مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

التربية والتنمية

المنطلقات والأبعاد الاجتماعية

العدد الثامن، يوليوز 2022

مجلة كراسات تربوية

العدد الثامن، فبراير 2022

المدير ورئيس التحرير: ذ. 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: شقة 17، شارع المغرب العربي، 02 مكرر، حي المحيط، الرباط- المغرب

Maroc-Appt. 17, AV.Maghrib Arabi, N 02 Bis, Océan, Rabat

رقم الهاتف: 212661954310+

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

- العدد الثامن، يوليوز **2022** -

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري	**صابر الهاشمي**
صالح نديم	**عبد الإله تنافعت**
محمد حافظي	**مصطفى مزياني**
مصطفى بلعيدي	**محمد الصادقي العماري**

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج علوم التربية	**د. بن محمد قسطاني** علم الاجتماع	**د. مولاي عبد الكريم القنبعي** علم الاجتماع
د عبد الرحيم العطري علم الاجتماع	**د. عبد القادر محمدي** علم الاجتماع	**د. عبد الغاني الزماني** علم الاجتماع
د. عبد الكريم غريب سوسيولوجيا التربية	**د. مولاي إسماعيل علوي** علم النفس	**د. سعيد كريمي** المسرح وفنون الفرجة
د. محمد فاوبار علم الاجتماع	**د. عبد الفتاح الزهيدي** علم الاجتماع	**د. بشرى سعيدي** أدب حديث
د. رشيد بنسيد الفلسفة	**دة. رشيدة الزاوي** علوم التربية والديداكتيك	**دة. عزيزة خرازي** علم الاجتماع
د. محمد خالص **علم الاجتماع**	**د. محمد جاج** علم الاجتماع	**د. صابر الهاشمي** اللسانيات
د. زنوحي رشيدة اللغة العربية	**د. سرمد جاسم محمد الخزرجي** علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	**د. أشرف عمر حجاج بربخ** مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم

☜ الصديق الصادقي العماري مدير ورئيس تحرير المجلة 1

التربية الدامجة: سياقات المقاربة، وأبعاد المفهوم وإشكالات التنزيل

☜ حنان خي 3

مفهوم استراتيجيات التعلم من خلال نظرية الطراز الأولي

☜ أحمد جوهاري 13

وظائف المؤسسة التعليمية بين الثوابت والتغيرات

☜ فوزية العطيفي 25

أزمة المدرسة من منظور سوسيولوجي، نحو تلاقح معرفي براغماتي

☜ نور الدين الروامي 37

الاتجاهات السيكولوجية للأطر الإدارية والتربوية نحو العلاقة الطردية بين أخلاقيات المهنة ومردودية المؤسسات التعليمية

☜ كريم إسكلا 49

التربية والتكوين والقابلية للتشغيل: أي مؤسسة للتكوين المهني بجهة فاس مكناس؟

☜ اسمهان مدان / عبد الواحد مهداوي 59

الشغل: النظريات السيكوسيولوجية للمنظمات ومسألة تقسيم الشغل

☜ رانيا الهروشي 71

واقع الدرس الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي من خلال تقارير الزيارة والتفتيش

☜ أنس أقصبي 81

الأسس النظرية للوظيفة الاجتماعية للجغرافية المدرسية من خلال قضايا إعداد المجال في المنهاج المدرسي المغربي

☜ عبد الرحمان العظمي 91

النص الأدبي بين فعل التلقي وعملية التدريس

☜ محمد البحراوي 103

التعالقات الوظيفية بين الجملة والنص: من اشتقاق الجملة إلى اشتقاق النص

☜ حياة بنعيسي 115

ملامح التجديد في الأدب المقارن عند الباحث الأمريكي توتوسي دي زبتنك

☜ ادريس بن جدو 127

طرائق واستراتيجيات تدريس النحو

☜ عمر الأنصاري..... 137

النص القرائي والتفاعل الخطابي في الكتاب المدرسي: مدخل إلى أسئلة الخطاب

☜ محمد كُورّي 151

الاكتساب عند المتعلم بين مطرقة الكم القواعدي وسندان ضيق الحيز الزمني: درس إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل نموذجا

☜ نورالدين رياحي 161

أسماء الإشارة وأثرها في تماسك النص القرآني

☜ عبد الوهاب بولنوار 171

النص الدرامي في الوسط التربوي بالمغرب وسؤال المقروئية

☜ أنوار البخاري..... 185

فاعلية الصورة ووظائفها في الكتاب المدرسي -كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي أنموذجا-

☜ سناء حميدي 197

تحليل الخطاب المرئي وسيميولوجية الصورة من خلال فيلم: OneHundredth of a Second

☜ خالد كب..... 205

التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب الجامعات ذات الاستقطاب المفتوح: ـ دراسة ميدانية ل نموذج: جامعة محمد الخامس -

☜ سارة سعيدي / نورالدين النواري..... 211

مراعاة الفروق الفردية في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاته التربوية

☜ يوسف غرور..... 223

Le théâtre marocain en dehors de son espace classique à travers les écrits du feu Hassan El-Mniai

☞ Mohammed BENALI 235

L'héroïne digitale : Des cerveaux désactivés

☞ Zineb Mabrouk.....243

تقديم:

التربية وجدت مع وجود الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة اجتماعية بامتياز، عرفها الإنسان منذ أن وطئت قدماه الأرض، كما أنها كانت موضوع اهتمام الأديان عبر العصور والأزمنة، وهذا يدل على دورها الفاعل والهام في تطوير الأمم وتقدمها. وقد عرفت هذه الظاهرة تطورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية... إلى أن أصبحت علما بل علوما متعددة ومتنوعة، وكذلك من بين التخصصات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة.

تعد التنمية من بين الأهداف الكبرى التي تسعى التربية إلى تحقيقها بدءا من تنمية الفرد، معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، وصولا إلى تنمية المجتمع ككل بمختلف أشكاله ومؤسساته، وهذا لن يتحقق إلا بفعل تحقيق إدماج الفرد ذاته داخل هذا المجتمع. فلابد من تربية وتكوين فرد قابل لأن يكون فاعلا بشكل إيجابي داخل كل أجزاء التنظيم الاجتماعي، من خلال دور اجتماعي تنموي. إن ظاهرتين اجتماعيتين مثل التربية والتنمية تربطهما علاقات تفاعلية في إطار التأثير والتأثر الدائم، لأن العلاقة الجدلية بينهما كبيرة جدا وغامضة في نفس الوقت. وذلك لتداخل وتشابك مجموعة من الأنساق والأبعاد والخلفيات. وفي ظل هذا التداخل والتشابك يحضر بقوة التحدي الاجتماعي الذي يعد المقياس الوحيد على صدق وفعالية هذه التربية أو تلك، سواء كانت داخل الأسرة أو المدرسة...، من أجل تحقيق تنمية حقيقية للفرد في علاقته مع غيره، ومع المؤسسات الاجتماعية، ولضمان فعالية أكبر ومردودية أكثر داخل المجتمع.

وتقوم عملية التنشئة الاجتماعية بدور فعال في توجيه العلاقة بين التربوي والتنموي، إذ أنها من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، باعتبارها إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها، وتتم من خلال وسائط متعددة، وتعد الأسرة والمدرسة من أهم هذه الوسائط. فالأبناء يتلقون مختلف المهارات والمعارف الأولية داخل الأسرة، كما أنها تعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى، ويبرز دورها في توجيه وإرشاد الأبناء من خلال عدة أساليب تتبعها في تنشئتهم، وهذه الأساليب قد تكون صحيحة وسوية أو غير ذلك بناء على نوع الضمير الجمعي للمجتمع، مما ينعكس على شخصية الأبناء وسلوكاتهم سواء بالإيجاب أو السلب. ليأتي دور المدرسة من أجل تصحيح أو تدعيم وتثبيت القيم الاجتماعية الأصيلة التي لها علاقة بالهوية والكينونة، إضافة إلى تطعيم كل ذلك بقيم وأفكار كونية، إلى جانب إكساب الأفراد الكفايات المختلفة والمتنوعة من أجل مساعدتهم على ممارسة أدوارهم الاجتماعية التنمية خاصة.

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 والتكامل فيما بينهم. ومن وجهة نظر عصرية حديثة، لم تعد المدرسة تلك المؤسسة التي تسعى للحفاظ على الثقافة والقيم فقط، من خلال إعادة إنتاجها على الدوام، بل أصبحت آلية أساسية لتحقيق تنمية الفرد والمجتمع، وذلك من خلال كفايات أساسية ومهنية لها علاقة بالفكر المقاولاتي، للتمكن من الإدماج بالفعل داخل النسق الاجتماعي بمختلف مؤسساته بنيويا ووظيفيا.

المدرسة مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى داخل المجتمع، قد 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 المستدامة، وثانيها، مدى قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر الحالي الذي يعرف ثورة معرفية ومعلوماتية هائلة، وكذلك طبيعة الفلسفة التربوية التي من شأنها ترجمة كل هذه الإجراءات إلى عمليات ملموسة.

لكن هل يمكن الحديث عن مدرسة مغربية منسجمة، كجزء من المجتمع، مع مختلف الأجزاء الأخرى، وفق تصور متكامل لتحقيق تنمية فعلية للفرد ثم للمجتمع؟ أم مجرد إيديولوجيا تخفي وراءها أهدافا خاصة؟

أما بخصوص هذا العدد (8) الذي تقترحه مجلة كراسات تربوية على قرائها ومتتبعيها، فهو عبارة عن مجموعة من الدراسات العلمية في شكل مقالات رصينة، جميعها تتمحور حول قضايا التربية والتعليم والتكوين، تحاول جميعها دراسة الظاهرة التربوية والتعليمية من داخل الممارسة الفعلية، وتفكيكها وتحليلها وتفسيرها وأحيانا تأويلها في إطار علاقاتها المتشعبة مع بنيات اجتماعية مختلفة ومتنوعة، والتي تشكل منطلق وأساس تصريف الفعل التعليمي التعلمي، سواء تعلق الأمر باللغة أو الثقافة أو القيم، والفنون، أو حتى المؤسسة التعليمية وأهدافها التنموية المرتبطة بالشغل والتشغيل، وعلاقتها بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والإعلام الرسمي والإعلام البديل، وغيرها من القضايا التي حاولت أن تشكل الإطار العام لهذا العدد. وبهذا تحاول مجلة كراسات تربوية في جميع إصداراتها، أن تكون وفية لربط القضايا التربوية والتعليمية بالمؤسسات الاجتماعية، في محاولة لفهم طريقة وأسلوب وخلفيات إنتاجها وإعادة إنتاجها.

☜ الصديق الصادقي العماري

مدير ورئيس تحرير المجلة

التربية الدامجة: سياقات المقاربة، وأبعاد المفهوم وإشكالات التنزيل

☜ حنان خي[1]

تقديم

يعتبر المغرب من بين الدول السباقة في التأسيس لمقاربات تشريعية تعنى بالفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما عبرت عنه مجموعة من المحطات واللحظات المفصلية في تاريخ السياسات التشريعية، خاصة مع التحولات السياسية التي أصبح يعرفها مغرب العهد الجديد(مطالع الألفية الثالثة). بدءا بالاتفاقية الدولية التي انخرط فيها المغرب مرورا بالتعديلات الدستورية (التي توجها دستور2011)، وصولا إلى مجموعة من القوانين التي كانت وما تزال تروم حماية حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي هذا الصدد يمكن الوقوف على أهم تمفصلات هذا المسار الذي دشنه المغرب مع الإحاطة بالمقاربات التربوية والرؤى الحقوقية التي تهدف إلى نفس الغاية، ويتعلق الأمر بالإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة " أقسام التربية الدامجة " الصادر عن مديرية المناهج 2017 والمحين بتاريخ 2019، فماذا نعني بالتربية الدامجة؟ وماهي المبادئ التي ترتكز عليها؟ وما الآليات التنظيمية والشروط السيكو-بيداغوجية للهندسة المنهاجية؟ وما مدى فعالية هذه التربية الدامجة في تحقيق الاندماج لفئة ذوي الإعاقة أمام إكراهات وصعوبات الأجرأة والتنزيل؟ إلى أي حد يمكن الحديث عن التربية الدامجة كبراديغم حديث نحو فهم كلي وشامل ومعالجة فعالة لظاهرة الإعاقة بالمجتمعات؟

1- التربية الدامجة في الوثائق الإطار: سياقات المقاربة، أبعاد المفهوم وإشكالات التنزيل

تعتبر ثقافة الدمج التربوي بالمنظومة كما هو معبر عنها من خلال الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية، مستجدا لافتا ونوعيا في الحقل التشريعي التربوي، الذي يعكس لامحالة منعطفا دالا وحاسما في تاريخ المسار الإصلاحي للمنظومة التربوية، قياسا بباقي المحطات الإصلاحية المفصلية التي وسمت تاريخ المنظومة. كونه يقوم على العديد من المنطلقات والمرتكزات والمبادئ، ويتقوم بفلسفة جديدة تستجيب

[1] باحثة في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله -فاس-

لسياقات مخصوصة وطنية ودولية وتغرف من معين المرجعيات الدستورية والحقوقية، غير أن هناك محددين أساسين انبنت عليهما فلسفة الهندسة المنهاجية برمتها وهما:

- محدد التجارب الدولية الرائدة في مجال الهندسة المنهاجية، المبنية على مقاربات علمية متعددة المشارب، والهادفة إلى تيسير ولوجية الفئات الخاصة للحقل المدرسي النظامي، عبر ما يتيحه بناء المنهاج الخاص من عمليات الدمج[1].
- المرجعيات الحقوقية والتشريعية والإدارية، التي تشكل أرضية لتنزيل مقتضيات ومرامي سياسة التربية الدامجة، وتنزيلها بشكل فعلي على مستوى الممارسة الصفية.

لقد تبلورت فلسفة التربية الدامجة على ضوء ما تشهده المملكة، من تطورات في الحقل التربوي، تحت تأثير التحولات الدولية خاصة التوجهات العامة لمؤسسات المجتمع الدولي التي تنشط في ذات المجال. حيث أصبح المغرب معنيا بالانخراط في مسارات قطاعية متنوعة، تهدف إلى تنزيل رؤى وبرامج ترمي إلى تكريس حقوق الإنسان وصونها، والعمل على نحو تدريجي وفق سياسة متعددة المداخل ومتنوعة من حيث المجالات وأرضيات الاشتغال، سواء تعلق الأمر بالمستوى الدستوري أو التشريعي/السياسي أو التربوي، في اتجاه أجرأة وتطبيق المقاربات الحقوقية الجديدة. بحيث أصبحت فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تحتل موقع الصدارة في سلم أولويات الرؤية الحقوقية المعتمدة، ويبدو ذلك جليا من خلال رزمة من البروتوكولات والاتفاقيات الدولية التي انخرطت فيها الدولة. ما يعكس الرغبة الجادة والفعلية من أجل الانخراط في مشروع حقوقي يستجيب لأفق إدماج الفئات الخاصة بشتى أطيافها، في سياقات الحياة الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والتعليمية، من خلال تشريعات وطنية تواكب مجموعة من المستجدات الدستورية خاصة الفقرة 4 من أحكام الدستور:" حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو **الإعاقة** أو أي وضع شخصي، مهما كان"[2]، بدعوى أن فئات الأطفال في وضعية إعاقة تملك صفة المواطنة الكاملة، ومن ثم ينص منطوق الدستور صراحة على ضمان استفادة هذه الفئات من كل الضمانات والحقوق، التي تم إقرارها بموجب مواد محددة تقرر جملة من الحقوق وعلى رأسها العلاج والمواكبة الصحية اللازمة. بالإضافة إلى الحماية الاجتماعية وتيسير كل أشكال الولوجيات، وتحديدا ما يتعلق بالشق التعليمي أي الحصول على تعليم عصري تتحقق فيه الجودة المطلوبة.

---

[1] الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة " أقسام التربية الدامجة "، منشورات وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، الطبعة الأولى دجنبر 2017 ، ص 9.

[2] دستور المغرب الصادر 2011، تصدير الدستور، ص 3.

ومما لاشك فيه أن هذه النقلة التشريعية تعتبر لامحالة دعامة أساسية، لإقرار حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وتمكينهم من الخدمات التربوية والحق في التمدرس والاستفادة من العرض التربوي القائم، وتيسير اندماج الطفل المعني في المسارات الاجتماعية والاقتصادية بكرامة مع ضمان الحق في المساواة .

جدير بالذكر أن المغرب صادق على مجموعة من الاتفاقيات الدولية قصد تقنين وضعية الفئات المعنية، كالاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والبروتوكول الاختياري الملحق بها في أبريل 2009 وصدور ظهير رقم 143-08-1 المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 2غشت 2011، حيث تعتبر الاتفاقية بمثابة ميثاق عالمي لحقوق الإنسان ملزم لكل للدول الأعضاء. كذلك من المهم الوقوف عند بعض المحطات المهمة والفارقة والتي عبرت عن إرادة حثيثة (نظريا على الأقل)، من أجل مواكبة المستجد الدستوري والسياسات الاجتماعية، الهادفة إلى ترسيخ وتنزيل المقاربات الحقوقية المصرح بها، في الأحكام الدستورية وفي المواثيق المصادق عليها وفي مقدمتها القانون الإطار13-97 الصادر بتاريخ 15 يوليوز 2015 والمتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. ويعد هذا الأخير بمثابة أرضية قانونية تتوافق بشكل تام مع مقتضيات الدستور المغربي، وتحترم على نحو كامل مبادئ ومقتضيات ومضامين الاتفاقيات الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتهدف إلى النهوض بها وتيسير سبل ولوج هذه الفئات إلى الخدمات المؤسساتية للدولة.

ولعل أهم ما يميز هذا المنتوج التشريعي أنه جاء كثمرة ساهمت في انضاجها العديد من الأطراف والشركاء وفق مقترب تشاركي، تكاثفت فيه جهود مجموعة من القطاعات الحكومية وغير الحكومية، من أجل بلورة مقتضياته وتطوير بنوده وفق منظور يقتضي استحضار المفهوم الجديد للإعاقة، بوصفها وضعية خاصة يستوجب التعامل معها إطارا قانونيا وتشريعيا محددا. تتمتع في ظله هذه الفئات بمختلف الحقوق والضمانات على كل الأصعدة، سواء تعلق الأمر بمجال التشغيل أو الصحة أو التعليم، ويمكن اعتبار هذه اللحظة التشريعية تأطيرا نوعيا لتدخل الدولة **Intervention Etatique**، في شأن مواكبة الأطفال في وضعية إعاقة من حيث أنه يلزم الفاعلين المتدخلين، من أجل التنزيل الفعلي لمرامي المقاربات الحقوقية المعتمدة في هذا الصدد. ولعل أهم ما جاء فيه أنه ينص وبشكل واضح على اعتبار المراكز المتخصصة جزء من المنظومة التربوية، أي أنها تندرج ضمن النسيج التربوي للمنظومة، ومن ثم تكون معنية بكل الإصلاحات والتعديلات التي تطال الحقل التربوي، ناهيك عن تنصيص تنظيمي يتم بموجبه إحداث لجان أكاديمية تسهر على مواكبة هذه المراكز بيروقراطيا.

إن مشروع التربية الدامجة كما هو معبر عنه في الوثائق الإطار والمفكرات والنصوص التشريعية المؤطرة لهذه الخطوة، تمتح من معين الرؤية الاستراتيجية (2015- 2030) والتي تقوم على رزمة من المبادئ العامة، التي يراد أجرأتها وتحقيقها على صعيد واقع المنظومة، بوصفها دعامات وأسس تطمح من خلالها هذه الأخيرة إلى تجويد المنتوج التربوي، وتحقيق ما أمكن من العائدية والمردودية على مستويات متعددة، خاصة ما يتعلق ببعد العدالة الاجتماعية من خلال مبدئي تكافؤ الفرص والإنصاف، اللذين يعدان رهانا يقع في قلب المقاربات الحقوقية والتشريعية المذكورة آنفا. حيث نصت الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية على تيسير وضمان الولوجيات التربوية والتكوينية للأطفال في وضعية إعاقة[1]، أي تسهيل خدمات التمدرس ضمن مختلف البنيات والمسارات وذلك وفق أفق استشرافي، يأخذ بعين الاعتبار العديد من الجوانب التي تهدف إلى الحد بشكل نهائي مع كل أشكال التمييز والإقصاء، من خلال جملة من الإجراءات تأخذ بعين الاعتبار نوعية الإعاقة وتواكب الفئات المعنية وتستجيب لحاجياتهم، بحيث تنص الرؤية قيد التحليل على أهمية بناء مخططات وطنية، يكون موضوعها التنزيل الفعلي للتربية الدامجة للأشخاص في وضعيات خاصة، حيث تشمل هذه الأجهزة العديد من المجالات فمنها ما يتعلق بمهننة الأطر المتدخلة والفاعلة في الشأن التربوي ومواكبتها تكوينيا، ومنها ما يرتبط بالجانب البيداغوجي والتنظيمي والتقويمي، مع ضرورة الانفتاح على شراكات مختلفة بغرض إغناء هذا الورش التربوي وتحقيق الأهداف المتوخاة منه.

ومما لاشك فيه أن الرؤية الاستراتيجية تعد محطة أساسية ضمن مسارات الإصلاح المنشود، كونها انفتحت على فئة خاصة وطورت رؤية تعتبر إلى حد ما جديدة ونوعية، قياسا بالأطر المرجعية السابقة التي تعتبر متأخرة في هذا الباب، ولكونها أيضا دعت إلى محاربة التصورات السلبية والثقافة النمطية عن الإعاقة. كما أنها استشرفت ملمحا عاما لسياسة جادة في مجال الإدماج الاجتماعي (التربوي والمهني) للأشخاص في وضعية إعاقة، من خلال مخطط عمل استراتيجي وطني يرتكز على التوجيهات الاستراتيجية الجديدة للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا ، ونتائج البحث الوطني حول الإعاقة (الهندسة المنهاجية)[2]، ولعل أبرز روافد ومكونات هذه السياسة أنها تقترح اعتماد مداخل تشريعية تؤطر وضعية الفئات المعنية وتعزز حقوقهم وتضمن ولوجيتهم للخدمات الاجتماعية والتربوية.

[1] الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرافعة الرابعة، المغرب، ص 16.

[2] الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة" أقسام التربية الدامجة "، مرجع سابق، ص 15.

من ضمن المحددات التي تعد بمثابة مرجعيات تؤكد على ضرورة الانخراط الجدي في مشروع التربية الدامجة، ما تتضمنه أيضا خطة التنمية المستدامة 2030/2015[1]، حيث أقرت هذه الأخيرة حق التعليم الجيد، المنصف والشامل للجميع وبدون استثناء وتحديدا في الهدف الرابع، حيث أن التنمية تكون مشروطة بتوفير خدمات التعليم والنماء والرعاية، خاصة في المراحل العمرية المبكرة وإدماج جميع الفئات بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقات، في مختلف مستويات التعليم والتدريب المهني وإعداد بيئة تعليمية مأمونة وفعالة.

من جهة أخرى وبالنظر إلى كل الأطر المرجعية الناظمة لسياسات الفعل التربوي الدامج، فإنها تسعى إلى تأطير أشكال التدخل المؤسساتي التنظيمي والتشريعي والبيداغوجي والمنهاجي، من خلال خلق نوع من التوافق بين المعايير الدولية وأشكال التنزيل محليا. كذلك لا يمكن إغفال التشريعات المدرسية أو ما يسمى بالاستراتيجيات المندمجة، والتي كانت تسعى من خلالها الوزارة على مدار عقود إلى تيسير اندماج الأطفال في وضعية إعاقة خفيفة أو متوسطة، ذهنية أو حسية. بالأقسام العادية من خلال تطوير تقنيات التدريس وتكييف المحتويات واعتماد مقاربات تشخيصية دقيقة، تسمح بتقييم القدرات والإمكانات وإيقاعات التعلم، وتفسح المجال أمام تنمية المهارات الأساسية لدى هذه الفئات. وعلى ضوء هذه الغايات انخرطت الوزارة في الدينامية التشريعية، استجابة للسياق الحقوقي الوطني والدولي في شأن إدماج الأطفال في وضعيات إعاقة، حيث تضمنت توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين اقتراحات من قبيل:

- تجهيز المؤسسات التربوية بالبنيات الملائمة، التي تيسر ولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للخدمات التربوية.
- صياغة برامج محينة ومعدلة تستجيب لحاجيات الفئات المعنية.
- الاستعانة بأطر مؤهلة في مجال تسهيل اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة، من خلال فتح معاهد وبنيات تكوينية قادرة على تأطير ومهننة الموارد البشرية في هذا المجال.
- تيسير سبل تصريف الفعل التربوي المدمج في المنظومة، أي المداخل والقنوات الفعلية لتقعيد المقاربة المؤسساتية الرسمية للتربية الدامجة.

[1] الإطار المرجعي، مرجع سابق، ص 15.

غير أن الإطار المرجعي المتعلق بالهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، يقدم تصورا شاملا ينطوي على مسالك متنوعة ويقترح الاشتغال وفق أرضيات متعددة تشريعية، بيداغوجية، تنظيمية، علمية وتشخيصية حيث يسعى إلى جملة من الأهداف:

- اعتماد مقاربات متعددة المداخل من خلال تفعيل آليات وأدوات عملية، وإجرائية سيكو-بيداغوجية وديداكتيكية وسوسيو-تنظيمية وتقويمية بغية تنمية الورش التربوي الدامج.
- إرساء المشروع المؤسساتي الوطني للتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، على الصعيد الحقوقي والتشريعي والإداري والمنهاجي.
- توسيع نطاق الشراكات الفاعلة في شأن إدماج الفئات الخاصة، سواء تعلق الأمر بالقطاعات الحكومية الأخرى أو الهيئات المدنية المختصة (جمعيات المجتمع المدني).
- اعتماد مقاربة تشريعية متعددة الروافد تلامس أبعادا مختلفة تنظيمية، إدارية، تربوية وبيداغوجية، في ضوء مبدئي تكافؤ الفرص والمساواة عبر مجموعة من المذكرات الوزارية القاضية ب:

- تطوير النصوص والمذكرات الناظمة للحياة المدرسية ومراجعتها، حتى تستجيب لحاجيات وخصوصيات الفئات المذكورة.

- انخراط المتدخلين في إطار تكويني يتوافق مع طبيعة الأهداف المرجوة من الورش التربوي المدمج.

- تكييف البنيات المادية للمؤسسات التربوية، من أجل تيسير الخدمات التربوية للفئات الخاصة.

- فتح الأقسام المدمجة وتفعيل الآليات التنظيمية المنسجمة مع هذه الغاية، من خلال توفير الشروط اللوجستية والمادية، والمقاربات السيكو- بيداغوجية الملائمة، أي اعتماد تنظيم إداري وتربوي يتواءم وغاية الإدماج المنشود.

- إيلاء الأسبقية للأقسام المدمجة وتدبيرها في الوسط المدرسي بحيث تكون محط تقييم مستمر وفق آليات تنظيمية مرنة.

- اعتماد مقاربة تشاركية تسمح بتفاعل جل الشركاء والمتدخلين والمعنيين، سواء تعلق الأمر بالأطباء والنشطاء في النسيج الجمعوي المعني، بغية تطوير الرؤى والبرامج المعتمدة في شأن إدماج الأطفال في وضعية إعاقة.

إلا أن كل هذه المقاربات التشريعية، تعوزها المقاربات الإجرائية الكفيلة بتصريف الغايات المعبر عنها، في الوثائق التشريعية المذكورة سالفا خاصة وأنها تفتقر إلى الأدوات التشخيصية الكفيلة بتقييم واقع الإدماج.

2- التربية الدامجة "المفاهيم والتحديدات"

يعد مفهوم التربية الدامجة من بين أحد المنطوقات السجالية **Polémique**، أي أن هناك ضبابية على مستوى المعنى، فالمفاهيم المستعملة والمتداولة في الحقل التشريعي أو الإطار التنظيمي المتعلقة بمجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، تعوزها الدقة واستقرار المدلول العلمي. ويرجع ذلك إلى سببين رئيسيين أولها غياب المقاربة المؤسساتية للمفهوم، بحيث تكون محط اتفاق بين مختلف الشركاء والفاعلين وكذا المتدخلين، إذ يلاحظ أن هناك تضاربا في التوصيفات والنعوت المسندة لهذه الفئات، بين من يسميهم الأطفال المعاقين أو الأطفال في وضعية إعاقة، وبين من يصفهم بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أما السبب الثاني فيرجع إلى غياب مقاربة وطنية سوسيو-تربوية واضحة المعالم، تنبني على مرجعية علمية ونظرية معينة، حيث تعددت أشكال المقاربات التي تناولت موضوع تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. إذ تم اعتماد مداخل متفاوتة والاشتغال في ظل إطارات علمية وبحثية متعددة يتاخم فيها النفسي والبيداغوجي البعدين الطبي الإكلينيكي، ومن ثم انعكس ذلك على الجانب النظري والتدخلي حيث تبلورت مفاهيم متعددة وتوصيفات مختلفة لمفهوم الإعاقة والطفل في وضعية إعاقة.

فقد تعددت التعريفات والتناولات التي حاولت الاقتراب دلاليا وإجرائيا من مفهوم الإعاقة ويمكن اعتماد عدة مداخل:

▪ **التعريف حسب التصنيف الدولي للإعاقة 1CIH/1980**[1]، حيث تتحدد الإعاقة كمرض واضطراب يؤدي إلى قصور في بعض الأعضاء أو الوظائف، مما ينتج عنه عجز في النشاط أو الأنشطة المختلفة بهذه الأعضاء، ويؤدي إلى نقص في الدور الفردي اتجاه الذات أو داخل المجتمع، ويعتبر هذا

[1] حميد بودار وآخرون: عدة التكوين الخاصة بتقوية ودعم كفايات مهنية للمدرسين في مجال التربية الدامجة، منشورات منظمة UNICEF و Handicap Internationalبتعاون مع وزارة التربية الوطنية - المغرب ، نونبر 2015 ، ص 26.

القصور كفقدان أو اختلال هيكلي وظيفي لعضو أو مجموعة أعضاء الجسم، مما يؤدي إلى عجز أي تقليص جزئي أو كلي للقدرة على القيام بالنشاط الفردي في حدوده العادية، مثلا (عدم القدرة على المشي أو الجري أو النهوض... إلخ)، وغالبا ما ينتج عن هذا عدة أشكال من النقص، بمعنى المنع أو عدم القدرة على القيام بالأدوار الاجتماعية العادية، مثل متابعة الدراسة أو ممارسة الرياضة أو الحصول على شغل.

▪ **التعريف حسب سيرورة إنتاج الإعاقة PPH** [1]: ويتحدد تعريفها في الأسباب وعوامل الخطر التي ترتبط بإصابة أو تأثير على سلامة وتطور الشخص (حوادث الولادة، الأمراض الوراثية، الإصابات المرضية عند سن مبكرة، الحوادث الاعتراضية مثل حوادث السير مثلا)، وينتج عن هذه الأسباب نقص أو تغيير جزئي أو كلي في عضو ما. الأمر الذي قد يتحول إلى قصور جسدي أو حسي أو ذهني، قد ينتج عنه ضعف جزئي أو كلي للقدرة الفردية على القيام بنشاط ما، كمثال على ذلك: القصور الجسدي، صعوبة القيام بالحركات، القصور البصري، صعوبة النظر، القصور السمعي، القصور الذهني، صعوبة إنجاز العمليات الذهنية وصعوبة التفكير المنطقي ....إلخ.

▪ **التعريف حسب التصنيف الدولي للوظائف CIF/ 2001** [2]، يعرف الإعاقة باعتبارها ناتجة عن مشاكل صحية (مرض أو اضطراب)، تؤثر على بنية الجسم ووظائفه وتحد من نشاط الفرد (إنجاز عمل أو تنفيذ مهمة أو القيام بسلوك إرادي أو يرتبط بتعليمه في إطار تفاعلي اجتماعي)، وتقلص أو تنقص من إمكانات مشاركته في محيطه البيئي أو الاجتماعي.

▪ **تعريف منظمة الأمم المتحدة ONU/ 2006**[3]: الإعاقة هي قصور ناتج عن اختلال أو فقدان أو شذوذ أو غياب أو اضطراب في الأعضاء الفيزيولوجية والنفسية، وفي وظائفها مما ينتج عنه عجز وظيفي (استحالة أو محدودية القيام بنشاط ما)، وقد تم تصنيف المعيقات الاجتماعية كالقوانين والعوائق المادية في المحيط، كانعدام الوسائل والولوجيات وعدم تكيف محيط التفاعل الاجتماعي مع خصائص وحاجيات الإعاقة، وحواجز أخرى تحد من إمكانية مشاركة الفرد في المجتمع، كما تنص على ذلك المادة الأولى من اتفاقيات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

---

[1] حميد بودار وآخرون، مرجع سابق، ص 27.

[2] حميد بودار وآخرون، مرجع سابق ، ص 28.

[3] حميد بودار وآخرون، المرجع السابق ، ص 29.

فمنطوق الإعاقة مصطلح طبي بالدرجة الأولى عرف امتدادا اجتماعيا، ويحيل إلى كل الصعوبات التي يعانيها الفرد في وضعية إعاقة، في سياق محيط معين سواء من حيث الولوجية، التعبير والفهم. فمستوى الإعاقة يحد من إمكانات المشاركة في الحياة الاجتماعية والمهنية والتعليمية، بحسب مجموعة من المتغيرات السياسية، الاجتماعية، الإنسانية، التقنية والقانونية. ويمكن العودة إلى تقرير الدولة حول الإعاقة الصادر برسم سنة 2011، الذي يعد معه مفهوم الإعاقة معقدا ومتطورا بشكل دائم، ومتعدد الأبعاد ومثير للنقاش الدائم فالإعاقة ليست مشكلة صحية، بل تتعلق بظاهرة معقدة تتفاعل فيها الخصائص الجسدية للفرد في وضعية إعاقة، وخصائص المجتمع الذي يعيش داخله هذا الأخير من أجل تجاوز الصعوبات التي يعانيها، وأشكال التدخل المنوطة بالجهات الوصية من أجل تيسير سبل الولوج إلى دوائر الحياة الاجتماعية على نحو سلس، بمعنى آخر فالإعاقة لا ينظر إليها كأعراض باثولوجية بل كعوائق اجتماعية، فالإعاقة هي أساسا نتاج للعوائق والحواجز الاجتماعية حسب المقاربة الاجتماعية[1].

خلاصة

يمكن القول (على ضوء المؤشرات المحددة سلفا) أن صياغة الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، يعد لا محالة سابقة في تاريخ المنظومة ومنعطفا دالا وعلامة فارقة في مسلسل إصلاح الحقل التربوي عموما، نظرا للعديد من الاعتبارات والتي يمكن إجمالها على النحو الآتي: لأنه يتجاوز المقاربات التقليدية في شأن تأطير ومواكبة ومصاحبة الأطفال في وضعية إعاقة وخاصة تجربة الاقسام الإدماجية **l'approche intégrative** التي عبرت عن محدوديتها في الاستجابة للحاجيات الفعلية لهذه الفئات، من حيث أنها تهدف إلى عزلها وضمها إلى دوائر الإعاقة المعنية، في غياب تام للإجراءات التنظيمية والشروط الديداكتيكية والمداخل البيداغوجية والمنهاجية التي ينبغي أن تراعي الفروق البينذاتية ومتغيرات درجة وحدة ونوعية الإعاقة.

[1] الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة " أقسام التربية الدامجة "، مرجع سابق، ص35.

بيبليوغرافيا

-الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة" أقسام التربية الدامجة"، منشورات وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، الطبعة الأولى دجنبر 2017.

-دستور المغرب الصادر 2011.

-الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء "، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

-بودار حميد وآخرون: عدة التكوين الخاصة بتقوية ودعم كفايات مهنية للمدرسين في مجال التربية الدامجة، منشورات منظمة UNICEF و Handicap International بتعاون مع وزارة التربية الوطنية- المغرب، نونبر 2015.

مفهوم استراتيجيات التعلم
من خلال نظرية الطراز الأولي

☜ أحمد جوهاري[1]

تقديم

على الرغم من الجهود الأخيرة التي بذلها كبار الخبراء في هذا المجال، فإن الاهتمام البحثي في استراتيجيات تعلم اللغة في أدنى مستوياته تقريبا. يعود جزء من هذا التراجع في الاهتمام بالمحاولات المتكررة لتوضيح مفهوم "استراتيجيات التعلم"، لدرجة أن بعض العلماء، مثل "دورني" طالبوا بالتخلي عن المفهوم واستبداله بـ "التنظيم الذاتي". غير أن تعريف الاستراتيجية يتجاوز الحدود التصورية، ولأن المدرسين والمتعلمين لا يحصلون على التوجيه العملي المطلوب من خبراء التربية. في هذا السياق، ناقش روس الحل المقترح معتبرا أن الغموض التصوري لا ينبغي أن يكون مشكلة لإسقاط أربعين عامًا من البحث حول استراتيجيات تعلم اللغة[2]. إن عدم قدرتنا على تعريف مفهوم استراتيجيات التعلم لا تنكر بأي حال من الأحوال البحث عن استراتيجيات تعلم اللغة. في الواقع، المصطلح البديل المقترح "التنظيم الذاتي"، أو حتى المصطلح الأكثر عمومية "التعلم" لا يسلم بدوه من الغموض. وهو ما يل على أن إيجاد حل لمصطلح آخر غير قابل للتطبيق.

في هذه المقالة، سأؤكد أن الغموض التصوري ليس مشكلة على الإطلاق. سأحاول ترسيخ مفهوم استراتيجيات التعلم من خلال نظرية الطراز الأولي. عند القيام بذلك، سنعتمد على التقليد الطويل لبحوث استراتيجيات التعلم بشكل عام، على الرغم من أن الجمهور المستهدف هنا هو في الأساس باحثون ومدرسون في مجال تعلم اللغة. سيُقال إن استراتيجية التعلم هي مفهوم طرازي وليس قطعيا، وإيجاد عنصر طرازي، سيكون حلاً عمليًا لرسم معالم التباين المنظومة. نأمل أن تؤدي رؤية استراتيجيات التعلم من هذا المنظور إلى فتح جدول أعمال جديدة لبحوث استراتيجية التعلم.

---

[1] الفلسفة والعلوم المعرفية، جامعة ابن طفيل-القنيطرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

[2] Rose, H. Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. Applied Linguistics, 33(1), 2012, pp: 92–98.

1. في دلالة مفهوم استراتيجية التعلم

يبدو أن عائلة استراتيجيات التعلم كبيرة، وعندما يتحدث الباحثون من مختلف التخصصات عن استراتيجيات التعلم، فإنهم لا يشيرون عادة إلى نفس المفهوم، مما يشكل مقولة شعاعية، لها مركز نموذجي أو طرازي وهامش[1]. وبما الناس لا يستخدمون دائمًا نفس المصطلحات للإشارة إلى نفس المفهوم، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى إنتاج تصورات متداخلة وضبابية. فقد يحيل المفهوم على "المهارات المعرفية"، أو "الاستراتيجيات المعرفية"، أو "مهارات الدراسة"، أو "تعلم التعلم"، "استراتيجيات الميتا-معرفية"، أو "التنظيم الذاتي"...إلخ، وهي مفاهيم متمايزة. ولحل إشكالية التمايز التصوري، قدم "أونيل" موقفًا شاملاً يحدد فيه "استراتيجيات التعلم" على أنها "المهارات الفكرية والعاطفية" التي تشكل "شرطًا ضروريًا لتعلم قدرات متعددة"[2]. لقد فضل " أونيل" مفهوم "استراتيجيات التعلم"، لأنه يشير إلى مقاربة عامة تشمل التقنيات العاطفية والحركية والمعرفية"[3].

هكذا، يمكن تحديد استراتيجيات التعلم من خلال تطبيق منهجي لخطط أو إجراءات أو أنشطة محددة لتعزيز التعلم، كما تعني مجموعة من المهارات العقلية التي يستخدمها فرد في موقف تعليمي معين لتسهيل اكتساب المعرفة أو مهارة معينة، كأن يختار وسائل معينة أو يعيد تصميم الإجراءات المعرفية لأداء مهام محددة. كما يمكن تحديد استراتيجيات التعلم على أنها شيء يستخدمه المتعلمين لإنجاز عملية التعلم. معظم العلماء يتفقون على أن مفهوم "استراتيجيات التعلم" يشمل تعريف "الاستراتيجيات" وتعريف "التعلم". غالبًا ما يتم التمييز في المفهوم بين الخصوصية والعمومية أو بين المركزية-القاعدية والهامشية. ولذلك، تبدو بعض الاستراتيجيات أكثر عمومية من غيرها؛ وعادة ما يشار إلى الأنواع الأقل عمومية باسم "المهارات" أو "التقنيات"، بحيث يمكن للجميع، الوصول إلى مستوى الاستراتيجية[4]. وبما أن استراتيجيات التعلم تعتمد أساسا على المهام التعليمية، يسود الاعتقاد بأن الاستراتيجيات المستخدمة في مجال محدد هي أقرب إلى المهام التعليمية، وبالتالي، فهي أكثر قابلية

---

[1] **Rothkopf, E. Z. Perspectives on study skills training in a realistic instructional economy. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation, 1988. (pp. 275–286).**

[2] **-O'Neil, H. F. Learning strategies. New York, NY: Academic Press, 1978, p. 11.**

[3] **O'Neil, H. F., & Spielberger, C. D. (Eds.), Cognitive and affective learning strategies. New York, NY: Academic Press, 1979, p. xi.**

[4] **Stern, H. H. What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 31, 1975, pp: 304–318.**

للتعليم. من ناحية أخرى، يُعتقد أن الاستراتيجيات المستقلة أو المتمايزة "أكثر ملاءمة للمتعلمين المتفوقين، والذين من المحتمل أن يكونوا أكثر قدرة على توجيه أنفسهم بأنفسهم"[1]. غير أن بعض الباحثين شككوا في أهمية تدريس الاستراتيجيات العامة للمتفوقين، على عكس المبتدئين[2]. يبدو أن الانقسام بين "الاستراتيجيات العامة والاستراتيجيات الخاصة"، كالتقنيات والمهارات ليس مقبولا بسهولة، لأنها لا تلقي مزيدًا من الضوء على وصف استراتيجيات التعلم. ومن ثم، لا تزال الأسئلة العملية مطروحة على المشتغلين، من قبيل؛ هل يمكن أن تكون المعرفة استراتيجية؟ هل الأنشطة استراتيجيات؟ هل تعتبر الأنشطة الحركية الحسية، على عكس الأنشطة العقلية المجردة، استراتيجيات؟ هل الاستراتيجيات دائما تحت السيطرة الواعية؟ ماذا يحدث للاستراتيجيات الآلية؟

2. استراتيجيات التعلم من خلال نظرية الطراز الأولي

من الصعب الإجابة على الأسئلة أعلاه، لأنه لا توجد حدود واضحة لمقولة استراتيجية التعلم. قد تتجنب التعريفات العملية الاهتمام بضبابية المفاهيم المرتبطة بالمقولة النموذجية مركزة على الخصائص المختلفة، كما لو كانت استراتيجيات التعلم قابلة للتحديد بوضوح، وغالبًا ما تحجب النتائج التجريبية[3]. في هذا السياق، يميز "بينكر" و"برينس" بين نوعين من المقولات: المقولات الكلاسيكية التي يتم تحديدها بواسطة الشروط الضرورية والكافية، ومقولات الطراز الأولي التي تتميز بـ "العضوية المتدرجة"[4]. يمكن وصف المقولات الثانية بالطرق الآتية:

- ي مقولات تفتقر إلى الشروط الضرورية والكافية
- مقولات تحصل على درجات عضوية متدرجة ومتفاوتة

---

[1] Rigney, J. W. Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil (Ed.), Learning strategies, New York, NY: Academic Press, 1978, (pp. 165–205), p.175.

[2] erkins, D. N. General cognitive skills: Why not? In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Research and open questions, 1985, pp: 339–364.

