم متن اللغة، المجلد الثالث، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1959.

-صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ط، 1982.

-عبد الجليل رعد، مفهوم السلطة السياسية: مساهمة في دراسة النظرية السياسية، مجلة دراسات دولية، العدد 37، جامعة بغداد، 2008.

-فيبر ماكس، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، ترجمة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2011.
-فيبر ماكس، الاقتصاد والمجتمع، ترجمة محمد التركي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015.
-لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الأول، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2001.
-مجموعة مؤلفين، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط 4، 2004.
-معلوف لويس، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط 19، د ت
-ميكيافيلي نيكولو، الأمير، تعريب خيري حماد، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط24، 2002.
-نصار ناصيف، منطق السلطة، دار أمواج للطباعة والنشر، بيروت، 1995.
-هندس باري، خطابات السلطة: من هوبز إلى فوكو، ترجمة ميرفت ياقوت، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2005.
-هوندرتش تد، دليل أكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي، ج 2، المكتب الوطني للبحث والتطوير، طرابلس، 2003.
-وطفة علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2000.
-وليد سالم محمد، مأسسة السلطة وبناء الدولة-الأمة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
-Bertrand de Jouvenel, Du pouvoir: histoire naturelle de sa croissance, Librairie Hachette, 1972.
-Dictionnaire de LAROUSSE, 1996.
-Dictionnaire de l'Académie française, La 9e édition, 1992
-Dictionnaire de politique: "Toupictionnaire".
-R. DOTTRENS, Le problème de l'autorité, Techniques de vie n 7, 1961.

صورة المرأة بين العالم النظري والواقعي
محاولة للملمة شظايا صورة المرأة المنكسرة في الثقافة والواقع الإنسانيين

☜ د.نزار المنصوري
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

مقدمة

لقد اكتسى سؤال المرأة حضورا وراهنيه دائمة على مستوى النقاش والتداول في كل الأمكنة والعصور باعتباره إشكالا مركبا من نواح عدة، سواء على المستوى الذاتي أو على المستوى العلائقي، وهذا ما دفعنا إلى تناول قضية المرأة نظريا ثم نقاربها واقعيا، ونعمل على الخوض في طبيعتها التي تنم عن جملة من التصورات القبلية، يعود جانب منها إلى الضعف وجانب آخر إلى طبيعتها، فهو يتعدى الجانب الجسدي إلى القوى العقلية والإمكانات الذهنية والمهارات، وخاصة عندما نقارنها بقوى شقيقها الذكر. ومن هنا حق لنا أن نتساءل عن طبيعة هذا الضعف، هل هو فعلا نابع من طبيعتها أم أنه نابع من محيطها والعادات والتقاليد الراسخة فيه؟ بصيغة أخرى، هل ضعفها داخلي أم خارجي؟

إن صورة المرأة في الواقع الفعلي وفي المخيال الجمعي للمفكرين والأدباء والعامة لم تستقر يوما في كل المجتمعات والحضارات، ونظرا لتعدد معالم هذه الصورة إلى درجة التشظي والانكسار، فإننا سنكتفي بجولة قصيرة في بعض معالمها في بعض هذه الحضارات، وخاصة الحضارة اليونانية وتحديدا مع معلم الفلسفة "سقراط" الذي كان يعتقد أن المرأة شر لابد منه، وكان يحمد الله أن ولد ذكرا وليس أنثى، وهو ما يعكس نمطا من التفكير السائد والمترجم لصورة المرأة داخل المجتمع اليوناني، والقيمة والمكانة التي حظيت بها، وقد لازمت هذه الصورة المرأة طوال قرون مترامية، بل ربما صاحبتها ولازمتها إلى العصر الحديث وبهذه الكاريكاتورية الفجة. وهو الأمر الذي يدفعنا باستمرار إلى التساؤل عن كيفية تشكل صورة المرأة عبر العصور؟ وعن المسؤول عن تشكيلها وبناءها؟

في البداية نقف عند الخلفية التاريخية والنظرية لصورة المرأة عبر العصور، ولا يمكن القيام بذلك بمعزل عن صورة قرينها الذكر، والذي يعد، لاشك، جزءا من هذه الصورة، ومساهما في بناءها، حيث تم تشييدها على ضوء علاقات التجانس والتزاوج من أجل ضمان استمرار النوع البشري، واستخلافه على الأرض وفق منطق الفطرة والطبيعية البشرية، وهكذا أمست وظيفة الأنثى الطبيعية والأزلية هي النسل والإنجاب، فعملية الإنجاب بين الذكر والأنثى تحت مسمى "الأسرة"، تجمع بين إرادتين تخضع

إحداهما لأخرى عبر صراع أزلي بينهما، إرادة تسيطر وتحكم وأخرى تخضع وتطيع. وعلى ضوء هذه العلاقة التي تمكن الذكر من فرض سيطرته على الأنثى، يسعفه في ذلك قانون الطبيعة الذي يعطيه حق امتلاك الصلاحية نفسها التي كانت لكل حاكم، حيث يحمل صفة الحاكم بالفعل "الأب" باعتباره المشرع والمنفذ للقانون على كل فرد من الأسرة.

تعتبر العلاقة (التعاقدية) بين الزوج والزوجة قائمة على التعاقد كما هو الشأن بالنسبة للوضعية التي كان يعيشها الإنسان في حالة الطبيعة، ثم انتقل إلى حالة المدنية، وأن العلاقة الزوجية تتعدى السلطة الشرعية للحكومة وأن الرابطة الزوجية يجب أن تكون قائمة على الرضا والقبول حيث يقول "لوك" "إن سلطة الزوج هي أبعد ما تكون عن سلطة الملك المطلق، إذ من حق الزوجة، بطرق شتى، أن تنفصل عن الزوج، حيث يسمح لها بذلك الحق الطبيعي أو تعاقدهما بأنفسهما، سواء قاما بأنفسهما بإقامة ذلك التعاقد في حالة الطبيعة، أو فرضته العادات والتقاليد أوسنته قوانين البلاد التي يعيشان فيها- وعندها يؤول الأطفال- عند الانفصال- إلى الأم أو الأب وفق ما ينص عليه العقد"[1].

1.صورة المرأة في حالة الطبيعة: وضع المرأة والرجل في ظل حقوقهما الطبيعية[عدالة الطبيعة بين الرجل والمرأة]

كل فرد يولد بحقوق طبيعية فطرية، ولا يجوز لأحد أن يأخذها أو يغتصبها، لأن هذه الحقوق طبيعية جوهرية بالنسبة للإنسان، وهو يتربع على رأس هذه الحقوق، الحق في الحياة، الحق في الملكية، الحق في السعادة، والحق في الحرية، ومنها حرية التفكير والتعبير والعقيدة، حيث كان وضع البشر في حالة الطبيعة كما يؤكد ذلك "هوبز" حين كتب: كان" الأفراد يعشون حرية مطلقة وكاملة يفعلون ما يريدون، كون الإنسان ولد حرا متمتعا بالحرية الكاملة، وكان الناس يحتكمون إلى قانون القوة أو قانون الطبيعة الذي كان يحدد كل أعمالهم وتصرفاتهم وهذا ما يراه "لوك" أيضا، حيث يؤكد أن " حالة الطبيعة هي حالة الحرية التامة للبشر في توجيه أعمالهم والتصرف في مقتنياتهم وفي ذواتهم على نحو ما يرونه مناسبا، داخل حدود قانون الطبيعة، ودون أن يحتاجوا إلى إذن من أحد أو يعتمدوا على إرادة أي إنسان آخر"[2].

ويتضح من خلال هذا القول، أن الحرية كانت مكفولة لكل إنسان منذ ولادته إلى وفاته، يتمتع باستقلالية كاملة دون الخضوع لأي شخص آخر أو سلطته، فهذه حقوق طبيعية لا تتطلب وصايا،

---

[1] الرسالة الثانية فقرة 82، ص38.

[2] جون لوك، رسالتان عن الحكم، الرسالة الثانية فقرة رقم 4، ص103-104.ص54.

عكس الحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تخضع إلى التشريع، والتي كانت بمثابة بداية تدخل الانسان في الطبيعة حيث عمل على إعادة تشكيلها عن طريق بدل المجهود والعمل لتغيير الأوضاع، ومع هذا التغيير تظهر الملكية الخاصة أو الملكية الفردية إلى حيز الوجود في حياة البشر، فما كان وقع وتأثير هذه الملكية على وضع المرأة؟

لم تحظ المرأة بأي نصيب من هذه الملكية، لأن ثمار التغيير هذه كانت من نصيب الذكر وحده، حيث ظلت المرأة غير قادرة على العمل لما جبلت عليه من ضعف، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالعمل الشاق المرتبط القوة الجسمانية التي يتوفر عليها الذكر دون المرأة، حيث لم تكن هذه الأخيرة، تتكلف سوى بمهام البيت البسيطة واستضافة النطف من أجل الإنجاب وحسب، وهذا راجع إلى التباين الطبيعي بينهما، لكن هذا ليس مبررا كافيا، لماذا؟ لأن الفروق موجودة بين الذكور أنفسهم، وليس بين الذكر والأنثى فقط، فهل يمكن أن يكون سببا في غياب المساواة بين الطرفين؟ هل الأنثى ضعيفة فعلا أم أنها تمتلك قوة غامضة؟ هل هي ذات شخصية سطحية أم عميقة؟

2.التقدير الجسدي والنفسي للأنثى وانعكاسها على تشكيل صورتها وواقعها

هذه التساؤلات تدفعنا للبحث في ماهية المرأة لسبر أغوارها وتفكيك بنيتها، وهل هذا راجع إلى جوهر واحد أم متعدد، وعلى منوال هذا الطرح، نتجه بالدراسة والتحليل إلى جانبها النفسي الذي يكشف عن دوافع خفية شكلت عالم الأنثى الذي يعتريه القلق وتحيط به الفخاخ، والإغراء، وتتملكه نزعة عاطفية، وهذه الصفات كلها قوى حيوية، هل تقود إلى القدرة على الإحساس بقوة الحياة، أم أنها تعيق صيرورة الحياة؟ وهل طبيعة المرأة تم إلغائها من طرف النوع البشري بالمطلق، أم من طرف الذكر بشكل خاص؟ وهل أصبحت طبيعة المرأة تابعة لطبيعة الذكر، لأنها تشعر بالدونية وبالخصاء حسب "فرويد" أم أن هذه هي رؤية المرأة لطبيعتها فقط؟

وبإطلالة في بعض تصورات التحليل النفسي الذي يصور رغبات المرأة اللاشعورية، يقول "بيير داكو" في كتابه "المرأة؟ بحث في سيكولوجية الأعماق": "إن قدر الرجال أن يملكوا القوة والمجد فنحن موجودات مشوهات، ومخصيات، ورجال خائبون"[3]،تتضح طبيعة المرأة ومستواها النفسي، وخاصة رغبتها اللاشعورية المخفية، في أن تكون مثل الرجل، لأجل امتلاك القوة والمجد المتمثل في امتلاك العضو المذكر، لأنها تراه عضو جنسي أصيل، أما عضو المرأة الذي هو البظر مصغر ومنقوص ومخصي

[3] بيير داكو، المرأة؟ بحث في سيكولوجية الأعماق، تر: وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، ط1، 1983، ص72.

ومشوه، فهذه بعض سمات النقص والضعف التي تجعل المرأة في عطالة جسدية ونفسية واضطرابات سيكولوجية، تتجلى في الامتهان والاحتقار الداخلي للذات وللأنوثة، ويسبب ذلك الموقف وتلك النظرات وضروب السكوت والكلام، الخوف من العدم الذي يعد أقدم عدو للنوع الإنساني. وبالتالي حق لنا أن نتساءل حول ما الذي يسبب هذا النوع من الشعور؟

ما يثير مثل هذا الشعور هي الرموز التي تحملها المرأة (الحياة والموت)، مثلها مثل الطبيعة تقوم بصناعة الحياة والموت في الوقت نفسه، وأضحت خصائصها رمزية، وكل رمز ذو فاعلية على حياة الإنسان بصورة لاشعورية، حيث تعود هذه الإحساسات إلى زمن بعيد، ومن أجل التغلب على هذا الخوف الرمزي، تحول إلى رمز لاشعوري حتى لا تتمكن الدراسات من كشف رواسبه التي ظلت معلقة وصعبة المنال ك "الفردوس المفقود"، الذي تلازمه كل ضروب الخوف والقلق.

ولعل هذا الصراع الذي تعيشه المرأة مع ذاتها أو مع الذكر يعود إلى تاريخ الأسطورة التي تروي حكاية هذا الصراع الذي هيمنت فيه الذكورة، حيث تقول الأسطورة، "فرض رجال المدينة على نسائها ثلاث عقوبات؛ أولا: لن يتمتعن بحق التصويت العام بعد اليوم، ولم يكن هذا العقاب صدفويا، بل جاء كرد فعل إزاء سلطة المرأة السياسية، فالرجل يرفضها رفضا مطلقا... حتى لو كان ذلك نتيجة استفتاء حر، بل لقد تبين أنه كان يسعى لتوظيف هذا الاستفتاء لصالحه واحتكار صياغته"[4]، ويستشف من خلال هذا القول، بداية هيمنة الرجل على المرأة وحرمانها من حريتها، وإخضاعها للأوامر، حيث كانت أقرب إلى العبيد، بل تحولت إلى سلعة للبيع والشراء، وخادمة للبطن فقط، وللرجل في كل حياته واحتياجاته، "كان القانون الروماني يستند بكل بساطة الرجل حق حياة أو موت زوجته وأطفاله، وهو ما كان يسمى بعبارة "المرأة في يد الرجل" بل إن الابن الأكبر كان يتمتع بدوره، إزاء أمه، بحقوق والده نفسها"[5]، فالمرأة ظلت تحت رحمة الرجل لأزمنة وعقود طويلة، من حزام العفة إلى التفخيد، مع استثناءات عرفها التاريخ لنساء تقلدن السلطة مثل (الملكة سبأ، شجرة الدر، كليوباترا، ونفرتيتي...)، مما يجعل القارئ يتساءل عن كيفية تربع هؤلاء النسوة على عرش السلطة؟ فمن أين استمدت المرأة سلطتها وسطوتها هذه؟

لقد تعددت استعمالات مفهوم السلطة بين التأثير (السلبي والايجابي) وبين العنف (الواقعي والرمزي) اتجاه الجسد أو النفس أو الروح، فكل سلطة تقوم بعملية تطويع للجسد أو للنفس

---

[4] حياة الرايس، جسد المرأة، من سلطة الإنس إلى سلطة الجان، الناشر: سينا للنشر، القاهرة، ط1، 1995، ص8.

[5] حياة الرايس، جسد المرأة، من سلطة الإنس إلى سلطة الجان، مرجع سابق، ص15.

باعتبارهما أداة ووسيلة للهيمنة والسيطرة بين الآمرين والمطعين بلغة "نيتشه" هناك إرادة تأمر وإرادة تطيع، فالجسد راع وهو قطيع، لكن جسد المرأة خاضع لسلطة مزدوجة بين ما هو سياسي ايديولوجي من جهة، وما هو ديني أخلاقي اجتماعي من جهة أخرى، ويرجع هذا إلى الحضارات السابقة التي مجدت قيم الذكورة واستبطنت خطاب المجتمع الأبوي، الذي كان يستند في كل تصوراته على أرضية أخلاقية، دينية، حيث انطلقت من الجسد الأنثوي باعتباره مصدر الخير والشر، وسبب كل المشاكل والمصائب من الأمراض، ووصمة عار وذنب وفتنة، وفي الوقت نفسه، هو مصدر القوة والخصوبة والتناسل من أجل حفظ البقاء، ولهذا يجب الحرص عليه وحفظه، وقيادته بواسطة قوانين وقيود صارمة، وخاصة الجسد الأنثوي الذي يعد موضوعا أكثر إثارة وتحريضا على كل الممنوعات والمحرمات.

لقد قطع الجسد أشواط ومراحل ليتحرر من البدائية إلى الأسطورية ثم الدينية الميتافيزيقية وصولا إلى المرحلة الوضعية التي أصبح الجسد يدرك نفسه، ويعي كرامته وإنسانيته، لكن في هذه الفترة تغير شكل الصراع ليصطبغ بقانون الطبيعة الذي أصبح هدف وغاية الإنسان من أجل السيطرة عليه. لكن هل صورة المرأة تغيرت في وعي الرجل أم أنها لازالت على النمط التقليدي؟

3.سيرورة تشكيل صورة الأنثى ضمن الأنساق الاجتماعية والثقافية المختلفة

لقد عرفت صورة المرأة تطورا عبر الحضارات والأنماط الاجتماعية والنظم الثقافية المختلفة والنماذج متعددة، حددت وضعية المرأة والمكانة التي كانت تحتلها في كل عصر، ومن أجل تسليط الضوء على صورة المرأة، لابد من توظيف نظريات في قراءة تاريخ تطور هذه الصورة، مع رصد الارهاصات التي عاشتها المرأة من إرادة وحرية مسلوبة منذ الإغريق، وازداد الأمر سواء في العصور الوسطى حيث أصبحت سجينة في البيت محروسة الأبواب منتظرة وصول الزوج صاحب الإرادة والقوة والمسيطرة، في حين نجد أن المرأة الرومانية حصلت على حريتها في القانون، فعلى الرغم من الحقوق التي كانت تحظى بها من القيام بالزيارات والمشتريات، وتجوالها بحرية، إلا أنها ظلت خاضعة لسلطة الأب والزوج، مع احترام رغبات الزوج. وبالرغم من استمرار التقدم والتطور الروماني إلا أنه لم يصب المرأة من هذا التقدم أي نصيب يذكر، على النقيض تماما من الحضارة المصرية، حيث حظيت فيها المرأة بنفس حقوق الذكر، في حين أصبحت المرأة في شريعة "حمورابي" تصنف في خانة الدواب، وكذلك الحضارتين الصينية والهندية اللتين فرضتا عليها الموت بموت زوجها، وكانت تعد من الغنائم الحربية أيضا.

وهناك تشريعات تعتبر المرأة روح شريرة وخبيثة، "ومما يلفت النظر في التشريعات الهندية وخاصة تشريع (بهاكوداكينا) الذي يرى بأن المرأة ليست سوى بئر للأرواح الخبيثة المجرمة التي ولدت على هيئة امرأة"[6]، ويظهر أن هذه الصورة استمرت في حضارات أخرى، فعلى سبيل المثال اعتبر اليهود المرأة لعنة إلهية، فالتلمود مثلا يحرم على الرجل النظر إلى كعب امرأة غير زوجته، كما يحرم على الرجل أن يطيل الحديث مع زوجته، "وهناك من يرى أن المرأة اليهودية هي ملعونة أبدية من طرف الإله، لأن الذنب قد بدأ من طرفها وهي التي تسبب للرجال الموت"[7]، ويبدو من التصور اليهودي أن المرأة هي السبب الذي يدفع الرجل إلى الموت وهي المسؤولة عن ارتكابه للشرور والجرائم، وبالتالي ظلت المرأة منبع الشرور والاضطهاد حقبة طويلة من الزمن إلى حدود بداية التشريع المسيحي حيث بدأت فيه المرأة تتساوى مع الرجل في الحقوق والوجبات من حيث المبدأ مع استمرار القيود على أموالها.

وفي العصر الإسلامي حظيت المرأة بالكثير من حرياتها وحقوقها، بحيث ساهمت في تأسيس الدولة الإسلامية، فاشتركت في الغزوات، وقامت بتطبيب جرحى الحرب، وقاتلت أحيانا قتالا مستميتا، فضربت بالسيف ورمت بالقوس، لكن أحوالها بدأت تتغير في العصر العباسي من السفور إلى الحجاب، ومن الاختلاط إلى الانفصال، وهذا التحول ناتج عن انتشار الرقيق والتأثر بالثقافة الاغريقية التي سبقتهم إلى ستر المرأة وفصلها عن الرجال بصورة عامة باعتبارها مخلوقا أدنى من الرجل.

يتبن لنا من خلال هذه الوضعية التي كانت تعيشها المرأة عبر الحضارات السابقة، أن الإسلام منحها حقوقا واسعة، وكان لهذه الحقوق وقعا كبيرا على تطورها وتقدمها، حيث أصبحت عنصرا فعالا في المجتمع، واكتسبت فيه مكانة في الحياة الروحية والاجتماعية، كما أكسبها مكانة وحقوقا تشريعية ومدنية واجتماعية داخل بيئتها ومع زوجها، بل تبوأت مكانة متقدمة على مسرح الحياة السياسية في الإسلام.

لقد ظلت المرأة العربية عامة والمسلمة خاصة محافظة على وضعها، متمسكة بأدوارها الثورية إلى حدود العصر الحديث، عندما اجتاحت الجيوش الأجنبية هذه الأراضي وأدخلت معها العديد من العلماء والمثقفين والأدباء، وتم افتتاح المدارس والمعاهد العلمية والأدبية والفنية، ما أدى إلى تطوير النشاط العلمي والثقافي والسياسي للمرأة لتشهد تطورا كبيرا يساير ركب الحضارة الغربية الوافدة، كما أن

---

[6] باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، مؤسسة عز الدين، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص46.

[7] باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، المرجع نفسه، ص39.

الإصلاح في الشرق كان يجب أن يبدأ أولا بتحرير المرأة، حيث خرجت عن طوق هذا التطور، لقيم النوادي والجمعيات والمعارض وتصدر المجلات وأصبحت تشارك في إدارة المؤسسات الثقافية والاجتماعية والتعليمية، و"إذا سلمنا بأن المرأة العصرية هي نتاج التطور الاجتماعي الذي يجري من حولنا فمن حقنا أن نتساءل عن الخصائص الأساسية التي ميزت وتميز المرأة العربية العصرية عن سابقتها والتي نطلق عليها المرأة التقليدية؟ إنها تحاول جاهدة الوصول إلى حياة "أفضل" للنساء، وتكافح من أجل تحقيق "المساواة" كي تستمتع بكامل الحياة، وتسعى إلى حق تقرير أمورها، دون وصاية من أحد عليها، ومن بينها حق تقرير مصيرها كمخلوق بشري يتمتع بجميع حقوقه"[8].