[3] Yussen, S. R. The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), Metacognition, cognition, and human performance, Orlando, FL: Academic Press, Vol. 1, 1985, pp. 253–283.

[4] Pinker, S., & Prince, A, The nature of human concepts: Evidence from an unusual source. In P. Van Loocke (Ed.), The nature of concepts: Evolution, structure and representation, London, UK: Routledge. 1999,(pp. 8–51), pp:8-9.

- يمكن استنتاج المقولة بواسطة عضو مثالي أو نموذج أولي، أحيانًا، ولكن ليس دائمًا نموذجًا فعليًا للمقولة
- يمكن أن تكون هناك حالات غير واضحة
- غالبًا ما تظهر بنية تشابه عائلية
- يميل العناصر الجيدون إلى امتلاك سمات مميزة غير محددة

نظرًا لأن النقاط الست أعلاه يمكن أن تصف مفهوم "استراتيجية التعلم" الذي نعرفه، أزعم أن نظرية الطراز، ستكون مخرجًا من المأزق التصوري، لأنه يستلزم عرضًا مفتوحًا لاستراتيجيات التعلم. تعرض الاستراتيجيات "تشابهات عائلية" إلى درجات أكبر أو أقل. بمعنى آخر، يمكن النظر إلى استراتيجيات التعلم على أنها مقولات تختلف عن بعضها البعض في الدرجة، بنفس الطريقة التي تختلف بها مقولات الطيور من حيث الخصائص المحددة لها[1]، أي أن بعض الاستراتيجيات تشبه الاستراتيجية أكثر من غيرها، مثلما نقول أن بعض الطيور هي طيور أكثر من الطيور الأخرى. الطرازات الأولية هي الأشكال النموذجية، إذا جاز التعبير، لمفاهيم الهدف. يتم تقييم حالات معينة عن طريق مقارنتها بالطرازات الأولية لمعرفة مقدار التباين المشترك الذي تشترك فيه. يوفر البحث عن الطرازات الأولية للاستراتيجية، ومطابقة الخصائص الاستراتيجية المختلفة ضدها منظورًا أكثر وضوحًا في تعريف ووصف استراتيجيات التعلم من التصنيفات البسيطة القائمة على وجود أو عدم وجود خصائص مشتركة عامة، أو أي سمات استراتيجية أخرى. ومن ثم، فإن تعريف استراتيجيات التعلم، وفقًا لنظرية الطراز الأولي، قد يعني تحديد السمات التي تدعم المقولة المركزية للاستراتيجية، بينما يوضح في نفس الوقت الأبعاد المحتملة للتباين بين المقولات بنفس الطريقة، على الرغم من كونها أكثر تعقيدًا.

هكذا، فالاستراتيجية ليست مفهوما ثابتًا، بل إن الاستراتيجية النموذجية هي عملية ديناميكية وشعاعية. تتضمن الاستراتيجية النموذجية الإجراءات التالية على الأقل: 1) الاهتمام بشكل انتقائي بمشاكل ومهام التعلم، 2) تحليل المهمة، 3) اتخاذ القرارات والاختيارات، 4) تنفيذ الخطط، 5) مراقبة التقدم وتعديل الخطط، 6) تقييم النتائج، 7) تنسيق السلوك الاستراتيجي المنظم. كل خطوة هي عنصر لا يتجزأ من سلسلة مقولات الاستراتيجية؛ وكل خطوة تتضمن الاختيار الاستراتيجي من جانب الشخص الذي يقوم بحل المشكلات.

[1]Rosch, E. H. Cognitive representations of semantic categories. Journal of Experimental Psychology: General, 104(3), 1975, pp:192–233.

3. الخصائص الطرازية للاستراتيجيات

بسبب طبيعتها الديناميكية، تتكون الاستراتيجية النموذجية من عنصرين؛ **عنصر معرفي وعنصر ميتا-معرفي**. يشير العنصر الأول إلى العملية التي من خلالها يحضر المتعلم بشكل انتقائي لمهمة التعلم؛ يحلل الذات، والمهمة، والوضع؛ ويخطط لمسار العمل؛ ويراقب تنفيذ الخطة؛ ويقيّم فعالية العملية التعليمية برمتها. في حين يشير العنصر الثاني إلى التنفيذ الفعلي للاستراتيجية. إذا كان الأول مقصود وواعي، فإن الثاني ليس بالضرورة كذلك. تحدد النقاط الست الأبعاد التي يمكن للاستراتيجية أن تتغير وفقًا لها، والخصائص النموذجية لكل بُعد. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضًا النظر إلى المفهوم الأساسي لاستراتيجيات التعلم على أنه يشمل كلاً من القدرة الاستراتيجية وأداء الاستراتيجية، حيث يعمل الأول كمقدمة للثاني دون الحاجة إلى تنشيطه[1]. وبالمثل، يرى براون أن هناك تمييزًا بين منظور ثابت وديناميكي للمعرفة والأداء، بحجة أن "المتعلمين يختلفون ليس فقط فيما يعرفونه، ولكن أيضًا فيما يفعلونه بما يعرفونه. المعرفة ضرورية، ولكنها ليست كافية للأداء، لأن القدرة التي يستخدم بها المتعلم كل ما هو متاح هو الذي يحدد الذكاء"[2].

القصد والعزيمة: يتم اختيار الاستراتيجية النموذجية عن قصد، والمشاركة فيها بوعي، ومراقبتها وتقييمها بوعي، لتحقيق هدف أو حل لمشكلة ما[3]. لا يعتبر سلوك التعلم استراتيجيًا إذا تم نشره بدون غرض، بغض النظر عن عدد الخطوات التي يتضمنها، ومدى تعميمه. يبدو أن بعض المتعلمين غير المتفوقين يستخدمون سلوكيات تعليمية مماثلة لأقرانهم، ويختلط عليهم الأمر. وهنا نتساءل لماذا لا تؤدي نفس السلوكيات إلى نفس نتائج التعلم؟ سيكشف التحليل الدقيق لهؤلاء المتعلمين غير المتفوقين عن عدم مقارنهم بنظرائهم المتفوقين[4]. القصد والعزيمة ليسا مسألة نعم أو لا، بل مسألة ضعف أو قوة، بمعنى آخر، إنها سلسلة متصلة يمكن من خلالها الحكم على الاستراتيجية الطرازية.

---

[1] Rothkopf, E. Z.. Perspectives on study skills training in a realistic instructional economy. Op, cit, (pp. 275–286).

[2] Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. Learning, remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol 3. 1983, pp: 77–166.

[3] Paris, S. G., & Lindauer, B. K. The development of cognitive skills during childhood. In B. W. Wolman (Ed.), Handbook of developmental psychology, 1982, pp: 333–349.

[4] Gu, Y. Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. In N. Bird, P. Falvey, A. B. M. Tsui, D. M. Allison & A. McNeill (Eds.), Language and learning, 1994, pp: 376–401.

المبادرة الذاتية: "السمة المركزية" الأخرى للاستراتيجيات هي مبادرة المتعلم، ما يشير إلى وجود صلة قوية بين الاستراتيجيات والقوة التحفيزية الأساسية، الأمر الذي يفسر سبب فشل المتعلمين في كثير من الأحيان في وضع كفاياتهم الاستراتيجية في الاستخدام العملي لهذا البعد من استراتيجيات التعلم، وهو ما عبر عنه "روتكوف" بوضوح قائلا[1] تشبه مهارات التعلم المعلومات الغذائية التي يمكن لمرضى السكر وصفها بتفاصيل دقيقة، لكنهم يتجاهلونها على مائدة العشاء، أو مثل معرفة السعرات الحرارية والرغبة في النحافة، مع الاستمرار في تناول الكثير من الطعام[2].

التوعية والمراقبة والتقييم. بسبب اعتماد استراتيجيات التعلم لتحقيق الهدف، عادة ما يكون المتعلمون على دراية بالاستراتيجيات التي يستخدمونها[3]. علاوة على ذلك، تتم مراقبة الاستراتيجيات عبر الإنترنت، وتقييم فعاليتها بعد الانتهاء من المهمة. هذا الجانب من استراتيجيات التعلم هو بالضبط ما أشار إليه "فلافيل" باسم الميتا-معرفي[4]. يمكّن الوعي باستراتيجيات التعلم من قبل المتعلم بواسطة معرفة ما يفعله، ما يجعل من الممكن للباحث استنباط الأنشطة الذهنية في وضعية تعليمية-تعلمية. من ناحية أخرى، يُمكِّن الرصد والتقييم المتعلم من التكيف مع التغيرات الاجتماعية السياقية المختلفة، عن طريق التطبيق المرن للاستراتيجيات التي يتم تعديلها وفقًا لاحتياجاته الشخصية وأنماط التعلم، ومتطلبات المهام الموكول إليه. وعليه، فإن هذه المرونة والطبيعة المشروطة للاستراتيجيات هي التي تشتغل كعامل حاسم يميز العناصر الكبيرة عن الصغيرة، والرجل الغني عن الفقير، والخبير عن المتعلمين المبتدئين. وهوما عبر عنه "غارنر" بالقول " إن معرفة متى يجب استخدام استراتيجية لا تقل أهمية عن معرفة كيفية استخدامها"[5].

إنجاز الاستراتيجية: تسلسل الأنشطة مقابل الأنشطة الفردية. يرى غارنر أن "الاستراتيجية هي سلسلة من الأنشطة وليست حدثًا واحدًا منفردا"[6]. يصف العديد من الباحثين أنشطة التعلم الفردية بأنها "تقنيات" أو "تكتيكات"، ويشيرون إلى مجموعات النشاط كاستراتيجيات. وبما أن مفهوم

[1]Rothkopf, E. Z. Perspectives on study skills training in a realistic instructional economy. Op, cit, (pp. 275–286).

[2]Ibid, p. 276.

[3]Rabinowitz, M., & Chi, M. T. An interactive model of strategic processing. In S. J. Ceci (Ed.), Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities, 1987, pp: 83–102.

[4]Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence, 1976, pp: 231–236.

[5]Garner, R. Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation, New York, NY: Academic Press, 1988, (pp. 63–76), p. 64.

[6]Ibid, p. 64.

الاستراتيجية من المفاهيم الديناميكية، فإن تسلسل الأنشطة عبارة عن عملية حل مشكلة مصممة بشكل مقصود، وليس نشاطًا بلا هدف.

إنجاز الاستراتيجية: مجموعة نشاط مقابل كومة نشاط. لا يعني تحديد استراتيجية التعلم على أنها "تسلسل" أو "تكوين" عشوائي للأنشطة المكدسة، ولا يعني التطبيق التدريجي لكل نشاط على حدة، بل يتم تطبيق مجموعة من الأنشطة أو التكتيكات الفردية في تسلسل معين بشكل متكرر، لأنها تشكل أجزاء تحافظ على تأثير التسلسل، وتشغل سعة ذاكرة عمل أقل من خلال بناء معلومات لم تعد تتطلب معرفة خاصة بالمجال لتكون كذلك. فقد تم استرجاعه من الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يتطلب وقتًا أقل لإنجازه. هذه هي عمليات التكوين والإجرائية لتجميع المعرفة بشكل يسد الفجوة بين المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية[1]. بهذه الطريقة، يمكننا الانتقال من معرفة كيفية الإنجاز إلى الإنجاز الفعلي، أو من الإنجاز البطيء إلى الإنجاز السريع، وتصبح الاستراتيجيات أجزاء نشاط متسلسلة. بدون الطبيعة المتسلسلة للإنجاز، لن تخدم أكوام الأنشطة أغراضًا استراتيجية.

إنجاز الاستراتيجية: بين التحكم الآلي والتحكم الواعي. يؤدي الاستخدام الفعال المتكرر لهذه الأجزاء إلى التحكم الآلي، والتي تتطلب اهتمامًا أقل وأقل جهدًا، وبالتالي تقليل سعة الذاكرة العاملة المطلوبة بالإضافة إلى وقت المعالجة. عندما يتم التحكم الآلي في استراتيجية التعلم، يتم تقليل تحكم المتعلم الواعي في الاستراتيجية، ويصبح أقل وعياً ويمكن البدء فيه عند طلب مهمة دون وعي المتعلم. يصر الباحثين على أنه بمجرد أن تصبح السلوكيات الاستراتيجية آلية ونفقد التحكم الواعي، فإنها لم تعد استراتيجية. ومع ذلك، نزعم أن الاستراتيجيات الخاضعة للتحكم الواعي هي فقط في مرحلة البداية، وأن أعلى شكل من أشكال الإنجاز الاستراتيجي هو تلقائي.

قد يبدو أن الاستراتيجية الآلية تفقد قدرة المتعلم الواعية، ولكن هذا ليس سوى جانب من جوانب التنفيذ، وبالتالي لا يمثل المظهر الكامل للاستراتيجية. يتم تنفيذ العديد من مكونات الميتا-معرفية، من قبيل؛ الاهتمام الانتقائي، وتحليل الموقف، واتخاذ القرار، ومراقبة وتقييم الخطة الاستراتيجية عن قصد، بغض النظر عن مدى سرعة العملية. في غضون ذلك، لن يضيع الوعي بالتنظيم الميتا-معرفي تمامًا أيضًا، فقد يراقب لاعب التنس المحترف في إحدى المباريات، ويحلل باستمرار كيف تسير المباراة، ويعدل ويقيم اختياره واستخدامه للاستراتيجيات. ومع ذلك، يجب أن يتم التنفيذ الفعلي

[1] Anderson, J. R. Acquisition of cognitive skill. Psychological Review, 89(4), 1982, pp: 369– 406. doi:10.1037/0033-295X.89.4.369

للاستراتيجيات تلقائيًا، فالضربة الخلفية للخصم قد يكون قرارا واعيا ناتجا عن تحليلات مقصودة للمباراة، لكن تعديل الوضع، ووضعية الجسم، وتوجيه الزاوية، وضرب الكرة، يتم إجراؤها تلقائيًا. من الناحية النظرية، إذا توقفت المباراة فورًا بينما تبقى الاستراتيجيات في الذاكرة قصيرة المدى، لذلك يجب أن يكون اللاعب قادرًا على التعبير الشفهي عن عملية اختيار الاستراتيجيات ونشرها. هذه هي الحجة نفسها التي قدمها "وين"، عندما أكد أن التعلم المنظم ذاتيًا "يمكن أن يكون آليًا وغير مباشر بمجرد أن يكون لدى المتعلم المعرفة الإجرائية التي تدرك متى ينظم، وماذا يفعل"[1] .

الخصائص النموذجية والخصائص الهامشية: لقد أوجزت للتو ما أعتقد أنه السمات الأساسية للاستراتيجيات. ومع ذلك، قد يكون من الضروري التمييز بين الخصائص النموذجية والخصائص الهامشية للاستراتيجية. تمامًا مثل القدرة على الطيران هي خاصية نموذجية، ولكن لا تختزل سمات الطيور (على سبيل المثال، النعام)، قد تكون بعض خصائص الاستراتيجية نموذجية، ولكنها ليست مركزية. على سبيل المثال، تهدف الاستراتيجيات النموذجية إلى تحقيق النجاح في الإنجاز وتؤدي إليه، لكن النجاح في إكمال المهمة لا ينبغي أن يكون سمة مميزة للاستراتيجية. وبالمثل، فإن بعض أبعاد الاستراتيجية التي وصفناها أعلاه، مثل؛ التنفيذ التلقائي للاستراتيجية، يجب أن تكون خاصية نموذجية، ولكنها ليست أساسية أو ضرورية[2].

حاصل كلامنا، إن الاستراتيجية النموذجية هي عملية ديناميكية لحل المشكلات. تحتوي على مكون ميتا-معرفي ومكون معرفي. كما أن الاستراتيجية النموذجية هي سلسلة من الأنشطة المتسلسلة الهادفة وذاتية، ومختارة، ومراقبة، والقابلة للتقييم، ويتم تنفيذ استراتيجية تلقائيًا. إن الطراز الأولي للاستراتيجية يعتمد على عدد الأبعاد الموجودة، ومدى قرب كل بُعد من الطراز الأولي. حتى الآن، تشمل أبحاث استراتيجية التعلم الأنواع الآتية: تركز المنظورات الكمية عادةً على المرجع (كم) وتكرار (عدد المرات) لاستخدام الاستراتيجية؛ تميل المناهج النوعية إلى وصف كيفية استخدام بعض المتعلمين لاستراتيجيات معينة في إنجاز مهام التعلم المختارة. كما يستلزم منظور الطراز الأولي لاستراتيجيات التعلم مجموعة جديدة كاملة من الرؤى الجديدة في دراسة استراتيجيات التعلم. بالإضافة إلى الذخيرة وتكرار استخدام الاستراتيجية، يمكننا قياس درجة الطراز الأولي لاستخدام استراتيجية المتعلم، وربطها بنتائج المتعلم

[1]Winne, P. H. Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. Educational Psychologist, 30(4), 1995, (pp: 223–228). P. 223.

[2]Macaro, E. Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. The Modern Language Journal, 90(3), 2006, pp: 320–337.

الخاصة به، على سبيل المثال، عدد الأبعاد المركزية للاستراتيجية الموجودة، وكيف تكون نموذجية كل بعد من أبعاد الاستراتيجية المستخدمة. يمكننا أيضًا، فحص المراحل المختلفة لاستخدام الاستراتيجية (على سبيل المثال، الانتباه الانتقائي، تحليل الذات، المهمة، الموقف، اتخاذ القرار، مراقبة الخطة وتقييمها، إلخ)، وذلك لتشخيص مكان المشاكل الدقيقة في استراتيجية متعلم معين، ومساعدته على تعديل اختيار الاستراتيجية، واستخدامها لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

خاتمة

مفهوم استراتيجيات التعلم هو مفهوم مرن للغاية، لكونه يشمل مهارات التعلم المعرفي والعاطفي، والتنظيم الذاتي. عندما يتم تحليل البنيات العميقة لاستراتيجيات التعلم، ينبغي التركيز على الآثار المترتبة عن الاستراتيجية والتعلم في آن واحد. تم تقديم منظور طرازي لاستراتيجيات التعلم أعلاه، وقمنا بتحديد الخصائص الأساسية للاستراتيجيات ورسمنا الأبعاد المختلفة لمفهوم الاستراتيجية ومفهوم التعلم. نزعم أن المفهوم الأساسي للاستراتيجية هو عملية ديناميكية تتضمن ملاحظة مشكلة ما وانتقائها، وتحليل المهمة، واتخاذ القرارات والخطط، وتنفيذ الخطط، والمعالجة، وتقييم فعالية العملية برمتها. تتضمن الاستراتيجية كفايات استراتيجية وإنجاز استراتيجية. بالإضافة إلى الحافز والمبادرة الذاتية، يتم اختيار الاستراتيجية النموذجية عن قصد واستخدامها، ومراقبتها، وتقييمها بوعي. كما تتجلى الاستراتيجية في شكل سلسلة من الأنشطة، مقسمة يتم اختيار الاستراتيجية عن قصد، ويكون المتعلم على دراية بالاستراتيجيات التي يستخدمها، ويراقب الاستراتيجيات أثناء تنفيذها، ويقيّم فعاليتها بعد تنفيذها. ومع ذلك، فإن التنفيذ الماهر للاستراتيجية يتم تلقائيًا.

يساعد المنظور الطرازي كما صاغته إليانور روش والسياق الوظيفي على توضيح مفهوم استراتيجية التعلم، ليس فقط في تحديد التصورات الأساسية، والأبعاد المختلفة، ولكن أيضًا في التوجيه المحتمل للبحث المستقبلي. يمكننا معرفة ما إذا كانت هذه الاختلافات ناتجة عن البيانات التي تم الحصول عليها، أو من عمليات تشغيل متباينة لنفس المفهوم. كما أن إدراك الاستراتيجيات ليست فعالة في حد ذاتها، وأن الكفاية والخبرة لا تأتي إلا بعد أن تتحول الاستراتيجيات إلى إجراءات سلوكية تلقائية تتجاوزنا في تفسيرنا لنتائج البحث، وفي بحثنا عن أفضل الطرق المتاحة لاستنباط الخبرة الاستراتيجية. أخيرًا، تؤكد هذه المقالة الأهمية الحاسمة للمقاربة التفاعلية لاستراتيجيات التعلم التي نحتاجها في هذه المرحلة. بمعنى آخر، ربما حان الوقت لبدء البحث بشكل أعمق في كيفية اختيار مختلف استراتيجيات التعلم واستخدامها وفعاليتها من حيث المتعلم، والوضعية التعليمية، وسياق التعلم.

Bibliographie:

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. Psychological Review, 89(4), 369– 406. doi:10.1037/0033-295X.89.4.369.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive Development (pp. 77–166).
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231–236).
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation (pp. 63–76).
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. In N. Bird, P. Falvey, A. B. M. Tsui, D. M. Allison & A. McNeill (Eds.), Language and learning (pp. 376–401).
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. The Modern Language Journal, 90(3), 320–337.
- O'Neil, H. F. (1978). Learning strategies. New York, NY: Academic Press.
- O'Neil, H. F., & Spielberger, C. D. (Eds.). (1979). Cognitive and affective learning strategies. New York, NY: Academic Press.
- Paris, S. G., & Lindauer, B. K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. W. Wolman (Ed.), Handbook of developmental psychology (pp. 333–349).
- Perkins, D. N. (1985). General cognitive skills: Why not? In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Research and open questions (pp. 339–364).
- Pinker, S., & Prince, A. (1999). The nature of human concepts: Evidence from an unusual source. In P. Van Loocke (Ed.), The nature of concepts: Evolution, structure and representation, London, UK: Routledge, (pp. 8–51).

- Rabinowitz, M., & Chi, M. T. (1987). An interactive model of strategic processing. In S. J. Ceci (Ed.), Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities (pp. 83–102).
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil (Ed.), Learning strategies, New York, NY: Academic Press ,(pp. 165–205).
- Rosch, E. H. (1975). Cognitive representations of semantic categories. Journal of Experimental Psychology: General, 104(3), 192–233.
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. Applied Linguistics, 33(1), 92–98.
- Rothkopf, E. Z. (1988). Perspectives on study skills training in a realistic instructional economy. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation (pp. 275–286).
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 31, 304–318.
- Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. Educational Psychologist, 30(4), 223–228.
- Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), Metacognition, cognition, and human performance Orlando, FL: Academic Press. (Vol. 1, pp. 253–283).

وظائف المؤسسة التعليمية
بين الثوابت والتغيرات

☜ فوزية العطيفي[1]

تقديم

تعلمنا في دروس التاريخ وتجارب الأمم والشعوب أن معيار التقدم والتخلف بين المجتمعات، وربح تحدي التنمية والتحديث والبناء الديمقراطي السليم، يرتكز أساسا على المشروع التربوي التعليمي باعتباره نواة مركزية للتطور العلمي والتقني والقيمي الشامل، فالرهان على المستقبل هو رهان على المدرسة وعلى متمدرسيها، بناء على أن الإنسان غاية وهدف كل نهضة تنموية، فهو فاعلها ومنتجها، والمستفيد من خيراتها المادية والرمزية، وضامن استمراريتها، بما يتمتع به من معارف ومهارات وكفايات وقيم ومبادئ وسلوكيات واتجاهات إيجابية.

ومن هذا المنطلق بالذات، تعد المؤسسة التعليمية رافعة أساسية لإكساب المجتمع أهلية وجدارة الانتماء إلى مجتمع المعرفة والعلم، وتمكينه من القدرات المطلوبة لاستكمال بناء ما يطمح إلى ترسيخه من مشروع مجتمعي واعد منفتح على رهانات وتحديات اللحظة التاريخية والتربوية الراهنة. ضمن هذه الرؤية الكلية تأتي ورقتنا هذه للمساهمة في المجهود الفكري الجماعي الذي يسعى إلى تجديد التفكير في المؤسسة التعليمية، الذي بات يشغل المجتمع بكل أطيافه السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية. وسيعالج الموضوع على ضوء مقدمات ستمكننا من التركيز على أسئلة ذات صلة وثيقة بمفاهيم ومبادئ وأسس المدرسة، ووظائفها وأدوارها، وعلاقتها بمجتمعها في سياق ما هو ثابت وقار وما هو متغير ومتحول.

إن واقع المؤسسة عموما، والمؤسسة التعليمية بالخصوص، مؤهل كغيره، ليختزن جملة إشكالات وتساؤلات تنطلق من سؤال المعنى والدلالة إلى سؤال الدور والوظيفة، لأن فهم واستيعاب بعض الأواليات والميكانيزمات الأساسية للنسق التعليمي وإنتاج فهومات حوله، لن يتحقق إلا بمشارف ابستيمولوجية دلالية وفهمية للمؤسسة، وبوعي متبصر ببعض وظائف وأدوار ورهانات المؤسسة التعليمية في ظل التحولات المتسارعة الجديدة. فكيف يتحدد مفهوم المؤسسة أولا وقبل كل شيء؟

[1] باحثة في علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر مهراز، فاس.

وأية دلالات تحملها؟ هل المؤسسة التعليمية تنتج ما هو منتظر منها؟ هل هي فعالة وتحقق لمنتسبيها تطلعاتهم واحتياجاتهم؟ إلى أي حد يمكن القول إن المؤسسة التعليمية قادرة على ضمان الخدمات اللازمة لمختلف التحولات التي يشهدها العالم من تطور تكنولوجي وانفجار معرفي؟ هل المدرسة مؤسسة تحقق مهمة إعداد الرأسمال البشري بتأهيل المتعلم وتمكينه من الكفايات والمعارف الضرورية وفق الشروط المجتمعية الراهنة؟ هل دورها ينحصر في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي والفكري، أم تتجاوزه لخلق واقع مغاير؟ بمعنى هل تتحدد وظيفتها في إعادة إنتاج الماضي وتكراره، أم في تجاوزه إلى التجاوب مع رهانات الحاضر وانتظارات المستقبل؟ وإلى أي حد تستطيع التوفيق والموازنة بين ما كان، وما هو كائن، وما يجب أن يكون؟ بين المثال ومتغيرات الحال؟

هي تساؤلات وغيرها كثير كانت ولا تزال تشغل حيزا هاما في إشكالية مفهوم ووظيفة المؤسسة التعليمية، وتدفعنا أكثر فأكثر نحو البحث فيها وتقصي أغوارها كل من منطلقه وتخصصه وصلاحياته.

1ـ نحو تحديد مفهومي للمؤسسة

تشتق كلمة مؤسسة (institution) من الكلمة اللاتينية (instituo)، وهي اختزال للفعل /instituo instituere وتعني "وضع الشيء " أو تنصيبه أي تأسيسه، إنها تشير إلى فكرة الحركة والديناميكية التي تسبق حالة اجتماعية ما، في تطور نحو درجة معينة من التوازن غير القار وليس تثبيت هذه الحالة الاجتماعية على استقرار نهائي ودائم، فتصبح كلمة المؤسسة institution تحمل معنى التأسيس[1](institutionnalisation)، الذي يحكمه منطق الاستقرار النسبي والتوازن غير القار (équilibre instable). ولو أخذنا مصطلح المؤسسة بمحتواه الأصلي (Etymologique) بمعنى التأسيس، فيصبح معناها هي العملية التي تهدف إلى الوصول إلى درجة مقبولة من الاستقرار بدون غلق الباب على احتمال التغيير في بنائها[2] .

لقد حملت المؤسسة تصورا كلاسيكيا جسدت فيه مجالا لفرض الهيمنة والاحتجاز والسجن، خصوصا مع ما روجته فلسفة "ميشال فوكو" Michel Foucault حول إدارة السجون وأفكار "غوفمان") (Goffmanحول مفهوم الاحتجاز بالمؤسسة الاستشفائية النفسية[3]. بهذا المعنى كانت

[1]Alain Guéry, Institution: histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avantles institutionnalismes, cahiers d'économie politique, 1,n°44 ,2003,pp.7-18.

[2]Virgine Tournay, sociologie des institutions, Que sais-je, Paris, 2011,p.3.

[3]Virgine Tournay, Ibid. p.113.

المؤسسة أداة للهيمنة والحفاظ على الوضع الاجتماعي القائم، تستهدف بالأساس تحديد آليات تنظيم وضبط مجموعة مغلقة تحتكم إلى قوانين مستقلة نسبيا. لكن في السنوات الأخيرة أصبح مفهوم المؤسسة يمعن أكثر فأكثر في الاتساع، وأصبح يدل على مختلف الظواهر والوقائع الاجتماعية المتعددة والممتدة، بحيث تتباين دلالاته حسب السياقات الواردة فيها والتوظيفات المميزة لها، حتى صار الحديث اليوم عما يصطلح عليه ببوليسيمياء[1] المؤسسة.

تشمل المؤسسة في مفهومها العام "جميع الأنشطة التي تحكمها إرادات مستقرة ومتبادلة"[2]فالمؤسسات تختزن كل التنظيمات، والأعراف، والعادات، وقوانين السوق، والأديان، إنها طرق العيش، أشياء، طرق التفكير على المدى الطويل، تصل إلى مستوى إمكانية اختزال كل الحياة الاجتماعية في مجموعة من المؤسسات. فكل ما هو اجتماعي هو مؤسسة (**tout ce qui est social est institution**)، على حد تعبير فرانسوا دوبي[3].أما في معناها الدقيق: فالمؤسسة شكل خاص من التنظيم للوظائف الكبرى العمومية في مجتمع ما من قبيل: العدالة، الإدارة، المدرسة، الأسرة، المقاولة...في غمرة هذا التصورتوظف المؤسسة أيضا بمعنى المنظمة، فإذا كان التنظيم بما هو: "وحدة اجتماعية يتم بناؤها بشكل مقصود من أجل بلوغ أهداف معينة" [4]، فالمؤسسة تحمل في معناها ومبناها هذا المفهوم، مفهوم التنظيم والمنظمة، فقد تختلف مسميات التنظيم وتتنوع، لكن جوهرها واحد لا يتغير.

وهنا يستوقفنا "ماكس فيبر"[5] (**Max Weber**)عندما يعرف المؤسسة بأنها "كل تجمع يتضمن قواعد مؤسسة عقلانيا"[6]، و"ما يحقق التحامها ويمنحها طابع الجماعة المنظمة هو انتظام العلاقات الاجتماعية بها"[7]. أما عالم الاجتماع الفرنسي"هوغ لاغرونج" (**Huggues Lagrange**) فنجده هو الآخر يتحدث عن المؤسسة بكونها "تنظيما قادرا على توزيع القيم والمعايير والخدمات"[8]. أما من جهته فيعرف عالم الاجتماع

---

[1]البوليسيمياء لفظة مشتقة من الفعل اللاتيني بوليسيموس ويتكون من كلمتين بولي "متعدد" وسيمي "معنى" ويطلق عليه في اللغة العربية "الاشتراك البوليسيمي" وتعني أن كلمة واحدة تدل على عدد من المعاني المختلفة التي تربطها علاقة دلالية بمعنى مركزي.

[2]-**Virgine Tournay, Ibid. p.120.**

[3]**François Dubet, Faits d'école, cas de figure, éditions de l'école des hautes études ensciences sociales, paris 2008, p.115.**

[4]لحبيب امعمري، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة، منشورات ما بعد الحداثة، المغرب، 2010، ص9.

[5]ماكس فيبر أحد مؤسسي السوسسيولوجيا الحديثة ودراسة الإدارة العامة، يعود له الفضل في نحت مفهوم البيروقراطية. من أهم أعماله كتاب " الاخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية"...

[6]**François Dubet, faits d'école, cas de figure, Ibid. p.116.**

[7]**Virgine Tournay, sociologie des institutions, op.cit. p.17.**

[8]**François Dubet, ibid. p.117.**

الفرنسي إميل دوركهايم (Durkheim Emile) المؤسسة بقوله: " يمكن للمرء أن يطلق على المؤسسة جميع المعتقدات وجميع أنماط السلوك التي أسستها الجماعة، وبه يمكن تعريف علم الاجتماع بعلم المؤسسات وتكوينها وأدائها".[1]

إن المؤسسات، بهذا المعنى، هي أشكال وبناءات منظمة حسب قوالب قانونية واتفاقات وتقاليد تظهر من خلالها طرق جماعية في الفعل والتفكير الموجهان نحو تفعيل غاية اجتماعية ما، وهذا التنوع في شكل وتنظيم المؤسسات هو تنوع غير منتهي، إذ نجد المؤسسات في "بناءات القرابة، في ميادين الدين، الثقافات اللغوية، التقاليد الموسيقية"[2]، وأما عن التحديد المسبق لحدود المؤسسة، من حيث حدودها ضمن النسق الاجتماعي، من أي أين تبدأ وأين تنتهي، فإن معظم المهتمين بالمؤسسة لا يخوضون فيه، بدعوى أن الليونة وعدم الراديكالية في تحديد هذه الحدود عن قصد أو عن غير قصد تعطي قيمة إجرائية مضافة لهذا المصطلح، فضلا عن أهمية الروابط الوظيفية التكاملية في ذلك النسق.

تلعب المؤسسة إذن دورا استراتيجيا في بناء النسق الاجتماعي العام، فهي المنتجة لأطره، والمحددة لغاياته، واتجاه مساره، ونمط قيمه. هكذا ومن خلال هذه العتبة المفاهيمية المركزة نعاين الخصوبة الهائلة التي يمتلكها مفهوم المؤسسة، إذ لا يمكن التوقف على فكرة نهائية لها، كما أن استعمال هذا المفهوم من طرف اختصاصات أكاديمية مختلفة ومتداخلة، لم يفرغ هذا المفهوم من الجدالات المتعلقة به ولا من قدراته التعبيرية والمعرفية، فتداخل المعارف وتشابكها جعل الواقع المؤسساتي نفسه تعتريه قابلية القراءات والتأويلات المختلفة، بين شركاء ذلك الواقع. وإذا كان الأمر هكذا بخصوص المؤسسة على العموم، فما الذي يمكن استجلاؤه ورصده ضمن سياق مؤسساتي نوعي خاص بالمجال التعليمي؟

2ـ المؤسسة التعليمية: مدخل مفاهيمي

المقصود بالمؤسسة التعليمية هاهنا هو المدرسة، ورغم التداول الشاسع لهذه اللفظة إلا أن دلالات المؤسسة التعليمية تتباين بتباين الاتجاهات النظرية خصوصا في مجال سوسيولوجيا التربية، وتختلف نظرتها لها باختلاف مواضيعها، وأدواتها التحليلية، ومناهج البحث الموظفة في دراستها. من هذه الزاوية

[1] Emile Durkheim, «Préface» à la deuxième édition, dans les règles de la méthode sociologique, PUF, Paris, 2013, P. XX,

[2] Virgine Tournay, op.cit, p.14.

يميل أغلب الباحثين السوسيولوجيين اليوم[1]، إلى اعتبار المدرسة "نسقا اجتماعيا ديناميكيا معقدا ومكثفا، مصاحبا لتحولات سياسية واجتماعية واقتصادية عميقة، يستجمع في ذاته منظومة من العلاقات البنيوية المتبادلة بين مختلف جوانبها" [2]. وقد جاء في قاموس علم الاجتماع [3]لصاحبه "ريمون بودون" أن المدرسة هي "نظام اجتماعي يتكون من مجموعة وظائف، الإدماج والحراك الاجتماعي، وهو نظام تعليمي مستقل يضم مجموعات معرفية تعمل على كفاءة الأجيال الجديدة، هدفها العمل من أجل استمرارية هذا النظام"[4]، وبه تكون المؤسسة التعليمية مؤسسة اجتماعية تتألف من مجموعة من العناصر، وتصاغ داخلها عمليات اجتماعية متنوعة، وتؤطرها مجموعة من الآليات والضوابط والمعايير، وبذلك جاز لنا القول بأنها وحدة اجتماعية مستقلة وقائمة الذات، أو "هي مجتمع مصغر مرتبط عضويا بالمجتمع الخارجي ولكنه يشتغل وفق نظم داخلية مستقلة"[5]، بحكم خصوصيته.

وما كان صدفة ألا يبتعد "فرانسوا دوبي" "**François Dubet**" كثيرا عن هذا التصور، فهو وإن كان يسلم بأن المعرفة هي أداة المؤسسة التعليمية في تكوين الناشئة، فإنه يرى أن هذه المعارف المدرسية لا تحتوي فقط على أبعاد تقنية ومنهجية، وإنما تروج لأنساق أخلاقية وسياسية واجتماعية تريد التربية غرسها في الناشئة، حيث أن هذه المعرفة مرتبطة بقيم وبنوعية الفاعل والموضوع الأخلاقي والسياسي والاجتماعي الذي يريد النظام التربوي تشكيله"[6]. ما من شك أن هذا التدفق الفكري السوسيولوجي السابق يتعاضد ويتواشج أكثر وأكثربوجهة نظر المربين وعلماء التربية، التي تعـتبر المؤسسة التربوية

---

[1]من أهم الباحثين السوسيولوجيين المعاصرين الذين تركوا بصمات واضحة في مجال سوسيولوجيا التربية: بيير بورديو وكلود باسرون في كتابيهما " الورثة" و"إعادة الإنتاج"، وريمون بودون في كتابه" الحظوظ اللامتساوية، وماري دوري بيلا وأنيس فانزايتين في كتابهما " سوسيولوجيا المدرسة"، وفرانسوا دوبي في كتابه "مدرسة الحظوظ".

[2]علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004، ص 16.

[3]**Raymond Boudon, "dictionnaire de sociologie", Larousse. Ed. France loisirs, Paris, 2001.**

[4]**«Ecole(sociologie de l'): pour la sociologie, l'école est d'abord une institution qui remplit des fonction globales d'intégration et de mobilité sociale, l'autonomie relative du système d'enseignement justifie cependant que l'on s'intéresse aussi à son organisation interne, à la spécifié de son action, qui consiste à transmettre dans le cadre d'une programmation délibérée, des ensembles de connaissances, de compétences et de dispositions aux jeunes générations, ainsi qu'aux attentes et aux pratiques des différents acteurs sociaux concernés par son fonctionnement».**

[5]عمر التاور، المدرسة والمجتمع بالمغرب، أيه علاقة؟ مجلة المدرسة المغربية، عدد 6، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، فبراير 2014، ص ص.39-74.

[6]**François Dubet, les lycéens, Seuil, Paris, 1991.p.19.**

ليست مكانا فقط لتلقين معلومات، وتكوين عادات من أجل مستقبل بعيد، وإنما هي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية، يكسب فيها الطفل أو الشاب الخبـــرة والعادات الخلقية، عن طريق نشاطه كعضو من الجماعة، كما أنها بيئة تعليمـــية وتربوية يذهب إليها الأطفال والشباب لتعلم الحياة.

من الصعب بمكان أن يقفز التاريخ التربوي على أفق خصب مركب المشارب في المسألة المدرسية، يتعلق الأمر هنا بالمفكر الأمريكي جون ديوي (Dewey John)[1] الذي ينظر إلى المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعيـة تعمـل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة"[2]، وفي مكـان آخـر يقول ديوي: "إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجـاز عمـل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها"[3].

تعد المؤسسة التعليمية مؤسسة تربوية وتعليمية واجتماعية، إنها "نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية القائمة على نظام من القيم والمعايير والتصورات"[4]. فهي ليست المكان الذي يتلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة والمعلومة فقط، بل هي الحقلالمصغر الذي يهدف إلى مساعدة الناشئة على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تؤهله للاندماج وللتكيف مع البيئة الاجتماعية. إنها مختبر للتكوين المعرفي والسيكوسوسيولوجي والمهاراتي والقيمي للاندماج المناسب في المجتمع[5]. إننا بهذا التوصيف السوسيو ـ تربوي العام للمؤسسة التعليمية نقترب من ملامح أو مواصفات (بروفيل) المدرسة من حيث أدوارها ووظيفيتها المركبة والشائكة التي تختزن في جوهرها الثابت والمبدئي وتتطلع باستمرار نحو التجديد والتجدد.

3ـالمؤسسة التعليمية: نسق متكامل من الأدوار والوظائف

ارتبط ميلاد المؤسسة التعليمية بتلبية حاجيات المجتمع الإنساني، خاصة عندما انتقل من مجتمع بدائي قبلي إلى مجتمع التنظيم والفكر العقلاني، حيث أوكلت لها مهمة إعداد الأفراد للتكيف والاندماج في البيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها. فهذا المفكر المغربي محمد الشرقاوي يؤكد أن "التربية عبر المدرسة

---

[1] جون ديوى (1859-1952) مرب وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البرغماتية، يعتبر من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. ارتبط اسمه بفلسفة التربية، من أهم كتبه: المدرسة والمجتمع، الديمقراطية والتربية.

[2] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص33.

[3] نفسه ص:33

[4] **Picard Dominique et Marc Edmond, les conflits relationnels, Paris, PUF, 2012; p.105.**

[5] عبد الإلاه شرياط، وعبد الكريم بلحاج، الديمقراطية في المؤسسة التعليمية بين تأهيل التمدرس وتأصيل التمرس، مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، المغرب، نونبر2017، ص 122.

تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي ليصبح كائنا اجتماعيا"[1].إنها بصفة عامة مؤسسة تؤدي وظائف شاملة خاصة بالاندماج والحراك الاجتماعي[2]. من المؤكد أن هنالك بعض الاعتراضات على هذا التوجه الكلاسيكي للمدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية، قديرة ببناء الأفراد وتمكينهم من الاندماج السوسيو-مهني في المجتمع. حيث الملاحظ اليوم أن تصورا سلبيا يسود لدى العديد من الشرائح الاجتماعية نحو المؤسسة التعليمية، من حيث تراجع دورها كفاعل اجتماعي أساسي في هذه التنشئة الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى تراجع قيمتها الرمزية وزوال مشروعيتها في الضبط الاجتماعي.

لقد ظل قانون الصمت، حسب تعبير ميشال دوفلاي (Michel Develay)[3] ولفترات طويلة مبررا قويا وورقة رابحة وفرت لكل المؤسسات التابعة للدولة الحصانة والمناعة من أي نقد أو مساءلة، فالأولوية دائما كانت تعطى لحماية المؤسسات على حساب مصلحة الأفراد، فالمؤسسة كانت محصنة ولا يمكن المساس بقدسيتها أو النظر إليها بعين الشك أو النقد أو المساءلة. وهذا أيضا ما عرفته المؤسسة التعليمية، فالطابع الروحي والقدسي الذي كانت تتسم به، جعل جدار الصمت مطبقا طويلا على كل ما يقع داخلها، فلها حرية التصرف بأفرادها كما تشاء وممارسة أنشطتها في فضائها يغلفه السرية والهيبة. لكن اليوم وبفضل مجهر المراقبة والتقييم حسب المردودية، ومدى تحقق تطلعات الأفراد وحاجياتهم، أضحت جل المؤسسات ومنها المدرسة تحاسب عن مدى فعاليتها وقدرتها على تحقيق أدوارها المنوطة بها وجودة منتوجها.

لقد انعكس هذا الوضع الجديد على العلاقة بين المدرسة (ممثلة بالأساتذة) والمجتمع (ممثلا بالآباء والأسر) التي عرفت هي الأخرى تحولات عدة، انتقلت بموجبها من اتفاق ضمني يبيح للمؤسسة حق التصرف الكامل في أبنائها وبناتها، واستعاضته بحق محاسبتها وتقييم أدوارها ووظائفها، فالآباء كانوا ينظرون إلى المدرسة على أنها جهاز يمنح تأشيرة الولوج إلى الحياة الاجتماعية، والمستوى العلمي بالنسبة لهم سبيل لارتقاء مادي من أجل الحصول على امتياز اجتماعي، هكذا انحصرت رهانات التمدرس بإيجاد منصب شغل وارتقاء اجتماعي[4]. لكن تعثر مسيرة التوظيف وانتشار ظاهرة بطالة حاملي الشهادات العليا والتشكيك في الشواهد التعليمية، خلق حالة من عدم التوافق بين متطلبات المجتمع

[1]Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, 1 édition, 1986, p.3.

[2]RaymondBoudon, "Dictionnaire de sociologie"، Ibid. p.74.

[3]Develay Michel, Donner du sens à l'école, ESF, Paris, France, 1996, p.20.

[4]Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten. Sociologie de l'école : 4ème édition. Armand Colin, Paris, 2012, p.63.

وما تقدمه المدرسة، فأصبحت الأسرة تحمل الأستاذ مسؤولية فشل أبنائها، والمدرسة عدم قدرتها على هذا الحراك الاجتماعي، وهذا أدى إلى انهيار الثقة فيها وفي نبلها.

وما زاد من تعميق هذا التصور اندلاع الثورة المعلوماتية التي زاحمت مؤسسات التربية والتكوين عبر استحداث بيئات تواصلية جديدة. فتوسعت دائرة الشك في قدسية وقداسة المؤسسة لدى التلميذ، برزت معها ثقافة مدرسية يائسة ومضطربة تجسدت في كثرة الغيابات وممارسة مختلف أشكال الاستهتار بالقوانين والقيم المدرسية التي تؤسس لقواعد العيش المشترك، وتزايد النزاعات والخلافات بين الفاعلين بها وصولا إلى مختلف أشكال العنف الجديدة. وسيرا على ما دأب عليه خطاب النهايات الذي أمسى بدء من فوكوياما ومن معه أو بعده، برزت أقوال وخطابات ذائعة الانتشار والاستهلاك تنبني على مقولات: "نهاية التربية" أو "موت المدرسة" أو "أفول المؤسسة"، بالرغم من أن هناك من الباحثين من اعتبرها موضة ثقافية فقيرة المضامين، ضعيفة المرجعية والسند النظري والمنهجي[1].

أمام الإكراهات التي تعترضها والصعوبات التي تشهدها والتي تؤثر على أدائها، وجدت المؤسسة التعليمية نفسها أمام خيارات صعبة لتجاوز مختلف هذه التحديات ورفع العديد من هذه الرهانات الاستراتيجية للاستمرارية والبقاء وخدمة مساعيها النبيلة. وهنا نتحدث عن تحول وظيفي مستجد، تطورت معه المنتظرات من المؤسسة التعليمية، فلم تعد معرفة القراءة والكتابة والحساب كافية، لأن التمكن منها أصبح أمرا حيويا تماما، وإنما صارت الجودة والفعالية والنجاعة والعائدية متحكمات رئيسة في عمل المؤسسة التعليمية وفي مدى تحقيقها لمساعيها التربوية والتأهيلية بشكل عقلاني أكثر. "إن التجديد الحقيقي للمدرسة رهين بتجديد أدوارها كي تدعم مجتمع الإعلام والمعرفة والديموقراطية والحداثة والحقوق الإنسانية"[2].إنه وبالرغم من الأدوار المركبة والمتعددة للمؤسسة في اتجاه تقدم وتطور المجتمع، نجد أن للمجتمع أيضا مسؤولية تطوير وخدمة المؤسسة التعليمية، وهذا ما يؤكده كبار وآباء المفكرين من قبيل الابستيمولوجي غاستون باشلار **Gaston Bachelard** الذي يرى أن "الرهان الحقيقي هو أن يكون المجتمع من أجل المدرسة، لا أن تكون المدرسة من أجل المجتمع"[3].

---

[1] مصطفى محسن، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، العدد 26، الدار البيضاء، 2009، ص30.

[2] الخمار العلمي، مستقبل التربيةوالثقافة في المغرب، مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحولات، ط 1، إديسون بلوس، الدار البيضاء، 2015، ص23.

[3] الخمار العلمي، المرجع السابق، ص.143

خاتمة

بناء على ما سبق، يمكن أن نخلص إلى:

- ✓ إنه آن أوان تغيير المدرسة، إنه وقت ابتكار مدرسة تلبي الانتظارات الآنية والمستقبلية، إنها "المدرسة المتجددة نحو المعلومة المرتحلة والتعلمات الذاتية المؤسساتية وأيضا غير المرئية أو غير الشكلية"[1]. إن مدرسة المستقبل والغد التي تحرص على تبني المبادئ التي أقرتها اليونسكو حول أساس التعلم: يتعلم ليعرف، يتعلم ليعمل، يتعلم ليكون، يتعلم ليشارك الآخرين، بها قد تستجيب لانتظارات القرن 21[2].
- ✓ إننا في هذا السياق، عندما نتحدث عن مؤسسة المدرسة، فإننا نتحدث عن نسق التربية والتعليم ككل، بما في ذلك الجامعة، والتي من أهم شروط نجاحها تحقيق التكاملية والنسقية، أو بتعبير لوك فيري (luck Ferry)"تشكيل النسقية لما هو متعدد"[3]، وهو ما ذهب إليه أيضا شيلينغ عندما يقول:" إنها فضاء لتنظيم المعارف المدرسية والمعارف الموازية، من أجل البلوغ بها إلى مرحلة الكلية والنسقية"[4].
- ✓ هناك من يرى بأن مهمة المدرسة ليست هي الانسياق الكلي إلى ما يريده المجتمع، بل إن مهمتها أكثر من ذلك، تتجسد في:" المقاومة النقدية لكل سلطات الامتلاك الدوغمائي غير العادلة...لأن ما يطور التاريخ والحضارة والمعرفة هو النقد وليس التبعية العمياء"[5].
- ✓ من جهة أخرى، نحن في حاجة إلى مدرسة تكون فضاء لإبداع الكينونة، وإيقاظ الملكات، وإعادة تشكيل الكائن البشري، تشكيلا يجمع بين مقتضيات الضرورة ومقتضيات الحرية، بين

---

[1] **Bernard Delvaux, Lux Albarello, Mathieu Bouhon,Réfléchir l'école de demain, de boeck, Belgique, 2015, p. 6.**

[2] **Bernard Delvaux, Lux Albarello, Mathieu Bouhon, Ibid, p. 133.**

[3] **Luck Ferry, Alain Renault,philosophie à18, Grassette, Paris, 1999, p.200.**

[4] عن عز الدين الخطابي، ضمن كتابه: أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، منشورات الاختلاف، المغرب، 2009، ص.214.

[5] -**Jacques Derrida, Université sans condition** نقلا عن عز الدين الخطابي، في كتابه أسئلة الحداثة ورهاناته.... المرجع السابق، ص.106

شرط الخصوصية ورهان الانفتاح على التجارب المدرسية الكونية، فالمؤسسة التعليمية "بدون روح كونية وتنويرية تبقى سجينة خريطة جغرافية وتاريخية ضيقة"[1].

- ✓ في هذا الإطار لتستجيب مؤسساتنا التعليمية لهذه الوظيفة، لابد لها من منسوب كافي من الحرية، والملاحظ أن المؤسسات التعليمية العربية وضمنها مؤسساتنا التي" لا تزال ترزح تحت الوصاية القسرية المركبة، بين وصاية الاستيراد السياسي، والوظيفة التعليمية المحروسة، والوصاية المرتبطة بالحساسيات الإيديولوجية والدينية للعاملين داخلها، إداريين وأساتذة وطلبة(...)، نحن في حاجة في مؤسساتنا التربوية عموما، إلى الأفق الحداثي، وأن شيئا من التنوير بإمكانه أن يضعنا على طريق الحداثة والكونية، عبر الارتقاء بالخصوصية"[2].
- ✓ لعل من بين الأسئلة التي باتت تطرح نفسها،اليوم أكثر من ذي قبل، على نظامنا التعليمي وعلى كل الفاعلين في قطاع التربية والتعليم هي الآتية:

- كيف تستطيع مؤسساتنا التعليمية أن تجمع بين الوصاية التربوية التعليمية وبين جعلها فضاء للحرية والتحرير والإبداع؟
- كيف نجعلها فضاء للمعرفة في ذاتها والبحث العلمي من حيث هو كذلك، وفضاء لتنمية الرأسمال البشري وفق منطق الحاجة الاقتصادية الاستهلاكية البرجماتية؟
- كيف نجعلها تؤلف بين ثوابت ذاتنا الاجتماعية والسوسيو- ثقافية ومتغيرات محيطنا الاجتماعي؟
- وأخيرا كيف يمكن، من خلال كل هذا وذلك، إعادة الروح لمؤسساتنا التعليمية والقيمة والاعتبار لرسالتها الوطنية والإنسانية؟ فبدون هذه الروح لن تنفع أية خطة إصلاحية، وبدون تلك القيمة وذاك الاعتبار تبقى كل خططنا تدور في حلقة مفرغة، وكيف يصح ذلك والتربية والتعليم سيرورة منفتحة على التطور والتجديد والتحرير.

---

[1] زكي حنوش، الجوامع المشتركة لإشكالية إدارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية، مجلة الفكر العربي، العدد 97، 1999، ص.61.

[2] عبد الله الطني، من أجل تربية جامعية على القيم الفلسفية، دراسة منشورة بمجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزودج خاص عن مسألة الجامعة بين التفكير والرهانات المؤسسية، 2021، ص.238.

بيبليوغرافيا

- الخمار العلمي، مستقبل التربية والثقافة في المغرب، مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحولات، ط 1، إديسون بلوس، الدار البيضاء، 2015.
- جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، منشورات حمداوي الثقافية، المغرب، 2018.
- زكي حنوش، الجوامع المشتركة لإشكالية إدارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية، مجلة الفكر العربي، العدد 97، 1999.
- عبد الله الطني، من أجل تربية جامعية على القيم الفلسفية، دراسة منشورة بمجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزودج خاص عن مسألة الجامعة بين التفكير والرهانات المؤسسية، 2021.
- عبد الإلاه شرياط، عبد الكريم بلحاج، الديمقراطية في المؤسسة التعليمية بين تأهيل التمدرس وتأصيل التمرس، مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، المغرب، نونبر2017.
- عز الدين الخطابي، ضمن كتابه: أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، منشورات الاختلاف، المغرب، 2009.
- عمر التاور، المدرسة والمجتمع بالمغرب، أيه علاقة؟ مجلة المدرسة المغربية، عدد 6، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، فبراير 2014.
- لحبيب امعمري، التنمية والتغير الاجتماعي، منشورات ما بعد الحداثة، فاس، المغرب، 2010.
- مصطفى محسن، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، العدد 26، الدار البيضاء، 2009.

- Alain Guéry, Institution, histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avant les institutionnalismes, cahiers d'économie politique, 1, n°44, 2003.

- Bernard Delvaux, Lux Albarello, Mathieu Bouhon,Réfléchir l'école de demain, de boeck, Belgique, 2015.

- Emile Durkheim, « Préface » à la deuxième édition, dans les règles de la méthode sociologique, PUF, Paris, 2013.

- François Dubet, les lycéens, Seuil, Paris, 1991.

- François Dubet, Faits d'école, cas de figure, éditions de l'école des hautes études en-sciences sociales, paris, 2008.

- Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten. Sociologie de l'école : 4ème édition. Armand Colin, Paris, 2012.

- Michel Develay, Donner du sens à l'école, ESF, Paris, France, 1996.

- **Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, 1éd. 1986.**
- **Raymond Boudon, "dictionnaire de sociologie", Larousse. Ed.France.**
- **Picard Dominique et Marc Edmond, les conflits relationnels, Paris, PUF, 2012.**
- **Virgine Tournay, sociologie des institutions, Que sais-je, Paris, 2011.**

أزمة المدرسة من منظور سوسيولوجي،
نحو تلاقح معرفي بـراغماتي

☜ **نور الدين الروامي**[1]

تقديم

توجد في المغرب نوستالجيا ملحوظة تجاه ماضي المدرسة المغربية[2]، تنم عن شعور عام بأن وضع المدرسة المغربية قد استفحل، بدل أن يتحسن. وهو ما عبر عنه ملك البلاد في إحدى خُطبه، عندما اعتبر "أن الوضع الحالي للتعليم أصبح أكثر سوءا، مقارنة بما كان عليه الوضع قبل أزيد من عشرين سنة"[3]. وقد اختزل الأنثروبولوجي الأمريكي توماس ديشتر Thomas Dichter هذا الشعور بتدهور حال المدرسة المغربية في عبارة دالة، جعلها عنوانا لإحدى مقالاته، وهي: "خطوة إلى الأمام، وخطوتان إلى الوراء"[4].

غير أن خطاب الأزمة هذا ليس وليد اليوم، بل رافق المدرسة المغربية حتى في تلك الفترة التي تُعتبر أحيانا فترة ذهبية في تاريخها. فقد استهل محمد عابد الجابري أحد مؤلفاته منذ مطلع سبعينيات القرن الماضي، بالقول: "ثمة في المغرب الراهن مشكل مزمن، مشكل يحتل الصدارة ضمن مجموعة من المشاكل الأخرى [...] إنه مشكل التعليم، مشكل يعترف بخطورته وتفاقم أبعاده، منذ الإعلان عن الاستقلال إلى اليوم، المغاربة جميعا: آباء وأمهات وأبناء، أساتذة ومعلمين وطلابا وتلاميذ، حاكمين ومحكومين، مسؤولين وغير مسؤولين، مختصين في التربية والتعليم أو غير مختصين.."[5]. كما أن هذا

---

[1] طالب باحث في السوسيولوجيا - جامعة ابن طفيل – القنيطرة.

[2] كشفت دراسة حديثة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أن أغلب المغاربة (أزيد من 68 % في المعدل العام)، يفضلون مدرسة الأمس على مدرسة اليوم. انظر:

INE, Conseil Supérieur de l'Éducation. Sous la dir. de R. Bourqia, "les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations". Rabat, 2019, p. 48.

[3] خطاب 20 غشت لسنة 2013، بمناسبة الذكرى الستين لثورة الملك والشعب.

[4] **Thomas W. Dichter, One Step Forward, Two Steps Back: Education in Morocco in the Late 1960s and Today, Hespéris-Tamuda LV (2) (2020): 245-262.**

[5] محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط1، 1973، ص. 3.

الخطاب لا يبدو استثناء مغربيا، أو شأنا يخص بلدان "العالم الثالث"، وإنما هو معطى يمكن رصده حتى في البلدان المتقدمة، التي تعتبر أنظمتها التعليمية نموذجية أحيانا[1].

وقد نتج عن حضور هذا الخطاب في مجتمعات كثيرة، مع الاختلاف النسبي من حيث الأسباب والطبيعة، رؤى ومنظورات سوسيولوجية مختلفة في مقاربة هذه الإشكالية، مما يتيح إمكانيات واسعة للمقارنة، وبالتالي فهم أعمق للظاهرة. فتنوع الآراء والتوجهات يعتبر دليلا على الحيوية ومؤشرا على مواطن القوة في علم الاجتماع[2]. في هذا السياق، ومن منطلق حواري، مؤمن بقيم التكامل والانفتاح المعرفيين، تسعى هذه الورقة للإسهام في إغناء النقاش حول ما يسمى أزمة المدرسة، من خلال عرض ومناقشة تصورات ثلاثة علماء اجتماع ممن لهم طروحات وازنة في هذا المجال، وهم الفرنسي فرنسوا دوبي François Dubet، والمغربيين محمد جسوس، ومصطفى محسن. وقد وقع الاختيار على فرنسوا دوبي، إلى جانب سوسيولوجيين مغربيين، لاعتبارين اثنين: أولا لطبيعة المقاربة التي يتبانها هذا الباحث، والتي تزاوج بين العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية في تفسير "أزمة" المدرسة الفرنسية، وثانيا لأن المدرسة المغربية تشبه نظيرتها الفرنسية في العديد من الجوانب، وبالتالي فمن المهم للغاية أن نستعين بأعمال سوسيولوجيا التربية بفرنسا لفهم وتحليل وضع المدرسة المغربية.

1. محمد جسوس وجذور أزمة النظام التربوي في المغرب

إن المطلوب من النظام التعليمي، في اعتقاد محمد جسوس، هو الاضطلاع بثلاث مهام رئيسية: تتمثل الأولى في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ أي تعزيز قدرة المجتمع على تلبية الحاجيات الأساسية للمواطنين وعلى الادخار والاستثمار والتشغيل وتوظيف المعارف العلمية والتكنولوجية في خدمة الغايات الإنسانية لتحسين الوضع الإنساني. وتتمثل الثانية في تعزيز البناء الديمقراطي، بما يسهم في تحديث نظام الدولة والسلطة وتدبير وتسيير الموارد العمومية. أما المهمة الثالثة فتتمثل في مسايرة الثورة العلمية والتكنولوجية التي تحدث على الصعيد العالمي والتي تقلب كل موازين القوى في ميادين الثقافة، والفكر، والسياسة، والديبلوماسية. وقد أصبحت، في تصور محمد جسوس، هذه المهام الثلاث؛ مهمة التنمية ومهمة تحديث الدولة وإرساء الديمقراطية، ومهمة مسايرة الثورة العلمية والتكنولوجية، من ضروريات الحياة. لكن النظام السياسي والطبقات السائدة في المجتمع المغربي، في اعتقاده، لا تقبل هذه

[1] رحمة بورقية، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص. 14.

[2] أنتوني جيدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1 (للترجمة)، بيروت، 2005، ص. 77.

المهام، باعتبارها ضروريات للإصلاح الشامل، بل تقبلها فقط إذا تمكنت من تكييفها وتوظيفها في خدمة استمراريتها. وهو ما يجعل النظام التعليمي في المغرب، حسب تعبيره، "بمثابة آلة ليس لها صنيع وليس لها وظيفة واضحة"[1].

إن الإشكال الأساسي للنظام التعليمي المغربي، في نظره، هو "غياب التوافق على مشروع مجتمعي حضاري عام يحدد بصفة ما طريقة تعاملنا مع هذه المهام الاستراتيجية الثلاث التي لا مفر منها"[2]. وعدم الحسم في مسألة المشروع هاته، "تشكل عرقلة أساسية في كل محاولات تطوير المعرفة وتوظيف المعارف في خدمة المشروع، لأن المشروع غير مضبوط"[3]. ولإبراز أن مسألة التعليم ليست مسألة تقنية وإنما مسألة شمولية تقتضي ضبط التصور، يضرب جسوس مثلا بتجربة التعريب؛ إذ يعتبر أن ضبط التصور في إطار مقاربة شمولية للمسألة التعليمية يفترض أن يكون التعريب، على سبيل المثال، عملية تطبيقية تقتضي الاعتماد على معارف وتوظيف تلك المعارف في خدمة مشروع مجتمعي محدد. ولكن المشكل هو أننا لم نتفق بعد على الأسئلة المطروحة، من قبيل: أي تعريب نريد؟ ولماذا التعريب؟ هل نريد تعريبا كيفما كان؟ أم نريد تعريبا يكون مدخلا للحداثة والتطور؟ هل يكفي أن نعَرب فحسب؟ أم ينبغي أن يكون هذا التعريب قادرا على تمكين الأطفال من التعلم ومن تطوير قدراتهم في مجالات معينة؟ وما هي مستلزمات ذلك؟ إلخ.

إن صلب أزمة المسألة التعليمية هو إذن، في رأي محمد جسوس، "غياب مشروع مجتمعي وفاقي معتمد بصفة ديمقراطية؛ وغياب هذا المشروع يجعل العملية المعرفية تتعثر وسيجعل بالضرورة العملية التربوية تتعثر بدورها. العملية المعرفية في أعمالها الكبرى تركز على الأسئلة الكبرى، التي يطرحها كل مشروع مجتمعي. إذن في غياب مشروع مجتمعي تتعثر العملية التربوية المفروض فيها أساسا أن تكون محاولة للبحث عن منظومة تطبيقية، في ميدان التنشئة والتكوين لبناء مشروع مجتمعي معين"[4].

---

[1] محمد جسوس، رهانات الفكر السوسيولوجي بالمغرب، أعده للنشر وقدم له إدريس بنسعيد، منشورات وزارة الثقافة، الرباط، ط1، 2003، ص. 113.

[2] محمد جسوس، المرجع السابق، ص 113.

[3] محمد جسوس، المرجع نفسه، ص 113.

[4] محمد جسوس، رهانات الفكر السوسيولوجي بالمغرب، ص. 109.

2. مصطفى محسن وأزمة النظام التربوي في المغرب

يبدي مصطفى محسن تحفظه على ما يسميه "الاستعمال المجاني والاستهلاكي" لمفهوم الأزمة في الحقل التربوي والثقافي والاجتماعي العام، لاسيما في سياق التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقيمية التي يشهدها المغرب المعاصر[1]؛ حيث يلاحظ أن جل الخطابات التي تتعامل مع مفهوم "الأزمة"، غالبا ما تستخدم هذا المفهوم للإشارة إلى وجود اختلالات في قطاع معين، كالقطاع التربوي مثلا، بالمعنى الذي يجعل تجاوز هذه الاختلالات واستعادة التوازن مختزلان في اتخاذ بعض الإجراءات الإصلاحية المحدودة[2]. إن هذا التعامل الاختزالي مع المفهوم كثيرا ما يجعل، في نظر مصطفى محسن، الأزمة مجرد اختلال وظيفي لا يتطلب سوى بعض التعديلات الإصلاحية البسيطة. وهو تعامل يفرغ في نظره المفهوم من دلالته الشمولية المتعددة الأبعاد والمضامين[3]. في المقابل، يرى مصطفى محسن، أن أزمة النظام التربوي بالمغرب تستلزم تصورا عميقا يؤكد على كون هذه الأزمة شمولية، متعددة العوامل، ومتسمة بتشابك علائقي مركب تنتظم فيه أبعادها وعناصرها المختلفة. فأزمة النظام التربوي في المغرب هي، في تصوره، "أزمة انطلاقة، وأزمة اشتغال سيرورة، وأزمة مآل".

هي أزمة "انطلاقة معاقة"، حسب تعبيره، نظرا لما عانى منه المغرب، منذ بداية الاستقلال، من ثقل وازن لمخلفات الإرث الكولونيالي، ليس فقط في حقل التربية والتعليم والثقافة، بل في جل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وهي "أزمة اشتغال سيرورة"؛ حيث لم نستطع منذ مطلع الاستقلال، أن نقيم قطيعة مع رواسب الاستعمار في ميدان التربية، والتعليم، والتكوين، والثقافة، ولم نتمكن من بلورة "مرجعية تربوية بديلة، ذاتية وخاصة، تستند إما على المبادئ الأربعة لمذهبية التعليم، أو على استلهام أطر مرجعية فكرية وفلسفية واجتماعية جديدة منسجمة مع مختلف التحولات التي عرفها ويعرفها المجتمع المغربي المعاصر[4]، ولم نحدد "معالم الإنسان أو المواطن الذي نسعى إلى بنائه عبر أنماط التربية والتعليم والتكوين المتواجدة، ولا الأهداف التنموية التي نطمح إلى أن نجعل من هذه

---

[1] مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1999، ص. 19.

[2] مصطفى محسن، المرجع السابق، ص. 20.

[3] مصطفى محسن، المرجع نفسه، ص 20.

[4] مصطفى محسن، المرجع السابق، ص. 22.

الأنماط معبرا لتحقيقها"[1]. وهي أيضا "أزمة مآل"، بالنظر إلى تلك الأوضاع التي آل إليها النظام التربوي، والتي تبرز في عدة تمظهرات ومآزق ومشكلات تربوية وثقافية واقتصادية واجتماعية متداخلة[2].

وقد عدَّد مصطفى محسن هذه التمظهرات[3]، كما عدد آثار وامتدادات وعواقب هذه "الأزمة"، ليس فقط على مستوى بنية القطاع التربوي، بل على مستوى الحقل الثقافي والاجتماعي ككل[4]، وخصص لذلك صفحات وصفحات في أعماله. ولأن أزمة النظام التربوي في المغرب أزمة شمولية، كما يتصور هذا الباحث، فإن عواملها وتبعاتها وامتداداتها لا بد أن تكون شمولية أيضا، "وناظمة للكل المجتمعي القائم". وبالنتيجة، فإن قضية الإصلاح التربوي ليست قضية قطاع أو مجال اجتماعي معزول أو مستقل عن غيره من مكونات المجتمع، وإنما هي قضية مسار تنموي عام، وقضية مشروع مجتمعي شمولي بكل أبعاده[5].

3. فرنسوا دوبي وأزمة النظام التربوي في فرنسا

إن استخدام مفهوم الأزمة في الخطاب حول المدرسة والظاهرة التربوية عموما، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، لا يخص المجتمع المغربي وحده، أو مجتمعات ما يسمى "العالم الثالث" فحسب، وإنما هي مسألة تخص أيضا البلدان التي تعتبر متقدمة، ومن بينها فرنسا؛ حيث لاحظ عالم الاجتماع فرنسوا دوبي أن هناك شعورا قويا في هذا البلد بوجود أزمة في المدرسة. فلا يوجد، في اعتقاد دوبي، كتابات على قدر كبير من التكرار أكثر من تلك التي تتناول أزمة المدرسة، وتراجع مستوى التلاميذ، وغيرها من الثيمات التي تجعل من صعوبات المؤسسة المدرسية الفرنسية مؤشرا على أزمة مجتمعية، بل أحيانا حضارية، عامة.

ويتصور دوبي أن الشعور بوجود أزمة في المدرسة الفرنسية ينطوي على بعد تاريخي يتعلق بالإحساس الجماعي الذي يخالج الفرنسيين بأن المدرسة هي من صنع الأمة والمجتمع والجمهورية الفرنسية. وهذا الاعتقاد، المتعلق "بفضل المدرسة" على الأمة الفرنسية، هو ما يغذي شعورا عاما بالأزمة؛ فكل ما لا يسير وفق ذلك النموذج المثالي المتصور للمدرسة، يعتبر أزمة. ولذلك، تجد الجميع

---

[1] مصطفى محسن، المرجع نفسه، ص 22.

[2] مصطفى محسن، نفسه، ص. 23.

[3] مصطفى محسن، نفسه، ص. ص. 27-47.

[4] مصطفى محسن، نفسه، ص. 43.

[5] مصطفى محسن، نفسه، ص. 55.

يحمل شعار: "على المدرسة أن تُنقِذ المجتمع"[1]، كما فعلت في الماضي. فالمدرسة الفرنسية تم تسخيرها، كما هو معلوم، منذ نشأتها، كأداة إيديولوجية لبلوغ أهداف جوهرية واستراتيجية تمثلت بالأساس في زرع قيم الجمهورية وبناء ذاكرة جماعية وثقافة فرنسية مشتركة[2].

والحال أن الشعور بوجود أزمة في المدرسة الفرنسية لا يمكن فصله، في اعتقاد دوبي، عن مجموعة من التحولات الكبرى التي عاشتها هذه المؤسسة، والتي أدت إلى تراجعها[3]. وأول هذه التحولات، أن المدرسة، بعدما كانت تقوم على الضبط وعلى انتقاء مرتاديها بعناية، أصبحت، في عهد التعليم الجماهيري، تستقبل نوعا من التلاميذ لا يؤمنون، في تصور دوبي، بقواعد العمل المعمول بها في المؤسسات التعليمية. فلم تعد هذه الأخيرة تتعامل فقط مع تلاميذ، وإنما مع أطفال لهم حاجيات مختلفة، علاوة على حاجيات التعلم. وبسبب هؤلاء الوافدين الجدد، اكتسحت مجموعة من المشاكل الاجتماعية المدرسة. وهي مشاكل ليست جديدة في المجتمع لكنها كانت تبقى خارج أسوار المدرسة، فأصبحت اليوم بين جنباتها (مشاكل المراهقة، التنوع الثقافي، الاختلاط الاجتماعي.. إلخ.)[4].

ويتعلق التحول الثاني بتشكُّل ما يعتبره دوبي "سوقا مدرسيا **Marché scolaire**"، قوامه التنافس على أعلى المراتب، في سياق التعليم الجماهيري، بعدما أصبح الولوج لسوق الشغل رهينا بالحصول على مؤهلات دراسية معينة، وأصبحت هذه الأخيرة المحدد الأساس للوضع السوسيو مهني للأفراد. ويرى دوبي أن عدد "الخاسرين" في إطار هذه المنافسة حول المؤهلات المدرسية أصبح كبيرا جدا، لكن مصيرهم لا يكترث به أحدا. وهنا يضرب دوبي مثلا بطلبة السلك الأول في الجامعات ذات الولوج المفتوح، الذين لم يستطيعوا اختيار تكوينات أخرى أكثر "نفعا". وبما أن هذه التكوينات لا تكلف كثيرا ولا تخضع لمتطلبات صارمة في الانتقاء، فانتظارات هؤلاء الطلبة منها محدودة ومعدلات تغييبهم مرتفعة جدا.

أما التحول الثالث، والأصعب من حيث التدبير، كما يرى دوبي، فهو أزمة الثقافة المدرسية. ذلك أن الثقافة المدرسية التي قدمت نفسها ذات يوم بديلا للثقافة الدينية لم تعد لها اليوم أي مشروعية

---

[1] **Dubet François, Sortir de l'idée de crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies, Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 9, no. 1, 2010, pp. 131-147.**

[2] بياتريس مابيلون بونفيس ولوران سعدون، أزمة مدرسة أم ماذا؟ ترجمة عبد الله الهلالي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2016، ص. 6.

[3] **Dubet François, «Éducation : pour sortir de l'idée de crise», Éducation et sociétés, vol. no 11, no. 1, 2003, pp. 47-64.**

[4] **François Dubet. Sortir de l'idée de crise, p: 132.**

باستثناء مشروعيتها الأداتية؛ حيث فقدت حمولتها الكونية وأصبحت مجرد ثقافة مدرسية ينبغي اكتسابها من أجل النجاح في المدرسة ومن تم النجاح في الحياة، بعدما سحبت البساط من تحت أقدامها الثقافة الجماهيرية التي تروجها وسائط أخرى بطرق أكثر إثارة وجاذبية. فالثقافة المدرسية التي كانت قادرة على انتزاع الطفل من مجتمعه الصغير، وفق تعبير دوركايم، وإدماجه في الثقافة الكبرى أو ثقافة المجتمع العام La grande culture، تعيش اليوم أزمة معنى ومشروعية. وهذا أمر لا يخص، في نظر دوبي، المجتمع الفرنسي وحده، وإن كانت هذه الأزمة تعاش في كل مجتمع على نحو خاص[1].

4. ملاحظات عامة

يتضح إذن أن محمد جسوس ومصطفى محسن يتفقان على البعد الشمولي لأزمة النظام التعليمي، وعلى ارتباطها بغياب مشروع مجتمعي توافقي. لكن هذا الطرح قد يواجهه البعض بالقول: "إن الدول لا توجد إلا من خلال مشروعها، فلا دولة من دون مشروع مجتمعي [...] ومن ثمة فإن السؤال عن وجود المشروع المجتمعي من عدمه [...] سؤال لا قيمة له، ولكن السؤال ليس هو هل للدولة المغربية مشروع مجتمعي أم لا؟ ولكن السؤال الحقيقي هو ما طبيعة هذا المشروع المجتمعي في سياق تاريخي محدد؟"[2].

وقد يتساءل البعض الآخر عن صلاحية هذا التفسير في الوقت الراهن، في ضوء الأحداث والمستجدات التي عاشها المجتمع المغربي مع نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، حيث كانت هناك دينامية سياسية جديدة، من أبرز عناوينها محاولة إعمال الديمقراطية التشاركية في سيرورة اتخاذ القرار[3]؟ وهو السياق الذي تم فيه تشكيل اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين من قبل الملك الراحل الحسن الثاني سنة 1999 وتكليفها ببلورة ميثاق وطني للتربية والتكوين لا زال إلى حدود اليوم هو المؤطر الفعلي للسياسة التربوية في المغرب. وقد كان محمد جسوس ضمن أعضاء هذه اللجنة، وكان مصطفى محسن من بين الخبراء الذين أدلو بدلوهم في إطار التحضير لهذا الميثاق، الذي اعتبر وثيقة تعاقدية غير مسبوقة في تاريخ النظام التعليمي المغربي.

---

[1] **Ibid., p. 134.**

[2] عبد الرحمان زيطان، المدرسة المغربية الجديدة: قراءة في سيرورات التجديد - من التأصيل إلى الأجرأة والتفعيل، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2018، ص. 24.

[3] **Laura Rodríguez del P., Educación, reforma e ideología en Marruecos, investigación para la obtención del Grado de Doctor bajo la dirección de los doctores Bernabé López García y Ana Isabel Planet Contreras, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2015, pp. 94-103.**

وقد افترضت رحمة بورقية أن هذا الميثاق يمكن اعتباره بمثابة ترجمة للمشروع المجتمعي في مجال التربية والتعليم[1]، في حين يرى محمد صغير جنجار أنه أعاد إلى الواجهة مسألة عدم الحسم في الاختيارات، نظرا لقبوله بوجود وتنافس منظومات واختيارات متعددة في الحقل التربوي، الشيء الذي يعتبر إرجاء للاختيار وتخلي عن بذل الجهد الفكري المطلوب لإعادة بناء فلسفة المنظومة التربوية في شموليتها، على ضوء براديغم أو اختيارات محددة[2].

وفكرة المشروع التربوي المنبثق عن مشروع مجتمعي عام ليست غائبة تماما في طرح فرنسوا دوبي، بل هي مطروحة، في اعتقادنا، على نحو مختلف. فإذا كانت المدرسة المغربية تشكو في نظر جسوس ومصطفى محسن من غياب المشروع العام الموجه لعملها، فالمدرسة الفرنسية تعاني ما يمكن أن نسميه "تصدع" هذا المشروع، بفعل التحولات القيمية التي عاشتها المجتمعات الغربية[3]. يبدو ذلك جليا عندما يقول دوبي: "إن نزعتي الدوركايمية الدفينة تجعلني أحن كثيرا لذلك المنظور التربوي الذي كانت تمرره المدرسة الجمهورية. لقد كان ذلك البرنامج [...] يكرس داخل المدرسة عددا من القيم والمبادئ، وطرائق الوجود والعيش المشترك. لا شك أن هذه القيم والمبادئ قد عفا عنها الزمن، وتبدو ذات نزعة سلطوية، لكنها كانت تحدد معالم مشروع تربوي متقاسم من قبل المعلمين. أما اليوم، فعندما تسأل أي نقابة أو أي وزير ما هي الوظيفة التربوية والأخلاقية للمدرسة الحالية، فإنهم يتساءلون عما تتحدث عنه"[4]. ويبدو تغير وظيفة المدرسة، في اعتقاد دوبي، واضحا من خلال طبيعة تعاطي السلطات العمومية الفرنسية مع الاضطرابات التي تشهدها المدرسة أحيانا؛ حيث يبدو الحفاظ على النظام أهم بكثير من الأبعاد التربوية. وهو ما يدعو، حسب دوبي، إلى التساؤل عن المشروع التربوي الضمني الذي يختزل التربية في منافسة قائمة على مبدأ الاستحقاق[5].

ومع ذلك، فإشكالية المشروع هاته ليست هي جوهر الأزمة في طرح دوبي. بل إن جوهر الأزمة يكمن في عوامل أخرى لا تأتي بالضرورة من الخارج، بقدر ما توجد في الأسس ذاتها التي تقوم عليها المدرسة الحديثة. ومما لا شك فيه أن كثيرا من هذه التحولات التي عاشتها المدرسة الفرنسية، بل جلها، قد عاشتها المدرسة المغربية أيضا، من جهرة للتعليم، واهتزاز في الثقافة المدرسية، وتنامي المنافسة حول

[1] رحمة بورقية، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص. ص. 13-28.

[2] محمد صغير جنجار، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية، مجلة المدرسة المغربية، العدد 5، شتنبر 2011، ص. 17.

[3] **Boudon Raymond, «Déclin de la morale ? Déclin des valeurs?», Commentaire, vol. 97, no. 1, 2002, pp. 89-98.**

[4] **François Dubet, Sortir de l'idée de crise, p: 141.**

[5] **bid., pp. 141-142.**

المؤهلات المدرسية (مهن كثيرة أصبح الولوج إليها مشروطا بالتوفر على دبلوم معين، تراجع قيمة الدبلومات، مشكل الساعات الإضافية، الاهتمام بالمواد ذات المعاملات المرتفعة، ازدهار القطاع الخاص...إلخ.). ومن تم، جاز لنا أن نتساءل: ألا ينبغي الاستناد إلى منظور دوبي في تعميق التفكير حول مسببات وأبعاد أزمة المدرسة المغربية في الوقت الراهن؟

إن في طروحات مصطفى محسن ما يسند جزئيا طرح دوبي على الأقل بخصوص أزمة الثقافة المدرسية؛ إذ يرى إجمالا، في ضوء الدراسات التي أنجزها حول الثقافة المدرسية بالمغرب، أن ثمة انفصام قائم بين مضامين التربية والتعليم والتكوين وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام؛ "ذلك أن ما تروجه المؤسسة التربوية من معارف وقيم ومبادئ ورموز ومعايير وأنماط تفكير وسلوك ولغة... لا يتكامل كله بالضرورة – بل يتناقض أحيانا كثيرة – مع ما تروجه مختلف مؤسسات ومجالات المجتمع المدني: الأسرة، المسجد، الشارع، وسائل الإعلام، والاتصال الجماهيرية [...] ولعل من أهم بل وأخطر مستتبعات هذه القطيعة، التي تخترق علاقة الثقافة المدرسية بالواقع الاجتماعي المغربي، كون هذه الثقافة تظل بعيدة عن أن تساهم في بناء الإنسان أو المواطن ذي الشخصية المتكاملة والمنسجمة وعيا وسلوكا وتصورا للواقع والمستقبل. بل كثيرا ما تعمل على إنتاج أمشاج وخلائط متناقضة من أنماط التصور والتفكير والفعل..."[1].

وفي هذا السياق، يرى مصطفى محسن أن الواقع الذي تعيشه الثقافة المدرسية يسمح بطرح العديد من التساؤلات حول "أزمة ثقافة كان ينتظر منها الإسهام في تحليل وفهم الواقع، والارتباط بهمومه واهتماماته فإذا بها تسير باتجاه الانفصال عنه وتعميق القطيعة معه، وخاصة في الظروف التي يغيب فيها، كما هو الشأن بالنسبة للمجتمع المغربي وللمجتمعات العربية والثالثية، مشروع مجتمعي وفاقي وإجماعي واضح في أهدافه وفي توجهاته الفلسفية والفكرية والإيديولوجية والاجتماعية"[2].

خاتمة

لقد حاولنا في هذا المقال عرض بعض الأفكار المركزية لدى كل من محمد جسوس ومصطفى محسن حول جذور أزمة النظام التعليمي في المغرب، وكشفنا عن الفكرة الأساسية لطرح فرنسوا دوبي حول أبعاد ودلالات الأزمة في النظام التعليمي الفرنسي. وقد أوضحنا كيف أن محمد جسوس ومصطفى محسن

[1] مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي (مرجع سبق ذكره)، ص. 28.

[2] مصطفى محسن، رهانات تنموية: رؤى سوسيو تربوية وثقافية نقدية، سلسلة شرفات، الكتاب 33، منشورات الزمن، الدار البيضاء، 2011، ص. ص. 91-92.

يتفقان على كون أزمة النظام التعليمي في المغرب تكتسي بعدا شموليا، وترتبط بشكل وثيق بغياب مشروع مجتمعي توافقي حول المستقبل الذي نريد.

ومما لا شك فيه أن طرحي محمد جسوس ومصطفى محسن لهما مكانة مرموقة في الفكر السوسيولوجي بالمغرب. لكن ذلك لا يمنع من طرح استفهامات جديدة، في ضوء أطروحة فرنسوا دوبي التي تدافع على فكرة أساسية، مفادها أن أزمة المدرسة الحالية هي بنت المدرسة الحديثة نفسها، وذلك في إطار تلاقح معرفي براغماتي، كفيل بإغناء النقاش حول المسألة التربوية في المغرب. هذا، ولا يفوتنا أن ننوه، في الختم، إلى أن مساهمتنا هاته، القائمة على الاختصار الشديد وعلى محاولة اختزال النص دون المعنى، لا تدعي الإحاطة الشاملة بطروحات هؤلاء السوسيولوجيين الثلاثة في هذا المجال. ومن ثم، فهي لا تغني عن العودة إلى أعمالهم من أجل الإلمام بطروحاتهم، في سياق مشاريعهم وتوجهاتهم الفكرية العامة. فالاطلاع المباشر، ودون واسطة، على أعمال هؤلاء السوسيولوجيين هو الوحيد الكفيل بالإجابة على كل التساؤلات التي قد لا تجيب عنها هذه المساهمة، أو التي قد تنشأ عنها.

بيبليوغرافيا

- بورقية رحمة، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، 2012، ص. ص. 13-28.
- الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم، دار النشر المغربية، 1985، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1973.
- جسوس محمد، رهانات الفكر السوسيولوجي بالمغرب، أعده للنشر وقدم له ادريس بنسعيد، منشورات وزارة الثقافة، الرباط، الطبعة الأولى، 2003.
- جنجار محمد، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية، المدرسة المغربية، العدد 5، 2011، ص. ص. 14-18.
- جيدنز أنتوني، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2005.
- زيطان عبد الرحمان، المدرسة المغربية الجديدة: قراءة في سيرورات التجديد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2018.
- مابيلون بونفيس بياتريس وسعدون لوران، أزمة مدرسة أم ماذا؟ ترجمة عبد الله الهلالي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2016.
- محسن مصطفى، الخطاب الإصلاحي التربوي: بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999.
- محسن مصطفى، رهانات تنموية: رؤى سوسيو تربوية وثقافية نقدية، سلسلة شرفات، الكتاب 33، منشورات الزمن، الدار البيضاء، 2011.
- **Boudon, Raymond. « Déclin de la morale ? Déclin des valeurs? », Commentaire, vol. 97, no. 1, 2002, pp. 89-98.**
- **Dubet, François. «Éducation : pour sortir de l'idée de crise», Éducation et sociétés, vol. no 11, no. 1, 2003, pp. 47-64.**
- **«Dubet François. Sortir de l'idée de crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies», Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 9, no. 1, 2010, pp. 131-147.**
- **INE, Conseil Supérieur de l'Éducation. Sous la dir. de R. Bourqia, "les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations". Rabat, 2019.**
- **Rodríguez del P. Laura, Educación, reforma e ideología en Marruecos, investigación para la obtención del Grado de Doctor bajo la dirección de los doctores Bernabé López García y Ana Isabel Planet Contreras, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2015.**
- **Dichter Thomas W., One Step Forward, Two Steps Back: Education in Morocco in the Late 1960s and Today, Hespéris-Tamuda LV (2) (2020): 245-262.**

الاتجاهات السيكولوجية للأطر الإدارية والتربوية
نحو العلاقة الطردية بين أخلاقيات المهنة ومردودية المؤسسات التعليمية

☜ كريم إسكلا[1]

تقديم

لقد كان رجل التربية والتعليم يحظى قديما، بمكانة اعتبارية هامة، باعتباره عارفا ومرشدا ومستشارا...[2]، وكان في المخيال الجمعي قدوة للصغار ونموذجا لهم، إذ كان يقوم بدور هام في التنشئة الاجتماعية بما تعنيه من غرس وترسيخ للقيم الأخلاقية وزجر للسلوكات المشينة[3]. إلا أنه في السنوات الأخيرة، ومع بروز مؤسسات اجتماعية عديدة تزاحم الأسرة والمدرسة في تربية النشء، ومع الانفجار الديمغرافي وظهور ثقافة تبخس مهنة التدريس وترفع قيمة مهن وحرف أخرى تقدمها كمثل للنجاح[4]، فقد اهتزت مكانة المدرس في المجتمع المغربي، بل في أغلب المجتمعات النامية، وانتقلت من التقدير والاحترام إلى الحذر واللامبالاة والاحتقار[5]، لعدة اعتبارات مثل تراجع التوجه المثالي الأخلاقي أمام طغيان التوجه المادي الاستهلاكي[6]، وانتصار المجتمع للمصالح الشخصية[7]، واختلال عملية انتقاء المدرسين، إضافة إلى تواتر التركيز الاعلامي على فضائح وممارسات منحرفة في الوسط المدرسي كالاغتصابات والتحرشات وهتك العرض والعنف والعقوبات البدنية والغش والتغييبات المتكررة...