إن المرأة العصرية، على هذا الأساس، خطت خطوات واسعة في مجال الحقوق والحريات، وأصبحت تتمتع بحياة مماثلة لحياة الرجل، لكن هذه المساواة التي كانت تطالب بها المرأة لم تسلم من بعض الآثار الجانبية السلبية على المرأة وخاصة في جانب الأعمال التي لا تناسبها بدءا بالزي والملبس، مرورا ببعض الأعمال الشاقة، مما نتج عن هذه المطالبة بالمساواة مشاكل نفسية وأضرار اجتماعية، لكونها لم تراع اختلاف طبيعة وفيزيولوجيا كل من الرجل والمرأة، في حين نجد أن المرأة التقليدية خضعت لقيود وضغوطات المجتمع وبقيت تحت رحمة سلطة الرجل، وهذا ما جعل المرأة العصرية تنتفض ضد هذا الحيف الذي لازمها عبر العصور، وجعلها تكافح من أجل تقرير مصيرها، وهنا أمكننا أن نستنتج أن المرأة العصرية ألغت نفسها وامتثلت للمؤثرات الخارجية، محاولة إثبات ذاتها وتحقيق وجودها المستمد من نجاحها الهلامي الذي يشعرها بالحرية والرضا والسعادة عن حالها وواقعها.

أوهموا المرأة العصرية بالحرية، وجعلوها تعتقد أنها قيمة القيم، لذلك فهي تسعى في طلبها بلا هوادة، في زمن يعرف فيه مفهوم الحرية لبسا كبيرا، ولأننا نعيش في مجتمع له قواعد وضوابط تحكم سلوك الأفراد بما فيها الرجل والمرأة، فهي تسعى حثيثة إلى نبذ هذه القواعد، لأنها ترى أن الرجل هو من وضعها قيودا في معاصمها. لقد لعب التعليم دورا أساسيا في إظهار المرأة العصرية وجعلها مؤهلة للحياة الاجتماعية بدل الحياة المنزلية، وإبراز مواهبها خارج المنزل، بامتهانها وظائف مختلفة، مما ولد لديها "ثقة" بنفسها واستطاعت بذلك أن تعبر عن آرائها وتنقل أفكارها إلى الطرف الأخر في ود واحترام.

إلا أن التعليم لم يكن دائما في صالح المرأة، حين قام بخدش أنوثتها وتأخير زواجها وهو ما فاقم نسبة العنوسة عندها، وأثر سلبا على نسبة خصوبتها وشيخوخة مجتمعاتها، فضلا على كون تعلمها أخرجها أيضا إلى سوق الشغل من أجل تحقيق استقلاليتها المادية وطمعا في سعادة تدعي أنها افتقدتها في كنف

---

[8] باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، المرجع نفسه، ص200-201

الرجل، لكن عمل المرأة لم يكن سوى سببا لتعاستها وعلة أمراضها النفسية ومصدرا للأعطاب الاجتماعية، نظرا لغياب التأهيل القبلي لهذا العمل والإعداد السليم القائم على تربية سليمة ودوافع للعمل صادقة.

إن الدوافع هي التي تشكل المثل الأعلى في حياة الإنسان على حد قول نوال السعداوي، والذي يتماشى مع هذا الصدد والسياق التي وضعت فيه المرأة والمآل التي تؤول إليه، هي" المثل العليا والقيم التي تتمثلها المرأة منذ طفولتها حتى مماتها، في الأسرة والمدرسة، والشارع والصحافة والإذاعة والأفلام والصور والكتب، كلها تدفع بها لا إلى طريق العمل وإنما إلى اصطياد رجل بأي شكل، والزواج منه بأي شكل، وإلا فقد فاتها القطار وفاتتها جنة الله على الأرض"[9]، يتضح من خلال هذا القول أن المرأة تم بناءها لخدمة أجندة رغبات الرجل، وتم إعدادها من طرف المؤسسات وفق صورة معنية قصد استغلالها واستعبادها حتى تظل خاضعة لسلطة الرجل، ولم يتم تأهيلها فكريا حتى تنخرط في المجتمع بشكل فعال، تعتمد فيه بشكل كامل على ذاتها وتتحرر فيه من سطوة الرجل الذي ظل ظلا ملازما لاستقلالها ومكبلا لوعيها ولعقلها الباطني.

ظل جسد المرأة هو العائق الحقيقي أمام تطورها على مر التاريخ، وعقدة بالنسبة للرجل مما فرض عليها حجبا غطت عنها كل السبل التي تطمح من خلالها تسلق مراتب الحياة، كما تم حجب ذكاءها وفطنتها وأنوثتها الخارقة التي تعد سلاحا فتاكا، وخير معبر عن هذا الدهاء الفطري المستور، هو ما أبانت عنه شخصية "شهرزاد" التي روضت "شهريار"، هذا الحاكم المستبد الذي كان يسفك الدماء بشكل يومي، وكان يحظى بحرية مطلقة لفعل ما يشاء، لكن بفضل فطنة ودهاء "شهرزاد" وحبكتها استطعت أن تعالجه من الداء العضال من خلال قدرتها على التخييل والحكي.

وتعد "شهرزاد رمز للحركات النسوية التي عملت على حقن دماء بنات جنسها، مستخدمة لعبة سردية وفنية ذات حبكة عنكبوتية أوقعت من خلالها شهريار في سحر حبكتها، وهذا يتماشى مع قول "نيتشه" المرأة أكثر الألعاب خطورة، وتكمن هذه الخطورة في جعل الرجل مجرد وسيلة لتحقيق غايتها بإنجاب طفل"، يتضح من خلال قول "نيتشه" أن المرأة ليست ضعيفة حسب التصور التقليدي، وإنما تحت هذا الضعف تكمن مواطن القوة والجبروت عندها، وهي ثورة في الجسد والعقل.

---

[9] نوال السعداوي، دراسات عن المرأة والرجل في المجتمع العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1990، ص260.

وبناء على معيار القوة والضعف التي تخضع لها العلاقات الإنسانية، والعلاقة بين الرجل والمرأة خاصة، يمكن أن نفحص طبيعة هذه العلاقة وفق أصل الأخلاق منها: أخلاق السادة وأخلاق العبيد، لأجل سبر أغوار العلاقة التي تربط الرجل بالمرأة، والكشف عن سيكولوجية المرأة، التي ظلت لغزا حسب قول "نيتشه" في بداية كتاب "العلم المرح"، وفي حوار زرادشت مع العجوز حين طلبت منه الحديث عن النساء في حضرتها، فقال لها: "كل ما في المرأة لغز، وليس لهذا اللغز إلا مفتاح واحد، وهو كلمة "الحبل"... إن الرجل الحقيقي يطلب أمرين: المخاطرة واللعب، وذلك ما يدعوه إلى طلب المرأة، فهي أخطر الألعاب...عندئذ قالت العجوز(...) والآن اصغ إلي سأعلن لك حقيقة صغيرة...:إذا ما ذهبت إلى النساء، فلا تنسى السوط"[10]، ويتبين أن هذا الحوار السردي بين زرادشت والعجوز، يعكس منظورين: منظور زرادشت الذي يرى في المرأة لغزا، يستدعي الحبل الذي يعتبر مدخلا لمعرفة اللغز، في حين نجد منظور العجوز التي أعلنت لزرادشت عن حقيقة المرأة التي تستدعي السوط..، وانطلاقا من هذا الحوار الفلسفي يحق لنا أن نتساءل عن صورة المرأة حول ذاتها، هل هذه الصورة تم بناءها من طرف المرأة ذاتها؟ أم هي صورة مكرسة من طرف الرجل؟

4.صورة المرأة بين مسؤوليتها وتقصيرها

للدردشة حول هذا السؤال يتطلب الأمر تناول صورة المرأة عبر التاريخ وما تعرضت له هذه الصورة من تغيرات وتحولات وتفاعلات شكلت بنيتها، مما كرس نمط من تصورات وتمثلات معرفية للمرأة عن ذاتها، مما جعلها تنظر لنفسها بازدراء وحاجة دائمة إلى الرعاية والاهتمام حتى لو كان بالسوط، باعتباره استعارة، وها هو "**نيتشه**" يخاطب نفسه أنه تعب من الرعاية والاهتمام قائلا: "لقد تعبت من رعايتك والسير وراك، أيتها الساحرة، لقد أسمعتك أغاني حتى الآن، فلسوف تسمعني صراخك، هيا: أرقصي على نقرات سوطي، ألهبك به، فإنني ما نسيته"[11]، يوضح "**نيتشه**"، إن ملاحقة المرأة بكل الوسائل لم يفض إلى إقناعها وإغرائها، لكنها رفضت أن تخضع لرغباته، مما جعلته يستدعي نصيحة العجوز دون نسيان السوط من أجل سماع صراخها على إيقاع رقصات السوط، لأنها ذات مزاج متقلب يصعب سبر أغوارها السحيقة التي لا قرار لها، وخاصة عندما تتخلى وتهجر ذاتها تبلغ أبعد مداها، مع هذه الصورة المتحركة والمضطربة للمرأة، أدخلت الفلاسفة في سوء فهم أسرار النساء، ما كبدهم الفشل الذريع في زواج ناجح، هذا لأن المرأة حسب "نيتشه" تعني الشكوكية والمواربة المحجبة، مضيفا المرأة

---

[10] فريدريك نيتشه، العلم المرح، ترجمة: حسان بورقية، محمد الناجي، دار افريقيا الشرق، ط1، 1993، ص7.

[11] فريدريك نيتشه، العلم المرح، مصدر سابق، ص7.

حقيقة لم تكن سوى سطحية ولم تشتهى إلا بفعل القناع الذي يخفيها، وعندما يسقط قناع الخجل والجهل، يسقط معه كل شيء.

على ضوء هذه التصورات يمكننا تحصيل أفكار حول قضية المرأة اللغز التي حيرت الفلاسفة والمفكرين، والتي اعتبرت رمزا للفتنة، وأنها تعرف كيف تستعمل الخنجر سواء ضد الرجل أو ضد نفسها، وهي استعارة للغواية والسحر، "إن أقوى سحر النساء هو أن نعرف به إلى مسافة بعيدة، وحتى نتكلم لغة الفلاسفة، إنه الفعل عن بعد: لكن لبلوغ ذلك يجب أولا وقبل كل شيء بعض المسافة"[12]، يتضح أن السحر له تأثير من مسافة بعيدة حتى وإن قررت الابتعاد عنها، فإن السحر يلاحقك من خلال الطيف وقوة الخيال، فالعشق النسائي يجذب الرجال إلى الأعالي فوق الكل، كما يسميها "نيتشه" في مناطق الرياح القوية، قريبا من النسور والثلج والشمس، هناك تكمن اللذة المؤلمة، والمخاطرة المميتة، حيث يتفوق فيها الإنسان على الإنسان، وما طلب المرأة سوى شكل من أشكال المخاطرة الممزوجة بما هو جميل، في هذا المعنى يتشكل مزاج كل من الذكر والأنثى، حيث أن "صورة الأم تحدد إذن سمات المرأة...كل رجل يحمل صورة عن المرأة تعود إلى أمه: إنها هي التي تحثه على احترام النساء بصفة عامة أو على احتقارهن، أو على ألا يحس إزاءهن إلا بعدم الاكتراث"[13].

إن المرأة هي التي تصنع صورة المرأة في ذهنية الذكر، وترسم له كيفية التعامل معها في المستقبل، وتحدد طبيعة هذه العلاقة، التي قد تقوم على الاحترام أو الاحتقار، التقدير أو اللامبالاة، فصورة الرجل عن المرأة رهينة بالمرأة ذاتها، وليس الرجل، لأنها من تقوم بتربيته ورعايته منذ قطع الحبل إلى أن تربطه إلى امرأة أخرى، وسريعا تنسى أنها هي التي حددت سمات الرجل، فتشرع في الشكوى والتذمر منه، وهذه سمات الكذاب الذي ينسى بسرعة ما فعله، وبعبارة "نيتشه" الكذب إذن هو فن المرأة الكبير، لأن من لا يعرف أن يكذب لا يعرف ماهية الحقيقة ولا كيفيتها، ومن هنا تكمن عداوة المرأة مع الحقيقة لأنها تنشد الكذب كفن وشرطها الأكبر هو الظاهر والجمال. وبناء عليه نصل إلى السؤال الجوهري، الذي هو سؤال المرأة في علاقتها بالحقيقة والحكمة، والحياة. هل المرأة هي نفسها الحقيقة والحكمة والحياة؟ أم أنها شبح مقنع لكل ذلك؟

إن المفهوم الذي يجمع بين المرأة والحقيقة والحكمة والحياة هو القناع الذي يحجب الجوهر والعمق خاصة وأن كل ما هو عميق يحب القناع، كما أنه مرتبط بالكذب، وعندما نشرع في إزالة الأقنعة لا نجد

---

[12] فريدريك نيتشه، العلم المرح، مصدر سابق، ص10.

[13] المصدر نفسه، ص13.

شيئا، وبالتالي ليست هناك حقيقة باطنية، بالنسبة للنساء والحقيقة كذلك. وفي هذا السياق يتساءل "نيتشه" قائلا: من لا يعرف أن يكذب لا يعرف ماهية الحقيقة ولا كيفيتها، فالكذب هو مفتاح الدخول إلى عالم المرأة والحقيقة عبر بوابة الفن، وما المرأة سوى فنان لعوب وشاعر وكوميدي، هذا ما يجعل الرجل باحثا عن هذه الكائنات الشبحية الخداعة بالضرورة، فالفن الذي يراه "نيتشه" هو "الذي يمنح الإنسان أعينا وآذانا للنظر والسماع بشيء من الحبور إلى ما يكونه هو في حد ذاته، ما يحس به هو ما يريده هو كإحساس وإرادة فعالتين"[14].

أنظر كيف أن الفن يساعد الإنسان في تدريب النظر والسمع والإحساس على الفعالية، من أجل تجاوز أنفسهم باستمرار، وأن يحترموا البطل المتخفي في كل واحد منهم، وهذا ينمي فيهم الشعور بالتفوق في الحياة التي نحن فيها مجرد جلاس مائدة كبرى للسخرية والمقامرة، يبدوا أن المشترك بين المفاهيم بعد القناع والكذب هو اللعب الذي يسكن كل إنسان ويجذبه نحو المغامرة والمخاطرة، وأعظم الألعاب وأخطارها المرأة والحياة حيث تخاطب من يشكو منها وهي تتحكم فيه بغمزة: "إنك عاشقي فانتظرني لحظة لأتفرغ لك"[15].

هذا الخطاب البلاغي الاستعاري مزدوج بين الحياة والمرأة لأنه متعدد الألوان والأقنعة، وما الفكر سوى فن بل إنه فكر قناع وسخرية، فكر لا قعر له ولا قرار له، حسب "نيتشه" يتشذر فوق الهوة والسقوط الأعمق، ما هو سوى ملاحقة تجربة منفلتة من التحقق ومن الاستقرار، وهي لحظة امتلاك العاشق لمعشوقه، لأجل ممارسة سلطته، وكذلك يمقت كل أنواع الأشياء الكريهة التي أخضعت الطبيعة المرأة لها، في حين نجد هذا الكائن الشبحي الذي يعيش في الظل باعتبارها مجازا ومتاهة تمارس سلطة من نوع أخر، الإغواء والأنوثة باعتبارهما سلاحا الحنكة الماهرة، وأسلوب المرأة والحقيقة، حيث تغدو الفكرة امرأة، "الفكرة تتقدم، تغدو أكثر رقة، أكثر دهشة، عصية على القبض، فكرة تغدو امرأة"[16]، تستشف أن المرأة صيرورة غير قابلة للإمساك، وخاصة عندما تصبح فكرة أو أسلوبا، و "نيتشه" يرى أن الأسلوب هو طريقة لمعرفة النساء عن كثب، ويعتبر هذا جزء لا يتجزأ من التراث الديونيسي، وبهذا يكون أول عالم نفس للأنوثة الخالدة.

ومنه نستنتج مجموعة من الخلاصات أهمها: لقد كانت المرأة ضرورة في كل الحضارات بالنسبة للذكر وغاية يسعى إليها، وذلك من خلال اكتشاف عمقها باستمرار وسبر أغوارها، وخاصة أنوثتها التي تكن لم

---

[14] المصدر نفسه، ص15.

[15] المصدر نفسه، ص 16.

[16] جاك دريدا، المهماز، أسليب نيتشه، تر: عزيز توما، إبراهيم محمود، دار الحوار، سورية، اللاذقية، ط1، 2010، ص128.

تكن بمعزل عن مجموعة من المفاهيم كالطبيعة والحقيقة والحكمة وهي مشارب ومداخل للحياة، فكانت المرأة هي مفاتحها، على الرغم مما كان يحوم حولها من صراع وحرب، وسيطرة وخضوع، وسعي نحو الحرية وهروب من الاستعباد والطغيان، فكل هذه المتناقضات نابعة من صميم المرأة /الحياة، وفي خضم هذا الصراع يكون الذكر بين المطرقة والسندان، إن انتصر فقد جزء من ذاته، وإن خسر فقد أضاع جزء من طبيعته التي تهدف إلى السيطرة، وهذا ما توصلت إليه في هذا البحث هو صعوبة التعامل مع المرأة سواء أردت أن تفرض سلطتك عليها أو أردت استخدام القوة لجعلها خاضعة طائعة، أو جعلت من نفسك ضعيفا خاضعا أمامها لأجل احتوائها، فإن الأمران سيان في تأويلهما، لأن في النهاية ستفقد جزء من ذاتك وتصير شظايا متناثرة يستعصي لملمتها، وبالتالي المرأة ضرورة طبيعية لا يمكن الاستغناء عنها مهما كانت طبيعة الصراع أو الحرب التي تعيشها العلاقة، وهنا يكمن اللغز، الذي تعكسه المفارقة التالية: "أخ منو وعيني فيه".

بيبليوغرافيا

- إمام عبد الفتاح إمام، جون لوك والمرأة، دار النشر والتنوير، الكويت، ط1، 2009.
- السعداوي نوال، دراسات عن المرأة والرجل في المجتمع العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1990.
- دريدا جاك، المهماز، أسليب نيتشه، تر: عزيز توما، إبراهيم محمود، دار الحوار، سورية، اللاذقية، ط1، 2010.
- فريدريك نيتشه، العلم المرح، ترجمة وتقديم: حسان بورقية، محمد الناجي، دار النشر افريقيا الشرق، ط1، 1993.
- كيال باسمة، تطور المرأة عبر التاريخ، مؤسسة عز الدين، بيروت، لبنان، ط1، 1981.
- حياة الرايس، جسد المرأة، من سلطة الإنس إلى سلطة الجان، الناشر: سينا للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1995.
- داكو بيير، المرأة؟ بحث في سيكولوجية الأعماق، تر: وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، ط1، 1983.

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

Revue Brochures Éducatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

L'école et la question de développement des habiletés cognitives

Numéro (16), Octobre 2024

Sommaire

Balancing Innovation and Dependence in Education: The Role of Artificial Intelligence in English Language Education in Moroccan Schools

☞ Tayeb Hachimi / ☞ Abdessamad Khalidi.....1

The Effects of the Institutional Practices on Students' academic Writing in Moroccan EFL classes: Allal El Fassi High school As a Case Study

☞ Adil El Assri / ☞ Youcef Hdouch 11

La dynamique motivationnelle des élèves de première année du baccalauréat des filières scientifiques et techniques en cours de français: Le cas du lycée Allal Al Fassi, Région Rabat-Salé-Kénitra, Direction de Sidi Slimane

☞ Zouhir El bouchikhi / ☞ Dr. Zohra Terrada 25

Représentations identitaires et dimensions interculturelles de l'oral en classe de FLE au cycle collégial au Maroc

☞ Imane BOUCHAHTA.....39

Portée éducative de l'œuvre littéraire : réalisme social et vision poétique chez Mohamed Nedali

☞ Zakarya MOUKINE BILLAH 51

Acquérir la compétence d'expression orale en langue amazighe

☞ Dr. Lahcen Omari.....61

Du contexte universitaire au contexte formatif: quelques notions définissant le profil professoral chez l'enseignant-stagiaire de langue dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de Formation

☞ Mohammed AGUIDI 73

Balancing Innovation and Dependence in Education: The Role of Artificial Intelligence in English Language Education in Moroccan Schools

☞ **Tayeb Hachimi**
Spécialité: Cultural Studies.
Ibn Tofail University Kenitra.

☞ **Abdessamad Khalidi**
Spécialité: Linguistique et Analyse du discours.
Abdelmalek Essaâdi University – Tétouan.

1.Introduction

Artificial intelligence (AI) has rapidly emerged as a transformative force in education globally, revolutionizing how knowledge is imparted and acquired. AI technologies are increasingly integrated into educational systems to personalize learning experiences, streamline administrative tasks, and support teachers in delivering more effective instruction (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). From adaptive learning platforms that tailor educational content to individual student needs to intelligent tutoring systems that provide real-time feedback, AI's applications in education are vast and varied (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016).

Globally, the adoption of AI in education is driven by its potential to enhance learning outcomes, improve access to quality education, and prepare students for a technology-driven future (UNESCO, 2023). In countries like the United States, AI-powered tools are being used to close learning gaps and support differentiated instruction, while in developing nations, AI is increasingly seen as a means to overcome challenges related to teacher shortages and resource constraints (Smith & Anderson, 2022). However, the integration of AI into education also raises significant ethical concerns, including issues of data privacy, algorithmic bias, and the digital divide, which need to be carefully managed to ensure equitable access and fair use of AI technologies (Schoen & Green, 2024).

As AI continues to reshape the educational landscape, it is crucial to understand its impact in diverse contexts, including its influence on teaching and learning practices in Moroccan schools. This study focuses on the effects of AI on teaching and learning English in Moroccan schools, specifically seeking to determine whether AI fosters or stifles innovation and creativity among teachers and learners. By exploring AI's dual role as both an enabler and a possible inhibitor of creative thinking, the research aims to

provide a nuanced understanding of AI's impact on educational practices. The primary objectives are to assess AI's influence on language teachers' creativity, evaluate its effects on students' creativity during reading lessons, and compare the outcomes of teaching English with and without AI.

2. Methodology

2.1. Study Design

This study employs a qualitative research design to thoroughly examine the impact of AI on teaching and learning English in Moroccan secondary schools. The rationale behind choosing a qualitative approach is rooted in the need to capture the depth and richness of experiences, perceptions, and challenges associated with the integration of AI into educational practices.