---

[1] المركز الجهوي للتربية والتكوين بجهة درعة تافيلالت

[2] محمد صالح خطاب، صفات المعلمين الفاعلين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2007

[3] محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود، المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2007

[4] مثل الفيلم المغربي "مول البندير" للمخرج ابراهيم الشكيري سنة 2019، الذي يحكي قصة أستاذ تخلى عن مهنة التعليم ليتحول إلى مرافق لفرقة غنائية شعبية. وهناك في الواقع عشرات الأمثلة من هذا القبيل في السينما والمسلسلات من مختلف المجتمعات والثقافات واللغات.

[5] نظرة بسيطة على صنوف الادب والشعر مثلا، تبرز تراجع تلك القيمة الاعتبارية، فهذا المعلم والشاعر الفلسطيني إبراهيم طوقان (1905- 1941). يعارض قصيدة لأحمد شوقي يعظم فيها شأن لمعلم يقول:

شوقي يقول وما درى بمصيبتي: "قم للمعلم وفّه التبجيلا"
ويكاد يقلقني "الأمير" بقوله: "كاد المعلم أن يكون رسولا"
لو جرّب التعليم شوقي ساعة لقضى الحياة شقاوة وخمولا

[6] محمد رضا الغيلوفي، "أخلاقيات مهنة التعليم"، مقال منشور بمجلة "الفاعل التربوي " العدد 9- 10الصادرسنة 2013-2014،

[7] أحمدوك محمد، اَلْوَاقِعُ السُّوسيُو ثَقَافِيُّ لِلْمُدَرِّسِ الْمَغْرِبِيِّ مِنْ مَنْظُورِ الْخَيَالِ السِّينُوغْرَافِيِّ": رَصْدٌ لِلتَّحَوُّلَاتِ وَالْأَبْعَادِ: فِيلْم "مُول الْبَنْدِير" أُنْمُوذَجاً- ، مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية، المجلد 8، العدد 3، 2020، ص 102-123

كلها عوامل جعلت العديد من الفعاليات المدنية تدق ناقوس الخطر حول الواقع الأخلاقي لمهنة التربية والتعليم، وهو ما جعل منظمة "اليونيسكو" مثلا تجعل من موضوع "دعم أخلاقيات رجل التعليم" قضية راهنية مستعجلة[1].

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن جهودا غير قليلة بذلت لاعتماد مواثيق لمهنة التعليم، فقد قامت هيئات وأنظمة تربوية في عدد من دول العالم بمحاولات كثيرة في هذا السياق، ومن أمثلة ذلك، الدستور الاخلاقي لمهنة التعليم الذي وضعته (اللجنة الوطنية للتربية والمعايير المهنية للمعلمين في أمريكا) عام 1929، كما تم وضع ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم في ألمانيا تضمن أدوار المعلم وعمله مع طلبته وزملائه وأولياء أمور طلبته. أما في دول الشرق الأوسط وشمال افريقيا، فقد اعتمد مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد عام 1968 ما سمه ميثاق المعلم العربي، وورد في 19 مادة وضم قسم المهنة، وسنة 1979 قدمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ما سمته دستور أخلاقي لمهنة التعليم، أما مكتب التربية العربي لدول الخليج فقد اعتمد وثيقة بعنوان "إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم" عام 1985.

لم يكن المجتمع المغربي استثناء على هذا المستوى، فقد حاولت الجهات الرسمية التركيز على مجال أخلاقيات المهنة كمدخل من مداخل إصلاح وتطوير الوظيفة العمومية بشكل عام، وقطاع التعليم بشكل خاص، فقد صدرت مذكرة وزارية تحت رقم 60-1350 حول موضوع إدراج أخلاقيات المهنة ضمن مقررات التكوين، سنة 1996، وكذا قرار وزير التربية الوطنية رقم 99-797 سنة 1999، حول إدراج موضوع "أخلاقيات المهنة" ضمن المواد التكوينية بالسنة الأولى بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، ثم بجميع المسالك التكوينية بالمركز الجهوية للتربية والتكوين، كما أصدرت وزارة تحديث القطاعات العامة منشورا وزاريا حول ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي سنة 2004، لم يعرف في الحقيقة طريقه للأجرأة الميدانية، كما أنه تعرض للتناسي والإهمال والانتقاد أيضا.

قد نتفق على أن هناك تراكما هاما على مستوى النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بتخليق المرفق العام بشكل عام، حتى نكاد نقول أن هناك نوعا من التضخم على مستوى النصوص، ووصلنا إلى ما يمكن أن نسميه "جنة القوانين والأنظمة"، كأننا أصبحنا نسن القوانين فقط كي نتخطاها ونخرقها ونتجاوزها بكل الوسائل الممكنة. لكل مهنة مجموعة من الأخلاقيات التي يفترض أن يتعهد بها ويلتزم بها كل من يلجها سواء عرفيا أو بشكل موثق، وقد نتفق على أن أخلاقيات المهنة باختصار هي مجموعة

[1] جاك ديلور واخرون، الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين التابعة لمنظمة اليونيسكو، منشورات اليونيسكو، 1996.

من القواعد والآداب والمبادئ والمعايير السلوكية والأخلاقية الواجب تجاه العمل وعناصره من العملاء والزملاء والمرؤوسين والرؤساء والمهنة والمجتمع والنفس والذات، كالعدل والنزاهة والشفافية والصدق والأمانة والثقة وحفظ السر والتناصح وإتقان العمل والابتعاد عن إيذاء الغير، بالرغم من أن هناك خصوصيات تتعلق ببعض المهن بعينها، مما يستوجب أنظمة قانونية خاصة.

من الناحية المنهجية افترضنا في هذه الدراسة، أن هناك اتجاهات ايجابية لدى الأطر التربوية والإدارية نحو التأثير الايجابي للالتزام بأخلاقيات المهنة في تحقيق الجودة والرفع من مردودية المؤسسات التعليمية، إذ حاولنا من خلال توزيع أداة اختبارية استكشاف نوع الاتجاهات نحو تأثير الاخلاقيات على المردوية، عبر استمارة إلكترونية أرسلناها إلى مجموعة من الأطر الإدارية والتربوية عبر مجموعات "واتساب" ومجموعات في "الفايسبوك"، وتم إخضاع البيانات إلى عملية التحليل الإحصائي بالاستعانة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS: V25)[1] .

معطيات عن العينة وحدود البحث: تتصف العينة بالمحدودية، لأن الهدف من البحث ليس كميا وليس غايته التعميم، ولكن فقط استطلاع مواقف واتجاهات الأطر نحو الموضوع، حيث اقتصرنا على 500 مستجوب من بين الأطر الإدارية والتربوية، منهم مزاولين ومتدربين.

تحليل صدق وثبات أداة البحث: تضم أداة البحث، محورين أساسيين باعتماد مقياس ليكارت الخماسي، إضافة إلى سؤالين ملحقين بالاستمارة يتعلقان بمحاولة تجميع مقترحات المستجوبين.

بعد اخضاعنا الاستمارة لمعامل ألفا كرومباخ ومعادلة جوتمان، باستعمال برنامج التحليل الاحصائي SPSS، تأكد أنها تتصف بنسبة ثبات عالية جدا تصل إلى 0.937، وهو ما يجعل من الاستمارة معتمدة، كما تتصف الاستمارة أيضا بنسبة عالية من الصدق، وهذا يتضح من خلال معدل الارتباط بيرسون، الذي يساوي 0.896، في حين يصل معامل رو سبيرمان إلى 0.904 بنسبة معنوية عند مستوى 0.01، وهي كلها مؤشرات ممتازة تؤشر على صدق أداة الاختبار.

الاتجاهات النفسية نحو علاقة اخلاقيات المهنة بمردودية المؤسسات التعليمية

حسب الانحراف المعياري (Ecart type) والتباين (Variance) تأتي العبارات الدالة على تأثير الالتزام الأخلاقي نحو الزملاء في المهنة على مردودية المؤسسة، مرتبة كما يلي : 1- التعامل بصدق

[1] SPSS:Statistical Package for the Social Sciences

واحترام بين الموظفين فيما بينهم، 2- تجنب الطعن في الزملاء والمنافسة غير الشريفة، 3- تقديم الموظفين النصح والإرشاد لبعضهم البعض، 4- تجنب الموظفين التدخل في خصوصيات بعضهم البعض، وقد بلغت نسبة الاتفاق حول هذا البعد 82 % ، بانحراف معياري يصل إلى 0,8518 .

وبانحراف معياري يتراوح بين (0.707 و0.991) رتبت عبارات البعد الثاني كما يلي: 1-تعامل الموظفين مع رؤسائهم بكل احترام وثقة وصدق وشفافية.2-التزام الموظفين بالتعاون مع رؤسائهم في العمل، وإبداء الرأي والمشورة والخبرة.3-تنفيذ الموظفين أوامر وتعليمات المسؤولين والالتزام بالأنظمة المتعلقة بالعمل.4-تقبل الموظفين النقد من مسؤوليهم، على اعتبار تأثيرها الايجابي على مردودية المؤسسة، واللافت أن هناك عدم اتفاق كبير نسبيا حول العبارة الأخيرة، إذ تشير إلى عدم تقبل النقد من المسؤولين، وهو مؤشر يعكس إحدى معضلات تدبير الموارد البشرية وعلاقته بالالتزام الوظيفي[1]، حيث يعمد الكثيرون إلى التعبير عن عدم تقبل انتقادات وملاحظات رؤساء العمل، بالرغم من أنه ربما هناك لبس أيضا على مستوى معنى "النقد"، بشكل إجمالي هناك توجه ايجابي عالي نحو هذا البعد بنسبة 81,11 % بانحراف معياري يبلغ 0,8413 .

تمخضت نتائج اختبار الاستمارة عن ترتيب العبارات المتعلقة بالاتجاه نحو المرؤوسين، بانحراف معياري تراوح بين (0.813 و1.106) كما يلي: 1-احترام حقوق المرؤوسين، والتعاون معهم، بمهنية عالية وشفافية دون محاباة أو تمييز.2-تحفيز المرؤوسين الأكثر أداء.3-تقييم أداء المرؤوسين بموضوعية وحياد.4-الاشراف على المرؤوسين وتوجيههم وتكوينهم من طرف رؤسائهم.5-زجر المرؤوسين المقصرين، وهذا قد يبدو طبيعيا بالنظر لعدم تقبل "العقاب الزجري" بشكل عام، حتى ولو كان هناك اعتراف بالخطأ أو بالتقصير، وهذا يعتبر مؤشرا على وجود مقاومة كبيرة لمبدأ ضرورة ربط الرقابة وتقييم الموظفين بالمردودية ومنظومة الأجور والالتزام الوظيفي الأخلاقي، رفض يعاكس ما تذهب إليه العديد من الدراسات التي تؤكد على أن الرقابة المهنية وأخلاقيات المهنة من المداخل الأساس لرفع المردودية والانتاجية[2].

لوحظ نوع من الاتفاق الايجابي الكبير بين المستجوبين بنسبة 83,17%، بنسبة معدل انحراف 0,7948، حول (تأثير الالتزام بأخلاقيات المهنة نحو المرتفقين على مردودية المؤسسة)، رغم عدم التوافق حول (تقبل الموظفين القيام بالمهام الإضافية الموكلة إليهم وانجزاها بكل دقة وتحلي الموظفين بالصبر وتقدم النصائح للمرتفقين)، حيث نكاد نقول أن أغلب المستجوبين أكدوا على وعيهم بالعلاقة الموجودة بين

[1] الحربي جميلة أبو رشيد والفوزان نوف سليمان، أخلاقيات مهنة التعليم في الفترة 2015-2020 – دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، يناير 2022، ص ص 535 - 558

[2] أخلاقيات العمل مدخل لزيادة الإنتاجية، مجلة الأفكار الذكية Smart ideas ، العدد5–2007.

الالتزام الوظيفي بمردودية المؤسسات التعليمية. منح المستجوبون الرتبة الأولى للعبارة (تقديم الصورة الحسنة للمؤسسة لدى المجتمع) بانحراف معياري يبلغ 0.779، ثم الرتبة الثانية للعبارة (احترام قيم وأعراف البيئة المحلية) بانحراف معياري يبلغ 0.777، ثم الرتبة الثالثة للعبارة (التحلي بالموضوعية وعدم التحيز وفهم أراء مواطنو المجتمع المحلي)، بعد ذلك (السعي الى تحقيق أهداف المجتمع بكل إتقان)، لكن عبارة (مشاركة الموظفون المجتمع المحلي في كل الأنشطة وحملات التوعية) شكلت موضوع تباين بين المستجوبين وبرز اختلاف حول مبدأ انخراط الموظفين في الحياة المدني لمحيطهم، لتبلغ نسبة الاتفاق والتوجه الايجابي نحو هذا البعد ما مقداره 81,31%، بانحراف معياري بلغ 0,8449.

في محور (مدى تأثير الالتزام نحو المهنة والمرفق في مردودية المؤسسة) لوحظ نوع من الاتفاق الايجابي الكبير بين المستجوبين بنسبة% 86,19، وجاءت العبارات مرتبة كما يلي: احترام الموظف مهنته وتأدية عمله على أكمل وجه، تجنب الموظف الغش والتقصير في مهنته، عدم استغلال المنصب لقضاء مصالح خاصة، التزام الموظف بتقديم صورة إيجابية عن مهنته، إقرار الموظف بخطئه المهني وعمله على تصحيحه، لكن عبارة (فصل الأخلاق الشخصية عن الأخلاق المهنية أثناء العمل) كانت موضع عدم توافق نسبي.

مدى الالتزام الوظيفي والأخلاقي للموظفين

هناك توج ايجابي نحو وجود التزام وظيفي وأخلاقي لكن بنسبة متوسطة تصل إلى % 67,02، بانحراف معياري يصل إلى 0,8336، حيث هناك تباين أراء واضح حول مختلف عبارات هذا المحور، فإذا كان هناك توافق حول العبارات (يجد الموظفون السهولة في التعامل الايجابي مع جميع من يقابلونه.، لدى كل موظف معرفة بالمهارات التي يتطلبها عمله لدى الموظفين القدرة على حل مشاكلهم في العمل بنفسهم دون مساعدة من أحد، يلتزم الموظفون بأخلاقيات المهنة تجاه المرتفقين) ، إلا أن هناك اختلافا بينا بخصوص باقي العبارات، خاصة على مستوى الرضا الوظيفي وتناسب الأجر مع ما يبذله الموظف في عمله.

تحليل فرضيات البحث

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للعبارات تتراوح بين [4,58-3,47] ، أي أن هناك اتجاه نحو الموافقة، أي اتجاه إيجابي جدا (15 عبارة) إلى إيجابي (22 عبارة)، فبشكل إجمالي هناك اتجاهات ايجابية نحو وجود علاقة اطرادية بين الالتزام بأخلاقيات المهنة ومردودية المؤسسات التربوية، فغالبية المستجوبين أكدوا أنهم مقتنعون بوجود هذه العلاقة الاطرادية.

من الإشكالات التي لامسناها خلال هذا البحث، الخلاف حول فصل الأخلاق الشخصية عن الأخلاق المهنية أثناء العمل، مثل التوجهات الدينية أو الطائفية والايديولوجية والسياسية والفنية، وكذا ما يمكن أن ندخله في باب "الحريات الفردية والخاصة"، أو ما يصنف على أنه "مجالات وأماكن شبهة"، كشرب الخمر والتدخين ونوعية اللباس وتأدية الشعائر الدينية والعلاقات الرضائية والميولات الجنسية... فقياس مدى الالتزام بأخلاقيات المهنية هنا، مرتبط أيضا بفهم كل واحد للحدود بين "الاختيارات الفردية" و"أخلاقيات المهنية". وتبرز معطيات البحث أن هناك عدم رضا حول مدى الالتزام الوظيفي والأخلاقي للموظفين، حيث أن نحو % 43 من المستجوبين يرون أن الموظفين لا يلتزمون بأخلاقيات المهنة، كما أن نسبة عالية من المستجوبين يرفضون مقاربة الزجر، ويؤكدون على عدم تناسب العمل مع الجزاء، وهذا ينسجم مع تصاعد المطالب النقابية بتحسين منظومة الأجور لرجال ونساء التعليم وتحسين وضعهم الاعتباري.

أسباب وعوامل عدم احترام أخلاقيات المهنة

اعتبر المستجوبون (500 شخص)، أن السبب الأول الأكثر تأثيرا في عدم احترام الموظفين لأخلاقيات المهنة هو (تردي الوضع الاعتباري للموظفين) بنسبة 31,7%، أما بالنسبة للسبب الثاني الأكثر تأثيرا فتم اختيار (عدم الرضا الوظيفي) بنسبة 2%, 21، والسبب الثالث (غياب تحفيز السلوكات الأخلاقية) بنسبة 1%, 22، ليتم اختيار (انتشار السلوكات المشينة في بيئة العمل) كسبب رابع الأكثر تأثيرا، بنسبة 21,2%. وكما هو ملاحظ، فمؤشرا الانحراف المعياري والتباين يبينان وجود اختلاف وتشتت الآراء حول الأسباب المؤثرة، إذ بلغ معدل الانحراف المعياري لهذا المعيار ككل 3,937، إلا أنه تكاد تتفق على أن العوامل التي تم جردها في الاستمارة تكاد تجمل أهم الأسباب، وهذا يتضح من تأكيد نفس العوامل في اجابات السؤال الأخير من استمارة البحث.

هكذا يمكن تلخيص أسباب وعوامل عدم الالتزام الوظيفي والأخلاقي في: غياب تحفيز السلوكات الأخلاقية، عدم الرضا الوظيفي، تردي الوضع الاعتباري للموظفين[1]، غياب الزجر القانوني لغير الملتزمين بأخلاقيات المهنة، تعارض أخلاقيات المهنة مع الأخلاق الشخصية، ضعف الوازع الديني والأخلاقي

[1] عبد الفتاح الرخاء، الرضا المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي بالوسط القروي: دراسة نفسية اجتماعية، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 5، العدد 2، 2020، ص ص 113-127

لدى الموظفين، ضعف التكوين في أخلاقيات المهنة، انتشار السلوكات المشينة في بيئة العمل، وهذا يتفق مع ما خلص إليه محمّد سعيد أنور سلطان[1] حول علاقة السلوك التنظيمي بالأداء والرضا الوظيفي.

إضافة إلى أن بعض المستجوبين أشاروا إلى ما سموه "غياب الرقابة الإدارية" و"ضعف التكوين في المجال التشريعي والحقوقي وأخلاقيات المهنة" و"غياب الوعي بأهمية أخلاقيات المهنة وتأثيرها الايجابي على الاداء المهني وعلى مناخ العمل"، وطالب اخرون ب "الانتقاء الصارم والخضوع لتكوين جاد واختيار الشخصية الملائمة للمنصب والمهام مع التتبع والتقييم أثناء فترة التكوين" حيث برزت هنا أهمية التكوين في غرس قيم الالتزام الأخلاقي والوظيفي.

تحليل مقترحات المستجوبين

بتحليلنا لمحتوى إجابات المستجوبين بخصوص سؤال مفتوح حول مقترحاتهم لتجاوز النقص في الالتزام بأخلاقيات المهنة، استنتجنا أن هناك تركيزا كبيرا على ثلاثة محاور أساس، وردت بذات اللفظ وكذا بمرادفات أو عبارات شارحة، نجد في المرتبة الأولى كلمة "التحفيز"، الذي تكررت عبارات بخصوصه بنحو (440 مرة)، ثم "التكوين" ب (230 مرة)، و"الإلزام والالتزام" ب (100 مرة). فمثلا في باب "الالتزام" هناك، من المستجوبين، من اقترح "تعاقد اجتماعي حول ميثاق اخلاقيات الموظف"، و"قانون توقير الموظف العمومي، وجزر أي محاولة تشهير بالموظف، ردع السلوكات المشينة، الردع القانوني". وفي باب "التحفيز"، هناك من اقترح "التحفيز والرفع من القيمة الاعتبارية للموظف، ترسيخ ثقافة الاعتراف".

قراءة نقدية لميثاق حسن سلوك الموظف

أصدرت وزارة تحديث القطاعات العامة منشورا حول ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي سنة 2004، وعممته وزارة التربية الوطنية على مصالحها في مذكرة وزارية[2]، لكنه في الواقع لم يعرف طريقه للأجرأة الميدانية، كما أنه تعرض للتناسي والإهمال والانتقاد أيضا من طرف فعاليات نقابية، من حيث الالية والصيغة التي طرح بها، فقد جاءت المذكرة بشكل فوقي، دون أن يكون محط نقاش وتداول تشاركي. ومن حيث المضمون سنناقش بعض البنود التي وجدنا فيها ما يدعو للمراجعة، وفق استنتاجاتنا من الاتجاهات العامة التي أفرزها البحث الاستطلاعي:

1محمّد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيميّ، الدار الجامعيّة للطباعة والنشر، مصر، 1997، ص 195.

2مذكرة وزارة التربية الوطنية، رقم 46 بتاريخ 26 ماي 2004ا في شأن ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي.

- "خدمة الصالح العام ...والحرص ما أمكن ذلك على التوفيق بين متطلبات الصالح العام والمصالح الفردية"[1] ؛ نرى أن صيغة "الحرص ما أمكن ذلك"، صيغة ملتبسة، لأنها تفتح المجال للتأويل في عدم امكانية التوفيق بين متطلبات الصالح العام والمصالح الفردية.

- "العناية بوسائل وأدوات العمل...وتجنب استعمالها لأغراض شخصية"[2]، بخصوص هذا البند، يطرح اشكال استعمال وسائل وأدوات العمل في الأغراض الخاصة، خاصة في حالات يكون الموظف مرغما على استعمال أدواته الخاصة (سيارة، هاتف، حاسوب ...) من أجل أداء الخدمة العمومية، كغياب وسائل العمل أو تلاشيها أو تقادمها، بالتالي على المرفق العمومي بشكل عام الالتزام بتوفير جميع الوسائل وأدوات العمل مما لا يجعل الموظف مجبرا على استعمال ممتلكاته الخاصة في العمل، ويجعله لا يوظف أيضا وسائل العمل لأغراض خاصة.

- "الامتناع عن تسريب المعلومات التي تدخل ضمن السر المهني وعن بث أو تغذية إشاعات من شأنها الإضرار بالإدارة أو بسمعة الأشخاص ؛"، بالنسبة لهذا البند، نرى أن هناك حاجة وضرورة لوضع الحدود بين حالة كشف السر المهني وواجب التحفظ وحالة التبليغ عن وجود خروقات أو تجاوزات.

- "الامتناع عن اتخاذ مواقف علنية أو تقديم أو نشر تصريحات أو تعليقات تتناقض مع مواقف إدارتي أو توجهاتها أو من شأنها الإضرار بمصالحها ؛" نجد في هذا البند لبسا كبيرا قد يشكل طريقة لمصادرة الحقوق النقابية.

بشكل إجمالي، وجدنا أن هذا الميثاق يفتقر إلى ما يمكن أن نسميه توازنا، فهذا الميثاق، رغم أنه لم يكن سوى تذكير بما تتضمنه المرجعيات القانونية والتنظيمية المؤطرة لعمل الموظف العمومي، إلا أنه يجب أن يكون تعاقديا ملزما لجميع الأطراف المتدخلة، من المرفق العمومي في شخص الدولة أو الوزارة ومن طرف الموظفين بجميع مراتبهم وكذلك من طرف المرتفقين. لقد أعد هذا الميثاق كالتزام من الموظف اتجاه الدولة، في حين كان من الأفضل أن يوقع كالتزام من المرفق العمومي والموظف اتجاه المرتفقين، كما نرى أن يضم ضمانات المرفق لتحفيز الملتزمين وزجر المتقاعسين، وتوفير ضمانات جودة خدمات المرفق للمرتفقين وفضاء ملائم للعمل للموظفين ويضمن كرامتهم وقيمتهم الاعتبارية ويحمي حقوقهم.

---

1 المرجع نفسه.

2المرجع نفسه،

خلاصة

يظل تناول أخلاقيات المهنة موضوعا ذا شجون، فهي تتجاوز رهانات التربية بمعناها الخاص، سواء ما ارتبط منها بمجال المعرفة الخالصة (نتعلم لنعرف) أو بمجال الوجود (نتعلم لنكون) أو بمجال العمل (نتعلم لنفعل) أو بمجال الوجود مع الآخر (نتعلم لنكون مع الآخر)، إلى مجالات تتعلق أولا بالأخلاق العامة بالمجتمع وكذا القيمة الاعتبارية للمهنة داخل المجتمع ثانيا، بما فيها نوع الاتجاهات التي يحملها موظفو التعليم نحو المهنة هم ذاتهم، فأخلاقيات المهنة تنطلق أساسا من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة، فلا يمكن الاطمئنان إلى تشكل هذه الأخلاقية من دون وجود هذا الاتجاه الايجابي لدى الموظف أولا ثم أفراد المجتمع ثانيا، ولنا أن نتحسس خطورة الموقف عندما ندرك أن نسبة عالية ممن يلجون مهنة التعليم يؤكدون أن هذا الخيار كان بسبب دوافع خارجية فقط، كالهروب من البطالة والحصول على راتب، كما أكد ذلك تقرير للمجلس الأعلى للتربية والتعليم[1].

بالرغم من الوعي الظاهر بأهمية الالتزام بأخلاقيات المهنية وتأثيرها على المردودية العامة لمنظومة التربية والتعليم، والتصريح الدائم بذلك، حيث أكد نحو 80% من المستجوبين، أنه كلما ارتفعت نسبة الالتزام بأخلاقيات المهنية ارتفعت مردودية المؤسسات التعليمية، إلا أن قراءة أولية لنتائج هذا البحث الاستطلاعي الأولي أبرزت لنا أن هناك إشكالات عميقة أولا على مستوى الاتجاه النفسي نحو المنظومة القانونية المؤطرة لأخلاقيات مهن التربية والتعليم، وعدم التوافق حول فهم وضبط بعض جوانبها ورفض الجانب الزجري والالزامي لها في العموم، والتأكيد على عدم الالتزام بعدد كبير من مقتضيات أخلاقيات المهنة من طرف عدد هام من الموظفين، حيث أن 42% من المستجوبين يرون أن الموظفين لا يلتزمون بالضوابط الأخلاقية المهنية، هذا التباين بين أطر التربية، يتسع أكثر ويزداد غرابة عندما نجد أن أكثر من 52% من المستجوبين يربطون بين عدم الالتزام بضوابط أخلاقيات المهنة ب "تراجع الوضع الاعتباري لرجال ونساء التعليم داخل المجتمع" و"تردي منظومة الأجور".

من الجلي جدا أن هناك توجها عاما للتعامل مع ديونتولوجيا المهنة بمنطق "براغماتي" أكثر منه "أخلاقي"، حيث برزت بشكل كبير، في أجوبة أفراد عينة البحث، مقترحات تتعلق ب "التحفيز" و"الاعتراف" و"الالزام". لكن الأهم هو وجود نوع من الاتفاق العام على الحاجة إلى إطلاق حوار وطني حول "أخلاقيات المهنة والوضعية الاعتبارية لرجال ونساء التعليم" من أجل ميثاق أخلاقي تعاقدي منصف ومحفز، إذ يعتبر هذا المطلب راهنيا خاصة في ظل فتح ورش تعديل النظام الأساسي للوظيفة العمومية، ويجعلنا نؤكد على أن سؤال القيم في منظومة التربية والتعليم حجر الزاوية لأي نهضة تربوية مأمولة.

---

[1] رحمة بورقية واخرون، مهنة الاستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية، الهيئة تقرير موضوعاتي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، دجنبر 2021، ص 9-10

بيبليوغرافيا

- الحربي جميلة أبور شيد والفوزان نوف سليمان، أخلاقيات مهنة التعليم في الفترة 2015-2020- دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، يناير 2022.
- أمحدوك محمد، اَلْوَاقِعُ السُّوسيُو ثَقَافِيُّ لِلْمُدَرِّسِ الْمَغْرِبِيِّ مِنْ مَنْظُورِ الْمُخْيَالِ السِّينُوغْرَافِيِّ": رَصْدٌ لِلتَّحَوُّلَاتِ وَالْأَبْعَادِ: فِيلْم "مُول الْبَنْدِير" أُنْمُوذَجاً، مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية، المجلد 8، العدد 3، 2020.
- جاك ديلور وآخرون، الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين التابعة لمنظمة اليونيسكو، منشورات اليونيسكو، 1996.
- عبد الفتاح الرخاء، الرضا المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي بالوسط القروي: دراسة نفسية اجتماعية، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد5، العدد 2، 2020.
- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود، المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2007.
- محمّد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيميّ، الدار الجامعيّة للطباعة والنشر، مصر، 1997.
- محمد صالح خطاب، صفات المعلمين الفاعلين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2007
- محمد رضا الغيلوفي، "أخلاقيات مهنة التعليم"، مقال منشور بمجلة "الفاعل التربوي " العدد 9-10الصادرسنة 2013-2014،
- أخلاقيات العمل مدخل لزيادة الإنتاجية، مجلة الأفكار الذكية Smart ideas ، العدد الخامس – السنة الأولى 2007.
- رحمة بورقية واخرون، مهنة الاستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية، الهيئة تقرير موضوعاتي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، دجنبر 2021.
- مذكرة وزارة التربية الوطنية، رقم 46 بتاريخ 26 ماي 2004 في شأن ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي.

التربية والتكوين والقابلية للتشغيل:
أي مؤسسة للتكوين المهني بجهة فاس مكناس؟

☜ اسمهان مدان[1]

☜ عبد الواحد مهداوي[2]

تقديم

تعتبر التربية والتكوين مدخلين أساسيين للاستثمار في الرأسمال البشري، الذي أثبتت الدراسات والتجارب أهميته لتحقيق أي تنمية اجتماعية واقتصادية وسياسة لبلد ما. والمغرب شأنه شأن باقي الدول عرف منذ الاستقلال أهمية هذا القطاع الحيوي وبدأ يعطيه أولوية في سياساته وبرامجه التنموية. غير أنه وبالرغم من هذه المجهودات فهذا القطاع يعرف عدة اختلالات وصعوبات تؤثر بشكل أو بأخر على فعاليته. ولذلك عمد المغرب سنة 2019 إلى تكوين لجنة تحت إشراف ملكي. وتتكون هذه اللجنة، بالإضافة إلى الرئيس، من35 عضوا، يتوفر على مسارات أكاديمية ومهنية متعددة، وعلى دراية واسعة بالمجتمع المغربي وبالقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية. يعهد إلى هذه اللجنة بلورة نموذج تنموي شامل للمغرب. وبالفعل قامت اللجنة بالعمل وفق منظور تشاركي قائم على الإنصات وإشراك كل أطياف المجتمع في بلورة هذا المشروع.

إن اختيارنا لمحور التربية والتكوين والقابلية للتشغيل جاء لأسباب موضوعية تتعلق بانتمائنا إلى جهة فاس مكناس، وأيضا إلى أن محور التربية والتكوين هو مجال تخصصنا في علم الاجتماع، ولذلك سوف نركز المقال على تشخيص وضعية التكوين المهني بجهة فاس مكناس وفق تصور استشرافي لمشروع في المستقبل، مع تقديم اقتراحات لتطوير هذا القطاع بشكل يستجيب لحاجيات الشغل بالجهة. ومن هذا المنطلق تتبلور الإشكالية الرئيسية لموضوع مشروعنا على النحو التالي: كيف يمكن لقطاع التربية والتكوين المساهمة في بلورة نموذج تنموي يستجيب للحاجيات المتزايدة للشغل؟

وتتفرع عن هذا الإشكال الرئيسي التساؤلات التالية:

- ماهي وضعية التكوين المهني بجهة فاس مكناس؟
- ما هي المشاكل التي يعاني منها قطاع التكوين المهني كنموذج للدراسة؟
- ما الإجراءات الضرورية والاقتراحات التي يمكن بلورتها للمساهمة في تطوير التكوين المهني بالجهة؟

---

[1] طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله بفاس، المغرب.

[2] طالب باحث في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله بفاس، المغرب.

1- جهة فاس مكناس

تعتبر جهة فاس مكناس محورا استراتيجيا لمختلف الأنشطة الاقتصادية، وللتنشيط الداخلي والخارجي للتبادلات. تقع جهة فاس مكناس في شمال وسط المغرب ، تشمل الجهة جزء من سهل سايس جنبا إلى جنب مع سلسلة جبال الريف والأطلس المتوسط . حسب التقطيع الترابي الجديد الذي يقسم المملكة المغربية إلى 12 جهة عوض 16 جهة المعمول بها سابقا، وذلك بموجب المرسوم رقم 2.15.40 الصادر بالجريدة الرسمية رقم 6340 بتاريخ 5 مارس 2015، تتشكل الجهة إداريا من عمالتين وهما فاس ومكناس، وسبعة أقاليم هي: تاونات، صفرو، الحاجب، بولمان، إفران، تازة، ومولاي يعقوب. وينقسم المجال الترابي للجهة إلى 194 جماعة منها 33 ذات طابع حضري و161 جماعة قروية، تنضوي ضمن 26 دائرة[1]. كما بلغ مجموع السكان لجهة فاس - مكناس حسب نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2015 ما مجموعه 4.236.892نسمة، وتحتل بذلك المرتبة الرابعة من بين 12 الجهة المكونة للمملكة بضمها ل 12,5% من مجموع ساكنة الوطن. منها 2.564.220 بالوسط الحضري، أي بنسبة تمدن تصل إلى 60,5%. وقد عرفت ساكنة الجهة نموا متوسطا خلال العشرية 2004-2014، وذلك بزيادة عددية قدرها 363.678 نسمة وبمعدل سنوي في حدود 0,9 % مقابل 1,3 % على الصعيد الوطني[2].

على المستوى الاقتصادي، وصل معدل النشاط حسب المعطيات المستقاة من الإحصاء العام لسنة 2014 بجهة فاس مكناس إلى 46,4% وحسب وسط الإقامة فإن معدل النشاط بالوسط الحضري يفوق نظيره بالوسط القروي ب 1,5% نقطة. تبدى المجالات الاقتصادية على الشكل التالي: السياحة، الفلاحة، التجارة، الصناعة[3] .

2- واقع التكوين المهني في الجهة: مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل [OFPPT] نموذجا

حسب مرسوم رقم 325-86-2 صادر في 8 جمادى الأولى 1407 (9 يناير 1987) بسن نظام عام لمؤسسات التكوين المهني، "مؤسسات التكوين المهني هي مؤسسات تعليمية في ميدان التكوين المهني، وتسمى إما معاهد أو مراكز وهي مفتوحة في وجه الفتيان والفتيات لتعلم مهنة معينة. تهدف هذه

[1] المندوبية السامية للتخطيط، مونوغرافية جهة فاس مكناس، المغرب، 2017، ص8. على:
https://www.hcp.ma/region-fes/attachment/1076218 (Consulté 20/05/2020)

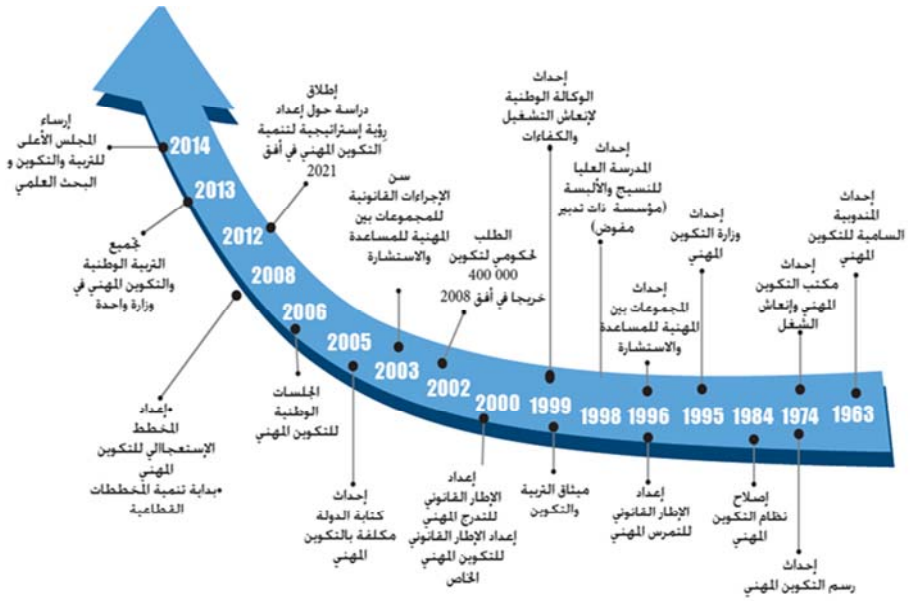
[2] المندوبية السامية للتخطيط، نفس المرجع. ص13

[3] المندوبية السامية للتخطيط، نفس المرجع. ص44

المؤسسات الى تكوين عمال مختصين وأعوان مؤهلين وتقنيين وتقنيين متخصصين لمزاولة العمل في مختلف فروع قطاعات الصناعة والفلاحة والخدمات التجارية والاجتماعية. كما يمكنها أن تقوم في نطاق اختصاصها علاوة على التكوين المهني الاساسي، بمهمة التكوين المستمر والمساهمة في البحث التربوي والتكنولوجي وتنظيم دورات وأسلاك دراسية ومنتديات حول اهتمامات المهنة"[1].

فالتكوين المهني يساهم بشكل مباشر في تزويد السوق الاقتصادية الوطنية بالرأسمال البشري منذ نشأته، ففي سنة 1963 تم إحداث المندوبية السامية للتكوين المهني، تلته بعد ذلك عدة إصلاحات عرف خلالها هذا القطاع تطورا سواء من ناحية البنيات التحتية أو من ناحية الموارد البشرية أو من ناحية الإستراتيجيات والبرامج المؤطرة له. يبين لنا المبياني التالي أهم الإنجازات التي رافقت تطور قطاع التكوين المهنيين المهني منذ الاستقلال إلى حدود يومنا الحالي.

رسم توضيحي يبين أهم المحطات التي مر بها التكوين المهني[2]



[1]وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة. مرسوم رقم 325-86-2 صادر في 8 جمادى الأولى 1407 (9 يناير 1987) بسن نظام عام لمؤسسات التكوين المهني، المغرب، 1987.على :

http://bdj.mmsp.gov.ma/Ar/Document/1135-Décret.aspx.(زيارة في 2020/05/21)

[2]وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. تقرير حول أنشطة قطاع التكوين المهني، 2014. ص13. على:

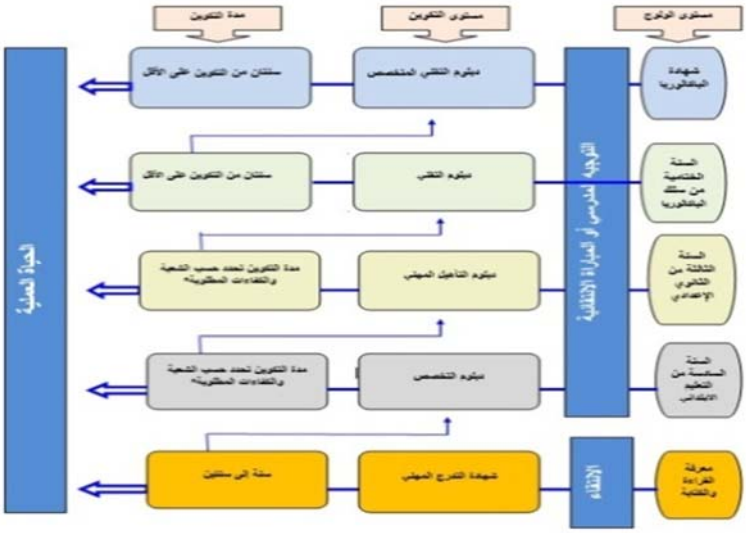
https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/04/formation-professionnelle-ar.pdf (زيارة في 2020/05/08)

تتوزع مختلف مؤسسات التكوين المهني على مختلف الفاعلين:

- مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل الذي يعتبر الهيئة العمومية الأولى والتي تغطي جميع ربوع المملكة وهو تحت وصاية التربية الوطنية والتكوين المهني.
- القطاعات الوزارية التي توفر تكوينا في تخصصات مرتبطة بمجال اختصاصاتها (الفلاحة، السياحة، الصناعة التقليدية، الطاقة والمعادن، البناء، النقل، الصحة، التعاون الوطني...)
- القطاع الخاص الذي يقدم خمة عمومية بموجب قانون 13.00 سنة 2000.

حسب نفس المرسوم الوزاري، ينظم التكوين المهني في أربعة أسلاك: سلك التقني المتخصص؛ سلك التقني؛ سلك التأهيل؛ سلك التخصص. والرسم البياني التالي يوضح مختلف أسلاك التكوين المهني مع شروط الولوج له.

مبيان توضيحي يبين مختلف أسلاك التكوين المهني[1]



نظرا لشساعة الموضوع فقد ركزنا على تسليط الضوء لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT) الذي يعتبر الهيئة العمومية الأولى للتكوين المهني. وتضم جهة فاس مكناس 262 مؤسسة

[1] مجموعة عمل البوابة الإلكترونية للإعلام والتوجيه المدرسي، تنظيم مؤسسات التكوين المهني بالمغرب.
http://www.albawaba.ma/apres-bac/formation-professionnelle (زيارة 09-05-2020)

للتكوين المهني العام والخاص، وتوفر ما مجموعه 33.739 مقعدا دراسيا و236 تخصصا موزعة كالتالي: 176 بنظام التكوين داخل المؤسسات – 69 نظام التكوين بالتمدرس والتدرج المهني -64 نظام التكوين التأهيلي.

كما بلغ عدد المتدربين في جهة فاس مكناس برسم السنة الدراسية 2015-2016 ما مجموعة 47798 متدربا.1 وتتوزع المراكز في الجهة على الشكل التالي:

جدول يبين توزيع مؤسسات التكوين المهني العمومية بالاعتماد على معطيات للوزارة الوصية[2]

نوع التكوين	فاس	مكناس	أفران	بولمان	تازة	الحاجب	تاونات	صفرو	المجموع
متخصص	10	7	1	1	1	1	2	1	24
مؤهل	18	12	2	2	4	3	3	3	47
تقني	16	12	2	1	3	1	3	2	40
تقني متخصص	14	12	2	1	1	1	2	1	34

يحتوي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT) بجهة فاس مكناس على عدة تخصصات، وتتنوع بتنوع أسلاك التكوين المهني، وكذلك بتنوع القطاعات الاقتصادية: فلاحة- صناعة- تجارة- خدمات[3].

3- نقاط القوة في قطاع التكوين المهني

أن ما يميز مؤسسات التكوين المهني في الجهة ويجعلها قوة جذب للكثير من المتدربين:

- تنوع في تخصصات مؤسسات التكوين المهني.
- ارتفاع عدد المؤسسات التي الاقتصادية: تهم شهادة التأهيل.

1المركز الجهوي للاستثمار لجهة فاس مكناس. معطيات حول جهة فاس مكناس. http://www.region-fes-meknes.maالجهة/الاستثمار-في-الجهة/البنيات-التحتية-الأساسية(زيارة 09-05-2020)

[2]**Département de formation professionnel. Offre publique.**

https://dfp.gov.ma/offre-de-formation.html. (Consultation 30/02/2020)

[3]**Département de formation professionnel. Ibid**

- تواجد مؤسسات التكوين المهني في كل أقاليم جهة فاس مكناس
- وجود تكوينات تراعي الخصوصية الثقافية للمنطقة كصناعة الجلد والخزف والجبس والذي يرتبط ظهوره منذ زمن بالمنطقة.
- استجابة التكوينات لسوق الشغل المحلي الذي يرتكز على قطاع الفلاحي، صناعة النسيج، قطاع السياحي، قطاع الخدمات.
- وجود تكوين مهني خاص يعزز من العرض داخل الجهة. بحيث وصل عدد المتدربين في القطاع الخاص ما في المسم الدراسي 2015-2016 ما مجموعه 7652 متدرب(ة).
- تمثيل أكثر من % 64 يهم مستويي تقني بنسبة 34.2% ومستوى تقني متخصص بنسبة 30.5% من مجموع المتدربين في القطاع العمومي الذي بلغ 34626 متدرب(ة). وهو تطور ملموس له انعكاسات ايجابية على جلب الاستثمار.
- وجود فئة عمرية مهمة من الشباب الذي يقل عمرهم 19 سنة، مما يضمن تزويد مستدام لمؤسسات التكوين المهني.

4- مشاكل قطاع التربية والتكوين

تتعدد المشاكل التي تواجه قطاع التكوين المهني على مستوى جهة فاس مكناس بتعدد الاسباب المؤدية لها. والتي تعوق مختلف السياسات والبرامج التي تنهجها الوزارة الوصية للنهوض بهذا القطاع.

1-- قلة عدد مراكز التكوين وضعف العرض في جل أقاليم الجهة مقارنة بإقليمي مكناس وفاس، بحيث هناك تركيز مؤسسات التكوين وتنوعها من ناحية العرض في مدينتي مكناس وفاس، فهما تضمان عدد من التخصصات لا يوجد في باقي الأقاليم وهذا يؤثر على التوزيع العادل لها. وتتمظهر هذه الزيادات لهذين الاقليمين في:

- زيادة خمس تخصصات مستوى متخصص.
- زيادة 8 تخصصات على مستوى التأهيل
- زيادة 9 تخصصات تخصص تقني تأهيل
- زيادة 17 تخصص تقني متخصص.

جدول يوضح مختلف التكوينات مع التخصصات في جهة فاس مكناس

ما عدى إقليمي فاس ومكناس 2020

التكوين	التخصصات
متخصص	- كهرباء البناءنجارة الألمنيوم- عامل متخصص في الفصالة والخياطة الملابس الجاهزة الصناعية - بناء متعدد الكفاءات- صباغ – زجاج جباص
تأهيل	عامل مؤهل في نجارة الألمنيوم والخشب· عامل متعدد الكفاءات في التلحيم- كهرباء الإنشاءات· مصلح مركبات السيارات - الزراعات المتعددة وتربية المواشي مركب ومرتب آلات التبريد· عامل في المطعمة تربية الماشية، الأغنام والماعز -معتمل في الإعلاميات· نسيج التقليدي - عامل مؤهل في الترصيص الصحي عامل في المطعمة
تقني	الكتابة والمكتبيات- كتابة الإدارة-كهرباء الصيانة الصناعية- تقني في إصلاح الآلات ذات المحرك: تخصص إصلاح السيارات رسام في البناء-التبريد التجاري والتكييف- تقني في تقنيات البيع الصناعة الميكانيكية- تقني الصيانة والدعم في المعلوميات الزراعات المتعددة وتربية المواشي- التركيب المعدني تقنيات اللباس والانتاج- الزراعات المتعددة وتربية المواشي
تقني متخصص	- تدبير المقاولات- التجارة -المالية والمحاسبة - بيع السيارات وقطع الغيار -الشبكة المعلومياتي -التطوير المعلومياتي -اليكتروميكانيك سيارات -اشغال كبرى

2-- تركيز التخصصات على التجارة والمعلوميات على مستوى التقني المتخصص في جل أقاليم الجهة إذا استثنينا اقليم تازة، وهذا ما يدفعنا الى التسائل هل 6 أقاليم لا تحتاج في اقتصادها إلا على التجارة والمعلوميات في مستوى تقني متخصص؟ اليس للمتدربين الحق في الاقاليم المذكورة لمتابعة تكوينهم في تخصصات تفتح لهم افاق كبيرة.

3-- ضعف على مستوى العرض في التخصصات التقنية في الجهة إذا ما قارنها بالجهات الأخرى. فالعمل بمبدأ الجهوية والحاجيات المحلية يضرب مسألة تكافؤ الفرص للولوج لسوق الشغل. بحيث لا يمكن لمتدرب أن الشغل. تكون له فرصة مثلا في العمل في قطاع الصيد البحري، أو صناعة الطائرات.

4-- ضعف في الاستثمارات الداخلية لجهة فاس مكناس على مقارنة مع جهات المملكة والتي تؤدي بطريقة أو بأخرى إلى توجه كثير من أبناء الجهة الذهاب إلى مدن أخرى لإكمال تكوينهم في تخصصات تستجيب ومتطلبات سوق الشغل، والتي تزداد يوما بعد يوما خصوصا مع اختيار المغرب تطوير الجانب الصناعي في البلاد، ودخول فاعلين دوليين في صناعة السيارات وصناعة الطائرات.

5-- اختلالات على مستوى التكوين المهني الخاص والعام سواء على مستوى التكوين أو على التقويم، بحيث أن هذا القطاع يخضع لمنطق السوق أي العرض والطلب. فهو يستقطب كفاءات تكون دون المستوى ويقدم شواهد النجاح لبعض المتدربين لا يستحقون هذه الشواهد.

6-- مردودية ضعيفة على مستوى الكم والكيف، فحسب المندوبية السامية للتخطيط في تقديم للدراسة حول "الملاءمة بين التكوين والتشغيل بالمغرب" 2018، أكدت أن المردودية الخارجية للتكوين المهني تبين بدون التباس مستوى أداء مشكوك فيه، سواء من حيث الكم أو النوع مقارنة مع مثيلتها بالنسبة للتعليم العام. كما أصبحت هناك قاعدة تتبناها المندوبية في هذا الصدد أن الاشخاص الذين يحملون شهادات من التكوين المهني أقل حظا في الحصول على عمل بمن عندهم شواهد اخرى1. مما يفرض تعزيز أنظمة الحكامة والمراقبة الدائمة.

7-- غياب تجربة مدن المهن والكفاءات على غرار مثيلاتها في باقي الجهات.

من خلال قراءتنا لمختلف الاستراتيجيات والوثائق المتعلقة بالتربية والتكوين والانجازات المنجزة، نستنتج أن هناك مجهود وتطور كبير في قطاع التكوين المهني. ولكن السؤال يطرح ماهي جدوائية التكوينات وضعف فرص الشغل؟ خصوصا هناك العديد من الدراسات أكدت أن ما يتكون فيه المتدرب لا يقوم بالاشتغال فيه. هل هو مشكل في التكوينات أم مشكل في العرض (أي الشغل)؟

5.مقترحات وتوصيات

إن النموذج الذي نقترحه لتطوير قطاع التكوين المهني وقابل للإنجاز هو عبارة عن مقترحات لمعالجة مجموعة من الإشكاليات.

- تنويع العرض على مستوى التخصصات بالنسبة للأقاليم التي تعرف نقصا. على سبيل المثال انشاء تخصصات على مستوى التقني والتقني المتخصص في الفندقة والمطعمة وتدبير المؤسسات السياحية داخل معاهد التكوين المهني بالنسبة لإقليم إفران التي تعتبر منطقة جدب سياحية.
- العمل على عدالة مجالية في توزيع مراكز التكوين المهني من داخل الجهة. فمدينتي مكناس وفاس تحتويان على أغلب هذه المؤسسات.

---

[1] المندوبية السامية للتخطيط، 2018. تقديم للدراسة حول "الملاءمة بين التكوين والتشغيل بالمغرب".
https://www.hcp.ma/region-eddakhla/تقديم-للدراسة-حول-الملاءمة-بين-التكوين-والتشغيل-بالمغرب-السيد_a45.html (زيارة 2020/05/22)

- انشاء تخصصات ترتبط بحاجيات الدولة في مختلف ربوع الوطن، كتخصصات صناعات الطيران وصناعة السيارات. وذلك بهدف توسيع أفاق الشغل لأبناء الجهة.

- إنشاء تخصصات على مستوى التقني والتقني المتخصص ترتكز على تدبير الاقتصاد التضامني بما يعني بالاهتمام بالتعاونيات كفاعل لإنتاج الثروة الترابية المحلية. فهناك توجه سواء على المستوى الوطني أو الدولي في دعم هذا القطاع سواء على مستوى التمويل أو مستوى المواكبة. إن الاهتمام بهذا التكوين من شأنه أن يرفع من الانتاجية والفعالية سواء على مستوى التدبير أو الانتاج. فخلق الثروة هوا اساس أي تنمية مستقبلية. إن جهة فاس مكناس تعرف غنى في الموارد الطبيعية وثقافية متنوعة. أعشاب طبية- صناعة الجلد – صناعة النسيج- صناعة الغذائية- الخدمات. لما لا إذن توجيه بعض التخصصات التكوينية في الاقتصاد التضامني. فحسب تقرير للمرصد الوطني للتنمية البشرية في تقريره حول أثار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، يؤكد أن ضعف التكويني للموارد البشرية يؤدي إلى ضعف في تحقيق أهداف هذه المبادرة الملكية.

- تعزيز التعلم عن بعد بإنشاء وتطوير منصة رقمية لمتابعة المتدربين دروسهم النظرية بسب حدث كجائحة كورونا.

- تعزيز أنظمة مراقبة القطاع الخاص، لان هناك تجاوزات على مستوى منح الديبلومات لمن يستحق ولمن لا يستحق. وهذا يتطلب لجنة دائمة في كل مدينة تراقب عمل هذه المؤسسات. فهي تضرب من مصداقية "شهادة الاعتراف" التي تمنحها الدولة لهذه المؤسسات.

- الاهتمام بالمتدرب والعمل على الرفع من المنحة الشهرية للمتدربين في مؤسسات التكوين المهني. مثلا إقليم أفران يصنف على أنه منطقة تعرف مناخ صعب مقارنة بمن يعيش في مدينة الرباط.

- التكوين المستمر للأساتذة لمواكبة المستجدات.

- انشاء مراكز بحث دائمة تضم اعضاء هيئة التدريس هدفها هو مواكبة التكوين المهني لمختلف التطورات التي يعرفها القطاع، فتكون قوة علمية واقتراحية.

- تعزيز أنظمة الحكامة والمراقبة الدائمة وليست دورية لكل مؤسسات التكوين المهني سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص.

- تسريع ولادة مدن المهن الكفاءات بالجهة

خاتمة

إن هدف قطاع التكوين المهني في جهة فاس مكناس هو مساعدة المتدربين في الحصول على عمل يضمن لهم قوتهم اليومي وكرامتهم، عمل يساهم في تحقيق تنمية شاملة في البلاد. لكن ذلك يتطلب مجهودا مشتركا من جميع الفاعلين سواء كانوا عموميين أو خواص في توفير العرض (أي العمل)، فلماذا نكونهم إذن ولا نقوم بتشغيلهم؟ فهو بطريقة أو أخرى يذكي في النفس فتورا لدن المتدربين من متابعة تكوينهم ويؤثر سلبا على تحصيلهم.

وفي هذا الصدد أقترح على تشجيع الشغل، وذلك عن طريق الاستثمار الداخلي بالجهة وذلك ب:

- تشجيع الاستثمار الداخلي بالقيام بتحفيزات ضريبة لفائدة خريجي المعاهد.
- تطوير عمل الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات بكل أقاليم الجهة.
- تطوير المركز الجهوي للاستثمار بالجهة.

بيبليوغرافيا

- المندوبية السامية للتخطيط،2017 .مونوغرافية جهة فاس مكناس. https://www.hcp.ma/region-fes/attachment/1076218)

(consulté 20/05/2020

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. تقرير حول أنشطة قطاع التكوين المهني2014.2014 https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2019/04/formation-professionnelle-ar.pdf

(زيارة في 2020/05/08)

- وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة. مرسوم رقم 325-86-2 صادر في 8 جمادى الأولى 1407 (9 يناير 1987) بسن نظام عام لمؤسسات التكوين المهني.1987.

http://bdj.mmsp.gov.ma/Ar/Document/1135Décret.aspx.

(زيارة في 2020/05/21)

- المندوبية السامية للتخطيط. تقديم للدراسة حول "الملاءمة بين التكوين والتشغيل بالمغرب"2018 . https://www.hcp.ma/region-eddakhla/تقديم-للدراسة-حول-الملاءمة-بين-التكوين-والتشغيل-بالمغرب-السيدa45.html_ (زيارة في2020/05/22)

- المركز الجهوي للاستثمار لجهة فاس مكناس. معطيات حول جهة فاس مكناس.

(زيارة 09-05-2020) الجهة/الاستثمار-في-الجهة/البنيات-التحتية-الأساسية/http://www.region-fes-meknes.ma

- Département de formation professionnel.Offre publique.https://dfp.gov.ma/offre-de-formation.html. (consultation 30/02/2020)

الشغل: النظريات السيكوسيولوجية للمنظمات ومسألة تقسيم الشغل

☜ رانيا الهروشي[1]

تقديم

شكل موضوع الشغل مجال اهتمام مجموعة من المفكرين من مختلف مشاربهم الفكرية والعلمية، سواء الفلسفة أو علماء الاقتصاد أو علماء النفس، أو علماء الاجتماع، مما أدى إلى تعدد دلالته من علم لآخر. وتعد ظاهرة تقسيم العمل من بين أهم المواضيع التي نالت اهتمام جملة من المفكرين، حيث أن المجتمعات، منذ أواخر القرن الماضي، بدأت تشعر بأهمية هذا القانون.

ومما لا شك فيه أن مفكرين كثيرين منذ الزمن القديم قد أدركوا أهميته. ولكن آدم سميث **Adam Smith** هو أول مفكر استخدم مفهوم تقسيم العمل. فعلى المستوى الماكروسوسيولوجي لتقسيم العمل يمكننا القول بأن تاريخ المجتمعات البشرية عرف دينامية على مستوى التقسيم. إن تقسيم الشغل انطلق لأول مرة مع الفلاسفة اليونانيين وتحديدا مع الفيلسوف الأثيني أفلاطون **Platon**، ثم بعد ذلك تطورت فكرة تقسيم العمل مع "ابن خلدون" في القرن 14 م، والذي أكد على ضرورة التقسيم، بالإضافة إلى مجموعة من المفكرين الذين أثارهم هذا الموضوع... وصولا إلى أواخر القرن 18 م مع اختراع الآلة، من هنا وتماشيا مع هذه الأفكار يمكننا طرح التساؤلات التالية: ما الشغل؟ وما هي أهم النظريات السيكوسيولوجية التي تناولت العمل وتقسيمه موضوعا لها؟ ثم ما هي ميزات تقسيم العمل؟ وفي الأخير ما هي عيوب ظاهرة تقسيم الشغل؟

1ـ مفهوم الشغل

أسفر التراكم المعرفي والعلمي الذي حصل في مجال الشغل والميادين التي لها صلة به، تعدد تعريفات الشغل والعمل والاختلافات الموجودة بينهما، فإذا كانت الحيوانات تعمل على إشباع رغباتها البيولوجية، فإن الإنسان يشتغل لتحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وفي هذا الصدد حدد عالم الاجتماع "أنتوني غدنز" خصائص العمل المتجسدة في "الدخل المالي ومستوى

[1] طالبة باحثة في علم الاجتماع، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان.

النشاط والتنوع، ثم البنية الزمنية، بالإضافة إلى التواصل الاجتماعي، وفي الأخير الهوية الشخصية"[1]. ويمكن تعريف الشغل باعتباره مجموعة من المهمات التي تتطلب بذل مجهود عقلي وعضلي ونفسي بغرض إنتاج خدمات محددة تعمل على تلبية الحاجات الضرورية. أما فيما يخص الدلالة السيكولوجية للشغل قال عالم النفس النمساوي "سيمغوند فرويد Sigmund Freud : بالعمل يرقى الإنسان فوق مرتبة الحيوان، والعمل عون حاسم على نشأة الحضارات، كما يظل دوما عاملا حاسما لاستكمال الإنسان مقومات الذات، ولبناء مصيره الشخصي"[2]، أما في القرن 11م نعت الشغل ب "حالة يتعذب فيها الإنسان نتاج لمجموعة من العوامل"[3]. بينما "آدم سميث" اعتبر العمل هو ذاك القياس الحقيقي للقيمة (قيمة المنتوج) بكونه عنصرا أساسيا في الإنتاج. كما أن المنتوج (السلع) هو يتضمن الجهد الانساني والذي يكتسب بفضله هذا المنتوج قيمة.

2ـ النظريات السيكوسوسيولوجية حول تقسيم الشغل

2-1- النظريات الكلاسيكية

لعل أهم رواد هذه النظرية الفيلسوف والاقتصادي كارل ماركس Karl Marx في كتابه "بؤس الفلسفة" ردا على برودون؛ حيث اعتبر ماركس أن "التنظيمات البيروقراطية تشكل التباين الموجود بين الطبقات الاجتماعية، التي تمارس من خلالها الطبقات الحاكمة سيطرتها واستغلالها للطبقات الأخرى"[4]، بمعنى أخر، استغلال الطبقة الحاكمة للطبقة المغلوبة على أمرها بين مالكي وسائل الإنتاج، بحيث تعمل المنظمة على فرض نظام من شأنه تدعيم التقسيم الطبقي(البرجوازية، البروليتارية)، وهذا ما وضحه ماركس من خلال توضيحه للعلاقة بين الرأسمالية وتقسيم العمل.

في حين تناول روبرت مشيلز Robert Michels قضية الديمقراطية في التنظيم، واعتمد على النظام الاوليكارجي وقدم قانونه الشهير أطلق عليه "القانون الحديدي للأوليكارجية"، والذي يتلخص في أن "كافة التنظيمات الكبرى الحديثة، تكشف عن اتجاه أوليكارجي واضح حكم القلة. فالاوليكارجية هي شكل من أشكال الحكم بحيث تكون السلطة السياسية محصورة بيد فئة صغيرة من المجتمع، تتسم بالمال أو

---

[1] غدنز انوني، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 455. بتصرف

[2] القرطبي (عبد الله)، في سوسيولوجيا الشغل، فضاء ادم المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، 2018، ص 51.

[3] التمحري (عبد الرحيم)، سيكوسويولوجيا المنظمات المهنية والإدارية(من فلسفة الشغل إلى التواصل الإنساني)، مطبعة تطوان، تطوان، المغرب، ط1، 2019، ص 8.

[4] ماركس كارل، بؤس الفلسفة رد على فلسفة البؤس لبودون، ترجمة: محمد مستجير مصطفى، دار الفارابي ودار التنوير، بيروت، لبنان، ط4، 2010، ص ص 82-84-87.

السلطة العسكرية. الكلمة "أوليكارشية" مشتقة من الكلمة أوليغارخيا، فكل تنظيم لا بد أن ينقسم إلى أقلية تشغل أوضاع الرئاسة والتوجيه، وأغلبية تخضع لحكم الأقلية"[1]. ويرى "مشيلز" أن تركز القوة في يد فئة قليلة من القادة الإداريين، ولتوضيح فكرته أكثر قام بدراسة البناء الداخلي للحزب الاشتراكي الألماني الذي كان أكثر الأحزاب قربا إلى الديمقراطية حينئذ، واتضح له أن هذا الحزب كان بحكم بنائه أيضا حزبا أوليكارجيا تسيطر عليه الأقلية.

2-2- النظريات الحديثة

أ- نظرية الإدارة العلمية

يعد فريدريك وينسلو تايلور **Frederick Winslow Taylor** أول من بدأ باستخدام المبادئ الإدارة العلمية لدراسة سلوك العمل من أجل زيادة إنتاجية العامل وكفاءته، حيث "بذل "تايلور" جهودا كبيرة في تحديد المبادئ الأساسية للإدارة العلمية، وذلك بسبب الوضع السائد في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى الصناعة"[2]، بغرض إيجاد حلول تعمل على زيادة الإنتاجية مع خفض التكاليف، ولعل أهم هذه المبادئ نجد الاختيار العلمي للعاملين عن طريق اختيار العامل الأكفأ، بالإضافة إلى تصنيف مبدأ الحوافز (مبالغ مالية)، ثم التدريب السليم للأفراد، وكان نجاح تايلور باهراً في تطبيقه لأساليبه التي أصبحت معروفة باسم دراسة الحركة والوقت، التي تهدف إلى تطوير أساليب أكثر كفاءة لأداء الواجبات عن طريق ترتيب واجبات العمل إلى الحركات التفصيلية ومعرفة مقدار الوقت الذي يستغرقه أداء كل واجب أو حركة على حدة، فكثيرا ما أدت هذه الأساليب إلى مضاعفة إنتاجية العمال واكتسب أسلوب تايلور في تطبيق المبادئ من أجل زيادة إنتاجية العمل وكفاءته تدريجيا اسم الإدارة العلمية، لكن تايلور أضاف إلى أسلوبه (دراسة الحركة والزمن) مبادئ أخرى مهمة، مثل ضرورة استخدام أدوات العمل المناسبة ودور الآلة في تحقيق الزيادة الإنتاجية.

ب-نظرية العلاقات الإنسانية

ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية كرد فعل على الإدارة العلمية التي أهملت الجانب السيكولوجي للعاملين، على اعتبار أن المشكل في التنظيم ليس ماديا فحسب، وإنما مشكل اجتماعي ونفسي طالما أنها تعتمد على الموارد البشرية في أداء وظيفتها، ولهذا فإن مدرسة العلاقات الإنسانية جاءت ببعض المبادئ خاصة مع مؤسس "سوسيولوجيا الصناعة "جورج التون مايو" **George Elton Mayo** من

[1] إبراهيم لطفي طلعت، علم الاجتماع التنظيمي، دار الغريب، القاهرة، مصر، 2007، ص149.

[2] السيد الحسيني، النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، دار المعارف القاهرة، مصر، 1977، ص 75

قبيل العلاقات الغير الرسمية بين العاملين أنفسهم هي أهم العوامل المؤثرة في إنتاجية العمل، بكون العمال يتقبلون تعليمات زملائهم أكثر من تقبلهم للإدارة. لقد أعطى "مايو" أهمية بالغة للنفس الإنسانية، حيث عمل في منتصف القرن العشرين على القيام بمجموعة من الدراسات المتعلقة بعوامل الرضا والتحفيز داخل الشغل؛ أهمها دراسة مصانع هاوثورن[1] بو.م.آ، بدأت باستكشاف العلاقة بين العمل الفيزيقي وبين الإنتاجية وخلصت هذه الدراسات إلى أن "العمال لم يتأثروا بالتغيرات الفيزيقية وإنما تأثروا بمعرفتهم لعامل المراقبة لسلوكهم، كما أشار "مايو" إلى آثر جماعات العمل غير الرسمية في التأثير على سلوك العمال وإنتاجاتهم؛ انطلاقا من مجموعة من التجارب كالإضاءة وساعات العمل والصداقة في العمل ثم الحافز المادي"[2].

ج-نظرية التحليل الاستراتيجي

قدمت نظرية التحليل الاستراتيجي انتقادات للنظريات السابقة، وترتكز ذلك على التحليل والفحص الداخلي والخارجي للمحيط، ويعد رائد هذه النظرية "ميشيل كروزييه" **Michel Crozier**، الذي ينطلق من فكرة مفادها أن البنيات الاجتماعية نتاج لأفعال فردية، ويسمى التحليل استراتيجيا حينما يوضح الفاعل الاستراتيجي الأهداف الواضحة وفق الإمكانات المحيطية المتاحة. وذلك في مقابل أي إقرار بوجود وقائع اجتماعية معطاة غير قابلة للانحلال إلى أفرادها. إن "التحليل الاستراتيجي غايته لا تكمن في دراسة التنظيمات وحسب على أساس أنها تنظيم مستقل نسبيا، بمعنى آخر يركز على خمس أنماط للبيئة التي يتفاعل معها بالضرورة الفاعل الاستراتيجي (بيئة مستقرة، بيئة متضخمة، بيئة نصف مستقرة، بيئة منفصلة، بيئة غير متوقعة). إن هدف التحليل الاستراتيجي لا يقتصر على تحقيق الأهداف التنظيمية فقط، بل تجاوزها للأهداف الفردية للفاعلين مع وجود حرية نسبية لهم"[3].

3- مزايا تقسيم الشغل

عرفت المجتمعات البشرية دينامية على مستوى عمليات تقسيم الشغل من أبسطها إلى أعقدها؛ وذلك حسب طبيعة البنية المجتمعية نظرا للأهمية البالغة لهذه العملية على اعتبار أن "العمل هو النسق الاقتصادي للمجتمعات، والتي انقسمت الى مجتمعين الأول المجتمع التقليدي الذي يعتمد على

---

[1] اعتماد محمد علام، دراسات في علم الاجتماع، دار النشر الانجلو المصرية، مصر، ط1، 1994 ص 95-97.

[2] عبد القادر طه (فرج)، علم النفس التنظيمي والمهني، دار قباء للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 397.

[3] خريبش (عبد القادر)، التحليل الاستراتيجي عند مشيل كروزيه، النظرية والمفاهيم، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 16، البليدة، الجزائر، 2007، ص 04-05.

العمل الزراعي، بينما المجتمع الثاني هو المجتمع الصناعي الذي يستند على الآلات والمعدات، والذي يعرف توزيعا معقدا على أعداد كبيرة من المجالات، فالمجتمعات أصابها تحول بسبب التقانة؛ بمعنى آخر الانتقال من التصنيع القائم على ياقات الزرق إلى ياقات البيض"[1]. فتقسيم العمل هو أمر ضروري لأن "الطبيعة لم تمنح جميع الناس نفس المهارات فكل واحد بارع في مجال معين، وهذا ما يجعل الناس باحثين عن التكامل، ثم أن الإنسان يصبح ماهرا في عمل ما إذا كان ينجزه لوحده فقط"[2]؛ بالإضافة إلى أن التخصص يجنب إضاعة الوقت.

إذ يرى أفلاطون أن "كل فرد عاجز عن القيام بجميع المهام وتلبية حاجاته مما يصحب فرد آخر لتحقيق التكامل"[3]، وهو الأمر الذي أكده ابن خلدون في القرن 14م في مقدمته، إذ يرى أن "الاجتماع الإنساني أو ما يصطلح عليه بالمدينة أو العمران أمر ضروري لأن الانسان مدني بطبعه، وهذا ما وضحه في دراسة الغذاء[4]"، وتحديدا عملية طهي الخبز؛ التي لا يمكن أن تتم بقدرة بشرية معينة بل تحتاج للآلات؛ وهذه الأخيرة يصنعها الحداد والنجار والفاخوري، وهذا الأمر يتطلب من كل فرد التعاون مع الأخر... فالإنسان يسعى إلى الاجتماع لتحصيل القوت والغذاء والدفاع عن نفسه، من قدرة الحيوانات العدوانية التي تفوق قدرته.

مما لا مناص منه؛ أن الشغل هو منبع الثروة ومقياس فعلي للقيمة التبادلية لكل الخيرات؛ وهذه القيمة تتضاعف مع تقسيم الشغل بكونه منهج تولد بفعل تخصص كل فرد في مرحلة معينة من العملية الإنتاجية، بدل القيام بالعملية ككل، يرى أن "قضية تقسيم الشغل تحظى بأهمية نظرا لما تحمله من مزايا؛ أهمها المضاعفة والمهارة الفردية لكل عامل؛ ثم اختصار الزمن وربح الوقت؛ يليها اختراع الآلات التي تسمح لكل فرد القيام بعدة مهام"[5]، وهذا ما وضحه "سميث" في دراساته لإحدى مصانع دبابيس الزينة بالولايات المتحدة الامريكية.

أما جورج زيمل **Georg Simmel**، فإنه "يرى في سيرورة تقسيم العمل آلية للاندماج الاجتماعي، فبدلا من احتدام الصراع بين المنتجين جراء المنافسة الشرسة، سيسعى هؤلاء المنتجون إلى توزيع العمل

---

[1] غدنز انتونى، المرجع السابق، ص 437-438.

[2] أفلاطون، جمهورية أفلاطون، الترجمة إلى العربية: حنا خباز، دار التراث، بيروت، لبنان، 1969، ص61-62.

[3] التمحري (عبد الرحيم)، سيكوسيولوجيا المنظمات، ص17-18.

[4] ابن خلدون(عبد الرحمان)، إعداد: محمد الشربيني، فاروس للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2016، ص 52-54.

[5] التمحري عبد الرحيم، المرجع السابق، ص 23.

والتخصص وبما يضمن جودته، حتى يحظون برضا جمهور الزبائن"[1]. وتجاوزا لما سبق، يرى فريديك انجلزFriedrich Engelsوتحديدا في كتاب له "جدل الطبيعة "، أن "الشغل عمل على تحويل القرد إلى إنسان وميز الانسان عن الحيوان؛ فهذا الأخير يكتفي باستخدام الطبيعة الخارجية للوصول إلى رغباته الاساسية؛ في حين الانسان قام بتغيير الطبيعة وفق غاياته وأهدافه وميولاته والسيطرة عليها عن طريق ملكة العقل؛ واستطاع القيام بعمليات معقدة في الشغل عبر مر العصور(من الصيد إلى الفن والعلم)، والتي أدت إلى منافع كثيرة"[2]. وهكذا نرى أن "تقسيم الشغل، على الرغم من أنه ظاهرة وجدت في كل العصور تقريبا، إلا أن أشكاله الأخيرة لم تنتشر هذا الانتشار الذي نراه اليوم، إلا في أحضان الحضارة الصناعية الحديثة"[3].

بالرغم من قساوة تقسيم الشغل إلا أنها أفضل بكثير من جحيم البطالة؛ وهذا ما أوضحته المندوبية السامية للتخطيط حول موضوع الشغل، إذ "عرفت سنه 2021 ارتفاع نسبة البطالة بالمقارنة مع سنة 2020، ويرجع ذلك لسبب الجائحة، فوطنيا بلغ الحجم الإجمالي للبطالة 1.534.000 شخص وذلك بزيادة قدرها 242.000 عاطل على المستوى الوطني، و185.000 بالوسط الحضري، و57.000 بالوسط القروي. وهكذا، انتقل معدل البطالة من 10,5% سنة 2020 إلى 12,5%سنة 2021 على المستوى الوطني.

4- عيوب تقسيم الشغل

بالرغم من الآراء التي دافع عنها كل من سميث ودوركايم...حول تقسيم ظاهرة الشغل؛ إلا أنها في المجتمعات وخاصة الحديثة لم تعد تحمل المزايا التي أسفرها هؤلاء العلماء؛ بمعنى آخر "إذا كان تقسيم العمل مصدرا للتضامن؛ فإنه يفرض في المجتمعات الصناعية الحديثة بدلا أن يظل العامل عاكفا عن عمله؛ أن يؤثر في زملائه، وهذا ما يؤدي إلى شكل مرضي يعمل على الانحراف وضعف التنسيق والترابط "فساد التنظيم" بسبب ظروف جديدة داخل التنظيم أهمها اتساع نطاق الصناعة في خط متواز مع اتساع نطاق الأسواق، وإرهاق الجهاز العصبي والنفسي، ثم انفصال العامل عن أسرته وعن رئيس العمل"[4]، كل هذه الظروف أوجدت خللا أوشكت أن تصنع مزايا نظام تقسيم الشغل.

---

[1] القرطبي (عبد الله)، في سوسيولوجية الشغل، ص 169.

[2] التمحري عبد الرحيم، نفسه، ص 18-19.

[3] بدوي محمد، علم الاجتماع الاقتصادي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1983، ص 479.

[4] بدوي محمد، المرجع السابق، ص 421.

وضح جورج فيلهلم فريدريش هيغل Georg Wilhelm Friedrich Hegel[1] في كتابه "المجتمع المدني" الآثار السلبية لتقسيم الشغل؛ خاصة مع ظهور المكننة التي ستؤدي إلى تعويض الإنسان بالآلة، إذ ترى الماركسية أن العمل تحول إلى ظاهرة تعمل على اغتراب الإنسان بدل أن تحرره، حيث يؤكد فريديك انجلز Friedrich Engels أن الشغل يعمل على إذلال الإنسان وإفقاده كرامته. وكان ذلك نتيجة لتقسيم العمل، حيث أصبح الفرد يشتغل مقابل شيء تافه (الأجرة) لا تربطه به أية علاقة إنسانية. بل إن تبسيط الشغل أدى إلى اختزاله في حركة تافهة يكررها العامل دون توقف؛ فتحول الشغل إلى عمل مخبل، يعمل على تشيئ الإنسان.

هذا الإحساس بالاستلاب يظهر من خلال هروب العامل من الشغل حيث يحس داخله بالشقاء والتذمر، والانهيار نفسي والإرهاق اللذان يمنعانه من تطوير طاقاته وتحقيق ذاته بشكل يحقق نوع من الرضا الذاتي. كما تحدث ماركس[2] بصورة مسهبة عن بعض النتائج الممكنة لتقسيم الشغل سواء على مستوى العاملين أو المجتمع على اعتبار أن العمل المأجور يؤدي إلى بناء الاستلاب العميق الذي يلحق العامل داخل نمط الإنتاج الرأسمالي فهو استلاب حينما يصبح العامل داخل الشغل خارج ذاته أو العكس، فحالما يستخدم العامل في أحد المصانع تفقد سيطرته على نشاطه وقدرته على التحكم بعمله؛ ويغدو ملزما لأداء المهمات الروتينية مع فقدانه لقدراته الإبداعية لكونه مجرد وسيلة للعيش هو وأهله. علاوة على ذلك، وجه المعاصر جورج فريدمانGeorge Freedman انتقادات لتقسيم الشغل المتمثلة في كون "العامل داخل العمل، وخاصة عند تقسيم هذا العمل، يشعر بفقدان معنى وطعم العمل مع ضرورة خضوعه لنمط العمل المتباين، ثم البعد عن النفس يليها الشعور بالنقص وعدم فهم العملية الإنتاجية العامة، وأيضا عدم الرضا الوظيفي..."[3].

كما تجدر الإشارة إلى وجود فكرة الاستلاب عند الكسيس دوطوكفيل Alexis de Tocqueville، "عند حديثه عن العمل المجزأ (تزامن دوطوكفيل مع بداية المرحلة الصناعية بأمريكا الشمالية)، إذ اهتم بنوع من الحسرة التي تواجه العامل جراء الشغل المجزأ والذي يخفي وراءه غموضا عميقا ومساوئ عدة من قبيل: انهماك الصانع في إنتاج قطعة واحدة وبتكرار يقتل المهارة المتفردة؛ كما يفقد قدرته العامة

[1] التمحري عبد الرحيم، المرجع السابق، ص 19-20.

[2] غدنز انتوني، المرجع السابق، ص 441.

[3] Eraly Alain. Sur la critique de la division du travail. 30e année n°1, Janvier-mars 1988. Traditions et nouveautés. P: 16-17.

على التفكير في إدارة الشغل"[1]. بمعنى آخر أن الانسان يتدهور بالقدر الذي تتطور خفة العامل (إغفال الجانب الإنساني)، فعلى سبيل المثال اشتغال العامل عشرون سنة لينتج رؤوس الابر (الدبابيس)؛ سيؤدي به إلى تجميد الفكر وسيؤلف جسمه على تقاليد ثابتة لا يمكنه التخلص منها ، بلغة آخرى أن العامل داخل الشغل لا يمتلك ذاته بل الخدمة والمهنة التي اختارها هي التي تمتلكه .

خاتمة

نستخلص مما سبق، وتماشيا مع الإشكال المطروح، أن ظاهرة تقسيم الشغل عرفت دينامية على مستوى تاريخ المجتمعات البشرية؛ وذلك باختلاف الحاجات الإنسانية، نظرا لما تعرفه هذه الظاهرة من امتيازات بالرغم من وجود عيوبها.

وإجمالا، يمكن القزل أن تقسيم الشغل يبنى على فكرة التقسيم الجنسي للشغل؛ فمعظم المجتمعات تركز على العمل المأجور للرجل؛ في حين العمل المنزلي تخصصه للنساء فقط. الأمر الذي تخالفه إحدى قبائل هنود الحمر، ألا وهي قبيلة شامبيلي التي قلبت الأدوار وخصصت الرجل للعمل البيتي؛ أما المرأة لمختلف الأدوار خارج المنزل (الفلاحة، الصناعة ...) ويعود ذلك لطبيعة ثقافة كل مجتمع، كما أن الدراسات السوسيولوجية أهملت جانب النوع الاجتماعي داخل المنظمات آنذاك.

[1] القرطبي (عبد الله)، المرجع نفسه، ص 163-164.

بيبليوغرافيا

- إبراهيم لطفي طلعت، علم الاجتماع التنظيمي ، دار الغريب، القاهرة، مصر، 2007.
- ابن خلدون(عبد الرحمان)، مقدمة ابن خلدون، إعداد: محمد الشربيني، فاروس للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2016.
- أدم سميث، ثورة الأمم، ترجم: حسني زينه، بغداد أربيل بيروت، ط1، 2007.
- اعتماد محمد علام، دراسات في علم الاجتماع، دار النشر الانجلو المصرية، مصر، ط1، 1994.
- التمحري (عبد الرحيم)، سيكوسويولوجيا المنظمات المهنية والإدارية(من فلسفة الشغل إلى التواصل الإنساني)، مطبعة تطوان، تطوان، المغرب، ط1، 2019.
- القرطبي (عبد الله)، في سوسيولوجيا الشغل، فضاء ادم المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، 2018.
- بدوي محمد، علم الاجتماع الاقتصادي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1983.
- خريبش (عبد القادر)، التحليل الاستراتيجي عند مشيل كروزيه، النظرية والمفاهيم، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 16، البليدة، الجزائر، 2007.
- عبد القادر طه (فرج)، علم النفس التنظيمي والمهني، دار قباء للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.
- غدنز انونى، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2005.
- ماركس كارل، بؤس الفلسفة رد على فلسفة البؤس لبودون، ترجمة: محمد مستجير مصطفى، دار الفارابي ودار التنوير، بيروت، لبنان، ط4، 2010.
- **Eraly Alain. Sur la critique de la division du travail. 30e année, n°1, Janvier-mars 1988. Traditions et nouveautés. P:16-17.**

واقع الدرس الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي
من خلال تقارير الزيارة والتفتيش

☜ أنس أقصبي[1]

تقديم

يقوم الإصلاح التربوي الذي تؤطره الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015-2030، على عدة مقومات، لعل أبرزها المقومات المنهجية التي تعتبر "الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح، بإعطاء الأولوية للمتعلم، والمدرس، والتعلمات، والفاعل التربوي، وظروف التمدرس، وبتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة بين المتعلم والمدرس، وبينهما وبين فضاءات التعلم". [2] إذ يرمي التغيير المنشود الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، "من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس".[3] وبذلك تستنكر بطريقة غير مباشرة استمرار المدرسة المغربية في اعتماد أساليب تقليدية على مستوى الممارسة البيداغوجية، التي تركز على الشحن والتلقي السلبي، وتهمش التعلم الذاتي والبحث والابتكار وروح النقد.

في المقابل تضطلع هيأة التفتيش التربوي بدور هام في متابعة المقررات التعليمية وتقويمها وتحسينها ومتابعة مدى استيعاب المتعلمين لها والرفع من مستوى التحصيل العلمي، ومساعدة المدرسين على النمو الذاتي مهنياً وتربوياً، للرفع من مستوى الأداء لديهم ووضع الخطط واتخاذ الأساليب والوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك. وحتى يتسنى للمفتش التربوي القيام بعمله على أكمل وجه، يعمل على تنظيم زيارات للفصول فعلياً، وكتابة تقارير حول واقع الممارسة الصفية التي يلاحظها. وبذلك يعد تقرير الزيارة أو التفتيش "محضرا" un constat على هذا الواقع، يشهد به كلا من المفتش التربوي والمسؤول الإداري الإقليمي والمحلي وكذا الأستاذ المعني بالأمر. فهو يمتلك صفة العلمية والموضوعية بالصيغة والإشهاد. وقد

---

[1] دكتوراه في ديداكتيك الجغرافيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية المدرسة العليا للأساتذة بفاس.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، الرباط، ص 8.

[3] نفسه، ص 10

شكل استثمار هذه التقارير محور اهتمام وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، خاصة ما يتعلق بمجال تتبع وتقييم وتنفيذ مشاريع الإصلاح، من خلال برنامج العمل السنوي للمفتشية العامة للتربية والتكوين - الشؤون التربوية.[1] وإن شمل مرحلة أولى (السنة الدراسية 2018-2019) تقارير التعليم الابتدائي.

ورغم أنه ليس من السهل الحصول على هذه التقارير، نظرا لطابعها الشخصي (مرتبطة بأستاذ (ة)) وبقيمتها القانونية، سيتم اعتماد تقارير الزيارة والتفتيش، كأداة بحث ميدانية تحاول رصد واقع الممارسة الصفية على ضوء إشكالية البحث وفرضيته التالية: ما واقع الدرس الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب من خلال تقارير الزيارة والتفتيش؟

ينطلق البحث من الفرضية التالية: يهيمن النمط التقليدي على الممارسة الصفية في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي. ويسعى البحث إلى تحقيق الهدف التالي: محاولة رصد واقع الممارسة الديداكتيكية الصفية في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي. كما سيعتمد البحث منهجا وصفيا تحليليا، حيث يحلل المعطيات التي تم جمعها بمناسبة قراءة وتحليل تقارير الزيارة والتفتيش المحررة بعد الملاحظة الصفية لدرس الجغرافيا الموجه لتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي. ويمكن تصنيف البحث في خانة البحث الكيفي، باعتباره "كل نوع من البحث لا يُنتج نتائج بالاعتماد على إجراءات إحصائية أو وسائل تكميم أخرى"[2]،

وظف البحث أداة البحث عبارة عن شبكة تحليل المضمون للتأكد من صحة فرضية الانطلاق، والإجابة عن إشكالية البحث، من خلال تحليل تقارير الزيارة والتفتيش في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي . وسيتم تحليل نماذج من تقارير الزيارة والتفتيش المنجزة ما بين الموسم الدراسي 2013-2014 والموسم الدراسي 2017-2018، وبذلك تكون عينة البحث عينة عرضية، فهي تستهدف تقارير الزيارة والتفتيش في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي أنجزها ثلاثة مفتشين بمديريات وادي الذهب – طانطان – كلميم.

المفاهيم الإجرائية للبحث: يعتمد البحث مجموعة من المفاهيم، يبدو من الضروري تحديدها إجرائيا، فعلى مدلولها تبنى إشكالية البحث وفرضياته. ومن أهم المفاهيم التي يتبناها البحث، نجد مفهومين بارزين هما: الجغرافيا المدرسية – النمط التقليدي في التدريس.

---

[1] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المراسلة الوزارية رقم 131 – 19 الصادرة بتاريخ 27 مارس 2019م، في شأن استثمار التقارير التربوية للموسم الدراسي 2018-2019 ، المفتشية العامة للتربية والتكوين –الشؤون التربوية.

[2] **Strauss A. and Corbin J., «basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory», thousandoaks, sage publications, 1990 ,p. 11**

-**الجغرافيا المدرسية**: يعتبر البحث أن الجغرافيا المدرسية ليست (مادة دراسية) فحسب، بل تتعداها إلى كونها "تربية مجالية" مسؤولة قادرة على تنمية السلوك المسؤول ومنهجا للتفكير في استعمال المجال، وهي تختلف "كلية عن البحث الجامعي" كما يشير إليها كريتيان دوديل (1990) **C.Daudel**

-**النمط التقليدي في التدريس**: يعتبر البحث أن النمط التقليدي في التدريس، هو الذي يعتبر المادة الدراسية مادة للمعلومة ذات المصدر المعروف على مر المراحل حيث أن المدرس هو من يوكل له توزيع معرفة موضوعية خضعت للنقل الديداكتيكي من خلال الكتاب المدرسي الذي يعد مصدرها... أما التقويم فيركز على مخاطبة الذاكرة.

ومنه يمكن استخراج المميزات التالية:

-هيمنة المعرفة المدرسية من خلال التركيز على الكتاب المدرسي.

-هيمنة المدرس وتهميش دور التلميذ في العلاقات التفاعلية الصفية.

-طغيان ممارسة التقويم التي تركز على الاستظهار.