2.2. Participant Selection

The participants in this study were selected using a purposive sampling method, which is particularly suitable for research that seeks to gather in-depth information from individuals who have direct experience with the phenomenon under investigation. This method was chosen to ensure that the participants—both teachers and students—had sufficient exposure to AI tools in the context of English language education.

2.2.1. Teachers

A total of 20 English teachers were selected from various secondary schools in Khemisset region, Morocco. These teachers were identified based on their active use of AI tools in their teaching practices. School administrators were consulted to identify teachers who regularly incorporate technological tools into their lessons. Additionally, teachers who expressed a willingness to participate and share their experiences with AI in education were prioritized.

2.2.2. Students

A sample of 40 students was selected from the same schools where the participating teachers work. The students were chosen based on their exposure to AI tools in their English language classes. Teachers were asked to nominate students who regularly interacted with AI applications during lessons.

The student sample included learners from different grades and proficiency levels, providing a broader perspective on how AI impacts students with varying learning needs and abilities.

The purposive sampling method was used to ensure that the study focused on participants with relevant and sufficient experience, thereby enhancing the validity of the findings. By carefully selecting participants who are actively engaged with AI tools, the research is able to provide more accurate and meaningful insights into the impact of AI on teaching and learning English in Moroccan schools.

2.3. Data Collection

Qualitative data were gathered through 10 semi-structured interviews with teachers and students and classroom observations. These methods provided in-depth insights into the nuances of AI integration, the challenges faced, and its influence on creative teaching and learning practices (Merriam & Tisdell, 2016).

Interviews: The semi-structured interviews lasted approximately 30-45 minutes each, allowing participants to share detailed feedback about their experiences with AI in education.

Classroom Observations: Conducted over a month, with each session lasting about 60 minutes, the observations provided firsthand data on the application of AI tools, teacher-student interactions, and the overall educational environment.

2.4. Data Analysis

Qualitative data were analyzed thematically, with key themes and patterns identified through coding and categorization (Braun & Clarke, 2006). The thematic analysis allowed for the identification of core themes that emerged from the interviews and observations, highlighting the various dimensions of AI's impact on English education.

2.5. Ethical Considerations

Ethical considerations, including informed consent, confidentiality, and data security, were strictly adhered to throughout the study (American Psychological Association, 2020). Participants were informed about the purpose of the study, and their consent was obtained before any data collection.

2.6. Study Limitations

The study acknowledges certain limitations, such as the small sample size and its focus on specific schools, which may limit the generalizability of the findings. Additionally, the observational data, limited to a one-month period, might not capture long-term trends and effects (Patton, 2002).

3. Results and Discussion

3.1 Findings

This **study** explores the nuanced experiences and perspectives of English teachers and students regarding the use of artificial intelligence (AI) in educational settings. Through thematic analysis, key themes were identified that underscore the integration of AI, challenges encountered, and perceived benefits in enhancing creativity and learning outcomes.

Theme 1: Widespread Adoption of AI Among Educators

The data reveal that 85% of English teachers have integrated AI into their teaching practices, indicating a strong recognition of its potential to enhance educational outcomes. AI is primarily utilized to streamline lesson preparation, create supplementary activities, and foster innovative teaching approaches. Teachers report feeling empowered as AI reduces administrative tasks, allowing them to focus on creative lesson planning. For instance, Jamal Moussaoui highlighted how AI enables the personalization of lesson content, thereby improving student engagement and allowing more attention to creative aspects of teaching.

Theme 2: Moderate Student Engagement with AI

While 60% of students have utilized AI tools in their learning, this level of engagement is notably lower than that of teachers. This disparity suggests that although students recognize AI's benefits, there is room for greater integration into their learning experiences. Encouraging increased student interaction with AI can enhance educational outcomes and better prepare them for a technology-driven future. For example, Imane Ourahou, an advanced-level learner, credited AI tools like ChatGPT with helping her overcome language barriers and boosting her confidence. However, some students, par-

ticularly those in Common Core 4, prefer traditional methods, indicating a need for tailored approaches to foster student engagement.

Theme 3: Positive Attitudes Toward AI's Benefits

The study found that 80% of teachers view AI positively, acknowledging its potential to enhance educational processes, although 20% remain skeptical. Among students, all expressed a positive perception of AI, reflecting an openness to integrating technology into their learning. Educator Mourad Oumimoune emphasized AI's transformative impact on teaching by facilitating interactive lessons, though he also noted challenges in adapting to new technologies, underscoring the need for continuous training.

Theme 4: Impact on Lesson Preparation

AI significantly influences lesson preparation, with all teachers and 77.5% of students reporting improvements. Teachers like Loubna Belhaj use AI for real-time feedback, adapting lesson plans to enhance teaching effectiveness. However, 22.5% of students did not perceive a significant impact, highlighting areas for improvement in AI integration. Some students reported limited access to AI tools outside of school, restricting their ability to fully benefit from AI-assisted learning.

Theme 5: Challenges and Barriers in AI Utilization

Despite AI's positive impact, challenges persist, with 10% of teachers struggling with AI integration and 70% feeling that its impact on teaching is minimal. This underscores the necessity for clear guidelines and support for effective AI implementation. Teacher Loubna expressed frustration over insufficient technical support, which hindered her ability to leverage AI effectively. Many educators highlighted the steep learning curve associated with new technologies, emphasizing the need for accessible training resources.

Theme 6: Role in Developing Competencies and Supplementary Activities

Most teachers (90%) recognize AI's effectiveness in developing reading competencies, and both teachers and 92.5% of students agree on AI's role in designing supplementary activities. This consensus highlights AI's supportive role in enriching educational experiences through diverse learning opportunities.

Theme 7: Innovation and Creativity

Both teachers and students see that AI is a driver of innovation and creativity. While 65% of teachers acknowledge AI's potential to foster creativity, they caution against over-reliance, which could stifle innovation. In contrast, all students view AI as a catalyst for creativity, inspiring new ideas and approaches in education. For example, Marriem Alaoui used AI to create interactive storytelling activities, engaging students and encouraging creative expression. Her students reported feeling inspired by AI's capabilities, noting how it encouraged them to explore new ideas.

3.2 Discussion

The integration of artificial intelligence (AI) in educational settings presents promising opportunities to enhance learning experiences, yet it also introduces notable challenges and ethical considerations. This discussion synthesizes the findings from qualitative analyses, offering a balanced view of AI's role in English education in Moroccan secondary schools.

3.2.1. Potential of AI in Personalizing Learning Experiences

AI tools offer significant potential for personalizing learning experiences. The study found that 85% of English teachers and 60% of students have utilized AI in educational activities, reflecting a growing trend toward integrating technology in classrooms. AI's ability to adapt content to individual student needs enables tailored instruction, which can improve student engagement and learning outcomes. For instance, advanced learners reported that generative AI applications helped them overcome language barriers and boost their confidence, illustrating AI's role in providing personalized learning support (Smith & Anderson, 2022).

3.2.2. Impact on Lesson Preparation and Teaching Practices

AI significantly affects lesson preparation, with 100% of teachers and 77.5% of students acknowledging improvements in their preparation processes. AI applications streamline administrative tasks, allowing educators to focus on the creative aspects of teaching. Teachers highlighted AI's effectiveness in personalizing lesson content and enhancing student engagement. This administrative efficiency can lead to more innova-

tive and dynamic teaching practices, fostering a more interactive learning environment. (Seo et al., 2023)

3.2.3. Role in Supplementary Educational Activities

Moreover, AI is recognized for its supportive role in designing and implementing supplementary educational activities. All surveyed teachers and 92.5% of students noted AI's positive contribution to such activities, indicating its potential to enrich educational experiences through diverse learning opportunities. AI's capacity to assist in creating interactive and engaging activities is perceived as a key benefit by both educators and learners (Walter, 2024).

3.2.4. Challenges in AI Integration

Despite AI's benefits, technical challenges persist. Approximately 10% of teachers reported difficulties in integrating AI into their teaching, often due to insufficient technical support and training. Additionally, some students reported limited access to AI tools outside of school, restricting their ability to fully benefit from AI-assisted learning. Addressing these barriers is crucial for maximizing AI's potential and ensuring equitable access to technology across educational environments (Woodruff, Hutson, & Arnone, 2023).

3.2.5. Over-Reliance on AI and Its Impact on Creativity

While AI is viewed as a catalyst for creativity, with 65% of teachers acknowledging its potential to foster innovation, there is a risk of over-reliance on technology. Teachers cautioned that excessive dependence on AI might stifle creativity and critical thinking. This over-reliance can lead to a passive learning environment where students rely too heavily on AI to solve problems rather than engaging deeply with the material. Balancing AI use with traditional pedagogical methods is essential to maintaining a diverse and effective learning environment, preventing AI from overshadowing essential skills like problem-solving and independent thinking (Levy & Murnane, 2021).

3.2.6. Resistance to Change and Traditional Pedagogical Practices

Resistance to change is another barrier that emerged from the data. Many teachers, particularly those with longer tenures, expressed skepticism about the effectiveness of AI in education. This resistance is often rooted in a preference for traditional pedagogical

methods and a belief that AI cannot replicate the nuanced, human elements of teaching. Additionally, some educators fear that AI might eventually replace their roles, leading to job insecurity. This fear contributes to a reluctance to fully embrace AI tools, which are viewed as a potential threat rather than a complement to existing teaching methods.

3.2.7. Ethical Concerns and Data Privacy Issues

The study also highlighted ethical concerns related to AI utilization, particularly regarding data privacy. Teachers and students expressed apprehension about the collection and use of personal data by AI systems. These concerns are compounded by a lack of transparency in how AI algorithms operate and the potential for biases within these systems. The fear of data misuse or breaches can hinder the adoption of AI tools, as both educators and students may be reluctant to engage fully with technologies that they perceive as compromising their privacy or autonomy (Schoen & Green, 2024).

4. Recommendations

1.Enhanced Training and Professional Development for Educators

Maximizing AI's potential in education requires ongoing, hands-on teacher training in AI integration, alongside professional development and collaborative networks for sharing best practices and innovations

2.Investment in Technical Infrastructure and Support

Under-resourced schools need investments in reliable internet, updated hardware, and software for AI tools, along with dedicated IT staff to ensure smooth operation and ongoing technical support.

3.Balanced Integration of AI with Traditional Pedagogical Methods

Promote a balanced AI integration by combining it with traditional teaching methods, focusing on critical thinking, problem-solving, and creativity. Implement monitoring systems to assess AI's impact on learning, enabling educators to adjust strategies and prevent over-reliance.

4.Development of Ethical Guidelines and Data Privacy Protocols

Schools and policymakers must establish and enforce ethical guidelines for AI use in education, focusing on data privacy, algorithmic transparency, and bias prevention. Ad-

ditionally, offer training on data security to ensure educators and students can protect their personal information when using AI tools.

5. Conclusion

This study provides a comprehensive examination of the integration of artificial intelligence (AI) in English language education within Moroccan secondary schools. The findings highlight AI's significant potential to enhance learning experiences through personalized instruction, improved lesson preparation, and support for supplementary activities. Both teachers and students acknowledge the benefits of AI in fostering creativity, innovation, and engagement in the classroom. However, the study also reveals several challenges, including technical barriers, insufficient training, over-reliance on AI, and ethical concerns related to data privacy.

The implications of these findings extend beyond the immediate context of Moroccan secondary schools. As AI continues to be integrated into educational systems worldwide, it is crucial for educators, policymakers, and researchers to understand both the opportunities and the risks associated with its use. Future research should focus on longitudinal studies to assess the long-term impacts of AI on educational outcomes and creativity. Additionally, there is a need to explore strategies for effectively balancing AI integration with traditional pedagogical methods, ensuring that AI serves as a complement rather than a replacement for human intelligence.

Moreover, further investigation into the ethical dimensions of AI in education is essential. Research should address concerns related to data privacy, algorithmic transparency, and the potential for bias, with the goal of developing robust ethical guidelines that can be adopted globally. By continuing to explore these areas, future studies can contribute to the creation of more equitable, effective, and ethically sound educational practices that harness the full potential of AI while safeguarding human cognitive skills.

In conclusion, the successful integration of AI in education requires a concerted effort from all sectors of society. By investing in training, infrastructure, ethical guidelines, and student engagement, we can harness AI's potential to enhance education in Morocco but around the world. The time to act is now, to ensure that AI serves as a tool for empowerment, creativity, and equitable access to quality education for all.

References:

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2021). Dancing with robots: Human skills for computerized work. Third Way. https://www.thirdway.org/report/dancing-with-robots-human-skills-for-computerized-work
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson. Merriam, S. B., & Tisdell,
- E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage Publications.
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2023). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1), 51. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00351-x
- Smith, J., & Anderson, M. (2022). Personalized learning through AI: Case studies and best practices. Journal of Artificial Intelligence in Education, 401-418.
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21(1), Article 15.
- Woodruff, K., Hutson, J., & Arnone, K. (2023). Perceptions and barriers to adopting artificial intelligence in K-12 education: A survey of educators in fifty states. IntechOpen.

The Effects of the Institutional Practices on Students' academic Writing in Moroccan EFL classes: Allal El Fassi High school As a Case Study

☞ Adil El Assri / ☞ Youcef Hdouch

Introduction:

Many research studies have argued the challenges EFL and ESL learners face in writing skills because of their complex nature. The complexity lies in conveying meaningful sentences. Nunan (1989) argues that writing is an extremely difficult cognitive activity which requires the learner to have control over various factors. These factors vary from academic background and personal interest of the writer to various psychological, linguistic and cognitive phenomena. The academic failure or success is often counted on the power of writing. Both high school learners and teachers endure a great deal because of the poor outcomes of writing skills. This often instils a kind of frustration on the part of students who tend to avoid writing as it is so daunting a task to carry out. Most often, students lose the point to write a powerful piece of writing when there is a mismatch of the underlined with the intended goals of teaching and learning writing. Students need to write with a purpose and an audience in mind. This helps learners to plan their writing appropriately. Learners start writing the moment they are given the topic. That is, they do not take enough time to plan their written texts. This learning habit affects their ability to produce rich texts, which can encourage them to gain confidence and improve their writing skills

The institutional practices and students' attitudes towards the complex nature of writing appear to be determining factors in the progress of communicative language teaching and learning. From my own experience as a teacher, students' interest in learning to write is either given little importance or ignored altogether. Written tasks are always scheduelled at he end oftextbooks' units. That is, students are not given enough opportunities to assimilate the repertoire of vocabulary and structures to which they are exposed in classes. They get accustomed to wrting occassionally. Therefore, they perceive writing skill as it is not important for language learning. Also, the topics, which textbook activities assign, do not attend to students' needs. Therefore, students attempt to avoid writing skills since they feel afraid of making mistakes. Their strong apprehen-

sion affects their ability to express their thoughts freely and lose confidence. More importantly, writing tasks do not provide them enough time to develop their cognitive abilities. Consequently, when they come to write, they forget if they have written before. They are not regularly acquainted with the genres of texts they are to produce. They do not attempt to write creatively and develop their potentials of writing skills, but they simply write as they have to finish written tasks.

Literature Review:

SSeveral studies have emphasized the most crucial role of writing in language learning. Harmer (1998) stated "the reasons for teaching writing to students of English as a foreign language include reinforcement, language development, learning style, and most importantly, writing as a skill in its own right"(p.79). Therefore, it has become necessary for learners to master writing skills to communicate their ideas. It is not as easy as one might think. It needs careful planning that is mapped over many stages to produce coherent and cohesive texts. That is why; it is a complex and challenging cognitive ability. Students need to engage in différent writing activities to boost their cognitive abilities. Students' interviews show that they rarely have the opportunity to practice the pedagogical skilks of writing. Writing among the four skills is given little importance textbook syllabus also confirm students' aoprehension of writing as writing activities are assigned once in each unit. According to Nunan (1989) indicated that writing is the most complicated and challenging skill to learn for those who learn English as a foreign language because "writing is a highly complex, cognitive ability for all in which the writer is required to demonstrate several of variables simultaneously.

Following this line, learners do not have other alternative than that of taking control over writing skill to achieve the goal of language learning. Additionally, Kern (2000) believes that writing is an active process requiring active thinking and problem solving. That is the writer has to make a connection between the schemata and the new elements to create new knowledge structures. Yet, this creativity would not take place unless cultural knowledge of the society addressed is acquired. Learners need to compare between past and present experiences to effectively gain insights towards reflecting on their learning habits. Students develop their writing habits on the basis of continuos practice. They learn through making mistakes and correcting them in light of their ac-

cumulated exoerience. We, as teachers, have to motivate students to write on a regular basis and help them gain confidence in taking risks.

Writers assume a big responsibility lies behind conveying comprehensible ideas that paves the way for readers to encode appropriate meanings. Nunan (2003:88) defines "writing as both physical and mental act. At the most basic level, writing is the physical act of communicating words or ideas to some medium. On the other hand, writing is the mental work of inventing ideas, thinking about how to express them and organizing them into statements and paragraphs they will be clear to a reader". In writing skill, students take the responsibilty to produce meaningful utterance and generate logical ideas. So, language comprehension is achieved unless it involves mraningful segments of language: words, sentences and structures. As a matter of fact, learning language regulations is of paramount importance in taking risks for producing meaningful content. Put in simple terms, the end of language learning is comunication. Writing skill serves to evaluate the extent to which the learner is making progress. Also, learners feel encouraged to exolore un or create unprecedented structures if they achieve academic success. As a result, it is teachers' job to stress on the fundalental role of writing in language learning.

Following the same line of thinking, writing is meant to be a kind of art in language teaching and learning in which learners creatively produce infinite number of structures. Yet, they should have already been equipped with a rich input which they can learn through exposure. Lack of linguistic repertoire contributes to students' withdrawal from writing. As they venture to write based on their L1 input, they certainly produce poor ideas that are most often awkward.

Most research studies have been concerned with writing since the ultimate goal of EFL or ESL learning is communication. So, writing has begun to gain popularity in all over the world as it provides an added value to language learning. For many years, writing has become a pillar in foreign language teaching. Unlike writing in an L1, writing in an L2 or FL is quite a challenging. It requires an attainment of sufficient linguistic proficiency (Hinkel, 2004). Writing accurately and fluently needs appropriate learning of grammar, syntax and lexis. In a sense, the student writer should always think of reader and how he or she can perceive the produced utterances. Content needs to be clearly

stated considering acuracy and fluency. Attention is focused on the importance of reflection in teaching and learning, notably written production. Many scholars consider reflection as a vital pedagogical tool that serves to reflect on past experiences and make use of them to improve and remedy writing skills. In one way or another, comparing present and past experiences often develop insights on how to achieve a successful learning experience. according to John Dewey (1933), an American psychologist, philosopher and educational reformer believed that reflection is a key ingredient to forming deeper connectors with experience, defining it as "Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends"(p.9). Many scholars have emphasised on the significane of experience in language learning. They refer to reflecttion as an effective pedagogical asset that sustain learning backgrounds. Reflection can also help EFL students in enhancing writing skills.

Many scholars have argued the efficiency of reflective teaching in the light of writing journals and portfolios. Learners are hardly familiar with these interesting projects. Time constraints and students' attitudes have a significant impacton their willingness to explore their writing abilities. Most students show negative attitudes towards writing. Actually, they may demonstrate control over other language skills, but they are to face difficulties when they are asked to write. Differently put, they have the fear of making writing mistakes. Therefore, they do not explore their knowledge of writing and express their thoughts. Thus, Erkan and Saban (2011) maintained that "success with writing in a foreign language may be related to attitudes towards writing, apprehension about writing, and self-efficacy in writing" (p. 168).

For this reason, we have to encourage learners through asking them to report the teaching items during each session. This will certainly motivate them to be attentive and revise lessons on a regular basis through writing reports. In doing so, learners have enough time to practice writing and teachers can evaluate the efficiency of their pedagogical practices and the extent to how successful they are. Reports writing leads towards professional development as well as autonomous learning. Learners write using the rich input given during class sessions. In this case, they are to attend to their needs as they are eagerly motivated to write concerning what they are much more interested in. More importantly, they exploit the teaching items and enrich their repertoire of

vocabulary as well. Students always ignore writing skills because they do not have enough input which bestows on them the ability to explore their meta-cognitive abilities.

Methods and data:

In this scientific research paper, the studyadopted a qualitative approach to investigate students' writing challenges, factors affecting their writing progress, and suggestions to improve EFL/ESL Moroccan intermediate learners. Two online questionnaires were conducted for both teachers and students. The questions were developed in the context of reflective practice. They seek to touch up on the challenges EFL teachers and students face at the level of written production. That is to say, they serve to measures the extent to which students enhance their writing skills counted on daily classroom reports and reflection. The reports were written based on the given teaching items. In doing so, students are given enough time to practice their writing skills as teachers are provided with enough data to judge the mean gaps meant to affect students writing products.

Simultaneously, students benefit from abundant opportunities to practice writing skills. In a similar vein, the study investigates the poor institutional practices which impacts writing progress. Likewise, interviews were administered totwenty intermediate students from different classes to get direct feedback about the challenges face in writing skills.. It provides insights on the challenges of writing so that we can help students overcome their challenges and improve their writing skills.

All the questions address the poor writing skills that affect the progress of language learning, notably in academic writing. Several techniques of data collection, questionnaires, interviews and reports writing, are used to find out the main difficulties face EFL and ESL students while they come to produce written texts. In one way or another, we attempt to involve both teachers and students to evalute the power of the teaching methodology. There are many pedagogical variables intertwine to develop poor learning habits, which students develop under the socio- cultural contexts and the philosophy of the pedagogical ground. The teaching methodologies and materials used hardly correspond to students' needs. The amalgam questions try to uncover the most difficulties face students in writing from different perspectives in order that we can be able to seek pertinent solutions. Solutions best suit to fill the gap other scientific researchers fail to

help learners improve their writing skills as students and teachers still complain about the complex nature of writing that render poor writing skills.

Analysis and results:

The data collected includes interviews about the common challenges EFL students in Allal Elle Fassi high school face in writing skills. The findings revealed the following results:

Participant 1 commented "most of the times, I fail to fond the exact words to express my thoughts. Therefore, I always resort to my L1 and translate referring to "google traduction".

Participant 2 said "some students are reluctant to write because they are afraid of making mistakes".

Participant 3 noted "we find it challenging to approperiately place mechanics of writing as they are important for coherence and cohesion".

Participant 4 stated "lack of ideas along with topics of little interest do not motivate students to engage in writing activities"

Participant 5 added "we do not regularly receive any kind of feedback from our teachers. As a result, we avoid writing tasks because we do not have the opportunity to measure our progress to get motivated"

Participant 6 "teachers do not guide or model writing samples during classes, but writing activities are usually assigned as homework"

Participant 7 declared "I believe that writing challenges are related to the time allocated to writing practice, which is very limited. Student could progress through making mistakes and learning from them".

In the light of the findings, the institutional practices and materials used contribute to students' poor writing habits. They do not seem to help learners develop their writing abilities as they fail successively to take risks in writing good quality texts.Also, students hardly practice writing activities or keep records to measure their progress.They only presrve to finish writing tasks, but they are indifferent about the quality of writing produced. The writing challengesare often aggravated when students do not attempt to

communicate them to their teachers.Other times, the tools used to test students' writing skills and teachers' methodology of teaching impact the quality of students' written products. Yet, it is viewed that practice plays an essential ingredient in improving writing skills.

Reporting classroom session as instrument supported in the guise of reflection serves as key factor towards enhancing students' writing skills. Students are accustomed to developing good habits of writing daily in which teachers as the masters reflect and evaluate their writing as they gradually grow and achieve a level of control over writing. Students avoid the fair of writing because they write regularly without apprehension of making mistakes on writing. After one month of report writings practice, there was a remarkable change as I observe that students start to develop and gain confidence. They become able of producing infinite number of structures.

Students feel more encouraged to write if they are given the opportunity to choose issues that attend to their needs. On the contrary, they unwillingly write when they write on topics imposed on them. In this case, they write to merely complete the assigned task. Therefore, they usually refer to their L1 to solve the problem and write no matter what quality of writing. Without doubt, reflective practice creates wonders because both teachers and students engage to assess the quality of teaching and learning. Teachers seek professional development based on students' reflection. Likewise, students benefit from their own feedback and that of teachers. Put in a nutshell, reporting classroom sessions daily leads students to perceive that writing is the most important skill among the other skills of language learning. In doing so, students will become aware of the role of writing in academic success and they will not avoid writing tasks anymore.

EFL or ESL students like to study English as they are eager to communicate. It is easy to engage them in different writing genres and make them feel the progress taking place. Keeping reports writing and turning to them every now and then will encourage students to compare and check their level of progress. In short, students have potentials to explore but teachers should be there to help them make use of their cognitive and meta-cognitive abilities. Practice with reflection serve to perfectlyassist leaeners to be motivated to write, but they still have problems with the appropriate use of mechanics in writing.

More importantly, students feel a complex of inferiority as they rarely write on topics of their interest. Therefore, they do not feel motivated to produce a given text. Instead, they avoid writing tasks because they are afraid of producing poor quality of writing. As a consequence, it is of great importance that we always need to put students at the core of the teaching and learning process. That is to say, we are to foreground the floor for students to demonstrate creativity in a more relaxed atmosphere. Simply put, extrinsic motivation is to surface if students carry out activities they enjoy. Furthermore, students will be encouraged to write regularly as they will embrace practice as key towards obtaining proficiency level in writing. We need to give our students enough time to practice writing activities to do away with the complex fair they have towards writing. To add more, teachers are to opt for appropriate strategies of correcting students' writing. It needs to foster students' autonomous learning grounded so that they can integrate reflection to improve reflective writing. To offer enough time for students to judge the quality of their writing, we had better encourage reflective practice as the best teaching and learning tool in preparing influential writers.

The assessing criteria will be collecting students' class reports in the form of a portfolio-like in which they are to refer to in order that they can measure the extent of their progress. If they attain remarkable progress, they will certainly be confident and liable to create infinite structures they have never written before. They will boost their self-esteem and take risks in producing good quality texts. Most of the students consider writing as a minor activity which does need much importance. This attitude is generated on the part of students due to the poor time provided to writing activities in EFL Moroccan classes. Writing tasks are usually assigned once at the end of each teaching unit. As a consequence, I, as a teacher, would say that writing skills are either given little time or ignored altogether.

Discussion:

The study conducted showed that EFL Moroccan High school students in Allan ElFassi face a number of challehes while they are asked to write. Lack of practice, lack of ideas, L1 transfer, students' attitudes, feedback, poor linguistic repertoire, misuse of mechanics of writing are factors affecting students' progress in writing. The study aims at seeking remedial measures to help learners improve their writing skills. Class writing

reports and reflection were suggested to provide students enough time to freely practice writing skills. Reports writings are not graded or taken as part of students' evaluation for academic success. It is a free activity in which students do not work under stress. To evaluate the effectiveness of report writing activity, several classes were as write reports in everysession for nearly one month. At the very outset, students felt unmotivated to write because they were not accustomed to writing. A case in point, in 2nd year baccalaureate textbooks, writing activities were always left till the end of the units. For this reason, students hold the belief that writing skills are left till the end of textbooks' units since they are not as important as the other skills. So, students either write some or none. They ignore the vital prominence of writing in academic success. Writing is a key factor towards students' academic success. Before embarking on this tool of training, I tried to argue the importance of practice in overcoming the challenges students face while writing. So, they get encouraged to handle writing tasks and get rid of the apprehension they have which often leads to poor writing habits or failure. It is commonlly known that individuals are born with natural gifts. As Thomas Edison said 99% of genuis comes from hard practice; the remaining 1% comes from innate talent. For this reason, we need integrate practice as a pillar of writing practice. Students will gradually learn good habits of writing.

On the practical side of engaging learners in writing skills, students are given the opportunity to have more practice. Daily writing activities show that learners begin to sense a good level of progress in writing skills despite their mistakes. In the first stages, the feedback was mainly given on the content as counted on motivating students to practice writing. In other words, writing practice provides them with the floor to self-correct and learn from their mistakes. Students, on their part, feel inspired to refer to present and past experiences to reflect on their written texts. That is to say, they make great efforts assimilate words they learn during classes and they set forth to demonstrate high ability to use them in writing skills. Following the same line of thinking, they gradually accumulate rich repertoire of vocabulary that help them to write infinite structures as they develop daily. Students' reports tell and interviews tell us much about their progress.

They often refer to their past experiences to measure the extent of their improvement. This, in return, makes them feel confident for they attain an outstanding level of

writing performance. Actually, most of students' present writing texts seem to see light and gain ground over past experiences. Writing progress is achieved based on reflective practice and above all practice makes perfect as known. On the other hand, time constraints impact students' quality of writing. Hence, practice is implemented in the light of reflection so that students can facilitate their writing habits and suffice the end goal of EFL and ESL learning.

All the above arguments lead us to present krashen's "input hypothesis"that argues the importance of students' background knowledge. In a sense, teachers need to equip their students with rich input before they ask them to write. For example, teachers may take some time to explore the topic issued si that students can have some ideas to develop. That is why, when students are exposed to rich content of idées, thé y feel more comfortable in writing. Clearly put, learners with rich input have abundant opportunities to explore their abilities and write creatively. However, Students may leave a considerable gap between theory and practice. That is to say, they come to learn infinite set of English knowledge repertoire every, but they rarely put it into practice. It is generally believed that practice makes perfect. The more students practice writing, the easier it becomes. For this reason, we need to give our students enough time to practice writing to become successful writers.

It is undeniable that writing is precious moments where in students demonstrate the items being taught and assess the extent of their mastery of language. In this respect, students need appropriate guidance that boosts their writing philosophy. We may give them indirect feedbacks that do not create a kind of apprehension of writing. In doing so, students independently correct their mistakes following teachers' guidelines. Our underlying objective is to motivate students to become agents in their own learning and follow the learner-centeredness approach to learning writing. Motivation incentive is raised to the maximum as students adopt constructive method to composing as the masters of their own written products.

Writing should be continuously practiced in order to give students enough time to exploit the most teaching items and make students believe that writing is the most fundamental skill in language learning. Without writing skill, students will not make any

progress in language learning because it is the cornerstone of communication, the end mean of language learning in which students try hard to reach a level of proficiency.

The present survey was collected and analyzed adopting a qualitative descriptive approach. Based on the findings, the following suggestions are made:

- Writing daily reports based on the teaching items as a strategy to train students on writing regularly.
- Providing abundant opportunities for learners to write on different genes.
- Encouraging peer and group work. Students have chances to exchange their pieces of writing ans benefit from each other.
- Integrating self and peer reflecrion in writing activities.
- Providing writing sample before assigning writing activities.
- Giving positive ans regular feedback for students to evaluate their progress.
- Opting for best strategiesthat attend to students' level and needs to teach writing skills.

Undoubtedly, class writing reports, self and peer reflection were used by the researcher to handle the challenges faced in writing skills. As a consequence, the survey may be used in the future by other researchers. In other words, they may alternatively useanother tool for data analysis that could produce some reliable findings. In fact, the time alloted for writing practice and students' reflection on their pieces of writing is enough to judge the effectiveness of reports writing in the context of reflection. A larger study with enough time and a large number of participants from different levels would produce appealing findings. A study on the context of ICT (Information Communication Technology) in reflective practice may recall some good orientations on how to improve writing skills.

Conclusion:

In Most Moroccan EFL classes, writing remains the most difficult skill in language learning. Yet, many scholars tried hard to compensate for the gaps left in this area. Writing is still a challenging task for both teachers and learners because they do not give it much importance though it is viewed a key factor towards achieving academic success.the ultimate goal of language learning is communication or language production. Therefore, I strongly believe the "comprehensible input hypothesis" of Krashen seems

essential for learners to gain rich linguistic repertoire of language through constructive practice. In a sense, learning involves conscious knowledge of language rules through formal instructions. Conscious learning also plays an important role in language production by checking and editing utterances. Furthermore, Krashen argues that language learners improve their linguistic competence when language used in class is adapted to students' level. They master ability to produce language as they receive comprehensible input. Therefore, teachers have to use simple and comprehensible language in order to assist students build their internal linguistic competence. As a result, reporting classroom sessions is an opportunity for students to exploit language used in class for writing tasks. Students can be motivated to write as the learning environment is provided by rich input. This may be an effective teaching tool for students to foster their writing skills. We need regularly to train students on writing freely away from all kinds of stress.

Bibliography :

Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). Assessment tends to shape every part of the students' learning experience". (p. 24)

Douglas, Brown.H (1994). Principles of language learning and teaching. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall Regents.

Erkan, D. , Soban, A. , 2011. Writing performance relative to appréhension, Self-effecacy in writing, ans attitudes towards writing: a correlational study in Turkish tertiary-level EFL. Aslan EFL J.13 (1). 1192.

Harmer, J. (1998). The practice of English Language Teaching. Longman. Essex

Hyland, K. (2003) second language writing. Dalam K. Hyland, second

language writing (hal.1-10) Hong kong: Cambridge University.

Main 1985) reflection, turning experience into learning/ London: kogan page.

Nu nan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge Université Press, United Kingdom.

Nunan, (2003). Practical English Language Teaching (International Edition). McGraw-Hill.Singapore. P.88

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge University-Press.

Rayan, M.,2011. Improve reflective teaching in higher education. A social semiotic perspective. Teaching in Higher Education, 16(1), 99-111.

Selim,D. (nd). The relationship between student engagement and their academic achievement. International on New trends in Education and their Implications, 5(4).

Watson, (2001). "Giving feedback on journals" ELT Journal, 2001- Oxford Univ Press.

La dynamique motivationnelle des élèves de première année du baccalauréat des filières scientifiques et techniques en cours de français:
Le cas du lycée Allal Al Fassi, Région Rabat-Salé-Kénitra, Direction de Sidi Slimane

☞ **Zouhir El bouchikhi**

Professeur au secondaire qualifiant et doctorant, Laboratoire de recherche Langage et Société CNRST-URAC 56, Faculté des Langues, des Lettres et des Arts (FLLA), Université Ibn Tofail, Kenitra, Maroc

☞ **Dr. Zohra Terrada**

Professeur de l'enseignement supérieur, Laboratoire de recherche Langage et Société CNRST-URAC 56. École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG) - Université Ibn Tofail, Kenitra, Maroc

Introduction

1.Contexte

Avec la restructuration du système éducatif au Maroc en 2007, le programme scolaire privilégie l'enseignement du français pour préparer les lycéens aux exigences du marché du travail et de l'enseignement supérieur, facilitant ainsi leur intégration sociale[(1)]. Cependant, des études récentes[(2)] questionnent la pertinence des œuvres littéraires intégrales dans ce contexte. Le programme actuel ne s'adapte pas aux besoins des sections scientifiques et techniques, rendant l'apprentissage du français peu attrayant pour ces élèves. Cela affecte leur motivation intrinsèque, car ils ne trouvent ni plaisir ni utilité dans ces activités littéraires, les percevant comme non pertinentes pour leur carrière future.

[(1)]Les orientations pédagogiques de français au qualifiant, Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p3.

[(2)]Bouziane, A. L'enseignement des langues au Maroc : État des lieux et perspectives. n°08, pp: 27-52. https://tinyurl.com/4xk2nbpw

2.Problématique

En tant qu'enseignant du secondaire qualifiant[3], nous observons constamment le désengagement de nos élèves[4] envers les cours de français, qu'ils trouvent ennuyeux et sans lien avec leur spécialité, entraînant une amotivation à apprendre le français par le biais des œuvres littéraires. Cette démotivation pose des problèmes, notamment la difficulté d'assimiler les cours de français basés sur des œuvres littéraires[5], comme les figures de style ou cours similaires. Cette problématique complexe comprend plusieurs sous-problèmes que nous traiterons dans des études futures. Dans cet article, nous mettons l'accent sur le manque de motivation des élèves pour apprendre le français.

3.Objectif

Notre recherche a pour objectif de tester l'hypothèse selon laquelle la plupart des apprenants des sections scientifiques et techniques sont démotivés par l'enseignement du français par le biais de la littérature. Avant d'explorer cette hypothèse, il est utile de définir le cadre théorique de notre recherche.

I.Cadre théorique

1.Éléments influençant la motivation : perceptions des élèves

1.1. La motivation selon l'approche de Rolland Viau

La définition de la motivation dans notre recherche repose sur une approche académique basée sur les travaux de Rolland Viau. Nous nous référons notamment à la deuxième édition de son livre «La motivation en contexte scolaire», publié en 2009.

Malgré la diversité des interprétations de la notion de motivation, nous avons opté pour la définition proposée par Viau. Ce choix s'explique par la convergence de cette

---

[3]Nous enseignons le français au niveau secondaire qualifiant, avec une expérience d'environ douze ans.

[4]Pour assurer la concision de cet article, il est important de rappeler que, tout au long de celui-ci, les termes «élèves » et « apprenants » font référence aux étudiants des sections scientifiques et techniques inscrit en première année du baccalauréat. De plus, le terme « français » se réfère au français langue étrangère (FLE) enseigné à travers la littérature, notamment dans le cadre des activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage des figures de style et des cours similaires.

[5]Le roman autobiographique «La Boite à Merveilles » d'Ahmed Sefrioui.

La tragédie moderne « Antigone de Jean Anouilh.

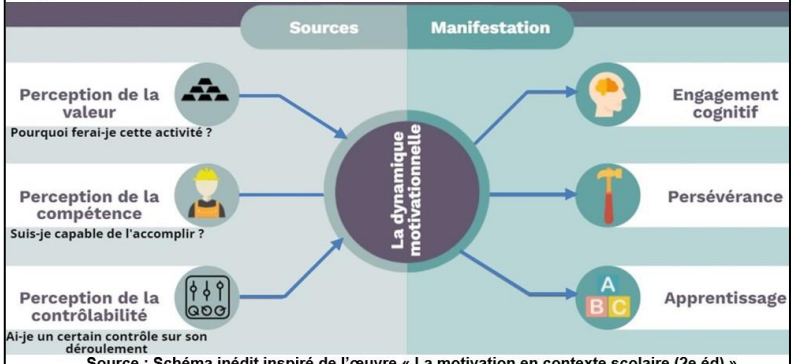
Le roman à thèse « Le dernier jour d'un condamné » de Victor Hugo.

définition avec les perspectives de nombreux chercheurs, notamment ceux qui adoptent une approche sociocognitiviste, tels que Deci, Ryan, Vallerand et Thill. Ces chercheurs définissent la motivation comme «la force, qu'elle soit interne ou externe, qui précède un comportement ou une action» [6].

Comme le souligne Viau, la motivation est un phénomène complexe et intrinsèque qui découle des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Sur cette base, il décide de s'engager cognitivement et de persévérer, ou non, dans ses apprentissages. Dans ce modèle de la dynamique motivationnelle, il convient de distinguer entre deux types de perceptions : les perceptions générales, telles que l'estime de soi, et celles spécifiques à des situations particulières.

Notre recherche se concentrera sur les perceptions spécifiques mises en avant dans la dynamique motivationnelle de Viau, à savoir la perception de la valeur accordée à une matière ou à une activité pédagogique, la perception de la compétence à la réussir et la perception de contrôlabilité sur son déroulement (figure1). Ces trois perceptions donnent lieu à trois manifestations : « a) s'engage sur le plan cognitif dans l'activité qui lui est proposée, b) persévère dans son accomplissement et c) accomplit les apprentissages désirés. » [7].

Figure 1 : Les perceptions spécifiques et les manifestations de la dynamique motivationnelle



Source : Schéma inédit inspiré de l'œuvre « La motivation en contexte scolaire (2e éd) » de Viau, Roland. De Boeck université,2009.

[6](Vallerand et Thill, 1993; Ryan et Deci, 2000; 2017) Cité dans Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. LA motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. mcgill journal of education, n°3, vol 54, 2020, pp: 500-518. https://tinyurl.com/522atbp4

[7]Viau, R. La motivation en contexte scolaire (2e éd). De Boeck université,2009, p: 24.

1.2. Les trois clés motivationnelles : Valorisation, Compétence et Contrôlabilité

•Clé 1 : Perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur[8] se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit[9]. Lorsqu'un élève perçoit une activité comme intéressante ou utile, il est plus disposé à y accorder de la valeur, ce qui peut influencer positivement sa motivation. Les élèves audacieux nous posent des interrogations du genre : « Pourquoi je devrais me préoccuper de toutes ces figures de style enseignées par le professeur ? » ; ou « Pourquoi on devrait discuter entre nous des trucs comme les figures de style ? À quoi ça va bien pouvoir servir dans ma spécialité d'étude ? ». Cela montre que ces élèves ne trouvent pas grand intérêt aux cours de français.

•Clé 2 : Perception de la compétence

La perception de la compétence[10] renvoie au jugement d'un élève sur sa capacité à réussir une activité spécifique. Bandura[11] définit ce jugement comme une croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée[12].

Un grand nombre de recherches approfondies ont révélé que la perception de la compétence exerce une influence significative sur les résultats scolaires des élèves[13]. En effet, lorsque les élèves croient en leur capacité à relever des défis, à maîtriser les contenus et à accomplir les tâches qui leur sont confiées, ils sont davantage enclins à s'engager pleinement dans leur apprentissage. À l'inverse, lorsque cette confiance est absente,

---

[8]Rolland Viau s'est basé sur les Travaux de Wigfield et al (2006).

[9]Viau, R.&Louis, R. Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. Canadian Journal of Education, Revue canadienne de l'éducation, n°2, Vol22, 1997, pp: 144-157. https://tinyurl.com/54tw98kj

[10]Rolland Viau s'est inspiré des Travaux de Schunk et Pajares (2002).

[11]Bandura nomme la perception de la compétence « L'auto-efficacité ou Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) » traduit de l'expression anglaise « Self-efficacy ».

[12]Bandura, A. Self-efficacy : The exercise of control, traduction: libre. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co,1997, p: 3.

[13]Bandura, A. Self-efficacy : The exercise of control, traduction, Op. Cit, p: 3.

leur engagement tend à diminuer. Par exemple, des élèves qui se sentent incapables d'identifier les figures de style et leur effet dans un extrait d'une œuvre comme « Antigone » de Jean Anouilh peuvent éviter ces tâches ou trouver de multiples excuses pour les reporter.

•Clé 3 : Perception de contrôlabilité

D'après Viau la perception de contrôlabilité[14] en milieu scolaire est définie comme le niveau de maîtrise qu'un élève croit avoir sur la façon dont une activité se déroule[15]. La définition mentionnée est similaire à celle proposée par Wigfield & Wentzel[16], qui décrivent cette perception comme la conviction des apprenants qu'ils exercent une certaine influence et une autonomie sur au moins certaines parties de leur processus d'apprentissage. Une perception élevée de contrôle peut favoriser la motivation intrinsèque, tandis qu'une perception faible de contrôle peut conduire à une perte de motivation.

II.Méthode

1.Déroulement

Notre étude adopte une approche mixte, mais principalement quantitative, en utilisant un questionnaire fondé sur une échelle de Likert. Nous avons accordé une attention particulière à l'ordre des questions[17], à leur formulation et à la durée de l'entretien afin d'assurer que tous les élèves répondent dans des conditions uniformes.

Le questionnaire a été élaboré pour recueillir des données sur divers aspects de la motivation des élèves, comme précédemment décrit, fournissant ainsi des mesures quantitatives. Cette méthode nous a permis d'obtenir des données quantitatives exploitables pour une analyse statistique détaillée, tout en intégrant nos propres observations en tant qu'enseignant (méthode participante).

---

[14]Rolland Viau s'est basé sur les Travaux de Deci et Ryan (1987).

[15]Viau, R. La motivation en contexte scolaire (2e éd). De Boeck université,2009, p: 54.

[16]Wigfield, A., & Wentzel, K. Introduction to Motivation at School : Interventions That Work. Educational Psychologist-educ psychol, Vol42, 2007, p: 191. https://tinyurl.com/5e9k3ptb

[17]Des questions reposant sur les instruments de mesure à savoir les trois perceptions motivationnelles.

Initialement, nous avons accordé suffisamment de temps[18] aux élèves pour qu'ils réfléchissent à divers aspects de leur enseignement en relation avec les variables à mesurer. Ensuite, après avoir obtenu l'autorisation de la direction provinciale du ministère de l'Éducation nationale, une séance d'environ 30 à 45 minutes a eu lieu juste avant les vacances d'avril pour expliquer clairement l'objectif de l'étude, les questions du questionnaire et les modalités de réponse.