1.أداة تحليل المحتوى وتقديم عينة الدراسة من تقارير الزيارة والتفتيش:

أ- أداة تحليل محتوى تقارير الزيارة والتفتيش:

تم بناء أداة تحليل محتوى تقارير الزيارة والتفتيش من خلال رصد 22 بندا، تم توزيعها على خمسة محاور. يتعلق المحور الأول بتوفر الشروط المادية للتعلم من غلاف زمني وتجهيزات مناسبة وفضاء ملائم، كما يرتبط بالمتعلم من حيث تمثلاته وحضور محيطه الاجتماعي والمادي ودرجه تفاعله مع خطط المدرس وبينه وبين زملائه ومساهمتها في استقلاليته وتعلمه الذاتي. ويتعلق المحور الثاني بالكفايات المهنية والشخصية للمدرس، من حيث تواصله التربوي الفعال وذو الأبعاد القيمية والتربوية الإيجابية ، والتخطيط للدرس وتحكمه في زمن التعلم وفي وتيرة إنجاز المقرر، والتحكم في المادة المدرسة وفي لغة التدريس، والاستعمال الجيد للدعامات الديداكتيكية، ومدى احترام المرجعية الديداكتيكية المقرر العمل بها في تدريس الجغرافيا، وتوظيف أشكال العمل الديداكتيكي المناسبة خاصة الوضعية المشكلة في التدريس، وكذا الاجتهاد والمبادرة حسب خصوصية كل قسم، وقد تم فرز محورين آخرين لأهميتهما، وإن كانا يدخلان في الكفايات المهنية للمدرس، ويتعلق الأمر بالتقويم التربوي، والوثائق التربوية. يتعلق المحور الخامس بالإشعاع التربوي للمدرس، خلال الندوات واللقاءات التربوية، و/أو في تفعيل الحياة المدرسية، وكذا اقتراح الامتحانات الإشهادية.

ب- تقديم عينة الدراسة:

بلغ مجموع تقارير الزيارة والتفتيش التي تشكل عينة البحث، 106 تقريرا، ويمكن تصنيفها على الشكل التالي:

- **التصنيف حسب المديريات الإقليمية:**

جدول رقم 1: توزيع تقارير الزيارة والتفتيش حسب المديريات

المديرية الإقليمية	تقارير الزيارة	تقارير التفتيش	المجموع
كلميم	02	41	43
طانطان	05	14	19
وادي الذهب	23	21	44
المجموع	30	76	106

لقد مكن البحث من تجميع 106 تقرير للزيارة والتفتيش من ثلاث مديريات إقليمية تنتمي جميعها للمناطق الجنوبية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين كلميم واد نون، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الداخلة وادي الذهب. بينما اعتذرت مديريات إقليمية أخرى عن توفير هذه الوثيقة نظرا لطابعها الشخصي ومشمولة بالحفاظ على السر المهني. ويبدو من خلال الجدول أن التقارير المستثمرة تتراوح بين 30 تقرير زيارة، 76 تقرير للتفتيش.

- **التصنيف حسب المستويات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي وطبيعة التقرير:**

جدول رقم 2 : توزيع تقارير الزيارة والتفتيش حسب المستويات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي

المستوى الدراسي	تقارير الزيارة	تقارير التفتيش	المجموع
الجدع المشترك	**14**	**25**	**39**
الأولى بكالوريا	**09**	**29**	**38**
الثانية بكالوريا	**07**	**22**	**29**
المجموع	**30**	**76**	**106**

همت عينة الدراسة مختلف المستويات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي، منها 39 تقريرا همَّت مستوى جدع المشترك، و38 تقريرا شملت مستوى الأولى بكالوريا، و29 تقريرا تعلقت بمستوى الثانية من سلك البكالوريا. كما أن التقارير كانت شاملة لكل الشعب والمسالك، منها مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، والمسالك العلمية والتقنية (علوم رياضية-علوم اقتصادية -تقنية) مسالك مهنية والتعليم الأصيل. مع هيمنة نسبية لمسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ثم العلوم التجريبية، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم 3: توزيع تقارير الزيارة الصفية حسب الشعب والمسالك

الآداب والعلوم الإنسانية	العلوم التجريبية	العلوم الاقتصادية	العلوم الرياضية	العلوم التقنية	التعليم الأصيل	المسالك المهنية	المجموع
71	21	4	1	5	3	1	106

لقد غطت التقارير المشكلة لعينة الدراسة وحدات دراسية متنوعة ومختلفة، همَّت الأسدوس الأول والثاني، منها ما يتعلق بالوحدات المشتركة المتعلقة بالتفاعل بين الإنسان والمجال، وتلك التي تناولت تأثير التفاعل بين الإنسان والأرض على البيئة، والوحدات ذات الصلة بمستويات التنمية وخصوصيات المجال المغربي الطبيعية والبشرية، وتهيئة المجالات القروية والحضرية بالمغرب والعالم العربي، أو تلك التي تتناول نماذج من القوى الاقتصادية العالمية أو الصاعدة، وكذا التكتلات الإقليمية والجهوية، ووحدات العولمة وتنظيم المجال العالمي في إطار العولمة والمشكلات التي يواجهها العالم في إطار العولمة.

كما همت التقارير الوحدات الدراسية ذات البعد المهاري، مثل قراءة خريطة طبوغرافية، وتقنيات رسم خرائط تنظيم المجال الريفي والحضري، وحصة لتدعيم الجوانب المنهجية المرصودة لمستوى الثانية بكالوريا علوم إنسانية، وشملت أيضا حصص لإجراء فرض للمراقبة المستمرة أو تصحيحه. لقد كانت الغاية من الحرص على هذا التنوع هو تغطية كل لحظات التعلم في درس الجغرافيا، من التمهيد الإشكالي للوحدات، مرورا عبر المقاطع والأنشطة التعلمية وسيرورتها خلال الممارسة الصفية، وختاما بلحظة التقويم. حتى تكون الخلاصات المسجلة شاملة، وما أمكن موضوعية.

2. تحليل المشكلات التي تعتري الممارسة الفصلية في درس الجغرافيا

لقد ركز البحث في تحليل تقارير الزيارة الصفية، على الملاحظات والتوجيهات التي تناولها التقرير حسب مؤشرات التقييم، حسب المحاور الخمسة المكونة لشبكة تحليل المحتوى. فمن خلال تحليل تقارير

الزيارة الصفية – عينة الدراسة – تم تجميع 318 ملاحظة وُجهت للمدرسين في حصة الجغرافيا، بمعدل 3 ملاحظات/ توجيهات لكل مدرس. وقد ركزت التقارير على ثلاثة محاور رئيسية، وأهملت ثلاثة محاور أخرى. ويمكن تقديم النتائج المتوصل إليها كما يلي:

أ- محاور تركز الملاحظات المسجلة في التقارير:

- **الكفايات الشخصية والمهنية للمدرس:**

استأثر هذا المحور بالنصيب الأكبر من الملاحظات، همت معيارين أساسيين هما القدرة على التنظيم (التخطيط)، وإنجاز الأعمال المرتبطة بالوظيفة (التدريس).

فيما يخص المعيار الأول المتعلق بالتخطيط، تظهر مؤشرات هذا المعيار من خلال تركيز الملاحظات المسجلة على تحكم المدرس في وتيرة إنجاز المقرر وتدبير زمن التعلم خلال الحصص الملاحظة. أما على مستوى المعيار الثاني المتعلق بإنجاز الأعمال المرتبطة بالوظيفة (التدريس)، فيبدو أن التقارير المستثمرة تركز على المؤشرات التالية:

▪ الاستغلال الجيد للدعامات الديداكتيكية بحيث يتم استغلالها وفق "تعليمات" المدرس، بشكل تفريدي (حسب طبيعة كل دعامة)، أو توظيفها بشكل إجمالي حسب ما تقتضيه وضعية الاشتغال التي يحددها المدرس، كما أن توظيف السبورة يثير الكثير من ملاحظات مفتشي المادة.

▪ احترام المرجعية الديداكتيكية الخاصة بتدريس الجغرافيا، فمعلوم أن منهاج مادة الجغرافيا تبنى مرجعية ديداكتيكية خاصة، وإن كانت الملاحظات تتركز على استعمال خطوات النهج الجغرافي وتنزيلها خلال الممارسة الديداكتيكية.

▪ اعتماد أشكال عمل ديداكتيكية مناسبة، تعاني مادة الجغرافيا من صور نمطية تؤثر على مردوديتها التربوية، خاصة تلك الخطية في الممارسة، والنمطية في أشكال التناول، مما قد يثير الملل وينفر من المتابعة.

- **التقويم التربوي:**

يعد التقويم التربوي محطة محورية، فيوجه إليها المفتش ملاحظاته باستمرار، والتي تركز على جزأين رئيسيين:

-احترام الضوابط الموجهة لعمليات التقويم التربوي وتنويع أشكاله، عبر التقويم التشخيصي والمرحلي والإجمالي، باعتبارها محطات وقوف ضرورية لرصد المسار واتخاذ القرارات الصحيحة.

-احترام الضوابط الموجهة في إنجاز وتصحيح فروض المراقبة المستمرة، والدعوة إلى التقيد بالمذكرات المنظمة، من حيث التخطيط لها، وتوثيقها، وكذا بنيتها وتوزيع النقط على الأسئلة، واستثمار نتائجها.

- **الوثائق التربوية:**

تتردد ملاحظة أساسية متعلقة بضرورة العناية بالوثائق التربوية، وتعبئتها بشكل محين ومنظم، حتى تعكس الأداء المنجز من طرف المدرس داخل الفصل، حتى أنها تشكل فقرة خاصة في بنية التقرير.

ب- مناطق الظل في تقارير الزيارة الصفية:

- الشروط المادية المرتبطة بمحيط التعلم

تحتاج مادة الجغرافيا عامة، والجغرافيا المدرسية لبيئة مادية خاصة، بالنظر لاشتغالها على المجال، ولدراسته لا بد من استقدامه إلى جماعة الفصل عبر حوامل متعددة، تتيح لهم التعرف على ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه. فالبيئة الحاضنة للتعلم أضحت ركنا لا محيد عنه لبناء التعلمات. وبالرغم من ذلك، نجد إغفالا لها في تقارير الزيارة والتفتيش التي تم استثمارها.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الحاضر الكبير في مادة الجغرافيا هو الكتاب المدرسي، والذي بوثائقه المتعددة أصبح يغني عن كل حديث حول الوسائل التعليمية، ولم يعد يضر في شيء تدريس مادة الجغرافيا في أي قاعة (تعليم عام - قاعة علمية). يضاف إلى كل ذلك استثمار الرأسمال الهام المتاح للتعلم، أي الزمن، فقد صاغت بعض التقارير ملاحظات وتوجيهات حول أهمية تكثيف استعمال الزمن، وتنفيذ البرنامج في آجاله، وتدارك التأخر المسجل فيه ... وهي إشارات دالة على تدبير الزمن.

- الجوانب المرتبطة بالمتعلم

يعتقد واضعو المناهج والبرامج أن المنهاج الحالي يعتمد نموذجا متمركزا حول المتعلم، وقد عددوا خصائص النموذج وشروطه، لكن المتعلم المستهدف نفسه يغيب في تقارير الزيارة والتفتيش، فلا حديث عن إقباله على التعلم، ولا عن تعلمه الذاتي أو مبادراته للتعلم، ولا مجال للحديث عن استثمار تمثلاته وتصوراته، ولا تفاعلاته البينية. وكأن المتعلم المعني بكل هذا المجهود التربوي غير موجود. وقد يجد واضع التقرير مبررا، مادام التقرير موجها للمدرس ولأدائه التربوي، وأن مردودية المدرس تنعكس من خلال أداءات المتعلمين، غير أن هذا المبرر قد لا يصمد كثيرا أمام تركيبة التقرير يغلب عليها

الجوانب المتعلقة بالتخطيط والتدبير وطبيعة الوثائق وأشكال التقويم، والتي تتحكم فيها مرجعيات متمركزة حول المدرس أو حتى المعرفة.

- جوانب البحث والابتكار والإشعاع التربوي للمدرس

لا يمكن لأحد أن ينكر، العديد من جوانب الابتكار والإبداع والإشعاع للكثير من المدرسين، سواء في إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس، صياغة وتجريب طرق وأساليب تنشيط جديدة في التدريس، اقتراح امتحانات إشهادية أصيلة، إغناء النقاش العلمي العميق خلال الندوات واللقاءات التربوية، إنتاج مقالات علمية رصينة ... غير أن هذا الجهد يحتاج بدوره لتتبع ومواكبة، ولكنه لا يجد له مكانا في تقارير الزيارة الصفية. وتبقى نقطة الضوء في تقارير الزيارة الصفية المستثمرة، تلك المتعلقة بالتقدير الإجمالي، حيث ترد إشارات متفرقة تشيد بالمجهود البحثي أو الجانب الإبداعي لبعض المدرسين.

قد لا تكون تلك العبارات كافية، لمزيد من تحفيز الأستاذ على المضي قدما في مجال تدريس الجغرافيا بإبداع ومتعة وذي معنى، لكنها قد تعكس نوعا من الاعتراف الرسمي في وثيقة إدارية بالمجهود الكبير الذي يبذله بعض المدرسين المجددين بالمدرسة المغربية، بعيدا عن الأضواء.

خلاصات عامة

ترد في تقارير الزيارة والتفتيش فقرة عامة، تحت مسمى "وصف سير الدرس"، يمكن أن تعكس بجلاء ما يجري حقا في الفصول الدراسية، خلال حصص الجغرافيا، فنجدها خاصة تركز على المدرس ومختلف مبادراته من تقويم، واستثمار دعامات ديداكتيكية معظمها مأخوذ من الكتاب المدرسي، وإن توفر الوقت يمكن أن يقوم المدرس بتقويم تكويني حول ما تم تداوله، أما الطريقة فلا تخرج عن اعتماد طريقة حوارية، وهي طريقة جد مهذبة لوصف استئثار المدرس بالكلمة والسؤال والإملاء وتحديد الجزاء أو العقاب، بينما يتوارى المتعلم فلا نكاد نرى له حسا ولا همسا ولا حضورا ولا مبادرات ولا تفاعلا مع زملائه ولا تعلما ذاتيا ولا سلوكا / تصرفا إلا ما كان استجابة لما يأمر به المدرس.

لعل هذا الوصف يتطابق مع ما ذهب إليه الباحث عبد الرحيم الضاقية حينما قال: "إن الوضعية السائدة في الفصول الدراسية في مادة الاجتماعيات عامة والجغرافيا خاصة هي أن الأستاذ هو المسؤول عن الدرس: يبدأ بتصوره ثم بالبحث عن المعرفة ثم تحضير الجذاذة ثم تقديمه على طبق من ذهب لجماعة القسم. أي أن الدرس مهيأ للتلميذ وله كامل الصلاحية في الانخراط من عدمه حسب اهتماماته، مع أن المدرس عمليا لا يحتاج للمعرفة المقدمة للتلميذ، فقد تلقاها سابقا في مستوى الثانوي أو

الجامعي".[1] ويزيد الباحث نفسه فيؤكد "إن النموذج السائد - في إطار العلاقات التفاعلية داخل المثلث الديداكتيكي- هو اعتبار المادة الدراسية مادة للمعلومة ذات المصدر المعروف على مر المراحل حيث أن المدرس هو من يوكل له توزيع معرفة موضوعية خضعت للنقل الديداكتيكي من خلال الكتاب المدرسي الذي يعد مصدرها". [2]هذا في الوقت الذي يرتبط المتعلم اليوم بمصادر المعرفة طوال الليل والنهار عبر مختلف أنواع الوسائط التي يوفرها الانفجار الرقمي والتكنولوجي.

قد لا يجد الباحث كثير عناء ليقول إن الممارسة الصفية في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، درس تقليدي منذ السبعينات كما وصفها الباحث امحمد زكور[3]، ولا يبدو أنها قد تغيرت في حالة استقراء تقارير الزيارة الصفية في الدراسة الميدانية، فدرس الجغرافيا تقليدي في جبة مدرسة "حديثة"، فدار لقمان لا زالت على حالها، وداء العطب قديم. فلا تزال الجغرافيا المدرسية من حيث البرامج والوسائل والطرق المتبعة في التدريس تركز على شحن ذاكرة التلميذ بتعليم موسوعي. مما أنتج متعلمين نمطيين يرتاحون للتكرار والعادة ويفتقدون للحكم النقدي والابتكار، مع التركيز على المدرس كمانح للمعرفة، يضع الأهداف ويختار العدة البيداغوجية بينما المتعلم سلبي يصعب عليه الارتقاء بمستويات تفكيره إلى العمليات العقلية كالتحليل والتركيب والاستدلال. وهو ما يدفع المتعلم إلى الانسحاب والشرود، فيضيع معنى التعلم ومعه التعليم.

[1]عبد الرحيم الضاقية، "درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ"، مؤسسة آفاق، مراكش، المغرب، 2017، ص 58.

[2]عبد الرحيم الضاقية، المرجع السابق، ص 59.

[3]**Zgor M., «Essai d'analyse de l'enseignement de la géographie au niveau secondaire du Maroc à travers les rapports d'inspection», université de Montréal , 1974, p 194.**

بيبيلوغرافيا

- عبد الرحيم الضاقية، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، مؤسسة آفاق، مراكش، المغرب، 2017.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المراسلة الوزارية رقم 131 – 19 الصادرة بتاريخ 27 مارس 2019م، في شأن استثمار التقارير التربوية للموسم الدراسي 2018-2019 ، المفتشية العامة للتربية والتكوين –الشؤون التربوية.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، الرباط ، منشورات المجلس الأعلى للتعليم

- **Strauss A. and Corbin J., «basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory», thousandoaks, sage publications, 1990.**
- **Zgor M., «Essai d'analyse de l'enseignement de la géographie au niveau secondaire du Maroc à travers les rapports d'inspection», université de Montréal, 1974.**

الأسس النظرية للوظيفة الاجتماعية للجغرافية المدرسية من خلال قضايا إعداد المجال في المنهاج المدرسي المغربي

☜ عبد الرحمان العظمي[1]

تقديم

إن تبني الوظيفية في الجغرافيا قلب موازين التدريس من تدريس قائم على الحشو المعرفي إلى تدريس وظيفي قائم على ربط التعليم والتعلم بمتطلبات المحيط البيئي والمجتمعي، وهذا ما يتجلى بصورة واضحة من خلال الوظيفة الاجتماعية التي تؤطرها المرجعيات النظرية عامة والوظيفة الاجتماعية في قضايا إعداد المجال خاصة بما تسمح به طبيعة الجغرافية المدرسية وقيمتها التربوية.

تكاد تتفق معظم الكتابات حول الاتجاه التعليمي الحديث الذي يهدف إلى إعداد وتربية الناشئة تربية فعالة في المجتمع، في سياق ربط المدرسة بالمحيط، حيث أضحى هذا الهاجس يشغل التربويين كافة سيما مع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، مما يفرض في كل إصلاح تربوي استحضار الدور الوظيفي للمؤسسة التعليمية. وانسجاما مع هذا التوجه، يؤكد المنهاج الجديد لمادتي التاريخ والجغرافيا المعتمد ابتداء من سنة (2007) أن لتدريس الجغرافيا دور في التكوين الفكري والاجتماعي للمتعلمين، إذ "تشكل الجغرافيا ركنا أساسيا في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الانسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة"[2].

ولا يشك أحد اليوم في أهمية تدريس الجغرافيا، نظرا لطبيعة هذه المادة، ويتضح ذلك من خلال الأدبيات التربوية التي تجعل تدريس الجغرافيا مقنعا كونها تعطي للمتعلم فرص استيعاب المجال والمجتمع الذي يعيش فيه، على أساس توفر الشروط اللازمة لتحقيق ذلك والتي يجب التعامل معها لا من أجل الدراسة وفقط، ولكن من أجل توظيفها في معالجة المشاكل التي تعرفها علاقة المجتمع بالمجال. ونظرا لهذا التوجه الاجتماعي للجغرافيا الراهنة ترى بعض الكتابات الديداكتيكية أننا "نتوجه نحو مجتمع

---

[1] أستاذ مادة التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي، طالب باحث بسلك الدكتوراه بمركز "اللغات والتراث والتهيئة المجالية"، مختبر "العلوم الإنسانية التطبيقية"، محور "الجغرافية البشرية وديداكتيك الجغرافية"، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس.

[2] وزارة التربية الوطنية، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، المملكة المغربية، 2007، ص6.

سيكون فيه الأهم هو كيف نطرح المشاكل ونتعلم إيجاد الحلول لها"[1]، هذا الاتجاه الذي يصبو إليه تدريس الجغرافيا حيث يكون التركيز على حل المشكلات. فالتدريس الذي لا يقوم على مشكلات يعتبر تدريسا فاقد للمعنى وللعلاقات اليومية للمتعلم مع الحياة الاجتماعية، ويضل مجرد معرفة نظرية بعيدة عن الواقع، فالمشكلات المطروحة هي التي من شأنها أن تدفع المتعلم إلى التماس فعل أو عمل معين، وإلى الابداع والبحث عن حلول ملموسة وعملية، وتكوين معرفة جغرافية نافعة ذات معنى وذات فائدة اجتماعية[2].

فتوظيف المشكلات في تدريس الجغرافيا، له أهمية قصوى في ربط المتعلم بمحيطه، خاصة وأن المشكلات تزداد وتتنوع في هذه الحياة الموسومة بالتغير في أنماط الاستغلال والاستهلاك وبالتالي توتر العلاقات التقليدية بين الانسان والمجال، مما يعطي للتعلمات الجغرافية معنى وظيفيا في حياة المتعلم المدرسية من جهة، ومن جهة ثانية في علاقته مع محيطه على مستوى التكيف الإيجابي مع طبيعة المحيط وتشكيلاته ونظمه الطبيعية والاجتماعية، ومحاولة الاسهام الإيجابي في منتوج مجالي يستجيب للحاجيات الآنية والمستقبلية، ولعل هذا ما حدا بالجغرافيا بفضل اهتمامها بعلاقة الفرد بالمجال إلى تبني مقاربة جديدة تقوم على الوظيفة الاجتماعية للجغرافية من خلال تأسيس نظري يقوم على تحديد الخطوط العريضة لها، انطلاقا من ميثاق وطني كتصور عام لربط التدريس بمحيطه السوسيواقتصادي إلى منهاج خاص بمادة الجغرافيا كأجرأة لمضامين الميثاق. "فعندما ننوي تحقيق شيء ما فإننا نكون في حاجة إلى تصور واضح ودقيق لما ننوي تحقيقه"[3]، إذا ما حاولنا إسقاط هذه القولة على موضوعنا يمكن أن نستنتج فكرتين أساسيتين هما:

- أن الوظيفة الاجتماعية للجغرافيا تنبع أساسا من الحاجة اليومية المتزايدة إليها وفي الحياة العملية للأفراد والمجتمعات.

- أن الوظيفة الاجتماعية للجغرافية تجد لها تصورا قبليا يؤطر مخرجاتها.

ونقف هنا على أهم الأسس النظرية التي بلورت للجغرافيا وظيفتها الاجتماعية في قضايا إعداد المجال.

---

[1] **Laurence CORNU-VERGNIOUX Alain, La didactique en questions, HACHETTE, paris, 1992, p 93.**

[2] **MARECHAL Jean, "former des professionnels de l'apprentissages de la géographie", Article dans livre "Géographie pratique d'aujourd'hui" in cahiers pédagogues, N°272, CRAP, mars 1989, p38-39.**

[3] جون ستيوارت ميل، "النفعية"، ترجمة (سعاد شاهرلي حرار)، مراجعة (هيثم غالب الناهي)، الطبعة الأولى ، بيروت، لبنان، 2012، ص 28.

1- التحول المعرفي للجغرافية المدرسية في اتجاه الوظيفية

عرفت الجغرافيا بعد الحرب العالمية الثانية اتجاهات متعددة، وحاولت نظريا تطوير علم المكان باعتباره مجال سبك قوانين ونظريات وقواعد تنظيم مجالات المجتمعات والذي تطور مواكبا للقضايا المحلية والمشكلات العالمية، واعتمدت التكاملية بين العلوم والدينامية في التجديد ، وهكذا "عندما يصبح الفكر البشري متطورا، فإن التأثيرات ستكون في تزايد مطرد"[1]، وبالتالي فضرورة الأخذ بعين الاعتبار التحول المستمر لعالم اليوم والمستجدات التكنولوجية والإعلامية وديناميةالمفاهيم التي تعد كلها عوامل تساهم باستمرار في تغيير وجه الحياة.

ارتبطت الجغرافيا المدرسية عموما بتحولات العالم المستمر وتجددت بفضل إسهامات الجغرافيين في تناولهم لموضوعات أكثر راهنية؛ إذ ركزت على دراسة الأنظمة البيئية وتدبير الموارد وتبنت نسقا تفسيريا يأخذ بعين الاعتبار الانسان ضمنه كفاعل مسؤول داخل النظام الكوني[2]، متجاوزة بذلك الطابع الموسوعي إلى إبراز القواعد المتحكمة في تنظيم المجالات، ونتيجة لهذا التطور أصبحت الجغرافيا المدرسية تتجاوز سلبيات الوصف للظواهر إلى تنمية قدرات المتعلم على التفكير، لفهم النسق التنظيمي للمجال وتفسيره جغرافيا وتحويل مكتسبات المتعلم إلى شكل وظيفي قابل للقياس.

يقدم عالمنا الحاضر بوسائله الحديثة المتوفرة كما هائلا من المعلومات وعن مختلف القضايا (التلوث، التنمية، التخطيط، التخلف، التفاوت...) بشتى الوسائل السمعية والبصرية، هذه القضايا التي تشكل بالنسبة إليهم تنويرا للرأي العام المحلي والدولي كما وكيفا. بينما الجغرافيا تغترف هذه المعلومات لعقلنتها باعتماد نهجا جغرافيا يرتكز على وصف وتفسير تجليات القضايا الراهنة من أجل تنمية وعي المتعلم بمسؤولية الانسان الذي غالبا ما يكون غير واع بالتدخلات التي يحدثها في المجال المتسمة بسوء الاستغلال بتقنياته الحديثة. هذه المقاربة الحديثة في الجغرافية تستدعي التسلح بالعدة المعرفية والمهارية للمزج بين النظري وبين التطبيقي، أي مواءمة التصرف بين تعلمات الفصل ووضعيات المحيط، سواء تعلق الأمر بالقضايا المشار إليها من قبل أو غيرها، سيما وأن التعليم الحديث أصبح لا يقاس بما يعرفه المتعلم من معارف بل يقاس في ضوء ما يستطيع توظيفه في حياته اليومية.

---

[1] جون ستيوارت ميل، "النفعية"، نفسه، ص 24.

[2] الحيداوي لحسن، "المقاربة الوظيفية في ديداكتيك الجغرافيا: مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي نموذجا"، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، الموسم الجامعي 2004-2005، الرباط، المغرب، ص38.

2-الميثاق الوطني للتربية والتكوين يؤطر الوظيفة الاجتماعية للجغرافيا

يشكل القسم الأول من الميثاق الوطني للتربية والتكوين المبادئ الأساسية التي يستوجب أن يرتكز عليها النظام التربوي المغربي، والتي يمكن أن نستخلص منها الإشارات الدالة على ذلك حسب المواد، ونذكر[1]:

1- يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية[...] بمبادئ[...] لتكوين المواطن [...] المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع؛

2- يلتحم النظام التربوي[....] على ثوابت[...] عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص؛

3- ينبغي لنظام التربية أن ينهض بوظائفه [...] بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية [...]

4- تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة [...] مفتوحة على محيطها [...] مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي...

بينما شكل القسم الثاني مجالات للتجديد ودعامات التغيير وقد ركز في ثناياه كذلك على الوظيفة الاجتماعية في التربية والتكوين من قبيل:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي؛

- السعي إلى تلاءم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي؛

- الرفع من جودة التربية والتكوين؛

من خلال القراءة الأولية لهذه المضامين المستنبطة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يمكن القول بأن الميثاق جاء لإعادة النظر في مخرجات المدرسة، بالتركيز على التنظيم البيداغوجي ومراجعة المناهج والبرامج وإبراز وظيفية التعليم، خاصة عندما يشير إلى انفتاح المدرسة على محيطها إذ يؤكد على رؤية نفعية للتعليم، من خلال ربط التعلمات الدراسية التي يتلقاها المتعلم بواقع محيطه المعيشي حتى يتسنى له المساهمة في اتخاذ القرارات وتحقيق تعلم فعال. ولعل مادة الجغرافيا أقرب المواد المدرسة إلى المحيط،

[1] وزارة التربية الوطنية، "الكتاب الأبيض"، القسم الأول، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، المملكة المغربية،2002.

بما يحمله هذا الأخير من قضايا ومن تمثلات في ذهنية الفرد والمجتمع من جهة، ونظرا لاهتمامها بهذه العلاقة التي تجمع الانسان بالمجال من جهة ثانية.

3- الوثيقة الإطار[1] منطلق لصياغة منهاج ذي وظيفة اجتماعية للجغرافيا

شكلت هذه الوثيقة منطلقا لمراجعة المناهج التربوية، التي نصت على عدد من الاختيارات والتوجهات الكبرى المستمدة من العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الانماء البشري، المتجلية في استحضار البعد الاجتماعي الوظيفي في التربية والتكوين وعلى سبيل الذكر لا الحصر في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومنفتحة.
- إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.
- اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي).
- اعتماد مبدأ التجديد المستمر والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني والبعد المهاراتي والبعد المعرفي وبين البعد التجريبي والتجريدي.

ولتفعيل هذه الاختيارات الكبرى فقد تم اعتماد ثلاث مداخل بيداغوجية لمراجعة مناهج التربية والتكوين، سنحاول التركيز فيها على ما يشير الى تبني مقاربة وظيفية في التربية والتكوين والاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين والتي تعتبر بمثابة مرجعية للجغرافيا تستمد منها مشروعيتها الوظيفية:

- مدخل التربية على القيم والذي يتوخى الغايات التالية:

تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني والاستقلالية في التفكير والممارسة بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته وممارسة الديموقراطية والمواطنة والمبادرة والابتكار والابداع إلى جانب احترام البيئة الطبيعية.

[1] وزارة التربية الوطنية، "الكتاب الأبيض"، الجزء الأول، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، المملكة المغربية،2002.

- مدخل تنمية وتطور الكفايات الممكن بناءها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين مرتبطة أساسا ب:

- تنمية الذات: وتهم أساسا شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات.

- القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي: بجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية.

- القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية: بالاستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- مدخل التربية على الاختيار في مجال المضامين التي تقتضي اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتتمثل أهم هذه الاختيارات والتوجهات المعززة للتوجهات الوظيفية للجغرافيا في:

- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين؛

- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛

- إحداث توازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.

يمكن اعتبار الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات مرآة لمشروع مجتمعي، ومحاولة لمراجعة وبناء مستقبلي للمجتمع المغربي من الزوايا الاقتصادية والاجتماعية في علاقة مع الأبعاد المحلية والعالمية الرامية إلى تحقيق التفاعل والتكيف بين مواطن الغد والمتغيرات المجتمعية. وقد تضمنت هذه الوثيقة المداخل الثلاث التي شكلت الأرضية الأساس التي يتبناها النظام التربوي المغربي في مراجعة المنهاج، وفي أفق بناء متعلم يمتلك كفايات المشاركة الفعالة وتزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات. ويمكن اعتبار أن هذا الجانب الذي يهم تخليق الحياة المجتمعية في المكان، هو الذي أضفى الشرعية لمراجعة منهاج الجغرافيا باعتبارها أقرب المواد للأخذ بهذه المبادرة في تنظيم علاقة الناشئة بالمحيط على عدة مستويات تشاركية بالأساس بين المتعلم من جهة وبيئته المجتمعية والمؤسسات التي تؤطر الحياة العامة في المكان من جهة ثانية، ومستويات مرتبطة بالذات بالخصوص منها المبادرة والابداع والاستقلالية والمواطنة الفعالة اتجاه المحيط البيئي والاجتماعي والاقتصادي.

4- التوجيهات التربوية لمادة الجغرافيا تفعيل لمضامين الميثاق الوطني

في سياق المقاربة الجديدة المعتمدة في اصلاح نظام التربية والتكوين، التي تستحضر في عمقها الحاجيات الفردية والجماعية في عالم سريع التطور؛ مستمدة مشروعيتها ومرجعيتها التربوية من الميثاق الوطني والوثيقة الإطار، والتي تم بمقتضاها إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم ووظيفة المواد اجتماعيا وتربويا لدورها الحاسم في صقل شخصية المتعلم، أكد منهاج الجغرافيا على أن "الجغرافيا تشكل ركنا أساسيا في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بينة من ميكانزمات المجال الجغرافي ودور الانسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة"[1]، في زمن أصبحت فيه الجغرافيا تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له واتخاذ القرارات في شأن قضاياه. إن أجرأة مقتضيات الميثاق والوثيقة الإطار في مراجعة منهاج الجغرافيا عمدت إلى الارتقاء بها إلى مصاف المواد النفعية/الوظيفية لدى المجتمع، ويمكن أن نستخلص على ذلك المؤشرات التالية:

-الانتقال بالجغرافيا من مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية تساهم فعليا، في تطوير خبرة المتعلم.

- تجاوز الطرح البيداغوجي المبني على الأهداف الصنافية لصالح المنهج العلمي لمادة الجغرافيا المبني على المقومات الابستيمولوجية.

- تعزيز دورها في تنمية الفكر والمساهمة في إعداد التراب، الأمر الذي سيمكن المادة من استرجاع وظيفتها الفكرية والمجتمعية.

-جعلها منفتحة على المحيط البيئي والسوسيواقتصادي لإعطاء معنى للتعلمات.

5- الكفايات مرآة الوظيفة الاجتماعية لمادة الجغرافيا في الثانوي التأهيلي.

لتعزيز الوظيفة الاجتماعية للجغرافيا، تم تبني مقاربة بيداغوجية ترتكز على تنمية وتطوير الكفايات، من أجل تنفيذ مناهج التربية والتكوين. وقد تم تصنيف الكفايات كما وردت في الوثيقة الإطار المعدة من لدن لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية المغربية كالتالي:

[1] وزارة التربية الوطنية، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، المملكة المغربية، 2007، ص6.

الجدول 1: الكفايات الأساس الواردة في الوثيقة الإطار [1]

الكفايات	الهدف منها
المرتبطة بتنمية الذات	تنمية شخصية المتعلم للمساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات.
القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي	الاستجابة لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية.
القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية	الاستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكن أن تتخذ هذه الكفايات التربوية الأساس اتجاهات متعددة ذات طابع استراتيجي أو تواصلي أو منهجي أو ثقافي أو تكنولوجي.

الكفايات الاستراتيجية	تستهدف معرفة الذات والتعبير عنها والتموقع في الزمان والمكان وبالنسبة للأخر وكذا المؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة، وتعديل الاتجاهات والسلوكات الفردية.
الكفايات التواصلية	تستهدف التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية.
الكفايات المنهجية	التمكن من منهجية التفكير العقلي، اكتساب منهجية للعمل داخل الفصل وخارجه وتنظيم ذاته ومشاريعه الشخصية.
الكفايات الثقافية	وتستهدف تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم، وترسيخ هويته كمواطن وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم.
الكفايات التكنولوجية	وتستهدف التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف، والتمكن من وسائل العمل اللازمة.

يستخلص من هذه الكفايات الأساس بأنها تستهدف تنمية جوانب متعددة للمتعلم لكنها تتسم بالعرضانية، سيما وأننا هنا نتحدث عن الكفايات في الجغرافيا، أي مادة نوعية لها خصوصيتها الموضوعية والمنهجية، ومن هنا كان لزاما تحديد هذه الكفايات والقدرات المتعلقة بها كما تم تسطيرها في منهاج مادة الجغرافيا.

[1] وزارة التربية الوطنية، "الكتاب الأبيض"، الجزء الأول، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، المملكة المغربية،2002، ص 15 و16.

الجدول2: الكفايات الخاصة بمادة الجغرافيا في الثانوي التأهيلي [1]:

كفايات منهجية	التمكن من إعمال النهج الجغرافي في دراسة الظواهر الجغرافية.
	التمكن من استعمال وسائل التعبير الجغرافي (كرافيكي كرطغرافي)
	التمكن من دراسة وثائق جغرافية (خرائط، نصوص، مبيانات ...)
	التمكن من معالجة القضايا والاشكالات الجغرافية (بشرية، طبيعية...)
كفايات معرفية	التمكن من معرفة العلاقات والتفاعلات والأحداث المراد دراستها.
	التمكن من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بموضوع الدراسة.
كفايات مهارية	استعمال أدوات البحث في تجميع وانتقاء المعطيات وتنظيمها.
	طرح إشكالية انطلاقا من المقرر أو البيئة الوطنية أو المحلية ومعالجتها بتوظيف وسائل متعددة واقتراح حلول مرفقة ببرهنة.
	تناول كتابي لمواضيع مقالية وتطبيقية وفق منهجية وتصميم مناسبين.
كفايات مرتبطة بالاتجاهات	التعبير عن اتجاهات إيجابية اتجاه المحيط.
	التعبير عن إدراك وظيفية المادة في الحياة اليومية.
كفاية التحويل	التمكن من توظيف التعلمات المكتسبة في وضعيات جديدة.

نستنتج من خلال جرد هذه الكفايات الخاصة بالجغرافيا بأنها أخذت في طياتها البعد الوظيفي من خلال نقل تلك الكفايات إلى الحياة العملية اليومية عن طريق:

- تمكين المتعلم وتسليحه بالمعارف والأدوات الجغرافية اللازمة للبحث في القضايا والاشكالات التي يعرفها محيطه المحلي والعالمي؛
- اكتساب المتعلم تربية مجالية ليكون مشاركا ومتفاعلا مع محيطه؛
- إدراك وظيفية مادة الجغرافيا في الحياة اليومية؛
- تحسيس المتعلم بدور الجغرافيا التنموي في الحياة اليومية؛

وبالتالي فالوظيفة الاجتماعية للجغرافيا ترجمت في شكل كفايات تعد مرآة تعكس إيجابياتها من خلال اكتسابها من لدن المتعلم في الحياة اليومية-العملية.

[1] وزارة التربية الوطنية، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، المملكة المغربية، 2007، ص12.

خاتمة

يمكن القول بأن الوظيفية أصبحت غاية في حد ذاتها في سياق حملة التجديد التي قادتها مدرسة اليوم، بتكييف التعلمات مع متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي وعلى رأسها الجغرافيا التي تجاوزت الجرد القائم إلى إعطاء معنى وظيفي للتعلمات الجغرافية في المجال من خلال مراجعة مناهج المواد المدرسة. فمواكبة الجغرافيا لهذه التطورات باعتبارها أولى التخصصات للاهتمام بالمجال، ساهمت في تأسيس نظري لوظيفة اجتماعية تقوم على تصورات ومقاربات في التربية والتكوين تنطلق من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ويؤطرها الكتاب الأبيض في الجزء المسمى بالوثيقة الاطار للاختيارات والتوجهات التربوية ويفعلها المنهاج الخاص بمادة الجغرافيا، هذه الوثائق التي شكلت الإطار العام والسمات الكبرى التي تؤصل للوظيفة الاجتماعية لمادة الجغرافيا خاصة في قضايا إعداد المجال.

بيبليوغرافيا

- الحيداوي لحسن، المقاربة الوظيفية في ديداكتيك الجغرافيا: مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي نموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، الموسم الجامعي 2004-2005، الرباط، المغرب.
- جون ستيوارت ميل، "النفعية"، ترجمة (سعاد شاهرلي حرار)، مراجعة (هيثم غالب الناهي)، الطبعة الأولى ، بيروت، لبنان، 2012.
- وزارة التربية الوطنية، "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، القسم الأول، المملكة المغربية، 2001.
- وزارة التربية الوطنية، "الكتاب الأبيض"، ج1، المملكة المغربية،2002.
- وزارة التربية الوطنية، "التوجيهات التربوية "، المملكة المغربية، 2007.
- **Laurence CORNU-VERGNIOUX Alain, La didactique en questions, HACHETTE, paris, 1992.**
- **MARECHAL Jean, "former des professionnels de l'apprentissages de la géographie", Article dans livre "Géographie pratique d'aujourd'hui" in cahiers pédagogues, N°272, CRAP, mars 1989.**

النص الأدبي بين فعل التلقي وعملية التدريس

☜ محمد البحراوي[1]

تقديم

يحظى النص الأدبي بأهمية بالغة في مجال تعليم اللغة وتعلمها، لاشتماله على العناصر اللغوية والثقافية التي تسهم في تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وتكوين شخصياتهم، فأغلب الدراسات التربوية اليوم تقر أن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتوجيه السلوك بوجه عام. وبالرغم من القيمة التربوية الكبيرة التي يكتسيها النص الأدبي في تعليم اللغة العربية تعلمها فإن تدريسية النص الأدبي لا تخلو من اختلالات وإكراهات عديدة من شأنها الحد من فاعلية تلقي المتعلم لهذه النصوص بصورة إيجابية وفعالة.

وتهدف مقالتنا الموسومة ب "النص الأدبي بين فعل التلقي وعملية التدريس" نسج علاقة شراكة وتقاطع بين خصوصيات النص الأدبي وظروف وضعية الاقراء التدريسي. وهذا يجعلنا الخوض في حقلين متمايزين هما: الحقل التدريسي البيداغوجي والحقل الأدبي، في محاولة الاستفادة من المناهج النقدية واللسانية ونظريات القراءة والتدريس الحديثة عن طريق الاستثمار البيداغوجي الواعي للمقاربات النقدية والمقاربات التعليمية.

وقبل الخوض في غمار العلاقة التفاعلية بين فعل تلقي النصوص الأدبي وعملية تدريسها كان لابد من التطرق إلى أهم المفاهيم التي ترتبط بالنص معجما ومصطلحا وإجراء، بوصفه بنية لغوية ودلالية مكتملة. مع التركيز على تلك المفاهيم الإجرائية التي يكتسبها النص عند استثماره في مجال تدريسية اللغة والأدب، مما يفتح مجالا آخر أمام الدارس للتساؤل والرؤية والبحث والمعالجة والتحليل، ويظل هذا المجال مع ذلك منفتحا على الحقول المعرفية الحيوية لمقاربة النص ومدارسة قضاياه. ومن المؤكد أن هذه الحقول هي: اللسانيات والنقد الأدبي وتحليل الخطاب، أو ما يعرف إجمالا بنظرية النص.

1 ـ مفهوم النص

جاء النص في المعاجم العربية القديمة في مادة "ن، ص، ص" حاملا عدة معاني سياقية متعددة لعل أهمها: الرفع والحركة، والإظهار وبلوغ الغاية وأقصى الشيء ومنتهاه.[2] أما "النص" في المعاجم

---

[1]جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس – سايس

[2]ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ج6، ط 4، 2005، مادة نصص. وكذلك الفيروزبادي، القاموس المحيط ، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ج2، 1995.

الغربية فيرجع أصل كلمة (Text) في اللغة الانجليزية وكلمة (Texte) في اللغة الفرنسية إلى الأصل اللاتيني (Textus) بمعنى النسيج. مما سبق فإن الملاحظ من المعنى اللغوي لمادة (texte) أنها تدل دلالة صريحة على التماسك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص وذلك من خلال كلمة «النسيج» التي تؤشر إلى الانسجام والتماسك بين مكونات النص المنسوج، فما المقصود إذن بالنص من حيث الاصطلاح.

لقد تعددت وتباينت التعريفات التي وضعها العلماء لمصطلح النص بحسب توجهات الباحثين اللغوية، وخلفياتهم المعرفية والنظرية والمنهجية المختلفة، وانتماءاتهم الثقافية، وعليه فإن الاختلاف حول ماهية النص يكمن أساسا في اختلاف التصور، والغاية من الدراسة، فحدود النص ونظريته، ومفهومه يتجسد ويتبلور وفق تلك المنطلقات العديدة. لعل من أبرز التعريفات اللسانية وأكثرها إحاطة بهوية "النص" تعريف دي بو جراند والفاجانج دلايسر على أنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر فيه سبعة معايير نصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير.

- السبك Cohesionأو الربط النحوي.

- الحبك Coherence أو التماسك الدلالي.

- القصد Intentioalite أي هدف النص.

- القبول أو المقبولية Acceptabilité وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.

- الإخبارية أو الإعلام Informativite أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

- المقامية Situationalite وتتعلق بمناسبة النص للموقف.