Certains élèves, percevant l'exercice comme inutile, peuvent répondre de manière peu sérieuse, tandis que d'autres pourraient utiliser cette occasion pour exprimer des ressentiments envers leur professeur ou, au contraire, pour flatter ce dernier en affirmant que tout est motivant en classe. Cette diversité de réponses peut altérer les résultats[19]. Pour atténuer ces biais, nous avons exclu les questionnaires des élèves dont les réponses semblaient non conformes. De plus, nous avons encouragé les élèves à répondre honnêtement lors de la présentation du sondage.

2.Participants

Notre étude cible une population de trois cent soixante-treize élèves de première année du baccalauréat inscrits dans les filières scientifiques et techniques au lycée Allal El Fassi, situé dans la région de Rabat-Salé-Kénitra, sous la direction provinciale de Sidi Slimane. Nous avons choisi ce lycée polyvalent[20], qui accueille environ deux mille deux cents élèves de divers niveaux et spécialités. Cet établissement unique dans la province de Sidi Slimane offre un large éventail de spécialités, incluant les domaines littéraires, scientifiques et techniques, ce qui le rend idéal pour notre étude. Notre échantillon de cent quarante-huit élèves est statistiquement représentatif de chaque filière : Sciences Mathématiques (SM), Sciences Expérimentales (S_Exp), Sciences Économiques et de Gestion (SEG), ainsi que Sciences et Technologies Mécaniques (STM) et Sciences et Technologies Électriques (STE), comme illustré sur la figure2.

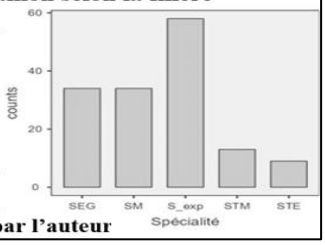
[18]Entre le 4 septembre 2023 et le 29 avril 2024.

[19]Viau, R. La motivation en contexte scolaire, Op. Cit, pp:108-109.

[20]Nous appelons lycée polyvalent un établissement qui regroupe les filières scientifiques et techniques.

Figure 2 : Répartition de l'échantillon selon la filière

	Nombre d'élèves	%
SEG	34	23.0 %
SM	34	23.0 %
S_Exp	58	39.2 %
STM	13	8.8 %
STE	9	6.1 %
Total	148	100.0 %



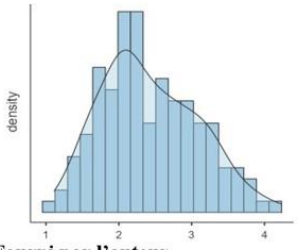
Source : Fourni par l'auteur

III.Résultats et discussion

Les élèves de notre échantillon présentent un manque notable de motivation dans les cours de français fondé sur la littérature. La figure 3 illustre clairement une tendance négative dans la dynamique motivationnelle des élèves des filières scientifiques et techniques concernant leurs cours de français.

Figure 3 : Résultat global de la dynamique motivationnelle en cours de français

	PS_Fr
N	144
Manquants	4
Moyenne	2.42
Médiane	2.33
Ecart-type	0.663



Source : Fourni par l'auteur

Cette tendance est soutenue par des valeurs moyennes basses, avec une moyenne de 2.42 et une médiane de 2.33, ce qui est bien visible sur la courbe gaussienne inclinée vers la gauche par rapport à la valeur neutre de 3. Ces résultats sont cohérents avec les perceptions spécifiques négatives identifiées précédemment.

Le résultat de test t de Student au tableau 1 d'une valeur p de < 0.001 indique une différence statistiquement significative entre le score observé et le seuil d'une motivation moyenne fixé à 3.

Tableau 1 : Résultat du Test-t de Student de la dynamique motivationnelle en cours de français

		Statistique	ddl	p
PS_Fr	t de Student	−10.5	143	< .001

Note. H1 < 3

Source : Fourni par l'auteur

Cela valide notre hypothèse, qui stipule que les élèves des classes scientifiques et techniques considèrent leur motivation pour l'apprentissage du français via les œuvres littéraires comme étant inférieure à la moyenne. Cette amotivation est due à la tendance négative au niveau des trois sources de la dynamique motivationnelle.

Nous sommes convaincus que la motivation intrinsèque des élèves (codée «PS_Fr») est influencée négativement par la perception de la contrôlabilité (codée « Fr_PS_PCtr »), la perception de la valeur (codée «Fr_PS_PVal») et la perception de compétence (codée «Fr_PS_PComp») comme il est bien illustré sur le tableau2.

Tableau 2 : Influence négative sur la dynamique motivationnelle

	Fr_PS_PCtr	Fr_PS_PVal	Fr_PS_PComp	PS_Fr
N	145	147	146	144
Manquants	3	1	2	4
Moyenne	2.08	2.27	2.90	2.42
Médiane	2.00	2.00	3.00	2.33
Ecart-type	0.737	1.05	0.841	0.663

Source : Fourni par l'auteur

Un élève qui ne trouve ni intérêt ni utilité dans des activités telles que la lecture, l'écriture ou l'expression orale est généralement démotivé. Cette démotivation provient de la croyance que ces activités ne lui apportent aucun avantage, rendant peu probable son engagement dans ces tâches qu'il juge inutiles[21]. Par exemple, selon les résultats présentés, un élève en sciences et techniques ayant une perception négative de la valeur (score de Fr_PS_Val= 2.27) ne perçoit pas clairement l'intérêt et l'utilité d'activités sur les figures de style ou la lecture d'une œuvre littéraire jugée éloignée de son domaine d'étude. Par conséquent, comme le fait voir la figure 4 une proportion de 60,5 % des élèves ne trouvent aucun plaisir ou très peu de plaisir à apprendre le français.

Figure 4 : Plaisir ressenti en cours de français par le biais des œuvres littéraires

Degré de plaisir ressenti	Quantités	% du Total	% cumulés
Aucun plaisir	53	36.1 %	36.1 %
Peu de plaisir	36	24.5 %	60.5 %
Neutre	35	23.8 %	84.4 %
Beaucoup de plaisir	18	12.2 %	96.6 %
Plaisir extrême	5	3.4 %	100.0 %

Source : Fourni par l'auteur

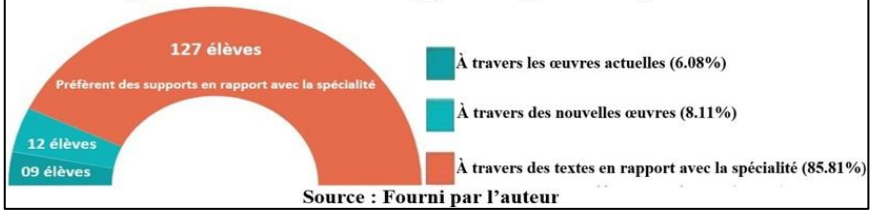
[21] Viau, R. Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français, n°110,1998, p: 2. https://tinyurl.com/3hbp2f2b

Pour faire face à cette anomalie, il est crucial de réévaluer l'approche actuelle de l'enseignement du français dans les filières scientifiques et techniques pour obtenir des résultats tangibles concernant la perception de la valeur. Par conséquent, pour comprendre les préférences de ces élèves en matière de supports pour l'apprentissage du FLE, nous avons administré une question à semi-directive.

- *En harmonie avec tes réponses précédentes, pour que tu sois plus motivé(e), préfères-tu apprendre le français :*
  □ Apprendre le français à travers la lecture et l'analyse des œuvres littéraires actuelles ?
  □ Apprendre le français à travers la lecture et l'analyse des nouvelles œuvres littéraires ?
  □ Apprendre le français à travers la lecture et l'analyse des textes en rapport avec ta spécialité ?

Les résultats présentés dans la figure 5 montrent que 85,81 % des élèves préfèrent des supports en relation avec leur spécialité. De plus, 93,92% (85,81+8,11) désirent une révision des œuvres littéraires actuellement utilisées, tandis que seulement 6,08 % préfèrent les conserver. Cela met en évidence la nécessité de créer des ressources pédagogiques plus adaptées aux filières scientifiques et techniques, ainsi que d'adopter des œuvres littéraires mieux alignées avec les préférences des élèves. Ces ajustements devraient permettre de renforcer la motivation des élèves et d'améliorer leur apprentissage du français.

Figure 5 : Préférence du support d'apprentissage du FLE



Source : Fourni par l'auteur

Notre étude a montré aussi que le manque de contrôle sur les activités pédagogiques impacte négativement la motivation des élèves. Les enseignants de français ne permettent souvent pas aux élèves de choisir quoi, où, quand et comment étudier.

En effet, 82.1% des apprenants ont indiqué que leur professeur ne les consulte jamais ou rarement sur ces aspects. Il est crucial de donner aux élèves la possibilité de choisir leurs supports d'étude et la méthode pour aborder certaines leçons. À titre d'exemple, Il serait avantageux de donner aux apprenants la possibilité de choisir entre intégrer les figures de style dans les séances de lecture régulières ou les aborder dans des séances dédiées, les étudier une par une ou par bouquet. Si l'enseignant ne prend pas en compte

les préférences des élèves, ces derniers risquent de percevoir que toutes les décisions sont imposées, sans leur influence. Ce sentiment d'impuissance peut les amener à croire que leur réussite ne dépend pas d'eux[22], et qu'ils ne sont pas responsable de leurs résultats.

Pour remédier à ce faible sentiment de contrôlabilité, il est crucial d'adopter une approche plus ouverte, comme la pédagogie explicite, et d'impliquer davantage les élèves dans les décisions pédagogiques. Assigner des responsabilités renforcera leur autonomie et leur engagement. Par exemple, consulter régulièrement les élèves sur les méthodes d'apprentissage et leur donner des devoirs à préparer et présenter en classe peuvent augmenter leur sentiment de responsabilité. Ainsi, un élève qui ressent un certain contrôle sur les activités proposées croit être responsable des notes qu'il obtient[23], ce qui pourrait également améliorer sa motivation.

Quant à la perception de la compétence, elle reste l'aspect motivationnel le plus proche du seuil de 3 avec une moyenne de 2.90. Les résultats sur le tableau 3 montrent que cette perception est principalement influencée par la difficulté d'assimilation des cours et la confiance en l'amélioration future de leur niveau. Cette (non)-assimilation des cours pousse les élèves à travailler davantage hors classe en autonomie, ce qui explique le score légèrement positif pour la capacité de travailler en autonomie (Codée «Fr_PS_PC2») avec une moyenne de 3.03.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des questions relatives à la perception de la compétence

	Fr_PS_PC1	Fr_PS_PC2	Fr_PS_PC3	Fr_PS_PComp
N	146	147	147	146
Manquants	2	1	1	2
Moyenne	2.71	3.03	2.95	2.90
Médiane	3.00	3	3	3.00
Ecart-type	1.20	1.03	1.04	0.841

Source : Fourni par l'auteur

Bien que les élèves perçoivent leur capacité à travailler en autonomie de manière modérément positive, leur sentiment général de compétence reste faible, ce qui peut affecter négativement leur motivation globale.

---

[22] Viau, R. Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français, n°110,1998, p: 3. https://tinyurl.com/3hbp2f2b

[23] Viau, R. Les perceptions de l'élève, Op. Cit, p: 3.

In fine, nous rejoignons la thèse de Viau qui affirme qu'un élève est motivé s'il trouve l'activité utile ou intéressante, se sent compétent pour la réussir, et croit avoir un certain contrôle sur son déroulement. Si l'une de ces perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l'élève ne s'engage pas et ne persévère pas adéquatement, ce qui nuit à ses apprentissages[24].

Comme toute recherche, notre étude présente des limites qui nécessitent une analyse approfondie des résultats. Tout d'abord, il est crucial d'examiner l'échantillonnage avec attention. Bien que notre groupe d'élèves soit représentatif des filières scientifiques et techniques au sein du même établissement, les participants pourraient se référer de manière hétérogène aux cours de français pour répondre à nos questions: certains pourraient se référer à des leçons récentes tandis que d'autres se baseraient sur des cours plus anciens, même après avoir été orientés par l'exemple des figures de style.

Enfin, notre étude se limite à un seul lycée, bien qu'il existe d'autres établissements similaires dans la province de Sidi Slimane, dans la région de Rabat salé-Kénitra et dans toutes les régions du Maroc, il convient de ne pas généraliser nos résultats sans précaution.

IV.Conclusion

Cette étude valide statistiquement notre hypothèse de départ: les élèves de première année des filières scientifiques et techniques du lycée Allal Al Fassi manifestent une faible motivation pour l'apprentissage du français à travers la littérature. Dans l'attente d'une étude couvrant une population représentant tous les lycées polyvalents du pays, il est recommandé de réajuster le programme de français pour mieux correspondre aux besoins des élèves des filières scientifiques et techniques. Nous suggérons au Centre National des Innovations Pédagogiques de remplacer les œuvres littéraires par des textes en français spécifiques à chaque filière, comme des récits de vie de scientifiques, des œuvres de science-fiction, et des articles sur les avancées technologiques récentes, tels que l'intelligence artificielle. Cette approche pourrait renforcer l'intérêt des élèves en connectant la langue à leurs domaines d'intérêt.

---

[24] Viau, R. La motivation en contexte Op. Cit, p: 189.

Au lieu d'attendre une réforme en amont, nous incitons les enseignants de français à mettre en place des méthodes novatrices pour éveiller l'intérêt et le plaisir d'apprendre chez ces élèves. Cela pourrait impliquer des activités stimulantes qui tiennent compte de leur identité scientifique et technique. Il serait utile d'examiner les éléments de motivation dans d'autres matières, telles que les mathématiques, où ces élèves perçoivent davantage de pertinence, de satisfaction et de plaisir[25]. Par exemple, intégrer le technolecte mathématique dans l'explication des concepts littéraires pourrait stimuler leur intérêt.

Les résultats de notre étude ne sont qu'un point de départ pour des recherches ultérieures. Nous encourageons la communauté scientifique à explorer de nouvelles pistes pour approfondir la compréhension des facteurs clés influençant la dynamique motivationnelle des lycéens marocains des filières scientifiques et techniques dans l'apprentissage des langues.

[25]El bouchikhi Zouhir & Terrada Zohra. Une étude comparative sur la dynamique motivationnelle des élèves en filières scientifiques et techniques du lycée Allal Al Fassi: Le cas du français et des mathématiques, Université Pelefero Gon Coulibaly, 2024, p:258 https://tinyurl.com/3kbv4ewn

Bibliographie

- Bandura, A. Self-efficacy : The exercise of control, traduction: libre. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co,1997.
- Bouziane, A. L'enseignement des langues au Maroc : État des lieux et perspectives. n°08, pp: 27-52. https://tinyurl.com/4xk2nbpw
- El bouchikhi Zouhir & Terrada Zohra. Une étude comparative sur la dynamique motivationnelle des élèves en filières scientifiques et techniques du lycée Allal Al Fassi : Le cas du français et des mathématiques, Université Pelefero Gon Coulibaly, 2024, pp: 233-262. https://tinyurl.com/3kbv4ewn
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE. McGill Journal of Education, n°3, vol 54, 2020, pp: 500-518. https://tinyurl.com/522atbp4
- Les orientations pédagogiques de français au qualifiant, Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p 3.
- Viau, R. Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français, n°110,1998, pp: 3-111. https://tinyurl.com/3hbp2f2b
- Viau, R. La motivation en contexte scolaire (2e éd). De Boeck université, 2009.
- Viau, R., & Louis, R. Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, n°2, Vol 22,1997, pp : 144-157. https://tinyurl.com/54tw98kj
- Wigfield, A., & Wentzel, K. Introduction to Motivation at School : Interventions That Work. Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL, Vol 42, 2007, pp: 191-196. https://tinyurl.com/5e9k3ptb

Représentations identitaires et dimensions interculturelles de l'oral en classe de FLE au cycle collégial au Maroc.

☞ **Imane BOUCHAHTA**

Docteure en linguistique
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc

Introduction

Face aux défis d'une Europe culturellement et linguistiquement diversifiée, le Conseil de l'Europe a lancé en 2002 une initiative pour renforcer la compréhension mutuelle et l'acceptation des diversités. Il a mis l'accent sur l'approche interculturelle, qui a transformé l'enseignement des langues étrangères en orientant l'apprentissage vers le développement de compétences interculturelles. Aligné sur cette perspective et les principes du CECRL, le système éducatif marocain a adopté des réformes valorisant la diversité culturelle. L'apprenant, en tant qu'acteur social, construit son identité à travers des situations de communication, en explorant les aspects culturels d'autres réalités sociales.

Ainsi, notre recherche se penche sur les questions suivantes afin de tenter d'y apporter des éclairages : Comment le manuel scolaire contribue-t-il à promouvoir l'expression de l'identité ? Quelle place est accordée à l'altérité dans ce contexte ?

Pour explorer ces interrogations, nous procéderons à une analyse du manuel de français destiné aux élèves de première année de collège. L'objectif de cette étude est d'examiner de manière précise les caractéristiques des activités orales, en particulier en ce qui concernent l'intégration de la représentation identitaire et la relation au savoir culturel dans un processus d'apprentissage interculturel en milieu scolaire.

1. L'approche interculturelle en didactique des langues

Aujourd'hui, aucune école, surtout en milieu urbain, n'échappe à la diversité culturelle et linguistique. Cela incite à repenser l'enseignement des langues en intégrant des méthodes interculturelles. Bronckart note une « cécité linguistique » et un « ethnocentrisme » à l'école, qui néglige les autres langues[(1)].

[(1)]Bronckart, Jean-Paul, Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement? UNESCO & Delachaux et Niestlé, Paris et Lausanne, France et Suisse, 1985, p. 463.

L'approche interculturelle didactique se focalise sur les interactions entre individus de différentes cultures, même lorsqu'ils partagent une langue commune. Elle vise à prévenir et gérer les malentendus et obstacles liés aux différences culturelles et aux stéréotypes.

Selon Coste, Moore et Zarate (1997), la compétence plurilingue va au-delà de la simple maîtrise des langues, en intégrant des combinaisons culturelles[2]. Perregaux parle de capacité « interculturelle »[3] lorsque des locuteurs négocient leurs perspectives pour mieux se comprendre. Si la négociation échoue, la communication se rompt. Quant à Bronckart (1999)[4], il rappelle que ces connaissances nouvelles sont influencées par des structures sociales et culturelles, intégrées à travers les interactions.

En outre, dans cette démarche, il est important d'adopter une éthique qui valorise l'altérité dans les contenus et la pédagogie, tout en utilisant une terminologie inclusive, comme « autres » au lieu de « étrangers ». L'objectif, selon Blanchet, est de bâtir une éducation inclusive favorisant le respect et la compréhension mutuelle entre les cultures[5].

2. L'interculturel et la représentation identitaire

L'identité projetée est liée au contexte de communication et au rôle social de l'individu. Les interactions jouent un rôle clé dans l'auto-identification, permettant à l'individu de s'intégrer ou de se distinguer des autres. En cours de langue, l'identité reflète une attitude en situation de communication, où l'apprenant projette son image tout en reconnaissant celle de l'autre, intégrant des éléments culturels. Participer activement aux

---

[2]Coste, Daniel, Moore, David & Zarate, Geneviève, Compétences plurilingues et pluriculturelles, Conseil de l'Europe, Strasbourg, France, 1997.

[3]Perregaux, Christiane, Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? dans P. Dasen et C. Perregaux (Dir.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? De Boeck Université, Bruxelles, Belgique, 2002, p. 194.

[4]Bronckart, Jean-Paul, Pratiques langagières et didactiques des langues, dans J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi & G. Sales-Cordeiro (Éd.), Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Genève, Suisse, 1999, pp. I-XIII.

[5]Blanchet, Philippe, L'approche interculturelle en didactique du FLE, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Rennes, France, 2004, p. 6.

échanges permet à l'apprenant de dépasser son ethnocentrisme et d'adopter une nouvelle identité culturelle, tout en célébrant la diversité et en s'ouvrant à d'autres cultures.

Pour l'apprenant, comprendre la réalité sociale et les codes sociolinguistiques de l'Autre est essentiel, ouvrant de nouvelles perspectives. Cette exploration identitaire encourage une prise de conscience de la diversité et l'adoption de stratégies adaptées pour naviguer en contextes interculturels. En effet, comme le souligne Hily[6]:

« L'interculturel ne peut s'étudier en dehors des cadres des relations sociales et l'analyse est moins de l'ordre de la comparaison entre « porteurs de culture » que de l'ordre de l'interaction entre individus qui revendiquent une appartenance culturelle différente ».

Dons, apprendre une langue permet à l'apprenant de s'ouvrir à d'autres cultures. Adoptant la même perspective, Zarate souligne que la classe est un lieu où la culture de l'élève et celle enseignée se rencontrent, avec les interactions verbales jouant un rôle clé dans l'acquisition linguistique et la sensibilisation aux dynamiques identitaires[7].

3. Analyse du corpus

3.1. Description du corpus

Pour examiner comment le manuel scolaire marocain L'heure de français (édition 2017) utilisé en première année du secondaire collégial favorise l'expression identitaire chez les élèves, nous avons analysé attentivement les activités de production orale proposée.

Le manuel est divisé en deux parties correspondant aux semestres. La première période se concentre sur le récit, tandis que la seconde aborde la description et le lien entre récit et description. Chaque séquence comprend des activités de lecture, des leçons de langue et de grammaire, des exercices d'écoute et d'expression orale, ainsi que des tâches de rédaction. L'activité « Écouter / s'exprimer » vise à développer tant la compréhension que la production orale des élèves. Le tableau suivant illustre l'ensemble des activités « Écouter / s'exprimer » proposées dans le manuel :

---

[6]Hily, Marie-Antoinette, La notion d'interculturel en question, Bulletin de l'ARIC, n°36, France, 2001, p. 2.

[7]Zarate, Geneviève, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Collection CREDIF essais, Didier, Paris, France, 1995, p. 11.

			Écouter / s'exprimer
Périodel : le récit	**Séquence 1 : Rapporter des faits**	**Dossier 1 :** le fait divers	Jeux de rôles, raconter des faits divers
		Dossier 2 : le compte rendu	Lire une poésie
		Dossier 3 : le récit historique	Rapporter des événements historiques
	Séquence 2 : Raconter des histoires	**Dossier 1 :** les histoires drôles	Écouter et raconter des histoires drôles, jouer un rôle
		Dossier 2 : contes et légendes	Restituer un conte
		Dossier 3 : la nouvelle	Imaginer et raconter des histoires
	Séquence 3 : Raconter en image	**Dossier 1 :** la bande dessinée	Faire un récit à partir d'une BD
		Dossier 2 : l'affiche	Rédiger un récit à partir d'une affiche
Période 2 : La description	**Séquence 4 : Décrire des êtres**	**Dossier 1 :** décrire une personne	Jouer au jeu du portrait
		Dossier 2 : décrire des animaux	Lire un texte descriptif
	Séquence 5 : Varier les descriptions	**Dossier 1 :** décrire un objet	Décrire un objet à partir d'une photographie
		Dossier 2 : décrire un lieu	Décrire un site touristique
		Dossier 3 : décrire des sensations	Restituer une chanson
	Séquence 6 : Raconter en décrivant	**Dossier 1 :** Réécrire un poème narratif	Lire un poème narratif
		Dossier 2 : enrichir un conte par des descriptions	Lire de manière expressive

Figure 1: *tableau illustrant l'ensemble des activités « Écouter / s'exprimer » proposées dans le manuel scolaire L'heure de français*

3.2. L'expression identitaire dans le corpus

En parcourant le manuel, nous avons relevé quelques activités où l'expression identitaire est sollicitée de la part de l'apprenant. Prenons pour exemples les activités suivantes :

Dans le cadre du dossier 2, page 19, l'objectif est double : il s'agit, d'une part, de développer la capacité à lire et comprendre un poème et, d'autre part, de s'initier à l'art de la lecture expressive. À travers les vers mélancoliques extraits des « Contemplations » de Victor Hugo (voir l'annexe 1), le poète évoque un passé révolu, empreint de l'innocence de l'enfance et baignant dans la sérénité d'un environnement naturel et familial.

Guidé, dans un premier temps dans la phase de la découverte/ explication, par le professeur, l'apprenant découvre un univers où le temps s'est suspendu : la maison près des bois, la relation tendre et protectrice entre l'enfant et le parent, et cette nature omniprésente qui semble célébrer la simplicité d'une vie simple mais harmonieuse… Ensuite, En réponse à la consigne « Que ressens-tu à l'écoute ou à la lecture de ce poème ?

», l'apprenant doit exprimer son ressenti, notamment la nostalgie et la tristesse liées au souvenir d'un bonheur passé. Ce processus reflète la sensibilité unique de chacun, offrant ainsi une diversité de réactions ancrée dans un contexte commun.

Dans le même sens, nous retrouvons une autre activité dans la séquence 5, dossier 1, page 111. La consigne est la suivante : « tu as cassé ou perdu un objet qui avait beaucoup de valeur pour tes parents, tu te rends chez un antiquaire pour le remplacer. Fais-lui une description de cet objet aussi précise que possible ».

Ce jeu de rôles ne se limite pas à la description d'un objet, mais touche à l'expression identitaire de l'apprenant. En cherchant à remplacer un objet précieux pour ses parents, l'élève explore ses souvenirs familiaux et évoque son histoire personnelle. L'objet, chargé de valeur sentimentale, reflète les traditions et émotions familiales. Ainsi, cette tâche permet à l'élève de montrer comment il perçoit et valorise son rôle au sein de sa famille et son lien avec l'héritage culturel.

Aussi, dans une activité du dossier 3, page 25, de la première période, la consigne est présentée comme suit : « La plupart des villes marocaines possèdent une riche histoire. Échangez avec vos camarades des informations sur les cités que vous connaissez ou sur les capitales de vos régions d'origine. Ensuite, racontez à la classe l'histoire d'une de ces villes. »

Rapporter les événements historiques des cités marocaines permet aux apprenants de mettre en valeur leur patrimoine. Ils construisent un récit oral en préservant l'ordre chronologique, partageant anecdotes et souvenirs sur leurs villes ou celles de leurs parents. Chaque élève dévoile l'histoire d'une ville, reflétant ainsi son identité et son attachement à sa culture. Ces récits sont des fragments vivants de l'héritage familial et communautaire, affirmant leur appartenance à une mosaïque culturelle marocaine tout en offrant une ouverture sur le patrimoine mondial.

Dans une activité de la seconde période, dédiée à la description et mettant également l'accent sur l'identité collective, nous référons à celle présente dans la séquence 5, dossier 2, page 119. La consigne y est formulée comme suit : « En t'inspirant du texte ci-dessus, décris un monument célèbre de ta région. Sur le modèle d'un guide touristique ou d'un bref récit historique, décris ton établissement scolaire ou ta ville natale en quelques phrases ».

Cet exercice ne se limite pas à une simple description d'un site touristique, offrant à l'apprenant l'opportunité d'exprimer son identité culturelle. Chaque élève met en lumière un monument de sa région, devenant guide touristique et conteur de l'histoire locale. En décrivant la médina de sa ville, l'élève peut illustrer les ruelles et les marchés comme symboles du patrimoine vivant, dévoilant l'histoire et l'héritage culturel. De même, en décrivant son établissement scolaire, l'élève peut évoquer comment ces espaces ont marqué son parcours éducatif, transformant une salle de classe ou une cour de récréation en lieux de souvenirs et d'expérience, influençant et façonnant sa personnalité.

4.Discussion des résultats et stratégies d'interventions

Le manuel scolaire L'heure de français, comporte des activités permettant aux apprenants l'expression identitaire de Soi. En effet, le manuel donne l'occasion à l'apprenant de mobiliser un savoir culturel et un héritage identitaire en situation, mais aussi de le partager lors d'un échange dans un cadre de jeu. Sauf que dans toutes ces activités, la représentation identitaire reste limitée ; de par l'exclusion de l'Autre, en minimisant son rôle et le rendant moins effectif dans ces échanges. Fait qui concrétise l'ethnocentrisme chez l'apprenant et freine ainsi la construction de la compétence interculturelle.

En négligeant la dimension interactionnelle, le manuel oublie l'importance de l'Autre dans la représentation de Soi et l'apprentissage de la langue. Il revient donc à l'enseignant, dans une perspective interculturelle, de créer un cadre inclusif valorisant l'expression de l'identité et gérant la diversité culturelle en classe.

Pour gérer objectivement les interactions en classe et mettre l'accent sur la qualité de la production plutôt que sur le sujet, il est essentiel d'établir des normes claires. L'utilisation d'une grille d'évaluation[(8)], affichée ou distribuée, structure l'évaluation en se basant sur des critères objectifs. L'enseignant doit créer un climat de partage et d'acceptation des différences, en impliquant tous les élèves. La grille d'évaluation n°1, disponible dans les « Annexes », guidera ce processus, permettant aux élèves d'évaluer leurs pairs et de partager leurs observations, modérées par l'enseignant.

[(8)]Nous avons opté pour des grilles de correction/ évaluation ayant figurées dans MEN. (2001). Le guide d'intégration (Français) pour l'enseignement secondaire collégial. Rabat : IMPRIMAHD.

Si l'activité n'implique pas de jeu de rôles, une seconde grille d'évaluation (Grille n°2, voir « Annexes ») peut être utilisée. Elle permet aux élèves de donner un avis objectif sur les productions. L'enseignant supervise la discussion, veille à une répartition équitable de la parole et intervient pour clarifier ou corriger d'éventuelles confusions.

Pour renforcer la participation et l'inclusion, l'enseignant peut désigner un élève comme modérateur, encourageant ainsi une approche plus interactive et engagée de la classe.

Dans le même sens, et pour gérer la diversité culturelle en classe de FLE, Blanchet (2004)[9] propose un plan d'action où il cite diverses stratégies d'intervention et approches didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre, telles que :

- Adopter une posture respectueuse de l'identité de l'apprenant, sans le catégoriser ou lui imposer des rôles inappropriés.
- Sensibiliser les élèves et déconstruire les stéréotypes culturels et linguistiques.
- S'intéresser aux pratiques culturelles quotidiennes (alimentation, structure familiale, croyances, etc.) pour comprendre les fondements d'une culture.
- Utiliser des supports pédagogiques et des activités réalistes ou authentiques dans un contexte défini.
- S'appuyer sur les cadres théoriques de la sociolinguistique interactionnelle pour analyser les interactions verbales.
- Étudier les rituels de communication et les discours codifiés (écrits et oraux) de la culture cible.
- Analyser les expressions non verbales (gestes, mimiques, proxémiques) dont les usages varient entre les cultures pour mieux comprendre les interactions interculturelles.

Conclusion

En définitive, le Maroc, à l'instar de plusieurs autres systèmes éducatifs soucieux de gérer la diversité culturelle, ambitionne de faire de l'école un élément central de la dy-

[9]Blanchet, Philippe, L'approche interculturelle en didactique du FLE, op. cit., pp. 31-32.

namique sociale et de valoriser la diversité culturelle et linguistique. Cela se manifeste par un ensemble de projets de réformes et d'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage, en particulier ceux du FLE, reflétant cette volonté. Nous avons, en effet, observé une tendance à développer la compétence interculturelle par l'intégration de contenus culturels dans le manuel scolaire objet de notre analyse, ainsi que dans d'autres manuels du cycle primaire et collégial que nous avons consultés.

Néanmoins, il est important de souligner qu'aucune mention claire et précise de « la compétence interculturelle » ne figure dans les textes officiels ou les curricula, ou une quelconque référence aux moyens et méthodes pour guider et orienter les professeurs dans la construction de cette compétence, et son évaluation. Aussi, les enseignants ne bénéficient d'aucune formation dans le domaine de l'interculturel, ils sont laissés à eux-mêmes pour animer ce type d'activités, en utilisant leurs propres ressources et leur expérience pédagogique en salle de classe. Une subjectivité qui pourrait malheureusement porter préjudice plus qu'elle ne pourrait servir notre cause. Comme dit le proverbe : Le chemin de l'enfer (ou « vers l'interculturel ») est pavé de bonnes intentions.

Annexes

1.Quand nous habitions tous ensemble

«Quand nous habitions tous ensemble
Sur nos collines d'autrefois,
Où l'eau court, où le buisson tremble,
Dans la maison qui touche aux bois,
Elle avait dix ans, et moi trente;
J'étais pour elle l'univers.
Oh! Comme l'herbe est odorante
Sous les arbres profonds et verts !
Elle faisait mon sort prospère,
Mon travail léger, mon ciel bleu.
Lorsqu'elle me disait: Mon père,
Tout mon cœur s'écriait : Mon Dieu !
À travers mes songes sans nombre,
J'écoutais son parler joyeux,
Et mon front s'éclairait dans l'ombre
À la lumière de ses yeux».

Victor Hugo, Contemplations (1856)

2.Grille n°1 :

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Pertinence	Il (elle) parle du sujet.		
	Il (elle) utilise un vocabulaire en rapport avec la situation.		
Correction de la langue	Il (elle) emploie des phrases que je comprends.		
	Il (elle) prononce correctement		
Interaction	Il (elle) écoute celui qui parle.		
	Il (elle) ne coupe pas la parole à celui qui parle.		

***Figure 2:** grille d'évaluation n°1*

(Ministère de l'Éducation Nationale, Le guide d'intégration (Français) pour l'enseignement secondaire collégial, Rabat, Maroc, 2001).

3.Grille n°2 :

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Pertinence	Il (elle) parle du sujet		
	Il (elle) utilise un vocabulaire en rapport avec la situation.		
Correction de la langue	Il (elle) emploie des phrases que je comprends.		
	Il (elle) prononce correctement.		

Figure 3: grille d'évaluation n°2

(Ministère de l'Éducation Nationale, Le guide d'intégration (Français) pour l'enseignement secondaire collégial, Rabat, Maroc, 2001).

Bibliographie

- Blanchet, Philippe, L'approche interculturelle en didactique du FLE, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Rennes, France, 2004.
- Bronckart, Jean-Paul, Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ? UNESCO & Delachaux et Niestlé, Paris et Lausanne, France et Suisse, 1985.
- Bronckart, Jean-Paul, Pratiques langagières et didactiques des langues, dans J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi & G. Sales-Cordeiro (Éd.), Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Genève, Suisse, 1999, pp. I-XIII.
- Conseil de l'Europe, Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants, Strasbourg, France, 2002.
- Coste, Daniel, Moore, David & Zarate, Geneviève, Compétences plurilingues et pluriculturelles, Conseil de l'Europe, Strasbourg, France, 1997.
- Hily, Marie-Antoinette, La notion d'interculturel en question, Bulletin de l'ARIC, n°36, France, 2001, pp. 1-3.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Le guide d'intégration (Français) pour l'enseignement secondaire collégial, Rabat, Maroc, 2001.
- Fertat, Abdellatif (Coord.), Bouhamid, M., Lahssaini, Y., Arious, M., L'heure de français (livret de l'élève) 1ère année du cycle secondaire collégial, Librairie Papèterie Nationale, Rabat, Maroc, 2017.
- Perregaux, Christiane, Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? dans P. Dasen et C. Perregaux (Dir.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? De Boeck Université, Bruxelles, Belgique, 2002.
- Zarate, Geneviève, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Collection CREDIF essais, Didier, Paris, France, 1995.

Portée éducative de l'œuvre littéraire : réalisme social et vision poétique chez Mohamed Nedali

☞ **Zakarya MOUKINE BILLAH**
Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat

Introduction

En raison de son impact sur les imaginaires, la littérature contribue à influencer les perceptions du lecteur et ses idées sur la société et les valeurs. C'est là où réside la portée éducative de l'œuvre littéraire, souvent implicite, dénonçant certaines réalités et appelant à en favoriser d'autres. De ce fait, la fonction éducative et didactique inhérente au texte littéraire, reflète les tendances et évolutions en cours dans la société ainsi que les sensibilités des écrivains. Auteur marocain de langue française, Mohamed Nedali s'est fait connaître par nombre de romans où il retrace le parcours de personnages aux profils divers en abordant des phénomènes sociaux problématiques : exclusion sociale, corruption, place de la culture dans la société, contraste entre milieu rural et urbain, cupidité ou intégrisme.

Les œuvres de fiction de Mohamed Nedali sont fortement imprégnées d'un travail de recherche sociologique. Nedali dresse l'état des groupes qu'il décrit, dans une attitude qui scrute la société marocaine en en reproduisant une fresque éloquente. Tout en se basant sur un style d'écriture empreint de réalisme social, l'écrivain dépasse cet état de fait, pour appeler à des réalités idéalisées via des imaginaires nouveaux, une esthétique littéraire et une lecture poétique du fait social. L'objectif de cette étude est donc d'approcher les procédés qui appuient cette portée éducative chez Mohamed Nedali, tout en explorant le potentiel de l'enseignement de ces œuvres littéraires en milieu scolaire.

L'étude que nous proposons vise à cerner les corrélations entre réalisme social chez Mohamed Nedali, vision poétique, et portée éducative avec pour objet d'étudier la problématique suivante: En quoi le travail de quête sociologique développé dans l'œuvre romanesque de Mohamed Nadali est-il le support d'une visée éducative portée par une transcendance poétique et des imaginaires nouveaux ?

Cette problématique abordera donc à la fois tout le travail de recherche sociologique réalisé par l'écrivain à travers les configurations sociales présentées dans ses œuvres, les fonctions descriptives, narratives et stylistiques, dans leur portée poétique et esthétique. Nous aborderons également l'œuvre de fiction comme support d'étude et d'analyse sociale à portée éducative. Nous allons tenter de répondre à la question des corrélations entre littérature et sociologie, comment le travail de romancier peut-il s'apparenter à une enquête sociologique et par quels procédés tente-il de réponde aux fractures sociales par une nouvelle esthétique ? La problématique est donc d'étudier le processus de création littéraire à l'aide d'approches plurielles afin de décrypter les caractéristiques du roman social et sa dimension esthétique et éducative chez Mohamed Nedali.

Nous avons choisi de travailler sur les deux derniers romans de l'écrivain : Le poète de Safi et La bouteille au cafard. Dans un premier temps, nous tenterons d'approcher les valeurs dénoncées ou idéalisées à travers une analyse thématique et tenterons de dégager les caractéristiques de la portée éducative des œuvres. Dans un deuxième temps, nous allons aborder la question de l'intérêt d'étudier ces œuvres à l'école.

Cette réflexion s'inscrit dans le contexte éducatif marocain, et ambitionne de montrer comment l'étude de ces œuvres peut être utile pour apprendre un ensemble de compétences telles que l'argumentation littéraire, la transmission de valeurs et les visées éducatives du texte littéraire.

Cadre théorique

Nous avons opté pour l'approche qualitative, en raison de son adéquation avec l'objet d'étude qui est le texte littéraire et l'avantage offert de pouvoir étudier les idées principales et d'en établir des corrélations et des conclusions.

Méthodologie de recherche

La méthodologie qui sera adoptée est l'analyse sémantico-pragmatique. "La sémantique étudie la signification des mots et des phrases hors contexte et la pragmatique étudie le sens des mots et des énoncés en contexte. On parle aussi de sens du locuteur,

par opposition à la signification de la phrase, pour désigner le message qu'un locuteur a voulu communiquer par son énoncé"[1].

En mettant en exergue le vocabulaire, les idées et les configurations sociales des histoires relatées, puis les qualificatifs attribués lors de certains instants clés du développement de l'intrigue, nous allons tenter de cerner les visées éducatives de l'œuvre littéraire.

1-L'écriture de Mohamed Nedali : une fresque réaliste de la société marocaine

Depuis ses premières œuvres, Mohamed Nedali a produit dans ses romans des histoires fortement inspirées de la réalité marocaine. Ces œuvres sont: Grâce à Jean de La Fontaine, Morceaux de choix: Les amours d'un apprenti boucher, Le bonheur des moineaux, La maison de Cicine, Triste jeunesse, Le Jardin des Pleurs, Evelyne ou le djihad, La bouteille au cafard, Le poète de Safi. Dans son article intitulé "Du réel en question dans le roman marocain contemporain. Nedali, Bouignane : une lecture croisée", Hassan Moustir pose la question de savoir comment se construit l'aspect social dans La maison de Cicine de Nedali. Il relate dans son article selon quelles modalités le réel surgit-il dans le récit. Pour l'auteur, à travers ces questions se cachent deux aspects majeurs : la structure narrative due à un procès scriptural intentionnel qui repose sur les deux facteurs essentiels qui sont le temps et l'espace ; et aussi le mode et le degré de modélisation de la matière narrée, souligne Hassan Moustir. Pour lui, ce degré de modélisation réfère à "l'autonomie" ou non du monde fictionnel[2].

Ces œuvres sont inscrites dans le cadre spatio-temporel du Maroc contemporain : les histoires se déroulent dans des zones géographiques connues et décrites avec beaucoup de réalisme : provinces, villages ou villes. Les personnages correspondent aussi aux configurations sociales et économiques du Maroc actuel. Ils sont guide touristique, épicier dans un douar éloigné, étudiants, jeunes désœuvrés… Ce qui frappe le plus est la prépondérance des personnages issus du milieu rural, même si la trame romanesque de certains romans a aussi pour cadre des villes comme Marrakech dans le cas de La mai-

---

[1] Sandrine Zufferey, Jacques Moeschler, Introduction à la sémantique et à la pragmatique, consulté le 25/08/2024, https://2u.pw/9Szjw8O2

[2] Hassan Moustir, Du réel en question dans le roman marocain contemporain. Nedali, Bouignane : une lecture croisée, Revue Moenia, Vol. 20, 2014, pp. 105-116, consulté le 25/08/2024. https://2u.pw/g8JNynaT

son de Cicine ou Safi pour Le poète de Safi. Ce sont le plus souvent des personnages modestes, persécutés, ou aux prises avec différents problèmes sociaux : pauvreté, exclusion, chômage, corruption, intégrisme et conflit entre valeurs du présent et du passé ou plus généralement entre tradition et modernité.

Les références aux constituants de la société marocaine sont aussi légion : partis politiques, institutions administratives entre autres. Le temps utilisé est un temps linéaire, chronologique où le lecteur suit le personnage dans les péripéties de son action comme pour La bouteille au cafard, ou un temps des souvenirs adoptant la technique du flash-back dans Le poète de Safi.

L'identification du lecteur au contexte, décors et personnages créé une sorte de familiarité avec l'œuvre littéraire. Le lecteur fait sienne la cause des personnages principaux et les suit dans leur action. Il en résulte une certaine sympathie avec les personnages, que Nedali présente comme étant persécutés. Sans défendre explicitement leur intérêt, l'écrivain réussit à mettre en exergue les problèmes auxquels ils sont confrontés et laisse au lecteur l'option d'imaginer l'alternative c'est-à-dire la situation idéale qu'il dessine en filigrane.

2-Une poétique du fait social : Le cas du Poète de Safi et de La bouteille au cafard

Si Mohamed Nedali dépeint une société réaliste, il ne se contente pas de cet état de fait. A travers l'introduction d'une intrigue passionnante, il essaie d'offrir une alternative aux problèmes de société qu'il expose dans ses œuvres."La poésie c'est le langage dans sa fonction esthétique. Ainsi, l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire"[(3)], écrit Jakobson dans Huit questions de poétique.

Clarification conceptuelle

En poésie, la poéticité s'appuie sur l'expression des sentiments et des émotions, en usant de nombre d'effets de langage et de style pour donner lieu à la vision poétique de l'auteur. C'est également le cas pour le texte romanesque où la poéticité exprime la puissance esthétique du texte.

[(3)]Jakobson, Roman, Huit questions de poétique, Seuil, Paris, Collection Points, 1977, p. 16.

Le XX ème siècle a vu l'apparition d'un domaine de recherche nouveau qui s'interroge sur la poéticité et la littérarité d'un texte, et reprend notamment la description d'Aristote contenue dans son ouvrage Poétique. Jakobson puis en Todorov, abordent les concepts de "littérarité" et de "poéticité". Le linguiste Roman Jakobson identifie six fonctions du langage qui correspondent à tout fait de langage ou de communication. Les six fonctions sont : référentielle, expressive, poétique, conative, phatique ou métalinguistique.

Dans son article "Rythme et fonction poétique", Claudette Oriol-Boyer précise qu'"en somme, la dimension poétique d'un texte est l'effet d'une pratique généralisée de la rime"[4].

Claudette Oriol-Boyer ajoute : "il faut noter que ce retour susceptible d'attirer l'attention qui fonde le poétique fait de la fonction poétique une variété de la fonction métalinguistique"[5].