- التناص Textualité.

إن هذه المعايير تركز على طبيعة كل من النص، ومستعمليه (المتحدث والمتلقي) والسياق المحيط بالنص والمتحدثين"[1].

بهذا التصور يعد النص وحدة دلالية وما الجمل إلى الوسيلة التي يتحقق بها النص، بحيث لا يمكن اعتبار النص سلسلة من الجمل المتتابعة دون أن يربط بينها رابط، بل هو سلسلة جمل مترابطة ومتماسكة ومتسقة فيما بينها، وهذا ما أكده هاليداي Halliday ورقية حسن Roqaiya Hassan فقد أشارا إلى أن "كلمة نص تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار قباء، القاهرة، مصر، 2000، ص 29.

طرحها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[1]، وظاهر هذا التعريف أن النص يشمل المنطوق والمكتوب سواء طال حجمه أو قصر شريطة أن تجمع بين تلابيبه علاقة التماسك والانسجام، وهو ما يطلق عليه بالنسيج **texture**. وحين نرجع لمفهوم النص ضمن مسالك النظرية الأدبية النقدية نجدها أيضا كثيرة ومتنوعة. يهمنا في هذا المقام أن نقف عند مفهومين منها هما: مفهوم (جوليا كريستيفا)، والمفهوم الجديد الذي تلبسه النص في ضوء نظرية التلقي.

خلافا للرؤية الاختزالية الضيقة التي ترى بها كل من الشكلانية والبنيوية النص، حيث تجعلانه منطويا في حدود بنيته المغلقة، ومنكفئا على نظام اشتغاله الداخلي وحده، فإن "جوليا كريستيفا" تقارب ماهية النص من منظور إنتاجيته وحركيته التي تخرج عن الإطار الشكلاني المغلق لكي تلامس الأبعاد الدلالية والجمالية للنص، باعتباره بنية منفتحة على شبكة من المعطيات والنصوص المتداخلة، عبر آلية ما صار يصطلح عليه في النقد المعاصر بالتناص. لذلك فهي تعرف النص بقولها: إن النص جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية"[2].

أما المفهوم الحداثي للنص في ضوء نظرية التلقي فيمكن اختصاره في أن النص الأدبي قبل قراءته ليس له وجود متحقق بالفعل، وأنه يبقى موجودا بالقوة في حيز الإمكان ما لم يجد سبيله إلى التحقق بفعل القراءة، ومن ثم فالعلاقة التفاعلية بين القاري والنص عبر القراءة وما تخلفه من أثر جمالي هي التي تمنح النص هويته الحقيقية وترقى به إلى مستوى النصية الفعلية، وليس هي دوال النص وحدها على نحو ما كان معروفا عند الشكلانيين والبنيويين وقد لخص أيزر مفهومه للنص في علاقته بمتلقيه قائلا: نستطيع القول إن العمل الأدبي له قطبان: القطب الفني ويتعلق بالنص الذي أبدعه الكاتب. بينما يتعلق القطب الجمالي بالتحقق على مستوى القارئ . موقع العمل الأدبي هو النقطة التي يلتقي فيها النص والقاري"[3]. ومن ثم فالقراءة كما عند ياوس "لا تدخل ضمن إطار استهلاكي محض، بل هي مرحلة ضرورية لإتمام عملية إنتاج العمل الأدبي نفسها الذي يظل في حاجة إلى أداة تحققه وتجعله راهنا، وهذه الأداة هي القراءة.[4]

---

[1] أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص: 22.

[2] جوليا كريستيفا، علم النص: ترفريد الزاهي، ط2، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1997، ص21.

[3] فولفانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية الأثر الجمالي، ترجمة: حميد لحمداني، الجيلالي الكدية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، ب.ت، ص12.

[4] حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ،2003، ص70

2 ـ تصنيف النصوص

تكتسي قضية تصنيف النصوص أهمية كبيرة في مختلف مجالات التلقي والقراءة والاستقبال ولا سيما في مجال تدريسية اللغة والأدب، وذلك بالنظر -كما يقول كلاوس برينكر إلى أن "إنتاجنا للنص وتلقينا النص أيضا يقع في إطار أنواع نصية، وبذلك تعزي لأنواع النصوص أهمية جوهرية للواقع التواصلي"[1]. مما يفرض ضرورة إقامة نظام متين ومتكامل لتصنيف النصوص من خلال البحث في خصوصياتها البنيوية والدلالية. ووضع معايير محددة وأسس واضحة لعملية التصنيف. ذلك أن بنية النص ليست محايدة، ولا هي قائمة على أسس علامية خالصة، وإنما تتأثر بنوع النص بالدرجة الأولى. ومعنى ذلك أن النص هو جماع عمليتين إنتاجيتين متكاملتين، تتعلق الأولى بالظرف السياقي لإنتاج النص. وتتعلق الثانية بمكونات النص الداخلية من جمل وكيفية تتابعها وفق الأسس التي يقتضيها الإطار العام للنص[2]، ومن ثم فإن المعيار الذي قد يكون حاسما في تصنيف النصوص هو النظر في كيفية أو آلية تفاعل مكوناتها البنيوية والدلالية والتداولية.

وهكذا فإن حسن إدراك المدرس والمتعلم معا لأنواع النصوص وأشكالها وأنماطها وسياقاتها من خلال فهم وتمثل خصوصياتها المميزة لها من شأنه أن يعود بالفائدة الجمة على تدريسية النصوص، ويحسن الأداء القرائي للمتعلم الذي غالبا ما يتخذ نمطية جاهزة وجامدة يجرجرها على جميع النصوص التي يحللها، نظرا لعدم إدراكه العميق لأنواعها وأشكالها وجهله بخصوصياتها، مما يجعله في وضعية المتلقي السلبي العاجز عن التفاعل مع العناصر الأخرى لعملية التواصل. والجدير بالملاحظة أن التصنيف في عملية التدريس ليس غاية، بل هو مجرد إجراء تعليمي يستعين به المدرس على تفهيم النصوص وإقدار التلاميذ على حسن التلقي والإنتاج. ولذا فالشروط الواجب توافرها في التصنيف الملائم للعملية التعليمية في التعليم العام هي: ألا يضم أنواعا وأصنافا كثيرة. أن تكون المعايير المعتمدة في التمييز بين النصوص سهلة المأخذ بعيدة عن التعقيد. أن يتيح للتلاميذ معرفة الكيفية التي تبنى بها النصوص. أن يراعي التصنيف خصوصيات النصوص من حيث بنيتها ونوعها ومقاصدها[3].

لقد تعددت في واقع الأمر نماذج تصنيف النصوص بتعدد المنطلقات والأسس التي يستند إليها كل تصنيف منها، مما جعل من الصعوبة بمكان الاستقرار على صنافة جامعة. ولعل مكمن الصعوبة البالغة في ذلك هو أن معايير التصنيف المختلفة لا يمكنها أن تستوعب جميع المحددات النصية للنص الواحد

---

[1] كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ترجمة: سعيد بحيري، ط1، مؤسسة المختار، القامرا، 2005، ص 156.

[2] بشير إبرير، إشكالية تصنيف النصوص، مجلة العلوم الإنسانية، ع3، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003، ص120.

[3] بشير إبرير، المرجع نفسه، ص 76.

فإذا أمكنها أن تأخذ بعين الاعتبار مثلا المجال أو النمط أو الوظيفة، فإنها تهمل في مقابل ذلك بنية النص، والعكس صحيح أيضا. كما أن مرد تلك الصعوبة أيضا إلى ندرة النصوص الصافية التي تتمحض لنمط نصي واحد.

2-1- التصنيف المعرفي التفريعي

بناء على هذا التصنيف الذي يقوم على الخصائص النوعية الملازمة لنصية النص والمحددة لهويته الأجناسية، فإن النصوص تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما النص الأدبي، والنص الوظيفي، وكلاهما تتناسل منه فروع عدة تبعا للتنظيم الهيكلي الداخلي لبنيات النص، أو المجال الذي يتسور النص، أو موضوع النص المهيمن، أو جنس النص.

-النص الأدبي: بنية لغوية مكتملة منزاحة عن الدلالة التحديدية والتبليغية المباشرة، في مفرداتها وتراكيبها ومضامينها، يتجاوز أحادية الدلالة إلى تعدد المعنى، وبذلك فهو نص مفتوح على احتمالات القراءة وإمكانات التأويل والتحليل، يقتضي من القاري بذل مجهود ذهني وتأويلي لبناء معناه. وعلى ذلك فإن حركته القرائية الإنتاجية تكون ارتدادية" تبدأ من النص إلى المتلقي، ثم ترتد منه إلى النص الاستنطاقه والوصول إلى ما سكت عنه أو أضمره[1]. ويكون له أثر جمالي في نفس المتلقي. وينقسم النص الأدبي تبعا لمعيار نصي هو التنظيم الداخلي لبنياته إلى عدة أنماط أونصوص أبرزها: النص السردي، النص المسرحي، النص السير ذاتي، النص الشعري... كما ينقسم تبعا للتصنيف الأجناسي إلى (رواية، قصة، شعر، مسرحية...)

-النص الوظيفي: من سماته الجوهرية صياغته اللغوية الواضحة المحددة الدلالة، لأنه يعتمد على إيراد حقائق موضوعية أو مضامين فكرية وعلمية، تتضمن رأيا أو تفسيرا، وتعبر عن موقف تجاه ظاهرة أو موضوع ما، ومن ثم فهو نص مغلق " حركته الإنتاجية أحادية، تبدأ من النص لتصل إلى المتلقي، دون أن تعكس حركتها لتكون من المتلقي إلى النص"[2]. ويظهر أن ثنائية الانفتاح الانغلاق قد تصلح لأن نتخذها فيصل التفرقة المنهجية بين النص الأدبي، على اعتبار الانفتاح ميزة ممتدة فيه، والنص الوظيفي على اعتبار الانغلاق صفة ملازمة له، الأمر الذي يلقي بتأثيراته على الممارسة التدريسية لهذين الصنفين من النصوص، بحيث لابد أن تكون مقاربة النصوص الأدبية تبعا لذلك على قدر كبير من المرونة المنهجية والانفتاح على ممكنات التأويل والتحليل النصي، بينما تكون مقاربة النصوص الوظيفية

[1] محمد عبد المطلب، النص المفتوح، مجلة الموقف الأدبي، ع398، 2004، ص 48

[2] محمد عبد المطلب، المرجع نفسه، ص 94

مؤطرة بمنظورات أهدافها الإخبارية والتبليغية، وإن كان هذا لا يعني الرتابة والجمود على طريقة واحدة. وينقسم النص الوظيفي تبعا لموضوعه أو المجال الذي يتحرك فيه النص إلى عدة فروع نصية، أبرزها: النص التاريخي، النص الفلسفي، النص الإعلامي، النص الديني...

2-2 - التصنيف الإجرائي التنظيمي

اعتمادا على هذا التصنيف الذي ينهض على فكرة اتخاذ النص أيا كان نوعه إجراء تقنيا منظما لممارسة ما داخل مجال عام أو خاص، من أجل تحقيق أهداف مسطرة، فإن النص يمكن تقسيمه إلى عدة نصوص إجرائية، وقد تكون هذه النصوص أيضا مستهدفة في ذاتها ولذاتها إضافة إلى كونها إجرائية، مثلما هو الشأن في النص الأدبي التعليمي. وينقسم النص بصورة عامة وفقا لهذا التصنيف الإجرائي إلى عدة نصوص لعل أبرزها: النص القانوني، والنص الاقتصادي والنص التعليمي الذي نختصه هنا من دون النصوص الأخرى بوقفة نعرفه فيها.

- النص التعليمي

إذا استعرنا تعريف محمد مفتاح للنص بأنه" مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"[1]، وانطلقنا منه ههنا على سبيل الاستئناس، يمكن القول بأن النص التعليمي هو مدونة حدث كلامي ذي وظائف تربوية وتعليمية متعددة من شأنها أن تحول النص إلى محتوى تعليمي/تربوي يخضع لمقتضيات العملية التعليمية التعلمية سواء من حيث اختياره وإعداده أو تلقيه وعرضه على المتعلم. ومن ثم ينبغي أن يكون عرض عالم النص في النصوص التعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه لا يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النص العلمي"[2].

فالنص التعليمي لابد أن يعالج ويعاد بناؤه في إطار تدريسية المادة التي يتموضع فيها باعتباره سندا تعليميا وظيفيا دون إغفال شكله البنائي ومحتواه اللغوي والمعرفي. وفي ضوء الأهداف الخاصة والعامة للمادة المدرسة، وبالاعتماد على طرائق واستراتجيات تعليمية مناسبة لنوع النص، وملائمة لمستويات المتعلمين وقدراتهم الإدراكية واللسانية. ومن ثم فإن استراتجية اختيار النصوص التعليمية وإقرارها في المنهاج الدراسي ينبغي أن تخضع لمجموعة من الأسس النفسية والبيداغوجية واللغوية التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الملمح التربوي للمحتوى التعليمي لهذه النصوص، حيث إن النص التعليمي الذي يبني على أسس نفسية وتربوية ولسانية يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة مراعيا ميولهم

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1992، ص 119.
[2] روبرت ديبو جرائد، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص 417.

واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم، ومراعيا كذلك حاجاتهم اللغوية سواء من حيث مفردات اللغة وتراكيبها أو الأشكال والأنماط الملائمة للنص، إذ ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب والنصوص يلائم المتعلم في مرحلة تعليمية معينة[1]. مما يجعل عملية اختيار النصوص التعليمية التي تتماشى وقدرة المتعلم على الاستيعاب القرائي لها ضرورة منهجية لا مناص منها في أي مرحلة تعليمية.

من الواضح أنه نظرا لأهمية النص من الناحية اللسانية والتعليمية والمنهجية تم تبني المقاربة النصية كاختيار لساني وتعليمي ومنهجي في مختلف المناهج الجديدة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام، وذلك من أجل دفع المتعلم إلى استيعاب أبعاد ومكونات الظاهرة النصية، بما يمكنه من اكتساب الكفاية النصية تلقيا وإنتاجا.

3- تلقي النصوص بين مرجعية الوظيفة وشعرية المتخيل

لا نبالغ إذا قلنا إن تلقي النصوص عملية صعبة ومركبة، ولا سيما في الحقل التربوي التعليمي، حيث تواجه المتعلم صعوبات تعلمية كثيرة تحد من فاعلية تمثلاته لأنواع النصوص وأنماطها سواء على مستوى تلقيها أو إنتاجها مما يؤثر سلبا على مسار تعليم اللغة وتعلمها، ويضيع الأهداف المنشودة من وراء ذلك. لكن مهما يكن من شأن هذه الصعوبات المعوقة لعملية تلقي النصوص التي تشكل أحد الأقطاب الأساسية في الدرس اللغوي والأدبي، وعليها يتوقف تفعيل بيداغوجيا هذا الدرس وإنجاحه، يمكن مع ذلك تذليلها وعلاج آثارها بالاعتماد على استراتجية لسانية تعليمية تقوم على عدة محددات لعل أهمها الإفادة من التصنيف والتعامل مع النصوص من منطلق إدراك وجوه التمايز بين أدبية المتخيل ومرجعية الوظيفة في هذه النصوص، لأن تأسيس الفعل القرائي على إدراك هذا التمايز هو ما يمكن فعلا من تحديد آلية التلقي الملائمة للنصوص بحسب طبيعتها الأدبية أو طبيعتها الوظيفية على النحو التصنيفي الذي سلفت الإشارة إليه.

الوظيفية المرجعية للنص إن صحت العبارة تكون مؤطرة برؤية واقعية تعيينية لأنها تقوم على التعامل مع حقائق الواقع وقضاياه وظواهره من خلال صورة هذه الحقائق والقضايا والظواهر نفسها، باعتماد أسلوب مباشر لا يؤثر في هذه الأخيرة ولا يغير من جوهرها، بحيث تبقى معه محتفظة بخصائصها التي تعرف بها، مع مراعاة الفواصل الموضوعية القائمة بين الأشياء، وعدم الإيغال في لعبة التخييل وإعادة تشكيل الواقع، وذلك لأن وظيفية النص تحت تأثير الرؤية الواقعية للكاتب تخضع لرعاية ورقابة العقل وتنجذب نحو المنفعة وتحقيق الهدف المنشود لا غير.

[1] علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، ع130، 1999، قطر، ص 109.

وقد كان لهذه الرؤية الواقعية الغلبة على اتجاهات النقد العربي القديم، بسبب الانجذاب القوي للنقاد القدامى-كما كان العرب جميعا- إلى أشياء الواقع واتخاذه مرجعا يؤول إليه مجمل الأحكام والنظرات الصادرة عنهم، ونجد هذه الرؤية أكثر وضوحا عند أنصار عمود الشعر الذين " كان هوى أغلبهم مع التشبيه على حساب الاستعارة، باعتبار أن التشبيه لا يخل بمنطق الأشياء حين ينقل العالم الخارجي إلى الشعر، ولا يخل بموازينها وخصائصها الواقعية. بل إننا نجدهم حتى في هذا العنصر الذي استأثر باهتمامهم أكثر من غيره يضعون له شروطا تتجسد في مراعاة الصور الحرفية أو الشبه حرفية للواقع والتقريب بين المشبه والمشبه به[1].

إن إذعان النص لمرجعية الوظيفة يجعله إذن حبيس الرؤية الواقعية التقريرية، ويجعل الدلالة فيه مطابقة للواقع، وإن لم تطابقه تماما فإنها لا تجانفه إلا قليلا. بحيث تبقى صلة النص بالواقع قائمة وواضحة لا تخطئها العين الناقدة وهذا من شأنه أن يجعل التزام الوضوح والبعد عن الغموض والخضوع لمقتضى المنطق والعقل من السمات النصية البارزة في النص، وبذلك فإن استعمال الألفاظ والتراكيب فيه يجري غالبا على جهة الحقيقة لا المجاز، ومن ثم تكون اللغة فيه أحادية المعنى، تتوقف وظيفتها عند حدود التفهيم والتوصيل فقط. أما أدبية النص التي تنهض أساسا على مبدأ المتخيل فإنها خلافا للوظيفة المرجعية تشتغل وفقا لنظام التخييل القائم على الخرق والتجاوز، وإذابة الفواصل بين الأشياء والمدركات الحسية من أجل التماهي بينها وإعادة تشكيلها في نطاق الرؤيا الشعرية للشاعر الذي على حد تعبير الجرجاني "(يجمع بين المتنافرات والمتباينات في ربقة، ويعقد بين الأجنبيات.. وأن المبدع هو الذي يدرك المتشابهات الخفية التي يدق المسلك إليها وكأنه يغوص على الدر. ومن هنا يصبح التخييل عنده نوعا من المضي باتجاه المجهول عن طريق اختراق المعلوم، إنه نوع من الكشف، يترجم بالنفاذ إلى ما وراء المعطى المنكشف وإخراجه من خفي إلى جلي، ومن هنا ندرك أن التخييل لديه هو نوع من الرؤيا"[2].

تتنامى أدبية النص في ضوء رؤية فنية تجاوزية لسكونية الواقع وحركته ذات الايقاع الرتيب، وذلك من أجل إعادة صياغة هذا الواقع بمقتضى الصورة الجديدة التي ترتسم عنه في مخيلة المبدع، وفي ظلال المعاني والأسرار والعلاقات الخفية التي ينفرد هو بالكشف عنها دون سواه. ليتخلق بعدئذ واقع آخر في وعي القارئ عار عن خصائصه الأولية ويبدو هذه المرة أكثر جمالا وألقا وإثارة لمخيلة المتلقي. وهكذا تنضو الكلمات والعبارات عنها داخل السياق الشعري دلالاتها القديمة المكرورة، لتنفجر معنى شعريا دفاقا

[1] أحمد الطريس أعراب، النص الشعري، بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، الدار المصرية السعودية، القاهرة، مصر، 2004، ص 43.

[2] أحمد الطريس أعراب، المرجع نفسه، ص 41.

وصورا شعرية مشعة. فالدلالة المنبعثة من النسق الشعري تأتي إيحائية إشارية " وفك هذه الصفة الإشارية لا يتم إلا بربطها بالتجربة الإنسانية التي تمثل البداية والنهاية في كل عمل إبداعي.. وإن لكل تجربة إشارتها. فالماء مثلا قد يحمل إشارة للحياة والخصب، وقد يحمل إشارة للطوفان والموت، والشمس أيضا قد تحمل إشارة للإشراق والضياء، وقد تحمل إشارة أخرى مغايرة في تجربة إبداعية ثانية "[1].

ومعنى هذا أن الدلالة الإيحائية هي نتاج طبيعي لاشتغال النظام التخييلي للنص في ارتباطه العضوي بجمالية تلقية التي ينبغي أن يكون لها هي الأخرى نظامها التخيلي المنعتق من ربقة الواقع، خلافا للدلالة المطابقة التي تتماهي مع صور المرجع وتخضع المعيارية اللغة وسننها، وبناء على ذلك يتحدد الفرق بوضوح بين آلية تلقي النص الأدبي وآلية تلقي النص الوظيفي.

4 ـ آليات تلقي النص الأدبي

لا بد أن ينخرط فعل التلقي للنص الأدبي ضمن سيرورة إدراكية مخصوصة تتماشى وطبيعة هذا النص وخصائصه، وذلك من منطلق " أن استيعاب النصوص هو نشاط إدراكي يعرف بأنه تفاعل بين نص وقارئ، يأخذ مكانه ضمن سياق محدد. وهكذا فإن سيرورة الاستيعاب تخضع لتأثيرات متنوعة تنبثق في وقت واحد عن السياق، وعن النص نفسه، وعن خصائص القارئ "[2].

من هنا فإن تلقي النص الأدبي هو في مبتدأ الأمر نشاط إدراكي ينبثق من أدبية النص، ولذلك فهو لا يتأسس على آلية التواصل العادية، وإنما يتأسس على آلية التواصل الفنية القائمة بدورها على الوعي بالطبيعة الخاصة لماهية الفن والأدب والشعر. وربما قد نجد في مفهومي (التمثيل والنمذجة) اللذين يشير إليهما إدريس بلمليح في كتابة - المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب - خير معين على إضاءة فهمنا لآلية التواصل الفنية التي يستند إليها إدراك النص الأدبي. "التمثيل هو عملية إدراك مضمون معين.. تتضمن استعاضة ممثل بممثل، إذ أننا لا ندرك عن طريقها الشيء أو الموضوع بقدر ما ندرك بديلا لهما. ومعنى هذا أن التمثيل نشاط بشري يبذله الإنسان، كي يتعرف على العالم من حوله في حين أن النمذجة عملية بناء واستيعاب وفق قوالب أولية لهذا التمثيل"[3]. وبناء على هذا التصور فإن النص الأدبي والشعري بصفة خاصة هو" إنجاز لغوي تغيرت طبيعته التمثيلية المرتبطة بمستوى النمذجة الأولية

---

[1] المرجع نفسه، ص 65

[2] أندريه (جاك شين)، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1991، ص 64.

[3] أحمد الطريسي أعراب، النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، ص 87.

ليصبح تأويلا رمزيا للعالم، أي بناء لغويا ذا بعد تنوب فيه النمذجة التأويلية عن النمذجة التمثيلية، فيكتسب بذلك قدرة خاصة على أن يجاوز تصورا تمثيليا لواقع محدد إلى تصور واقع رمزي بديل .. ولعل في هذا الفهم للنص الأدبي ما يمكننا أن نقابل من جديد بين اللغة الطبيعية ومستوى التمثيل والنمذجة الأولية من جهة وبين الأدب ومستوى التأويل والنمذجة الثانوية من جهة ثانية "[1].

خلافا للنص الوظيفي الذي تنتفي معه دواعي هذه المقابلة، لأن عملية الإدراك فيه تسلك مسارا خطيا مباشرا. في ضوء هذا التصور لعملية تخلق النص الأدبي واستجابة لطبيعة الأدب الخاصة فإن التفاعل التواصلي بين القارئ والنص ينبغي أن يتم على نفس المنوال السابق، وأن يتموضع في إطار التمثيل التأويلي والنمذجة الثانوية، بحيث إن تمثل النص الأدبي ينبغي أن يكون تمثلا تأويليا يستند إلى النظام التخييلي الإشاري الثانوي للنص، ومن ثم فإن عملية النمذجة التي يمارسها القارئ على النص لا تتم وفقا لأواليات الممارسة التواصلية اللغوية المباشرة، وإنما تكون ممارسة فنية ثانوية حتى وإن انطلقت من عملية التواصل الأولية. ولولا ذلك لما أمكن التعامل والتفاعل مع الطبيعة التخييلية التجاوزية للنص الأدبي.

خاتمة

إن المحاورة الإبداعية التفاعلية التي تنشأ بين تدريسية النص الأدبي والمتلقي تُفضي ضرورة ارتقاء كل من عملية تدريسية النّص الأدبي والمتلقي معا مادام كل منهما يرتقي بارتقاء الآخر، وهذا يعني أنّ النّص بارتقاء قارئه يرتقي إبداعيا، ويسمو فوق قدراته أحيانًا وهذا الارتقاء نتاج تفاعل إبداعي خلاّق أو مؤثّر بين النّص والقارئ؛ وبمقدار حساسية هذه العلاقة التفاعلية بين النّص وقارئه، تزداد درجة أسهم النّص الفنيّة أو طاقاته الإبداعية الخلاّقة، لهذا فمعظم النّصوص الإبداعية لا تظهر جمالياتها إلاّ من خلال فاعلية تلقيها؛ وهذه الفاعلية تزداد قوة بفاعلية الطّرفين وقوة الدّافع الجمالي السّاكنة في كليهما. وبحسب هذه الرؤية؛ فإنّ فاعلية الطّرفين لا تتحقق في غياب أحدهما، فالمتلقي له يد ودور ثمين في ارتقاء القيم الجمالية التي تطفو على سطح النّص، لتحصيل ارتقاء النّص في حد ذاته.

إن المتلقي بهذا المعنى في حاجة ماسّة إلى نص يحاوره، يتأثّر به ويؤثّر فيه، فمتى كان النّص مشحونًا بالقيم الجمالية والطّاقات الإبداعية الخلاّقة، حرّض المتلقي على التّفاعل معه بالوتيرة نفسها، التي أتاحها له النّص. إنّ فاعلية المتلقي ترتقي بفاعلية النّص وهذه العلاقة التّفاعلية لا يمكن إهمالها، أو التّقليل من شأنها في جمالية التّلقي، لأنّ ازدياد جمهور التّلقي للنّص الإبداعي يرتبط بفاعلية النّص الإبداعية وقيمته الجمالية وبمقدار تنامي هذه القيم وازديادها بمقدار ازدياد الشريحة المتلقية وازدياد غنى النص.

[1] المرجع نفسه، ص 79.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ج6، ط 4، 2005.

-صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000.

-أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

-جوليا كريستيفا، علم النص: ترفريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط2، 1997.

-فولفانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية الأثر الجمالي، ترجمة: حميد لحمداني، الجيلالي الكدية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، ب.ت.

-حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2003.

-كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر: سعيد بحيري، ط1، مؤسسة المختار، 2005.

-بشير إبرير، إشكالية تصنيف النصوص، مجلة العلوم الإنسانية، ع3، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003.

-محمد عبد المطلب، النص المفتوح، مجلة الموقف الأدبي، ع398، 2004.

-محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999.

-محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1992.

-روبرت ديبو جرائد، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، ب.ت.

-علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، ع130، قطر، 1999.

-أحمد الطريس أعراب، النص الشعري، بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، الدار الدار المصرية السعودية، القاهرة، 2004.

-أندريه "جاك شين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

التعالقات الوظيفية بين الجملة والنص:
من اشتقاق الجملة إلى اشتقاق النص

☜ حياة بنعيسي[1]

تقديم

تعد نظرية النحو الوظيفي التي أرسى دعائمها اللساني الهولندي "سيمون ديك" Simon Dixبأمستردام، آخر المحطات التي مرت منها اللسانيات الحديثة في الثلث الأخير من القرن الماضي، فهي النظرية التي حاولت تجاوز مختلف النقائص والهفوات التي وقعت فيها النظريات السابقة، بما في ذلك النظرية التوليدية التحويلية.

وقد مرت هذه النظرية بثلاثة مراحل أساسية، كانت أولها عبارة عن مجموعة من الدراسات الاشتقاقية، اختصت بمجال الجملة في جميع مستوياتها (التركيبية والصرفية والدلالية والمعجمية ثم الصوتية) وهي ما سمي ب(نموذج ما قبل المعيار)،الذي ابتدأ سنة 1978إلى حدود سنة 1988 مع العالم اللساني سيمون ديك، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة (النموذج المعيار) الذي بدأت سنة 1989، وقام فيها روادها بدراسة النصوص البعيدة عن سياق مقالها، وفي سنة 1997، انتقلت الدراسات إلى مجال أرحب وأوسع هو مجال الخطاب، الذي اشتد عوده وظهرت معالمه مع هنخفلد 2004، وهنخفلد Henkhvel ومامكنزي Mackenzie 2008، لارتباطه الوثيق بالسياق المقامي الذي تدور فيه أحداث العملية التخاطبية بين المتخاطبين.

النموذج المعيار (1997/1989): ارتبط هذا النموذج بما جاء في مصنف "ديك" سنة (1989)، وتميز بتعدد القوالب التي تشكل القدرة التبليغية التواصلية لمستعملي اللغة الطبيعية، وحاول التقليص والاختصار قدر المستطاع من الجهاز الواصف للجمل، من خلال إعادة تنظيم مكونات النحو، مركزا على أهم المبادئ والأوليات المنهجية الثابتة التي صيغ بها سنة 1978، حسب ما جاء به الدكتور أحمد المتوكل في مشروعه العلمي. الوظيفي. وتعتبر البنية الاشتقاقية المرصودة في النموذج السابق بنية أساسية، مكنت منظري هذا الاتجاه من إقامة مجموعة من التعديلات(إضافات وحذوف)، همت بشكل أساس المستويين التمثيلي والعلاقي، حيث تم تقليص البنيتين الحملية والوظيفية في بنية تحتية واحدة.

---

[1] طالبة باحثة في سلك الدكتوراه.

أشار ديك (1989) في معرض حديثه عن "مسطرة الاشتقاق، إلى أن النحو الرامي إلى تحصيل الكفاية النفسية يجب أن يرصد لا لمراحل عملية إنتاج العبارات اللغوية فحسب بل كذلك مراحل عملية تأويلها، وأن يتيح(...)الانتقال من البنية المكونية، أي (...) أن "قواعد التعبير" يجب أن تصاغ بشكل يتيح المرور عبرها من البنية التحتية إلى البنية المكونية ومن البنية المكونية إلى البنية التحتية"[1].

طريقة اشتقاق الجملة [1989]:

البنية التحتية: تتكون البنية الجملية التحتية في هذا النموذج من ثلاثة مكونات أساسية: وحدات معجمية (محمول وحدود) ومخصصات ووظائف (دلالية، تركيبية، تداولية). تتآلف فيما بينها لتشكل بذلك طبقات ثلاث، طبقة الحمل التي عدت نواة لطبقة القضية التي عدت بدورها نواة لطبقة الانجاز أو القوة الإنجازية، كل طبقة منها تتكون من: [نواة، مخصص، لاحق].

انقسم الحمل إلى: حمل نووي مركزي، وحمل موسع، فاعتبر الحمل المركزي نواة للحمل الموسع، والقضية نواة لطبقة الإنجاز، دليلنا في ذلك ما ورد كتابات المتوكل وخاصة في كتابه "آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي".([2])

لقد أصبح الحديث مفتوحا عن الطابع القالبي الذي اتخذه هذا النموذج منذ بدايته، حيث تفاعلت فيه القوالب وتداخلت ووصفت الملكات الخمس، وجعلت القدرة التواصلية محط اهتمام كبير لمستعملي اللغة الطبيعية متكلمين ومستمعين. فالقالب النحوي مثلا يمدهم بمجموعة من المعلومات النحوية والتركيبية والدلالية تساعدهم على تأويل العبارات، نمثل لذلك بالجملة التالية:

1- هندا ضرب خالدٌ.

يستشف المتلقي اعتمادا على القالب النحوي أن المكون "هندا" يحمل وظيفة تركيبية هي "وظيفة المفعول" المتقبل والبؤرة في نفس الوقت، وأنه اختص بالمقدمة دلالة على مكانته الهامة داخل الجملة. أما المكون "ضرب" فهو الحمل الذي يحتاج إلى منفذ ومستقبل (س$_1$، س$_2$) (هندا، خالد)، أما المكون "خالد" فهو المكون الحامل للوظيفة المحور وهو فاعل فعل الضرب. تحمل هذه الجملة قوة إنجازية حرفية تدل على الضرب الطبيعي المعروف، لكننا عندما نخرج عن المألوف وندخل في إطار الجمل

[1] المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر، الرباط، 2001، ص 45. بتصرف.

[2] المتوكل أحمد، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، ط1، 1993، ص 11- 14.

المستلزمة، نجد أنه يجب علينا التأويل استنادا لمعلومات تختلف عن المعلومات السابقة، يأخذ المكون السياقي حصة الأسد فيها. فجملة من قبيل:

2- [أَ أَنْتَ فَعَلْتَ هَذا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ][1].

نجد أنها تحمل قوة استلزامية خفية توجب على المتلفظ بها نبر صيغة السؤال (أ آنت)، لإحالة المتلقي على أنه سؤال استنكاري لا يستدعي أية إجابة، لأن الكفار يعلمون علم اليقين بأن إبراهيم عليه السلام هو من فعل ذلك بأصنامهم. تأخذ هذه الجملة وفقا للقواعد التطريزية تنغيما متصاعدا لأنها جملة استفهامية مخالفة لطبيعة الجمل الخبرية والأمرية.

البنية المكونية: تنقل البنية التحتية بفعل نقل مكوناتها الدلالية والتداولية إلى البنية المكونية، التي تضم التمثيل الصرفي والتركيبي بفعل قواعد التعبير التي تضم قواعد صرفية وتركيبية وتطريزية. وتدرس القواعد الصرفية بنية الكلمة الصرفية انطلاقا من قواعد تكوين المحمولات والقواعد الصرفية. أما قواعد تكوين المحمولات تتم بواسطة اشتقاق محمولات فرعية من محمولات أصول. وهي المكون الثاني الذي تنشطر له الخزينة رفقة المعجم.([2])

وفي إطار التجديدات التي قام بها ديك (1989ب) حاول تقسيم القالب المنطقي إلى "قوالب فرعية أو قويلبات حسب طبقات الحمل الأربع، حيث يميز بين منطق المحمولات ومنطق الحدود ومنطق الحمول ومنطق القضايا ومنطق القوى الإنجازية في التصور للقالب المنطقي، ترصد مثلا عملية "الاستلزام الحواري"، أي الانتقال من قوة إنجازية حرفية إلى قوة إنجازية أخرى يحكمها المقام في قويلب منطق القوى الإنجازية."[3]هذا التقسيم الذي يجري على مستوى القوالب، يساهم بشكل كبير في دراسة القضايا الجملية الجزئية كقضية الاستلزام التخاطبي التي مثل لها ديك، حيث نجد مجموعة من المتكلمين يتواصلون بجمل وخطابات تتضمن أفعالا لغوية ضمنية تستلزم من ورائها معاني وقصود خفية، الشيء الذي يفرض عليهم البحث عن المعنى الصريح انطلاقا من تحكيم السياق الكلامي والمعارف المسبقة التي يشتركونها. ومن أهم التعديلات التي أقيمت في هذا النموذج إضافة القالب الشعري لقائمة القوالب، التي تحدث عنه باستفاضة الدكتور عز الدين البوشيخي في كتابه التواصل اللغوي، فدرس

---

[1] الأنبياء، الآية62.

[2] المتوكل أحمد، الوظائف التداولية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1985، ص 20، 23، بتصرف.

[3] المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 38.

بذلك أهم التداخلات الحاصلة بين هذا القالب ومجموع القوالب الأخرى وأقر بأنه يساعد على صقل الملكة الشعرية لدى المتكلمين رغم اختلاف قوة امتلاكها بينهم.

قواعد التعبير: تسند قواعد التعبير وفقا للجملة الممثل لها داخل القالب النحوي بتعاون مع القوالب الأخرى. وتظهر مركزية هذا القالب انطلاقا من كون الناس يتواصلون باللغة التي من أهم أسسها ضبط هذا القالب الذي يتعلق أيما تعلق بالمخزون المعرفي للمتخاطبين. وتتضمن هذه القواعد مكون الموقعة الذي يرتب مكونات الجمل داخل اللغات المختلفة، إضافة إلى القواعد التطريزية وخاصة ما تعلق بالنبر الذي يسند لمكون البؤرة أو المحور، والتنغيم الذي يسند إلى العبارة ككل وفقا لقوتها الإنجازية.([1])

تحليل العبارة وفق نظام القوالب لسنة [1989]:

نأخذ على سبيل المثال الجملة التالية:

1- خذ "مفتاح العلوم" من المكتبة

للوصول إلى القصد وفتح أبواب المعنى وجب على القالب النحوي إرجاع هاته البنية السطحية للجملة (1)إلى بنيتها التحتية من أجل تأويلها، لكن هذه العملية لا تكفي لإدراك المعنى الحقيقي للكلمات، لذلك وجب تضافر مجموع القوالب لوضع تأويل سليم لها. ويقوم القالب المعرفي بإبراز المعنى المعرفي لعناصر العبارة من خلال إيضاح المعلومة القائلة أن هناك كاتب عربي اسمه السكاكي كتب مؤلف المفتاح، بتعاون مع القالب الإدراكي الذي يحيل السامع على لون الكتاب أو دار نشره، إضافة إلى معرفة مفردة المكتبة وما تحيل عليه داخل سياق الكلام. ولمعرفة القوة الإنجازية للكلمات يجب الاستعانة بالقالب المنطقي الذي يقوم باشتقاق بنية تحتية فرعية تحمل القوة الإنجازية الواردة، منطلقا من المعلومات التي يمده بها القالب الاجتماعي من خلال رصد العلاقة القائمة بين المتخاطبين، ذلك ما أشار إليه الدكتور عز الدين البوشيخي في كتابه التواصل اللغوي في إطار حديثه عن تفاعل القوالب أثناء تحليل العبارة اللغوية.([2])

من أهم تجديدات هذا النموذج دمجه للدلالة والتداول ليصبحا في قالب واحد هو القالب النحوي، الذي اعتبر المدار الرئيسي، والذي كان

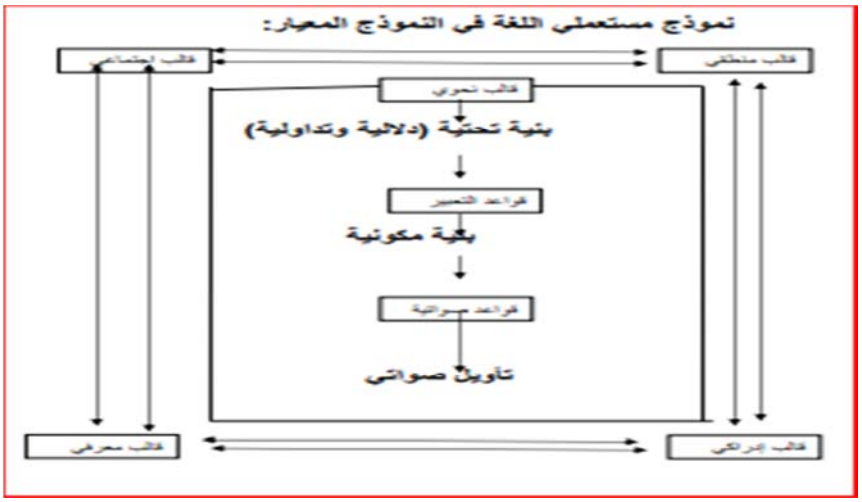
---

[1] عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي، مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان للنشر، ص 101، 162، بتصرف.

[2] عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي، مقاربة لسانية وظيفية، ص ص 101- 162، بتصرف.

يمثل له رفقة الخصائص التداولية والدلالية في البنية التحتية للجملة.

نموذج مستعملي اللغة في النموذج المعيار:



نماذج ما بعد المعيار (1997/...): اتسم نموذج ديك (1997) بمجموعة من السمات ميزته عن النماذج الأخرى، من بينها حصره القوى الإنجازية في أربعة أصول، وهي الخبر والاستفهام والأمر والتعجب. وقد عرف هنخفلد وماكنزي هذه القوى الإنجازية بقولهما: "تأثر القوة الإنجازية لفعل خطابي ما إلى الخصائص المعجمية والصورية لذلك الفعل الخطابي التي تحدد استعماله علاقيا لتحقيق قصد تواصلي ما."[1]

نموذج افتراض التماثل البنيوي (1997): إذا أردنا التقعيد لهذا النموذج ووضع أساس متين له، وجب علينا الإشارة إلى ما جاءت به كرون في أطروحتها القاضية بضرورة التماثل بين بنتي النص والجملة سنة (1997) والتي ماثلت بينهما على مستوى المفاهيم إضافة إلى بينتهما سلمية مماثلة، و"نظرا لهذا التماثل، يمكن أن يتجه التفكير إلى الربط بين هذين المستويين بإدماج بنية الجملة في بنية أعلى، بنية النص، بإضافة طبقات أخرى فيكون ناتج ذلك سلسلة متواصلة من الطبقات تبدأ بالجمل وتنتهي بالنص."[2]

[1] المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص 56.

[2] المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 83.

افتراض التماثل المعمم: ينطلق هذا الافتراض من فكرة أن الأقسام التي ينقسم إليها الخطاب،(النص، الجملة، المركب، الكلمة) تتماثل من حيث البنية، سواء أكانت سطحية أم تحتية.

افتراض التماثل السطحي: ترجع هذه الفكرة إلى "ما ورد في مؤلف (ديك 1989) من أن ترتيب المكونات داخل الجملة، وترتيبها داخل المركب الاسمي يخضعان لنفس المبادئ العامة."[1]

افتراض التماثل التحتي: إذا كان هناك تماثل بنيوي بين أقسام الخطاب في البنية السطحية، فإنه لا مناص من وجوده في البنية التحتية أيضا. فإن فكرة وضع بنية اشتقاقية موحدة تجمع بين بنيتي الجملة والنص، فكرة دفعت مجموعة من الباحثين إلى القول بأن فكرة التماثل لا تقوم بين هذين العنصرين، بل تتشاركها جميع أقسام الخطاب، وإن كان ذلك بتفاوت بينها في الكم والكيف، وفقا لمجموعة من المبادئ "مبدأ الإبراز التداولي، ومبدأ الاستقرار الوظيفي، مبدأ الترتيب العاكس ومبدأ تجانس المجالات ومبدأ التعقيد المتنامي"[2].

وقد دافع خروت (1990) على نفس الفكرة، وقال بأن هذا التماثل يقوم على أساس الاشتراك في نفس المبادئ العامة والترتيب الواحد. ولتوافق التماثل البنيوي السطحي والتحتي، قدم المتوكل بنية تامة التحديد، جعلها فيما بعد الأرضية الخصبة التي تقبل التعديلات والإضافات لتوافق الجهاز الواصف للنحو الوظيفي.