L'œuvre littéraire a aussi des visées éducatives. Dans Sociologie de la littérature, Robert Escarpit écrit : "le créateur entame (imaginairement ou réellement) avec son public-interlocuteur (même si parfois ce public est lui-même) un dialogue qui n'est jamais gratuit, un dialogue qui veut émouvoir, convaincre, informer, consoler, libérer, voire désespérer, mais un dialogue avec une intention"[6]. Ainsi, parmi les fonctions de la littérature, le fait de conscientiser les lecteurs : "La littérature ouvre à la sensibilité, la façon de voir, la condition des autres"[7].

---

[4]Claudette Oriol-Boyer, Rythme et fonction poétique, consulté le 25/08/2024, https://2u.pw/PnxAHfyC

[5]Claudette Oriol-Boyer, Rythme et fonction poétique, Op. cit. https://2u.pw/PnxAHfyC

[6]Escarpit, Robert, Sociologie de la littérature, Presses Universitaires de France, Collection : Que sais-je?, 1968, p. 99.

[7]De Koninck, Thomas, Philosophie de l'éducation pour l'avenir, Les Presses de l'Université Laval, Québec, Collection Kairos, Série Essais, 2010, p. 87.

3-Analyse des valeurs implicites présentes dans les deux œuvres Le poète de Safi et La bouteille au cafard et de leur portée éducative

Le poète de Safi

Valeurs dénoncées

Thématiques et Valeurs exprimées	Procédés linguistiques et stylistiques	Exemples	Interprétation	Visées éducatives
Pauvreté et exclusion des jeunes	Phrases affirmatives évoquant le présent et le passé de Moncef	Vie quotidienne entre le café Tanjrifte et le port de Safi	C'est à cause état du jeune Moncef qu'il est passé à l'acte	L'exclusion sociale et l'absence de communication sont susceptibles d'êtres des facteurs de problèmes
Marginalisation de la culture	Détails relatés sur le peu d'intérêt donné à la culture	Difficulté pour Moncef de publier ses poèmes auprès des maisons d'éditions	Description d'un fléau social	Prendre conscience de l'état lamentable de la culture
Violence	Descriptions	Réaction violente des passants après l'acte de Moncef	Description d'un fléau social	Prendre conscience du danger de ce phénomène sur la société
Intégrisme	Descriptions, surnoms donnés aux adeptes	Moncef est poursuivi par des intégristes	Description d'un fléau social	Prendre conscience du danger de ce phénomène sur la société
Difficultés d'intégration	Lexique particulier, ironie	En dépit des tentatives, Moncef ne réussit pas à décrocher un travail	Description d'un problème dont souffre bon nombre de jeunes	Appel à une plus grande intégration sociale
Apathie sociale	Utilisation du présent	La vie des clients de Tanjrifte est faite de répétition	Description d'un phénomène social	Ode au changement et au développement

Valeurs idéalisées

Thématiques et Valeurs exprimées	Procédés linguistiques et stylistiques	Exemples	Interprétation	Visées éducatives
Éloge de la poésie et de la culture	Citation de poésie et narration du développement de la passion de Moncef	Valorisation du rôle de la poésie dans la vie	Passion pour Moncef, la poésie lui permet de s'évader et de rêver	Importance de la culture et de l'art pour la personnalité, est aussi une allégorie de la vision poétique de Nedali
Rôle de l'amitié	Description de la vie commune entre amis	Les amis de Moncef lui sont d'un grand soutien	Nedali fait l'éloge des liens humains	Appel à une culture humaniste
Évasion par la culture	Citation de poèmes et de noms de poètes	La lecture et son rôle dans la construction de nouveaux imaginaires	La culture a joué un rôle important pour Moncef	Ode aux arts et aux lettres
Tolérance	Descriptions	Sa prise en charge de par son ami marin	La tolérance est un rempart contre l'extrémisme	Ode aux valeurs humanistes
Intégration sociale	Déduction indirecte	Citation des difficultés sociales de Moncef	Les difficultés sociales de Moncef ont été la cause de ses problèmes	Appel à une inclusion socio-économique des jeunes
Voyage	Descriptions, citations célèbres, dialogues	Moncef est soulagé après son départ	Le geste de Moncef était peut-être une volonté de s'évader d'un quotidien oppressant	Ode au voyage

La bouteille au cafard

Valeurs dénoncées

Thématiques et Valeurs exprimées	Procédés linguistiques et stylistiques	Exemples	Interprétation	Visées éducatives
L'ignorance	Descriptions, phrases affirmatives	L'épicier est un homme simple et inculte	L'ignorance a mené l'épicier à rêver de gain facile	Dénonciation de l'ignorance
L'avidité	Citation des pensées de l'épicier, dialogue	L'épicier est juste veut faire un gain rapide et facile	L'avidité est un phénomène négatif	Dénonciation de l'avidité
L'inertie du milieu rural	Utilisation du présent	Les jours se suivent et se ressemblent	Le milieu rural manque de beaucoup de choses	Appel à un développement socio-économique plus inclusif
L'imposture	Descriptions, narration	Le chauffeur de taxi et sa complice escroquent l'épicier	Les mauvaises mœurs sont toujours en cours dans la société	Dénonciation de fléaux sociaux néfastes
Le contraste entre campagnes et cités	Déduction indirecte	Campagnes inertes, villes dynamiques	Les villes sont riches et les campagnes manquent de beaucoup de choses	Ode à une plus grande justice sociale
L'illusion du gain rapide	Description des aventures de l'épicier	Chacun pense pouvoir faire un profit facile	L'avidité, le gain rapide ne sont que des illusions	Appel à la rationalité

Valeurs idéalisées

Thématiques et Valeurs exprimées	Procédés linguistiques et stylistiques	Exemples	Interprétation	Visées éducatives
Éloge de la rationalité	Dialogues, affirmations	La femme de l'épicier l'appelle à être raisonnable	La rationalité aurait pu éviter à Hmad les déconvenues	Nécessité d'être cultivé
Incrédulité	Déduction indirecte	L'épicier devait faire preuve de plus de perspicacité	La crédulité a causé des ennuis à l'épicier	Nécessité d'être averti
Satisfaction	Déduction indirecte	Le gain rapide n'est pas garanti	Ne se satisfaisant pas de la compensation initiale, Hmad n'en a pas eu davantage	La satisfaction est plus grande des richesses
Travail	Descriptions, affirmations	En laissant son travail, Hmad n'a rien gagné	Eloge du travail et l'assiduité	Le travail et l'assiduité paient plus que l'illusion du gain facile
Justice sociale	Déduction indirecte	L'ignorance de l'épicier est due à l'absence d'une instruction	La différence de situation économique et sociale entre campagnes et cités	Appel à un développement socio-économique plus inclusif
Honnêteté	Déduction indirecte	S'il était honnête, l'épicier aurait évité des déconvenues	Sans honnêteté, les relations sociales ne peuvent pas réussir	Appel à des relations sociales honnêtes

L'analyse des valeurs implicites présentes dans les deux œuvres est de nature à nous éclairer sur les visées éducatives de Nedali et de dresser un tableau de sa vision de la

société. Il y a d'une part des situations qu'il dénonce, le plus souvent d'une façon indirecte, et d'autre part des valeurs favorisées qui réfèrent à la vision idéale de la société telle que rêvée par Nedali. S'il adopte une écriture réaliste faisant référence à la société marocaine, Mohamed Nedali introduit une intrigue particulière et opère une transcendance pour s'ouvrir sur de nouveaux imaginaires et faire allusion ainsi à sa société idéale.

4-Perspectives didactiques : enseigner les œuvres de Mohamed Nedali à l'école

Le développement économique, culturel, social et technologique du Maroc s'est accompagné de transformations sociales et d'évolution des valeurs, choisies ou subies, incontestables ou peu perceptibles. Dans ce sens, l'évolution des droits et des pratiques individuelles et collectives s'est accompagnée par des tentatives d'adaptation de la société aux nouvelles donnes.

Témoins privilégiés de leur temps, les écrivains nous transmettent à travers leurs écrits et œuvres littéraires, des faits inspirés des réalités sociales vécues dans leurs communautés. Leurs œuvres sont un corpus intéressant pour étudier les changements sociaux.

Dans ce contexte, il est favorable de faire redécouvrir aux élèves qui sont les futurs citoyens les différents aspects de la société marocaines, ses valeurs actuelles et ses contradictions ainsi que les idéaux humanistes. L'œuvre de Mohamed Nedali, écrivain marocain contemporain, pourrait être utile à cet égard. L'humanisme en général peut servir à contrer les stéréotypes, l'incompréhension culturelle, et pour éviter la violence. Il offre également une réponse contre le fanatisme qui touche beaucoup de peuples et propose à la place de vivre pour ses idées, ce qui semble une alternative bien plus riche et épanouissante pour affirmer son identité.

Ainsi, la lecture littéraire est un support privilégié de la formation humaniste, soulignent les auteurs de l'ouvrage Pour une lecture littéraire. Ils expliquent que L'enseignement de la lecture littéraire comporte plusieurs enjeux. La lecture littéraire étant un moyen de connaissance, cette activité "apparaît comme le premier levier de la culture, de la tolérance, de l'intelligence et de la liberté ; comme activité émotionnelle,

elle peut tour à tour distraire, plonger dans les délices de l'identification et de l'anamnèse et permettre une expérience de perte et d'altérité radicale"[8].

Programmer des œuvres de Nedali à l'école, présente donc plusieurs intérêts d'ordres divers. En particulier, cette étude nous paraît adaptée aux élèves du cycle secondaire qualifiant, les étudiants ayant déjà abordé d'autres œuvres et pris connaissance des courants littéraires. L'étude de textes sélectionnés ou plus généralement d'un roman qui pourrait être programmé au lycée, est une opportunité pour les étudiants de découvrir l'œuvre d'un écrivain contemporain. Les questions sociales posées par l'auteur, les valeurs qu'il défend et les solutions qu'il préconise peuvent être utiles pour comprendre la société marocaine et défendre les valeurs de l'humanisme.

Dans Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation, Sébastien Marlair aborde dans l'article "Sens et compétence: quel enseignement de la littérature?" la formation littéraire et les compétences de communication. L'auteur indique que les compétences à développer en cours de français "réfèrent aux activités de production et de réception de discours oraux ou écrits, et sont donc des compétences de communication". L'auteur ajoute qu'en plus de ces compétences de communication, il faut y ajouter la dimension artistique et esthétique de la littérature qui constitue un genre spécifique de communication[9].

---

[8]Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis, Ledur Dominique, Pour une lecture littéraire, De Boeck, 2015, p. 161.

[9]Dufays Jean-Louis (Éditeur), Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pourquoi faire?, Presses universitaires de Louvain, 2007, pp. 162-163.

Bibliographie

- Claudette Oriol-Boyer, "Rythme et fonction poétique", consulté le 25/08/2024, https://2u.pw/PnxAHfyC
- De Koninck, Thomas, Philosophie de l'éducation pour l'avenir, Les Presses de l'Université Laval, Québec, Collection Kairos, Série Essais, 2010.
- Dufays Jean-Louis (Éditeur), Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pourquoi faire?, Presses universitaires de Louvain, 2007, pp. 162-163.
- Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis, Ledur Dominique, Pour une lecture littéraire, De Boeck, 2015, p. 161.
- Escarpit, Robert, Sociologie de la littérature, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je?, 1968.
- Jakobson, Roman, Huit questions de poétique, Seuil, Paris, Collection Points, 1977.
- Hassan Moustir, "Du réel en question dans le roman marocain contemporain. Nedali, Bouignane : une lecture croisée", Revue Moenia, Vol. 20, 2014, pp. 105-116, consulté le 25/08/2024, https://2u.pw/g8JNynaT
- Nedali, Mohamed, Le poète de Safi, La Croisée des Chemins, Casablanca, 2022.
- Nedali, Mohamed, La bouteille au cafard : ou l'avidité humaine, Virgule Editions, Tanger, 2018.
- Sandrine Zufferey, Jacques Moeschler, "Introduction à la sémantique et à la pragmatique", consulté le 25/08/2024, https://2u.pw/9Szjw8O2.

Acquérir la compétence d'expression orale en langue amazighe

☞ **Dr. Lahcen Omari**

Chercheur en langue amazighe (Académie Régionale d'Éducation et de Formation de la Région de Fès- Meknès

Introduction

L'enseignement de la langue amazighe repose sur cinq activités principales interactives et intégrées, auxquelles s'ajoute l'expression orale. Ces activités s'inscrivent dans des développements pédagogiques qui s'appuient sur l'approche par compétences et l'approche communicative comme choix pédagogique et alternative aux approches antérieures.

L'expression orale a une grande place dans la vie, car elle est l'une de ses nécessités, et c'est un outil précieux de communication entre les individus dans l'échange d'intérêts et d'idées. Que ce soit en famille, à l'école ou dans la rue, s'exprimer à l'oral est incontournable et fondamental.

Le but de cet article est de montrer que l'expression orale peut être un outil de grand intérêt en classe. Pour ce faire et afin d'examiner ce sujet, nous avons jugé nécessaire de clarifier certaines notions et de répondre aux questions de recherche suivantes :

Quels sont les objectifs d'expression orale dans la langue amazighe ?

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'expression orale? Et comment aider nos apprenants à surmonter cette difficulté?

Dans la quête des réponses pertinentes à l'ensemble des questions de notre recherche et l'aspiration d'atteindre les objectifs fixés, nous avons essayé dans un premier temps, d'étudier l'expression orale en nous concentrant d'abord sur ses notions et ses fondements, notamment l'expression orale dans la langue amazighe à la lumière de l'approche communicative et l'approche par compétences. Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'examiner les objectifs de l'expression orale dans le curriculum de la langue amazighe, et dans un troisième temps, nous avons tenté de traiter la didactique de l'expression orale dans les manuels scolaires de la langue amazighe, et d'aborder les méthodes d'enseignement de cette activité en se basant sur le cursus en vigueur, en donnant

des modèles de fiche technique pour l'étude de cette composante. Et enfin nous avons proposé des suggestions pour palier à ses obstacles.

1-Cadre conceptuel de l'expression orale

L'expression orale en général selon le dictionnaire Littré, est «l'action de faire sortir, paraître au dehors ; c'est-à-dire manière de rendre sa pensée par l'organe de la parole, ou par le ministère de la plume» [(1)].

L'expression orale est l'instrument par excellence de la communication pédagogique qui permet à l'apprenant d'enrichir, d'utiliser son vocabulaire actif, et de développer sa mémoire et son imagination. Elle lui apprend aussi à échanger avec les autres à travers la discussion, le débat, le compte- rendu et l'interview, comme elle facilite ainsi le cheminement vers l'expression écrite.

Jean François Halté (2002:16) affirme que : «L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (…) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole»[(2)] .

L'expression orale est un outil précieux aussi bien pour le maître que pour l'apprenant ; où le maître identifie les intérêts, les besoins et les lacunes dans les apprentissages des apprenants à travers leur expression.

Il ressort de ce qui précède que le concept d'expression orale a des définitions nombreuses et variées avec une variété d'approches et de points de vue, mais presque tous s'accordent à dire que l'expression orale est une matière de base de l'éducation, c'est plutôt la matière dans laquelle tous les autres sujets coulent.

1-1- Objectifs d'expression orale

L'oral est présent dans toute la vie de l'individu, il occupe une place prééminente dans les relations humaines. En effet, le besoin social de l'homme de communiquer et de transmettre

---

[(1)]ÉMILE. LITTRE, Le LITTRE (XM LITTRE V2) DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE, PAR https://2u.pw/xws5tTyw . CONSULTE LE 15/09/2024.

[(2)]Halté, J.F. (2002). «Pourquoi faut-il oser l'oral?» dans les cahiers pédagogiques, p: 16.

de messages s'explique par le désir d'avoir des échanges d'idées, d'informations, d'expériences et de nouvelles. On peut résumer les buts de l'expression orale comme suit :

Objectifs intellectuels et cognitifs: l'expression orale va forcément dans un but de :

- Fournir à l'apprenant une mine d'expériences, d'informations et d'idées sur lesquelles il peut fonder son expression sur ses opinions ;
- Entraîner l'apprenant à remarquer et à décrire les choses avec précision ;
- Développer ses capacités mentales qui l'aident à pratiquer le processus expressif tel que : se souvenir, imaginer, raisonner, équilibrer, critiquer et exprimer une opinion…

Objectifs comportementaux : ils sont principalement représentés dans le développement des compétences expressives à travers:

- La sélection de mots précis, au sens loin de l'ambiguïté ;
- La construction des mots dans un cadre de phrases, et de celles-ci dans un cadre de paragraphe avec une intégrité grammaticale, sémantique et pragmatique ;
- L'emploi du langage dans des activités et des attitudes de la vie ;
- L'aptitude de reformuler correctement ce que l'apprenant lit, observe ou écoute dans son propre style, en tenant compte de la séquence logique.

Objectifs affectifs: ils s'articulent autour d'aspects relatifs à:

- Développer chez l'apprenant la tendance et le désir de lire;
- Entraîner l'apprenant sur la bonne écoute, la compréhension orale et la prise de la parole.

1-2-Principes et fondements de l'activité orale

Cependant, afin d'atteindre ces objectifs, les fondements et les points de départ suivants doivent être pris en compte :

Fondements psychologiques: là où l'apprenant a tendance à s'exprimer de ce qu'il ressent en lui-même, surtout à ceux en qu'il a confiance, l'enseignant doit donc s'efforcer de gagner la confiance de l'apprenant pour le motiver à s'exprimer. Le bon enseignant est celui qui peut fournir cette motivation[(3)].

[(3)]Benoit Galand, «La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation », Revue française de pédagogie, 155 | 2006, 5-8.

Fondements éducatifs : puisque l'expression orale est une activité linguistique continue, l'enseignant doit saisir l'occasion pour préparer les apprenants à s'exprimer librement et couramment.

Fondements langagiers: le niveau linguistique de l'apprenant est limité en mots, en expressions et en structures, il faut donc enrichir ces mots et ces structures en s'appuyant sur les leçons de lecture et le reste des autres activités, et il faut commencer par l'expression orale car elle précède l'expression écrite.

2- L'activité de l'expression orale dans la langue amazighe

La langue amazighe se révèle être une langue vivante et donc, la maîtrise de l'expression orale demeure omniprésente dans la structure du cursus scolaire. À cet égard, le volume horaire qui lui est alloué aux niveaux 1, 2 et 3 est de neuf heures, tandis que pour les niveaux 4, 5 et 6, il est de quatre heures. L'expression orale offre aux apprenants la possibilité d'écouter, de comprendre et d'exprimer leurs observations avec les ressources appropriées, tout en renforçant ces compétences[(4)].

L'étude de l'expression orale dans la langue amazighe est considérée comme un champ fertile pour la croissance de la compétence orale, qui est prédéterminée dans la répartition annuelle, et qui établit la communication comme objectif global ; à tel point qu'à chaque saison scolaire, l'enseignant travaille pour construire et développer une compétence orale pour chaque apprenant et pour chaque niveau scolaire. Cette compétence vise tous les aspects de la personnalité psychologique, mentale et émotionnelle de l'apprenant et dans tous les domaines cognitifs, culturels[(5)].

L'oral s'apprend et s'enseigne, ainsi, il donne naissance à une didactique, ayant ses propres spécificités et méthodes, développant des stratégies d'enseignement et des moyens pédagogiques.

L'expression orale comprend l'écoute, la parole et le langage. Les apprenants, en pratiquant l'expression orale apprennent à partir des informations traitées à déduire le sens

---

[(4)]El Kirat, Y. 1997. Some Causes of the Beni Iznassen Berber Language Loss. In Langue et stigmatisation sociale au Maghreb. Peuples Méditerranéens, 79:35-53.

[(5)]Ennaji Moha. 2009, Asinag, 2, p 45- 54. Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).

des mots utilisés et par conséquent, les maîtriser et les employer ultérieurement pour s'exprimer éloquemment.

L'expression orale est une réponse pratique à un stimulus qui peut être une image, un dialogue, des questions ou un texte de lecture. Elle permet de préserver le patrimoine culturel et civilisationnel de la langue amazighe et de le transmettre de génération en génération.

3- Didactique de l'expression orale de la langue amazighe:

L'expression orale dans le système éducatif commence dès l'enseignement primaire et les premières sections de l'enseignement fondamental, par les premiers essais de conversation et de structure de phrase, car l'expression orale dépend de la connaissance des mots et du vocabulaire nécessaire.

L'apprenant ingurgite la langue dans ses premières années, et il réussit à acquérir la langue maternelle et ses règles implicitement en deux ou trois ans. C'est ce que l'école devrait imiter dans la méthodologie d'enseignement.

Il faut souligner que l'apprentissage de la langue amazighe, surtout aux niveaux initiaux, reposent sur les acquis de l'expression orale, car en l'absence de ces acquis, la lecture, l'écriture et la grammaire deviennent des processus difficiles et dénués de sens.

Pour Cuq et Gruca (2012 : 183): « La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer des véritables conduites langagières: décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situation discursives, plus au moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression »[(6)].

Pour enseigner l'expression orale, les principes didactiques suivants doivent être respectés[(7)]:

[(6)]CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE international.

[(7)] دليل مدرس ومدرسة اللغة الامازيغية، سلك التعلم الابتدائي/ مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، طبعة منقحة، الرباط 2020.

- Graduation et continuité : les capacités mentales et intellectuelles des apprenants doivent être prises en compte dans la présentation de cette composante afin de faire évoluer progressivement l'apprenant et d'améliorer ses performances. Cette graduation se manifeste par celle du contenu du simple au complexe et la graduation de capacité, reconnaissance, compréhension, emploi, raisonnement... De même, on atteste la présentation progressive des phénomènes et des règles de l'inclusion à la déclaration dans les premiers niveaux scolaires, où les phénomènes linguistiques ne sont pas déclarés malgré leur utilisation dans la formation de phrases et d'expressions.

- Concentration sur la qualité: cela se fait en se concentrant sur les compétences de base et les priorités en fonction de l'âge et les caractéristiques cognitives des apprenants.

- Principe de diversité: rechercher diverses autres alternatives qui répondent aux envies et aux besoins de l'apprenant, telles que : diversifier les positions didactiques, évaluatives et d'accompagnement, ainsi que les méthodes et les techniques d'activation à partir d'images, de texte, ou d'un conte... en l'occurrence, utiliser une variété de moyens didactiques qui facilitent le processus de communication et d'expression.

- Valorisation des apprentissages : lors du processus de planification, l'enseignant doit choisir des positions adaptées à l'activité qu'il présente et selon chaque niveau de ses apprenants en les reliant à leur environnement, afin de réaliser une interaction normale entre l'apprenant et ces positions, ce qui facilite l'objectif voulu en peu de temps et sans trop d'effort.

- Intégration et interaction entre les composantes et les unités : l'expression orale est la seule activité dans laquelle on trouve une extension des autres activités et composantes scolaires, au niveau des programmes des six années de l'enseignement primaire (intégration verticale).

4-L'enseignement de l'expression orale à la lumière de l'approche communicative et de l'approche par compétences

L'enseignement de l'expression orale envisage des compétences différentes: linguistique, communicative, et culturelle. Il nous parait donc utile de l'utiliser avec les apprenants. L'objectif principal dans l'enseignement de l'oral est de donner l'opportunité aux apprenants à communiquer d'une façon naturelle et authentique.

L'approche communicative en langue amazighe vise à atteindre l'aptitude de la communication en rendant l'apprenant capable de communiquer dans cette langue de ma-

nière aisée, en investissant tout ce qu'il a appris dans toutes les activités, y compris la grammaire et le vocabulaire... dans des situations communicatives fonctionnelles.

La compétence orale comprend deux éléments de base : la capacité de comprendre l'expression orale et la capacité de s'exprimer oralement.

Dans l'enseignement primaire de la langue amazighe, l'activité de l'expression orale vise à développer la compétence communicative de l'apprenant à travers les buts suivants :

- Acquérir progressivement les techniques et stratégies d'écoute, d'expression et de communication ;
- Lui donner la capacité d'agir et d'interagir avec l'autre ;
- Le préparer à mettre en œuvre ses savoirs, savoir être et savoir-faire dans des situations de communication signifiantes;
- Lui permettre d'employer les différents types de discours (informatif, descriptif, narratif, explicatif et argumentatif) dans des contextes communicatifs appropriés.

Il est à noter que les activités de communication orale occupent une place importante dans les trois premières années du primaire. Elles aident l'apprenant à acquérir un ensemble de compétences, notamment:

- Distinction des sonorités de la langue amazighe et représentation de son système sonore ;
- Apprentissage des actes de parole et des structures grammaticales et morphologiques par implication aux niveaux, 1, 2 et 3.
- Formulation, construction et vérification des hypothèses;
- Compréhension de sens des textes entendus;
- Résumé de ce qui a été entendu ;
- Expression des opinions et des sentiments;
- Production des textes oraux appropriés.

Afin que l'apprenant puisse atteindre ces capacités, les supports didactiques doivent être diversifiés, tels que : contes, dialogues, chants, chansons, courts documentaires, ressources numériques et activités de divertissement.

L'apprentissage de la langue amazighe nécessite une attention particulière à la communication orale (écouter et parler) comme un objectif en soi, au niveau des cours, des sujets programmés.

5-Méthodologie de l'enseignement de l'expression orale de la langue amazighe

Le volet d'expression et de communication orale vise à acquérir la capacité de l'apprenant à communiquer verbalement et à développer ses compétences communicatives liées à sa vie quotidienne et ouvertes sur multiples champs de connaissances.

5-1- Étapes de l'activité de l'enseignement de l'expression orale:

La composante d'expression orale passe par deux étapes principales. Pendant la première et la deuxième année, l'enseignement de l'expression orale dépend des textes dialogués et autres, mais à partir de la troisième année, ces textes disparaissent pour que les situations communicatives proposées dépendent des supports, images, etc…, avec l'emploi du vocabulaire, de méthodes et de structures appropriées pour l'unité d'étude. Au cours de cette étape, le but de l'expression orale est l'ouverture sur toutes les autres variétés de la langue amazighe à travers l'usage du lexique dans la visée de son unification et sa standardisation.

La pratique pédagogique exige que la compétence de la compréhension orale s'acquière à travers trois étapes fondamentales : pré- écoute, écoute et post écoute.

L'adéquation de l'expression orale intervient dans les différentes étapes, notamment lors de la l'étape de la pré-écoute tout en travaillant sur la construction des hypothèses qui concernent les activités pédagogiques visées.

5-2- Les étapes de l'expression orale :

Les activités de l'expression orale dans l'enseignement de la langue amazighe se subdivisent en trois étapes :

a- **Etape de préparation :** cette étape se réalise par les procédures suivantes :

- La suscitation de la curiosité chez les apprenants ; ce qui nécessite de choisir une entrée appropriée en fonction des compétences ciblées, après avoir défini la situation-problème ;

- L'exploitation des prérequis des supports du manuel, l'enseignant incite les apprenants à observer ces supports et à les décrire afin de générer des hypothèses et libérer leur imagination;

- La présentation du support (image, dialogue, audio, vidéo…)

- Les questions de compréhension : par ces questions l'enseignant évalue le degré d'acquisition des apprenants.

b- L'assimilation du contenu : cette étape vise à aboutir à une compréhension détaillée du contenu du lien approuvé, elle porte donc sur les éléments suivants:

- L'enseignant répète le dialogue, phrase par phrase afin de faciliter sa mémorisation;
- L'enseignant explique les mots incompréhensibles pour faciliter la compréhension;
- l'enseignant corrige la prononciation des apprenants ;
- Jeu de rôle, où l'enseignant demande aux apprenants de représenter les personnages du dialogue.

c- L'exploitation et la production ; cette étape se réalise à travers:

- La diversification des situations de communication; l'enseignant propose d'une nouvelle situation semblable à la situation de départ ;
- La production d'un dialogue, un texte ou un conte... à la lumière de la nouvelle situation ;
- Le jeu de rôle.

6-Obstacles et problèmes

6-1- Les principales difficultés rencontrées par l'apprenant lors de l'expression orale

Tout d'abord, il convient de souligner que l'expression orale des apprenants se heurte à de nombreuses difficultés, tant d'ordre lexical, phonétique, morphosyntaxique, socio-culturelle que discursif. Ces obstacles se conjuguent aux blocages cognitifs et affectifs, liés aux caractéristiques individuelles de l'apprenant, à sa confiance en soi et à sa motivation. Les contraintes psychologiques de l'apprenant, la langue d'apprentissage ainsi que le contexte institutionnel, caractérisé par des conditions matérielles et des contraintes de temps pour la réalisation des activités orales en classe de langue, sont autant de facteurs qui expliquent ces difficultés.

Dans l'ensemble, ces obstacles résultent de l'absence de pratique quotidienne de la langue amazighe notamment chez les apprenants qui ont le Darija comme langue maternelle, qui ont rarement l'occasion de s'exprimer ou de se mettre en contact avec cette langue, ainsi que des modalités d'enseignement, telles que le volume horaire, le programme d'enseignement et la disposition de la classe. Le matériel utilisé et les démarches

pédagogiques de l'enseignant ainsi que les styles cognitifs, rôles assumés et stratégies d'apprentissage de l'apprenant sont également des éléments à prendre en compte.

7- Propositions et suggestions

Suite à l'analyse des difficultés et de leurs causes, nous avons identifié des propositions concrètes pour améliorer l'expression orale chez les apprenants de Tamazight. Tout d'abord, il est proposé d'augmenter le temps consacré à l'expression orale en classe, de revoir la disposition de la classe et de langue en usage pour favoriser la communication orale et de mettre à la disposition des enseignants le matériel et le support pédagogique nécessaires à une bonne exécution des activités orales en classe. Il est également suggéré de valoriser la capacité des apprenants en expression orale, l'organisation des hommages aux excellents, et de remanier les pratiques des enseignants pour améliorer l'acquisition de l'expression orale par les apprenants.

Il est également recommandé d'offrir plus d'occasions aux apprenants de s'exprimer oralement, de les encourager à pratiquer et de les aider à surmonter les problèmes psychologiques qui les empêchent de parler. Les apprenants doivent être motivés à apprendre et à pratiquer la langue amazighe en leur proposant des activités libres de choix, en les aidant à prendre conscience de leurs potentialités et des différents moyens dont ils disposent pour s'exprimer oralement. Il convient en outre de reconsidérer l'oral comme un objet à part entière dans l'enseignement et l'apprentissage du Tamazight à l'école, en organisant un enseignement disposant de moments denses et réguliers dédiés à l'expression orale pour les apprenants.

En somme, il existe plusieurs moyens pour encourager les apprenants à participer et à aimer la leçon d'activité orale. Voici quelques idées :

1. Créer un environnement positif et encourageant en classe : L'enseignant doit être attentif à l'humeur des apprenants et s'assurer que tous se sentent à l'aise pour participer à l'activité orale. Alors, les commentaires positifs et les encouragements pour les efforts fournis sont très importants.

2. Proposer des activités intéressantes : Les activités orales doivent être variées et intéressantes. L'enseignant peut proposer des jeux de rôle, des débats, des présentations, des discussions sur des sujets d'actualité, etc.

3. Donner des retours constructifs : Les apprenants ont besoin de savoir comment s'améliorer, il est donc important pour l'enseignant de donner des retours constructifs en utilisant des exemples précis pour aider l'apprenant à comprendre comment améliorer son expression orale.

4. Encourager la participation de tous : L'enseignant doit encourager tous les apprenants à participer, même ceux qui ont plus de difficultés en expression orale. Cela peut être réalisé en posant des questions à chacun, en écoutant activement toutes les réponses et en montrant que toutes les opinions ont de la valeur.

5. Utiliser la technologie : Les apprenants sont souvent motivés par les outils technologiques, donc l'enseignant peut proposer des activités orales qui utilisent des outils numériques tels que les vidéos, les enregistrements audio, etc.

6. Organiser des activités extrascolaires : L'enseignant peut organiser des activités en dehors des heures de classe, telles que des sorties culturelles, des rencontres avec des locuteurs natifs, des ateliers de conversation, etc. Cela permettra aux apprenants de pratiquer leur expression orale dans un contexte réel et motivant (l'immersion linguistique).

En guise d'une conclusion, il est important de rendre l'apprentissage de l'expression orale amusant, intéressant et accessible pour tous les apprenants. L'enseignant doit créer un environnement positif et sécurisant où tous les apprenants peuvent s'exprimer librement, donner des retours constructifs et encourager les apprenants à participer activement.

Bibliographie

- AGNAOU, F. (2009). "Vers une didactique de l'amazighe". In Asinag, N°2, pp. 21- 30. El Maarif al Jadida, Rabat.
- Benoit Galand, «La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation», Revue française de pédagogie, 155 | 2006, 5-8.
- CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE international.
- CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE international.
- El Kirat, Y. 1997. Some Causes of the Beni Iznassen Berber Language Loss. In Langue et stigmatisation sociale au Maghreb. Peuples Méditerranéens, 79: 35-53.
- Émile. Littré, Le Littré (XM Littré v2) Dictionnaire de la langue française, par https://2u.pw/xws5tTyw . Consulté le 15/09/2024.
- Ennaji Moha. 2009, Asinag, 2,. Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM): 45- 54.
- Halté, J.F. (2002). «Pourquoi faut-il oser l'oral?» dans les cahiers pédagogiques.
- دليل مدرسة ومدرس اللغة الامازيغية، سلك التعلم الابتدائي/ مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، طبعة منقحة، الرباط 2020,
- المنهاج الدراسي للتعلم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مدرسة المناهج، يوليوز 2021.

Du contexte universitaire au contexte formatif: quelques notions définissant le profil professoral chez l'enseignant-stagiaire de langue dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de Formation

☞ **Mohammed AGUIDI**

Doctorant
Laboratoire Communication, Education
Digital Usage and Creativity
Faculté des lettres et des Sciences Humaines/ Oujda
Université Mohammed Premier

Introduction

Les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de Formation (CRMEFs) sont nés non seulement dans la tourmente, mais aussi dans un environnement réflexif et novateur. L'impact de cette création que le système éducatif marocain ait en tout cas été quelque peu ébranlé est un euphémisme.

L'objet de ces lignes qui vont suivre n'est pas de retracer le passé des CRMEFs depuis 2011 (date de création), mais de poser une fois encore quelques questions sur la formation des enseignants de langues. On dit bien «une fois encore», car il faut s'armer de patience pour espérer les évolutions que l'on juge nécessairement utiles. L'objet de ces lignes est aussi de montrer que l'outil mis en place dans ses aspects réglementaires et institutionnels a permis de mettre en œuvre certaines idées fondamentales concernant cette formation des enseignants de langues.

Il sera permis de rétablir une vérité, de dissiper des rumeurs et surtout d'argumenter pour décrire un modèle de formation qui doit obligatoirement se poser la question des rapports multiples entre la «discipline» langue au sens universitaire du terme, la profession, la didactique, les autres disciplines.

1. Rapports discipline-profession/discipline-didactique

Les rapports entre la formation disciplinaire-celle que dispense dans la tradition l'Université (on utilise souvent aussi le terme de «formation académique»)- et la formation professionnelle ont été au cœur des débats qui ont surgi à propos des CRMEFs.

1.1 Discipline et profession

Un axiome premier, auquel on ne peut que souscrire dans sa forme générale, a été implicitement ou explicitement martelé ici ou là, surtout dans la communauté universitaire : la maîtrise de la discipline à enseigner est une condition incontournable, et préalable, de la compétence professionnelle. La formation disciplinaire est un préalable ; mais si elle doit aboutir à la constitution d'un savoir et d'un savoir-faire chez le futur enseignant de langue, ce savoir et ce savoir-faire font partie intégrante de la compétence professionnelle. C'est alors que se posent les vraies questions : la formation disciplinaire doit-elle recouvrir au moins la compétence langagière attendue des futurs élèves ? La réponse semble évidente : les objectifs de l'enseignement des langues dans le primaire et le secondaire (collégial et qualifiant), qui sont, comme on sait, d'ordre «communicationnel», «culturel», et «linguistique», termes ambivalentes, comme on sait aussi.

- L'accent mis sur les compétences de communication dans l'enseignement des langues pose alors problème : ces compétences sont-elles réellement mises en place et vérifiées dans la formation académique ?
- L'objectif «culturel» est-il atteint par le biais d'une formation académique largement centrée sur la littérature ? Ne faudrait-il pas d'abord s'interroger sur les contenus de cet objectif culturel pour les élèves?

Quant aux savoir-faire transmis dans la formation académique, «savoir commenter/ expliquer un texte», «savoir commenter un document iconographique», «savoir disserter», ils ne sont que partiellement des savoir-faire en relation avec le futur métier ; bien plus, ils sont un risque pour les pratiques d'enseignement. On veut dire par là que les modèles universitaires risquent de devenir des modèles transposés peu ou prou dans les pratiques enseignantes.

1.2 Discipline-didactique

Un autre sujet de discussions véhémentes. On entend deux types de discours :

Pour les uns, certains universitaires, la didactique n'a pas sa place dans le champ de la recherche, car elle ne peut prétendre à la scientificité ; elle doit donc être exclue de la recherche universitaire et laissée aux «pédagogues» du terrain.

Pour les autres, les pédagogues précisément, elle ne saurait concerner que les « praticiens », tout discours didactique étant entaché par avance de suspicion. Il ne saurait

exister de « didactique en chambre» déconnectée des réalités du terrain. La didactique est bien de caractère «praxéologique». Mais ce qu'il faut affirmer, c'est que la théorisation est possible et que la didactique, lieu privilégié de réflexions sur les liens entre théorie et pratique, ne saurait être réduit à un inventaire, même raisonné, de pratiques et de recettes pédagogiques. Cette problématique sera abordée plus bas, car elle concerne les rapports entre la didactique et la profession.

Dans le domaine des langues étrangères, la didactique semble intimement, intrinsèquement ancrée dans la discipline elle-même et ne saurait en être dissociée. Deux sous-domaines de la discipline, à savoir l'analyse linguistique d''une part et la notion de culture au sens large, font appel à des sciences connexes qui sont largement utilisées en didactique des langues. Ainsi, l'analyse linguistique ne saurait se priver des acquis de la psycholinguistique : s'interroger sur le fonctionnement du langage, sur son acquisition, sur la transmission de compétences langagières, sur les interférences entre langue maternelle et langue étrangère, c'est à la fois son métier de «linguiste» et de didacticien. De même, s'interroger sur les rapports culturels entre deux pays, en particulier ceux qui sont inscrits dans le langage lui-même, examiner les problèmes interculturels, c'est aussi à la fois exercer son métier de «civilisationniste» ou de « littéraire » et de didacticien.

Il n'y a pas de coupure-au plan épistémologique- entre la discipline et la didactique des langues vivantes. Et cependant, cette coupure existe bel et bien ; l'université a pour mission la création de savoirs : des champs entiers sont encore ouverts, que le didacticien ne peut investir seul. La didactique devrait être un ferment de recherches multiples : quelles relations entre les faits de culture ou de civilisation et la compétence langagière à transmettre à des élèves ? Une question centrale qui préoccupe tous les praticiens, tiraillés entre la volonté de transmettre une compétence de communication de « survie » et le désir de faire comprendre qu'une langue n'est pas qu'un code, ou que ce code véhicule des contenus, souvent implicites et en tout cas complexes, en liaison intime avec les faits de culture et de civilisation, que ce mode lui-même ne fonctionne véritablement qu'à travers ces faits de culture et de civilisation.

2. Rapports discipline-disciplines/ Discipline-formation générale-formation professionnelle

Se poser la question de l'apprentissage n'est pas neutre : on sait bien que l'apprentissage « langagier » a des caractéristiques particulières et que poser le problème de la cohérence entre les disciplines n'est pas, dans le domaine des langues, seulement une mode pédagogique.

2.1.Didactique-profession

Nier la nécessité professionnelle de la didactique ainsi comprise est une aberration ; l'opposition que l'on tente parfois d'accréditer entre les «théoriciens» et les « praticiens » est stérile. Comme le dit G.Bachelard[(1)], on ne peut expliquer le concret que par l'abstrait. Cette idée est probablement la plus difficile à faire accepter d'abord par de futurs enseignants, surtout par ceux qui, au contact immédiat des élèves, doivent avant tout apprendre à «survivre» et réclament des recettes pédagogiques, c'est-à-dire des solutions pratiques immédiates pour résoudre des problèmes immédiats.

Il n'est pas question de méconnaître cette réalité ; et c'est probablement une des difficultés majeures que certains formateurs, et tous les formés, ont rencontrées dans les CRMEFs, en particulier à travers l'introduction d'un «mémoire professionnel». Mais l'amorce d'une distanciation par rapport à des pratiques, l'amorce d'un début de réflexion et de prise de conscience passent, dans le domaine des langues en tous cas, par des références théoriques multiples.

Comment ne pas reconnaître que toutes les pratiques pédagogiques de l'enseignant de langue vivante être jugées, évaluées, caractérisées en référence à des analyses linguistiques, des théories de l'apprentissage, des analyses sociolinguistiques, des considérations de psycholinguistique ? La pratique des exercices structuraux, par exemple, ne saurait être raisonnée sans connaissance des principes behaviouristes de l'apprentissage des langues ; les approches communicatives tant vantées dans le domaine anglo-saxon et si ambiguës que leur signification réelle n'apparaît plus clairement, ne prennent un sens, c'est-à-dire ne peuvent être comprises, que par référence aux théories de l'énonciation;

[(1)]BACHELARD, G, La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Vrin, Paris, 1938, p85.

la pratique raisonnée de la langue a-t-elle un sens si l'on n'est pas informé de quelques avancées de la psycholinguistique et bien entendu de la linguistique?

Les exemples seraient nombreux ; ils tendent tous à montrer qu'il n'y a pas de pratique innocente et que mieux vaudrait être conscient de ce que l'on fait, même et surtout dans les pratiques pédagogiques.

Les CRMEFs ont cette ambition de former des enseignants conscients des origines et des conséquences de leurs pratiques, aptes à les modifier, à en évaluer les résultats, à se poser la question des conditions internes et externes de la transmission des connaissances, et à méditer ce précepte : il n'est pas tant important que les enseignants enseignent, il est vital que les élèves apprennent.

2.2 Discipline-disciplines

Le premier lien qui s'impose comme problématique est celui qui existe entre la langue maternelle et la langue étudiée. La littérature de ce sujet est importante et tout enseignant de langue devrait être informé des problèmes, en particulier psycholinguistiques, que pose l'apprentissage d'une langue seconde. On abordera forcément les méthodes de l'analyse lapsologique, le problème du statut de l'erreur, celui des interférences. L'ancrage universitaire des CRMEFs permet de montrer que la réflexion, l'analyse, la théorisation, que l'on dit propres aux universitaires, ne sont pas toujours éloignées de préoccupations pratiques, car les prise de position sur les divers problèmes évoqués entraîneront forcément certaines pratiques. On veut dire par là que les diverses pratiques possibles sont conditionnées par le type de réponse aux questions posées, que ce lien soit vécu par l'enseignant de manière consciente ou inconsciente.

La liaison avec la langue maternelle est une liaison privilégiée ; d'autres liens existent avec d'autres disciplines : l'histoire, la géographie, bien évidemment, mais aussi la logique mathématique si utile dans l'analyse des régularités linguistiques et l'analyse grammaticale dans certains cas bien précis. Ces liaisons multiples, là encore justifiées au plan épistémologique, sont rarement prises en compte, en raison principalement du décloisonnement disciplinaire qui caractérise l'université. L'ouverture justifiée vers d'autres disciplines en relation étroite avec la discipline « langue étrangère » est une autre ambition de formation des enseignants aux CRMEFs. Échapper à l'enfermement disciplinaire est une nécessité pour l'apprentissage, c'est-à-dire pour les élèves.

Conclusion

Ces quelques lignes ne sont ni un plaidoyer, ni une défense et illustration d'une institution controversée, ni une prise de position idéologique. Elles ne sont que l'esquisse d'un projet global cohérent sur la formation des enseignants en général et des enseignants de langues en particulier, dont les spécificités ne sauraient être niées ; elles ne sont que des jalons d'une réflexion sur les champs impliqués et leurs interrelations. Comment ne pas voir que le caractère universitaire des CRMEFs est une nécessité absolue de la formation des enseignants, que la recherche en est une composante essentielle ?

Bibliographie :

- BACHELARD, G., La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, Vrin, 1938.
- CUQ, J, P. et Gruca, I. Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, Grenoble: PUG, 2002.
- GALISSON, R, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Clé International. 1980.

مجلة كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
16
Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation
Réalisateur et rédacteur en chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
Octobre 2024

L'école et la question de développement des habiletés cognitives

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER

مجلة كراسات تربوية
16
Octobre 2024 أكتوبر
Revue Brochures Educatives