[خص – إ ط [خص – سو[خص – ض[نواة[لح – صف [نج –سو [لح – إط]]]]]]]

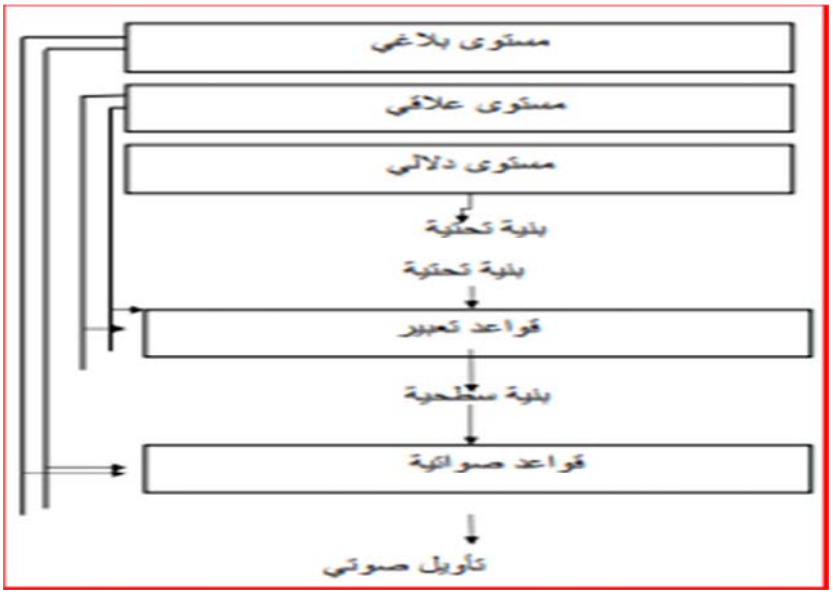
ومن أهم الإضافات التي أضافها المتوكل للبنية الاشتقاقية النموذج مستوى ثالث، أطلق عليه اسم "المستوى البلاغي". وطبقة ثالثة في المستوى العلاقي أسماها "الطبقة الاسترعائية".

نحو الطبقات القالبي (2003): في هذا النموذج حاول المتوكل وضع بنية خطابية نموذجية استهدفت رصد أهم الخصائص الخطابية في العملية التواصلية، تكونت من ثلاثة مستويات "مستوى بلاغي يتضمن ثلاثة طبقات "المركز الإشاري ونمط الخطاب وأسلوبه"، ومستوى علاقي يتضمن طبقة الاسترعاء وطبقة الإنجاز وطبقة الوجه، ومستوى دلالي يقوم على طبقات ثلاث هي: "المركز الإشاري ونمط الخطاب وأسلوبه، ومستوى علاقي يتضمن طبقة الاسترعاء وطبقة الإنجاز وطبقة التأطيرية والطبقة

[1] أحمد التوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، المغرب، (د، ط)، 2003،ص 24 بتصرف.
[2] المتوكل أحمد، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ص 83.

التسويرية والطبقة الوصفية، وتنقل البنية التحتية بمستوياتها الثلاثة عبر قواعد التعبير إلى بنية سطحية تخضع للقواعد الصوتية المسؤولة عن تأويلها الصوتي"[1].

تشتغل هذه المكونات وفقا لسلمية الخطاب، النص، الجملة فالمركب الاسمي ثم الكلمة بعدها تأتي المفردة. تلك التداخلات العلاقية تتحقق وفق الترسيمة التالية:



نموذج نحو الخطاب الوظيفي: تعتبر نظرية النحو الوظيفي المعيار المنطلق الأول الذي انطلقت منه نظرية النحو الخطابي أو "نحو الخطاب الوظيفي" كما أطلق عليها "هنخفلد 2004 وهنخفلد وماكنزي 2008.وكما هو معلوم أن الخطاب في اللغات الطبيعية يختلف باختلاف مواطن قوله وسياقات إيراده، إضافة إلى حجمه الذي يزداد حسب الأهمية التي يكتسيها، فقد يكون جملة واحدة أو سلسلة من الجمل المترابطة فيما بينها، مكونة نصا متسقا ومنسجما يقوم على وحدة الموضوع والسياق، الذي بموجبه يختلف نمط الخطاب من سردي إلى وصفي إلى حجاجي إلى...إلخ.([2])

[1] المتوكل أحمد، الوظيفية وهندسة الأنحاء، مجلة أنساق، العدد 1، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، قطر، 2017، ص 196

[2] المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، ص 33.بتصرف.

مكونات جهاز نموذج النحو الخطابي الواصف

من أهم الأدوات الاشتقاقية التي اشتغل بها رواد هذا النموذج "الفعل الخطابي، النقلة، والمحادثة، والحديث، و..."وكذا نظام المستويات والمكونات. وعرف هنخفلد وماكنزي "الفعل الخطابي" بأنه الوحدة الدنيا للخطاب والتحليل اللغوي داخل الخطاب، وهو طبقة في المستوى العلاقي تعلوه طبقة النقلة التي تعلوها طبقة الحديث أو المحادثة وتسفله طبقة الفحوى. وعرفا النقلة بأنها "الفعل الخطابي أو الأفعال الخطابية التي تشكل مداخلة أحد المشاركين في الحوار."[1]طبقة النقلة هذه، هي التي اعتبراها الطبقة العليا في المستوى العلاقي. إلا أن المتوكل أضاف أن هناك طبقة الحديث، التي تعلو النقلة وهي ما حددها بكونها الخطاب الذي لا يتحاور فيه طرفان بشكل مباشر مثل النشرات الإخبارية مثلا.

تتضمن النقلة الواحدة مجموعة من الأفعال الخطابية التي تنشطر بدورها إلى قسمين، أفعال نووية وأفعال تبعية ثانوية. كما تتكون من مكونات تتآلف فيما بينها بواسطة مجموعة من الوظائف، وظائف دلالية (المنفذ، المتقبل، الزمان...) ووظائف تداولية (محور، بؤرة) ووظائف تركيبية (فاعل، مفعول) ووظائف بلاغية (خطابية). و"تسند الوظائف الدلالية في المستوى التمثيلي والوظائف التركيبية في المستوى الصرفي -التركيبي أما الوظائف التداولية والبلاغية فإنها تسند في المستوى العلاقي."[2] ومن الوظائف البلاغية التي تسند إلى الفعل الخطابي التابع داخل النقلة الواحدة، وظيفة "التعليل" التي يستقطبها الفعل الخطابي الثاني في النقلة التالية:

[سأسافر الأسبوع المقبل] [هل ترافقني؟]

[لن أستطيع مع الأسف][سأكون في مهمة]"[3]

(التعليل)

(نقلة 1:[(فعل خطابي 1: [لن أستطيع مع الأسف] (فعل خطاب 1)) نووي (فعل خطاب2:[سأكون في مهمة] (فعل خطابي 2) تعليل] (نقلة)).[4] أي أن الجزء الحامل لوظيفة التعليل يأتي ليبرر أمرا ما يجهله المخاطب.

---

[1]المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، ص 33.

[2]المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، المرجع السابق، ص34، 35.

[3]المتوكل أحمد، نفسه، ص33.

[4]المتوكل أحمد، نفسه، ص 35.

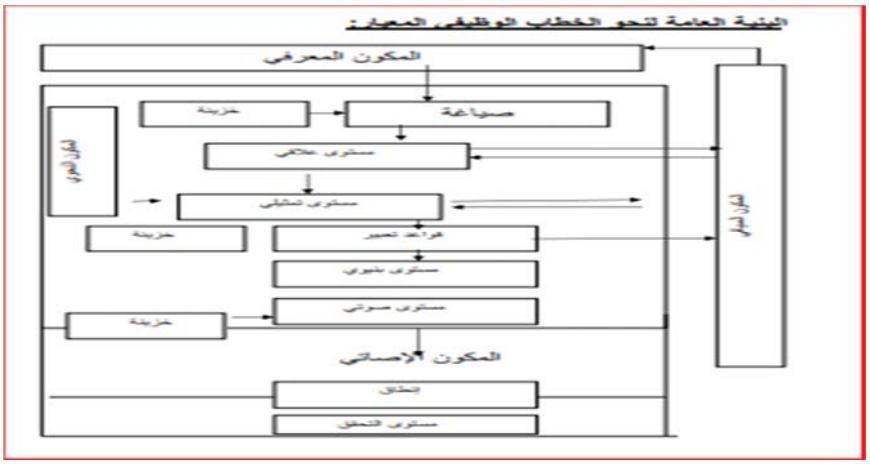
التقطيع الاشتقاقي للجملة في نموذج نحو الخطاب الوظيفي

تميز التقطيع الاشتقاقي للجملة في هذا النموذج بالإضافات والتعديلات التي قام بها المتوكل، ولتوضيح ذلك نورد المثال التالي:

حضر الطلبة الدرس اليوم إلا خالد.

[ف خ1: [حضر الطلبة درس اليوم] (ف خ1))نووي (ف خ2: [إلا خالدا] ف خ2)) تابع".[1]
اعتبرت الجملة التي إطارها الحملي "حضر الطلبة درس اليوم"، جملة نووية تحمل قوة استلزامية أصلية هي "الإخبار"، وهي بمثابة فعل خطابي أول، فيما شكلت الوحدة التخاطبية "إلا خالدا" فعلا خطابيا ثانيا، ذو طبيعة تابعة غير أصلية.

البنية العامة لنحو الخطاب الوظيفي المعيار



خاتمة

كما أوضحنا في محطات هذا المقال، تدرج تطور هذه النظرية وفقا لنماذجها المتتالية، الشيء الذي جعلها تعرف تجديدات وتعديلات على مستوى جهازها الاشتقاقي الواصف، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

-توسيع نموذج 1978، توسيعا يمكنه من الأخذ بعين الاعتبار لكل الملكات التي تشكل "القدرة التواصلية" باعتبارها متعددة القوالب.

-تقليص البنيتين، الحملية والوظيفية إلى بنية تحتية واحدة في النماذج الأخيرة.

[1] المتوكل أحمد، نفسه، ص 25.

-الجمع بين الطبقية والقالبية بعدما تم الفصل بينهما مع "كرون سنة "1997".

-فصل الدلالة عن التداول في النماذج الأخيرة بعدما تم الجمع بينهما في النموذج المعيار، وكنتيجة لذلك، أصبحت الخصائص الدلالية والتداولية تحدد في قالبين مستقلين، المستوى التمثيلي والمستوى العلاقي، بذلك، استطاع نموذج نحو الخطاب الوظيفي رصد "طبيعة الفعل الإحالي التداولية حيث جعله أحد ركني طبقة فحوى الخطاب من المستوى العلاقي إلى جانب الفعل الحملي."[1]

-توحيد نموذج مستعملي اللغة الطبيعية بتقليص مكونات جهازه الواصف عن طريق الحذف والإضافة والتعديل، من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الكفاية النفسية والتداولية، وكذا إبراز القدرة التواصلية الصِّرف التي تساعد على إنتاج الخطاب وفهمه.

-أدى توسيع النموذج الأخير إلى وضع جهاز عام يستوعب كل أشكال التواصل اللغوية وغير اللغوية من خلال وضع مجموعة من الآليات للتوليد والتحليل والتحويل.

[1] المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، ص 83، 84. بتصرف.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم برواية ورش.
- المتوكل أحمد، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، ط1، 1986.
- المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، من بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع، (د، ط)، 2001.
- المتوكل أحمد، الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، (د، ط)، 2003.
- المتوكل أحمد، التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، دار الأمان، الرباط، (د، ط) 2005.
- المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط1.
- المتوكل أحمد، الخطاب الموسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، منشورات الاختلاف، دار الأمان، ط12011.
- المتوكل أحمد، الوظيفية وهندسة الأنحاء، مجلة أنساق، العدد الأول قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2017.
- عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي، مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان للنشر، 2012.

ملامح التجديد في الأدب المقارن
عند الباحث الأمريكي توتوسي دي زبتنك

☜ ادريس بن جدو[1]

تقديم

دعا الباحث الأكاديمي الأمريكي ستفن توتوسي دي زبتنك **Totosy de Zepetnek Steven** إلى تجديد آليات الأدب المقارن على مستوى النظرية والمنهج من خلال الوصفة الأولى التي اقترح فيها تطوير هذا الأدب بما يتلاءم والعصر، فكانت البداية بكتاب تحت عنوان: "الأدب المقارن: النظرية، المنهج، التطبيق" دعا فيه إلى أدب منفتح على كل العلوم والمعارف والمناهج، فبادر إلى إصدار بيان من عشرة مبادئ نظرية عامة قابلة للتطبيق، وصاحب هذا البيان بنظريات لمدارس فكرية مختلفة تتضمن رؤيته لأدب مقارن جديد.

فما هي إذن الإضافة التي قدّمها الأدب المقارن في مجال المعرفة المعاصرة، خاصة بعد النقد الذي تقصّد إلى تصحيح مساره وتجديد فرضياته؟ وهل نجح ستفن توتوسي فعلا في تصحيح هذا المسار، وهو الذي تولى هذه المهمة الشاقة والصعبة؟ وأين تتجلى مظاهر التجديد في الاقتراحات التي قدمها؟ وما هي الملامح الأساسية الناظمة لهذه النظرية التي أتى بها هذا الباحث الأكاديمي الأمريكي؟ وماهي المبادئ التي بلورها لتطوير الأدب المقارن، وإخراجه من الأزمة التي ظل يتخبط فيها خلال مرحلة الستينيات؟ وهل نجح هذا الباحث الأمريكي في بلورة منهج لمشروعه؟

1ـ توتوسي وآفاق الأدب المقارن

أثار الأدب المقارن في مساره الطويل الكثير من الجدل والنقاش الفكري حول هويته ووظيفته وطرق اشتغاله، وقد أفرز هذا الجدل تحولات عميقة في مساره وأدّى أحيانا وفي كثير من المراحل إلى أزمات حادة، لكن في كل مرة كان يجد في "مريديه" والعارفين بأهميته والمؤمنين بجدواه من يمده بالبقاء ويزيد في عمره. وقد شهدت ستينيات القرن الماضي أزمة خانقة كادت أن تعصف به لولا محاولات وتدخل بعض الباحثين الذين أعدّوا العلاج اللازم لإنقاذه. من اللافت للانتباه أن التساؤلات التي بدأت تطرح حول جدوى الأدب المقارن قد صادفت وتزامنت مع ازدهار الدراسات الثقافية كإبدال

[1] باحث في الأدب العربي، جامعة ابن طفيل القنيطرة.

جديد لاسيما في الجامعات الأمريكية التي عرفت ثورة معرفية منقطعة النظير في ميدان الدراسات الثقافية خلال التسعينيات من القرن الماضي. ومع تنامي هذه الدراسات طرحت عدة تساؤلات عن مدى قدرة الأدب المقارن على الصمود في وجه هذا التيار الفكري الجارف، الذي يعد أحد التيارات الفكرية المنافسة له الذي يمكن أن يعمق أزمة هذا الأدب ويعصف به كما أكّد الباحث والأكاديمي العربي د. حسام الخطيب، أستاذ الأدب المقارن في جامعة قطر، الذي لمّح في كتابه "الأدب المقارن من العالمية إلى العولمة": "أنه لا ينبغي عدم الاستهانة بالمخاطر التي تتهدد استقرار الأدب المقارن من خارج البيت المقارني"[1].

كما أبدى الباحث والناقد الأكاديمي الأمريكي ستفن توتوسي دي زبتنك[2]، الذي يعد من أبرز أساتذة الأدب المقارن في الولايات المتحدة، بدوره توجسه الذي عبر عنه في مقالة له حول "الأدب المقارن والدراسات الثقافية التطبيقية" في سنة 1994، حينما بدأ النقد الثقافي يتناول في دراساته ظواهر كان قد تطرق لها الأدب المقارن سابقا، مثل الأدب الشعبي والأساطير ودراسة الأفلام، وكذلك الحوار بين الثقافات، والعلاقة بين الأدب ومختلف العلوم الإنسانية، حيث أكد أن الأدب المقارن سبق وأن درس وبحث بالأسلوب نفسه الكثير من المواضيع والميادين التي يدخلها رواد النقد الثقافي ضمن اهتماماتهم البحثية. ويرى أن مسار الدراسات النظرية والتطبيقية التي أُنجزت حتى اليوم في إطار الأدب المقارن تبين أن هذا التخصص- الذي يتقاطع ويتداخل مع عدد من العلوم الإنسانية الأخرى- يتضمن في ميادين بحثه المتعددة والمتنوعة، وفي مكوناته المنهجية التي يتم تطعيمها باستمرار بما يستجد من طرق للبحث والتحليل، ما يؤهله لدراسة مختلف التجليات الثقافية لأي مجتمع[3].

وفي مطلع التسعينيات من القرن العشرين، ومع البداية القوية للدراسات الثقافية وبروزها في الساحة النقدية الأمريكية كإبدال مستقل، بدأ توتوسي في مراجعة موقفه الأول من الدراسات

---

[1] الخطيب حسام، الأدب المقارن من العالمية إلى العولمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة،2001 قطر، ص- ص: 279-278

[2] يعدّ ستيفن توتوسي دي زبنتك من الباحثين الأكاديميين الأمريكيين في مجال الأدب المقارن والدراسات الثقافية في عصرنا هذا، يشتغل على موضوعات متنوعة لها علاقة بهاتين المجالين كالأدب السينما ووسائل الإعلام الجديدة، ويهتم بدراسة الإثنيات والتاريخ الأدبي والببليوغرافيا، عضُو نشيط في عدة منابر إعلامية يرجع له الفضل في تجديد وتطوير نظرية الأدب المقارن إلى دراسات ثقافية مقارنة. كما عمل أستاذا للدراسات الثقافية في جامعة ألبرتا Albertaبين 1984- 2000. (تم إنجاز هذا التعريف اعتمادا على المجلة التربوية Encyclopedia.com بتصرف، التعريف من ترجمتي).

[3] **Totosy Steven,: From Comparative Literature Today to Comparative Cultural Studies, 1999, Univ of Alberta, USA P:2 (StevenTötösy de Zepetnek, "From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies" page 12 of 15**

الثقافية، واعترف بأهمية هذه الدراسات في مقالة مهمة له سنة 1999 بعنوان "من الأدب المقارن اليوم إلى الدراسات الثقافية" **From Comparative Literature today to Comparative Cultural Studies** قال فيها: "لكن ومع ذلك يجب الاعتراف بأن الدراسات الثقافية أبدعت وطورت وأنتجت الكثير من المفاهيم والمصطلحات والمقاربات النظرية والمنهجية الجديدة التي تنسب لها. مما أدى إلى انتشار هذه الدراسات على شكل واسع وهمّش مجال اشتغال الدراسات الأدبية. وخلص إلى أنه يجب إعادة النظر في العلاقة بين الأدب المقارن والدراسات الثقافية لأسباب سياسية وفكرية في محاولة لاستكشاف مدى غنى وتطور هذين المجالين، ولعل سر هذا الاهتمام المتزايد يأتي من كون هذا التفاعل بين هذين التيارين قد يؤدي إلى إمكانية دمجهما في تيار أدبي جديد يمكن أن نطلق عليه الدراسات الثقافية المقارنة"[1].

انكب توتوسي على بلورة مقاربة وتصور جديدين في اتجاه تطوير الأدب المقارن على الطريقة الأمريكية، أي بمنهج أمريكي صرف، يطبق على الظواهر الأدبية وغير الأدبية وعلى تعالقات الأدبي بالسياسي. وربط جل الدارسين هذا الاهتمام بالتفاعل الحضاري بين الثقافات نتيجة العولمة والثورة التكنولوجية الحديثة من جهة، وبالتأثير القوي الذي أصبحت تمارسه الدراسات الثقافية التي أصبحت تقارب النصوص مقاربة ثقافية شمولية عوض المقاربة البنيوية التي ارتبطت بالجانب الداخلي للنصوص، من جهة أخرى[2].

دعا ستفن توتوسي إلى تطبيق مفاهيم ونظريات متنوعة على الفنون الراقية والثقافة الشعبية والحياة اليومية، وعلى جملة من الموضوعات المرتبطة برؤية شمولية، متداخلة، ومتعددة، تستند إلى مجالات معرفية وعلمية مختلفة، وتستخدم أفكارا ومفاهيم متنوعة، وبمقدورها تفسير نظريات ومجالات علم العلامات، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية الماركسية، والنظرية الاجتماعية والأنثروبولوجية، انطلاقا من دمج الدراسات الثقافية بالأدب المقارن. يؤكد الباحث "أن هناك إمكانيات كبيرة أمام هذه الدراسات لكي تعيد بريقها، ونجاحها على مستوى النظري والتطبيقي من خلال المقاربة التي أقدم في كتابي هذا"[3] ويقصد كتاب "الأدب المقارن: النظرية، المنهج، التطبيق.

---

[1]**Totosy Steven, From Comparative Literature Today to Comparative Cultural Studies, 1999, Univ of Alberta, USA P:2 (StevenTötösy de Zepetnek, "From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies" page 12 of 15 CLCWeb: Comparative Literature and Culture 1.3 (1999) :<http://docs.lib per-due.edu/clc web/vol1 iss3/**

[2] **Ibid.P:11**

[3]**Steven, Totosy: Comparative Literature: theory, method, application, Amesterdam- Atlanta, GA1998, P: 20**

هكذا عمل توتوسي على تطوير الأدب المقارن في بداية مشروعه الفكري. لكن بعد أن لمس ميول كثير من الباحثين إلى الدراسات الثقافية، أصبح توتوسي- الذي كان يؤكد في دراسات سابقة له فضل الأدب المقارن على الدراسات الثقافية وينتقد مزاحمة الأخيرة له- من أبرز منظرين للتقارب بين الدراسات الثقافية والأدب المقارن، حيث عمل على التقريب بين الأدب المقارن والدراسات الثقافية ودمجهما في نظام منهجي واحد. ويمكن القول، بصفة عامة، إن الإهمال الذي طال هذه الدراسات الأدبية، وعدم وجود منهجية إدماجية عقلانية نسقية دقيقة، هو الذي أدى إلى هذا الشرخ والعيب الذي وسم هذه الدراسات المقارنة، وأدّى بالتالي إلى تهميشها في السنوات الأخيرة. لهذا يقول توتوسي: "فإن المقاربة النسقية التجريبية للأدب والثقافة التي أقترح في هذا المشروع يمكن أن تكون الحل لهذه الوضعية التي استعصت على الدارسين"[1]. وتهتم هذه المقاربة بكيفية تكوّن الظاهرة أو النص أكثر من اهتمامها بمحتوى أو موضوع النص. ومما لا شك فيه أن اعتمادها على المقاربات "العلمية التجريبية النسقية" واهتمامها بالسياق- بمختلف مكوناته البرجماتية والأيديولوجية والسياسة والثقافية- تفرضها في الواقع الرغبة في التركيز على آليات إنتاج النص أكثر من العناية بشكله أو محتواه. كما أن ذلك الاهتمام يتطابق بالطبع مع تراجع المناهج النقدية التي كانت ترتكز على البنيوية. وسعى ستفن توتوسي بكل إصرار إلى تطوير الأدب المقارن وإخراجه من حالة الأزمة والجمود التي خيمت عليه في السابق، بحيث اقترح في مشروعه تجديد آليات هذا الأدب المقارن بما يتلاءم ومستجدات العصر. وفي هذا الصدد قدّم مشروعا على شكل بيان شكل الإطار الذي يرسم معالم أدب مقارن متجدد ومنفتح على معارف وعلوم ومناهج أخرى. وقد ضخّ هذا المشروع فعلا دماء جديدة في الأدب المقارن كخطوة أولى في اتجاه تصحيح المسار، حيث وضع هذا العلم في الطريق الصحيح وفتح وأطلق النقاش من جديد حول ماهية ومنهج ومنطق وموضوع الأدب المقارن وعلاقته بالعلوم والمعارف الأخرى وبالدراسات الثقافية.

2. ملامح تجديد الأدب المقارن على مستوى النظرية والمنهج

تعتبر المقاربة النسقية العلمية التي تتأسس على تداخل الثقافات وتعدد العلوم والمعارف من بين الطرق والمناهج الأكثر دقة في الدراسات المقارنة اليوم، حيث نقلت الأدب المقارن نقلة نوعية نحو مقاربة شمولية بالمقارنة مع كثير من النظريات والمناهج الأخرى التي تعنى بالدراسات الثقافية كالنظرية الأدبية والنظرية الثقافية الأنتروبولوجية والنظرية الثقافية السوسيولوجية.

[1] Steven, Totosy: Comparative Literature: theory, method, application, Amesterdam- Atlanta, GA1998, P: 21

من حيث المبدأ، الأدب المقارن، بالنسبة لتوتوسي، هو منهج لدراسة الأدب، يقوم على شرطين أساسيين هما: أولا معرفة واسعة باللغات والآداب، وهذا يعني أيضا أن يتسلح الباحث في هذا الميدان بمعرفة واسعة بعلوم ومعارف أخرى ويتمكن من تطبيقها في دراسة الأدب، والشرط الثاني هو تصحيح مسار فرع من الدراسة الأدبية الذي أهمل وهمّش في السابق الآداب الأخرى، وركّز كل اهتماماته على الآداب الأوروبية والأمريكية مما جعله يتعرض للمساءلة والنقد من طرف العديد من النقاد. الأمر الذي أدّى إلى ظهور أزمة خانقة أصبح على إثرها الأدب المقارن موضع ريبة وتساؤل، مما استدعى تدخلا عاجلا من لدن بعض رواد هذا التيار الذين بادروا إلى تصحيح المسار ووضع إطار عام جديد لأدب مقارن يتجاوز الهفوات التي سقطت فيها بعض التيارات والمدارس الفكرية الغربية، فأصبح هذا العلم يصحح مساره ويولي أهمية بالغة للآداب الأخرى أكثر من الآداب القومية، وأضحى يشتغل بأدوات جديدة أكثر ملاءمة لوضعه الاعتباري ولقيمته المعرفية والمنهجية.

هكذا أصبح تجديد الأدب المقارن مسألة مهمة. وقد اقترح توتوسي "أدب مقارن جديد"، يقول توتوسي عنه: "أقدمه هنا في خطوط عريضة على شكل بيان واضح من أجل تفادي الجدل والنقاش حول إشكالية المصطلح، وقد اعتمدت مقاربة نسقية تجريبية لدراسة الأدب والثقافة معا بطريقة أعتقد أنها متجددة على مستوى النظري ودقيقة منهجيا لدراسة الأدب والثقافة. هذه المقاربة المقترحة يمكن أن تطبق بنجاح وتشمل العديد من ميادين البحث في الأدب والثقافة"[1].

في ظل الجدل الذي طبع الأدب المقارن فقد أصبحت مسألة إعادة النظر في مفهومه وتجديد آلياته مسألة ملحة وتمرينا ضروريا الآن للخروج من النقاش الذي لا ينتهي حول منطقه ومنطقته، أي حول موضوعه وحدوده، وبالتالي تحويل النقاش إلى خلق حوار بين الثقافات والآداب وتربية الأجيال على قيم تبادل المعارف والتخلي عن كل أنواع الإقصاء والتهميش للآخر كيفما كانت ثقافة هذا الآخر، ولن يستقيم هذا الأدب كعلم تتداخل فيه علوم ومعارف كثيرة ما لم يعد النظر في حدوده، ومفهومه ومنهجه بحيث يقحم الآخر في مبادئه، أي يعطي فرصة للآداب والثقافات الأخرى للتعبير عن نفسها وإبراز خصوصياتها، خاصة وأنه يشتغل في فضاء ذي طبيعة كونية **GLOBAL** من المفروض أن يسود فيه الحوار بين الثقافات على قدم المساواة. وحتى يتحقق هذا الحوار بين الثقافات لابد من وضع إطار واضح يؤسس ويحدد موضوع هذا العلم ومنهجيته ويرسم معالمه بشكل يرفع كل أنواع اللبس عنه. وهذا

[1] **Totosy Steven de Zepetnek : Comparative Literature: theory, method, application, chapter one A new Comparative Literature as Theory and Method, Amesterdam- Atlanta, GA1998, P:23-24**

ما جاء به توتوسي الذي وضع تصوره للخروج من الأزمة في بيان تمت صياغته على شكل عشرة مبادئ مركزة، علمية ودقيقة يشير فيها أيضا إلى بعض الصعوبات التي قد تعترض هذه المبادئ.

المبدأ الأول: أول مبدأ هام وهو مبدأ عام للأدب المقارن يقوم على مقاربة منهجية، أي أنه في دراسة الأدب ليس المهم هو ماذا ندرس ولكن المهم هو كيف ندرس الأدب؟ وهذا يعني أن الأهم في الأدب المقارن وفي الأدب بصفة عامة هو الطريقة التي تقارب وتدرس بها النصوص. هذا المبدأ له علاقة بالمنهجية أي الأدوات التي تسعف الناقد المقارن على اكتشاف موضوعه.

المبدأ الثاني: المبدأ الثاني العام ويقوم على فرضية منهجية ونظرية تشجع وتحث على الحوار بين الثقافات واللغات والمعارف، لكن إقامة هذا الحوار بين الثقافات ظل على الدوام منذ البدايات الأولى للأدب المقارن يواجه عدة صعوبات، خاصة في شكل عوائق سياسية وإيديولوجية تتجلى في جدلية الأسبقية للأدب القومي أو الآداب الأخرى. وقد ساد لمدة طويلة لدى الكثير من الباحثين أولوية الأدب القومي والثقافة الوطنية على حساب الأدب والثقافات الأخرى وخاصة لدى رواد المدرسة الكلاسيكية الفرنسية، وهي مقاربة تخدم التبعية وليس من أجل دراسة وبحث الفوارق الأدبية والمعرفية بين الشعوب. إن حصر مهمة الدراسات المقارنة في التركيز على تأثير أدب قومي معين في أدب قومي آخر- بحسب الدكتور عبده عبود- فوّت على الدراسات المقارنة فرصة النظر في الأبعاد الجمالية والذوقية للآداب بصفة عامة وصار أهل كل أدب حريصين على تأثير أدبهم في أدب الآخر[1].

وهذا ما دفع المدرسة الأمريكية وخاصة توتوسي إلى اقتراح وتقديم البديل لتجاوز هذا الخلل الذي سقطت فيه التيارات الفكرية الأخرى من خلال هذا المبدأ حتى ينبه الدارس لهذا الأدب إلى التخلي عن النزعة الإقليمية الضيقة التي عملت على إقصاء كل الأعمال التي لا تنتسب إلى المركزية الأوروبية، وتمّ الإلحاح على إدراج الآداب الأخرى ضمن اهتمامات الدارسين لهذا الأدب تفاديا لأي إقصاء "للآخر".

المبدأ الثالث: يقوم على فرضية أن الباحث في مجال الأدب المقارن لابد أن يكون ملمّا وعارفا بالكثير من العلوم والمعارف واللغات والآداب قبل أن يكون ملمّا بالنظرية والمنهج، لكن هذا المبدأ يطرح مشكلا هيكليا وإداريا وبيداغوجيا في ظل التحول الذي شهده هذا الأدب من خلال انفتاحه على معارف أخرى، واشتغاله بأدوات جديدة ومن خلال اشتغاله على أسئلة جديدة تهم موضوعه ومنطقه ومنطقته.

[1] عبده عبود، الأدب المقارن مشكلات وآفاق، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، 1999، ص.16.

المبدأ الرابع: يشير هذا المبدأ إلى أنه من مصلحة الأدب المقارن أن يدرس الأدب في علاقته بالأشكال التعبيرية الأخرى كالموسيقى والرسم والأفلام وبباقي الفنون المرئية الأخرى من جهة، وبالمعارف والعلوم الإنسانية والاجتماعية من جهة أخرى. لكن هذا الانفتاح الممتد يطرح عدة صعوبات مرة أخرى، نذكر من بينها إشكالية تقديم تعريف محدد لهذا الأدب من جهة، أي سؤال الهوية في ظل التعدد، وصعوبة تحديد إطار منهجي ونظري للأدب المقارن من جهة أخرى.

المبدأ الخامس: يركز هذا المبدأ على اللغة الإنجليزية كآلية لدراسة الآداب واللغات في سياق مقاربة مقارنية. إلا أن التركيز على الإنجليزية كوسيلة للتواصل والولوج إلى المعارف لا يجب أن يفهم كمحاولة لمركزته في أوروبا وأمريكا، خاصة وأن اللغة الإنجليزية أصبحت هي لغة التواصل والأبحاث وإدارة الأعمال والتكنولوجيا والصناعة وغير ذلك في سائر أقطار العالم. واضح أن استعمال اللغة الإنجليزية كآلية لدراسة الأدب المقارن ليس لغاية استعمارية أو من أجل الهيمنة كما قد يروج لذلك البعض، وإذا ما تم ذلك فيمكن استعمال نفس اللغة للدفاع والرد.

المبدأ السادس: يلح هذا المبدأ على ضرورة دراسة الأدب في السياق الثقافي بخلاف المقاربات السابقة لبعض المدارس التي حصرت دراسة الأدب في جانبه الشكلي الجمالي دون الغوص فيما تحمله وتخبئه النصوص خلف الجمالي والفني من رموز ثقافية جديرة بالدراسة والتمحيص. هذا الإلحاح يجد تفسيره في المكانة والعناية التي أصبحت تتمتع بها الدراسات الثقافية اليوم على حساب الأدب الذي أصبح تفصيلا صغيرا في رقعة واسعة من الانشغالات والممارسات الإنسانية يساويه في الأهمية طقوس الاحتفال وأشكال اللباس والأدب الشعبي. والصعوبات التي تواجه تطبيق هذا المبدأ تتحدد في التهميش الذي تعاني منه الدراسات الثقافية على المستوى المؤسساتي.

المبدأ السابع: يتأسس هذا المبدأ على مقاربة شمولية على المستوى التنظيري والمنهجي والإيديولوجي والسياسي وتعتمد على التعددية المعرفية والعلمية، بحيث لا تقصي أي شيء من دراستها حتى المهمّشين والأقليات أصبحوا ضمن مجال اهتمامها.

المبدأ الثامن: يحث هذا المبدأ على منهجية تقوم على دراسة مواضيع متعددة مع التركيز على ثلاثة مناهج أو طرائق محددة: أولا: البحث داخل مواد ومواضيع ذات بعد مشترك كالبحث والتحليل داخل العلوم الإنسانية مثلا.

ثانيا: البحث في مواد ومواضيع متعددة، أي أن الدارس أو الباحث يبحث ويحلل بإقحام واستعمال كل العلوم والمعارف. ثالثا: وأخيرا بحث وتحليل مواد متعددة لكن هذه المرة بفريق عمل

يتكون من مشاركين بمواضيع مختلفة. تجدر الإشارة إلى أن هذا المبدأ يتأسس في إطار عملية منسقة للدراسات الثقافية.

المبدأ التاسع: يشير هذا المبدأ إلى تناقض مضمون الدراسات المقارنة مع التوجهات العصرية لمسألة العولمة والمحلية. هناك تناقض صارخ بين ما تعرفه التكنولوجيا الحديثة في ميدان الاتصال والصناعة من زحف ونمو وما يقابله المجال الثقافي من إقصاء وتهميش.

المبدأ العاشر: يتأسس على الادعاء والزعم بالالتزام المهني للممارسين في هذا الميدان، بمعنى أن يلتزم الباحث في ميدان الأدب المقارن بالاعتراف بآداب وثقافة الآخر في دراسته للأدب، ويدعو هذا المبدأ الممارسين للالتزام بمعرفة عميقة بعدة لغات وآداب كحد أدنى. ويشير أيضا إلى رد الاعتبار والاعتراف بالآخر وثقافته وعدم إقصاء هويته التي تتكون من أدبه لغته وطرق عيشه وغير ذلك، وكل هذا ضدا على سعي العولمة إلى نمذجة شخصيته وطمس هويته، وكنتيجة فإن الدراسات المقارنة كما يقترحها هذا التيار الفكري الحديث تعمل على تطوير وتأصيل معرفتنا بمقاربة شمولية تتأسس على المنهجية العلمية والمعرفة المتعددة الأوجه بطريقة منهجية دقيقة.

خاتمة

يمكن القول إن بروز الدراسات الثقافية أسقط الأدب المقارن في أزمة حقيقية كاد معها أن يفقد هويته لولا تدخل بعض الدارسين الغيورين على هذا العلم. في هذا السياق تتجلى أهمية طروحات الباحث توتوسي دي زبتنك وتجربته الرائدة التي عمل فيها على تجديد الدرس المقارني من خلال تصوراته التي قدمها على شكل بيان لخص فيه رؤيته لأدب مقارن جديد. لقد لقيت المبادئ التي اقترحها تجاوبا كبيرا من قبل المهتمين، فبدأ الإقبال على الأدب المقارن يتزايد عبر العالم. وأنهى الأزمة التي سببتها الدراسات الثقافية تماما من خلال دمجهما، حيث انفتح الدرس المقارني على آفاق واعدة تجاوز القراءات السابقة التي سقطت في متاهات الوطنية الملتهبة والإقليمية الضيقة. هكذا لم يعد الأدب المقارن مجالاً معرفياً ضيقا، بل أصبح نشاطا منفتحا على كل العلوم والمعارف والفنون، وأصبح الناقد الثقافي يطبّق المفاهيم والنظريات المتنوعة على الفنون الراقية والثقافة الشعبية، والحياة اليومية وعلى حشد من الموضوعات المرتبطة.

بيبليوغرافيا

- حسام الخطيب أفاق الأدب المقارن عربيا وعالميا 2، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1999.
- عبده عبود، الأدب المقارن، مشكلات وآفاق منشورات اتحاد كتاب العرب، 1999.

-Bassnett, Susan, Comparative literature: A critical Introduction. Oxford: Blackwell,1993.

-Steiner, George, What's comparative literature ? Oxford: Clarendon,1995.

-Totosy de Zepetnek, Comparative literature Theory, Method, Application, Amesterdam, ATLANTA GA? 1998.

-Totosy de Zepetnek, Comparative Literature and Cultural Studies, Purdue University Press, Indiana 2003.

-Yokota Murakami,Takayuki, Don Juan East/West: On the Problematics of Comparative literature, NewYork: State U of NewYorkP?1999.

طرائق واستراتيجيات تدريس النحو

☜ عمر الأنصاري[1]

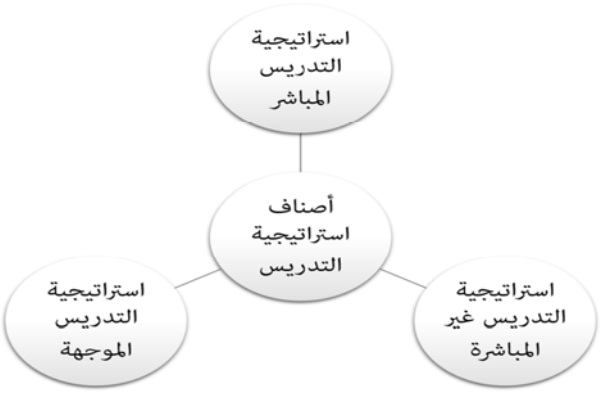
تقديم

طرحت صعوبة تدريس النحو وفق الطرائق التقليدية ضرورة العمل على بناء استراتيجيات جديدة؛ تواكب تطور قطاع التربية والتعليم استنادا إلى مجموعة من الحقول المعرفية التي تهتم باللغة وطرائق اكتسابها وتعلمها، من قبيل الأبحاث اللسانية والنظريات النفسية والتربوية، فبدأت بوادر الانتقال من تعليم قواعد اللغة إلى تعليم الاستعمال السليم للغة والعمل على اختزال هذه القواعد والاقتصاد فيها باعتبارها ليست غاية في ذاتها إنما مجرد وسيلة لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

إن الهدف من هذا التحول هو تيسير تمرير المعارف اللغوية للمتعلمين اعتمادا على تصور علمي جديد قاد على أن يغير تلك النظرة السائدة نحو اللغة العربية وقواعدها على أنها لغة قديمة عاجزة عن مواكبة التطور الذي تشهده باقي اللغات الحية.

1.استراتيجيات تدريس النحو

تعددت استراتيجيات تدريس النحو بشكل لا يسمح بإيرادها كلها لذلك ارتأينا أن نصوغ تقسيما أوليا جامعا لكل الاستراتيجيات، يقوم على أساس تصنيفها حسب أدوار المتعلمين والمدرسين وقد جاء كالتالي:



[1]جامعة بن طفيل القنيطرة، كلية اللغات والآداب والفنون، المغرب.

2.استراتيجية الخرائط الذهنية

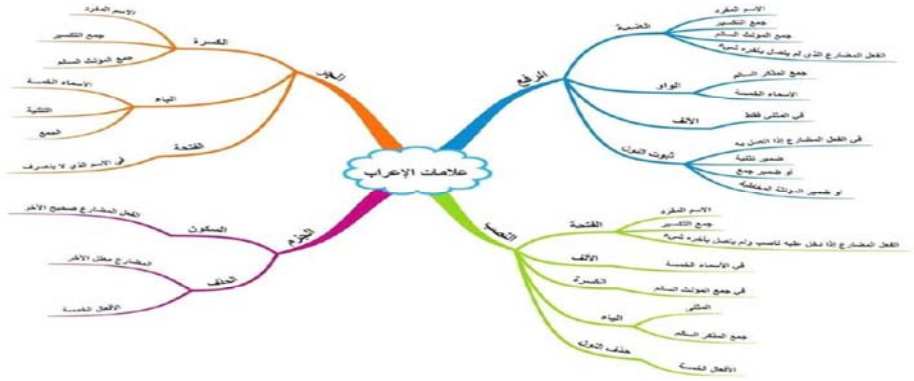
تعد الخريطة الذهنية تلك الأداة التي تنظم التفكير، وهي غاية في البساطة تحتوي على شكل مركزي يمثل الفكرة أو الموضوع، تتفرع عنه مجموعة من الفروع التي تمثل الأفكار الرئيسة المتعلقة بالموضوع، وقد تتفرع عن هذه الأفكار أفكار أخرى ثانوية طبقا لقواعد بسيطة وأساسية وطبيعية يحبذها العقل، فمن خلال استراتيجية الخريطة الذهنية يمكن تحويل قائمة طويلة من المعلومات التي تبعث على الملل إلى شكل بياني محفز على التعلم، يسهل تخزين المعارف في الذاكرة واستدعائها عند الحاجة. حيث تتطابق طريقة عمله مع الطريقة الطبيعية التي يشتغل بها ذهن المتعلم"[1] من قبيل ربط الكلمات ومعانيها بالصور، والتدرج من الأفكار الرئيسة إلى الأفكار الثانوية إلى الأفكار الجزئية.

3.اعتماد الخريطة الذهنية في تدريس علامات الإعراب (نموذجا)

حري بالمدرس أثناء اعتماده استراتيجية الخرائط الذهنية في درس علامات الإعراب على سبيل المثال، وفي دروس النحو عامة، أن يأخذ بعين الاعتبار ضرورة اقحام المتعلمين كعناصر فاعلة في عملية الإنجاز، وأن لا يأتي بهذه الخرائط مهيأة. جاهزة. ويعرضها على أنظارهم، إنما يلزمه بعد التمهيد للدرس أن ينطلق من النص القرائي المساعد؛ ويحفز المتعلمين من خلال أسئلة دقيقة وموجهة على عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة اللغوية وتحليلها واستقصاء كل العناصر والأفكار الرئيسة والثانوية والجزئية التي ترتبط بالظاهرة وهذا يكون بموازاة مع بناء الخريطة؛ أي تحويل المعطيات مباشرة إلى خرائط ذهنية. تسمح بفهم العلاقات بين هذه المعطيات المحصلة وتيسير تخزينها في الذاكرة. بدل القواعد التقليدية المطولة التي تتصف بالحشو والسرد ما يجعلها عسيرة على التخزين في الذهن.

[1] بوزان توني، كيف ترسم خريطة العقل، مكتبة جرير، المملكة العربية، السعودية، ط7، (2009) ص:15.

نموذج لخريطة ذهنية (علامات الإعراب)



4.استراتيجية الصف المقلوب

يمكن تعريف استراتيجية الصف المقلوب على أنها: "تلك الاستراتيجية التي توظف أفلام الفيديو التعليمية لجعل عمليات التعلم التقليدية التي تتم داخل الصف الدراسي تحدث خارجه وفي المقابل تتيح لجعل الأنشطة التي تتم خارج الصف الدراسي بالحدوث داخله"[1]. إن المدرس قديما قد اعتمد هذه الاستراتيجية من خلال حث المتعلمين على التحضير المسبق للدروس بشكل كاف قبل الحضور إلى الحصة الرسمية، عن طريق القراءة الموسعة إلا أنه لم يتم الوعي بها كاستراتيجية للتدريس ووضع مصطلح خاص بها إلا حديثا حيث اقتحمت الأدوات التكنولوجية كل المجالات، بما في ذلك مجال التربية والتعليم فسمحت أكثر بقلب نظام الصف الدراسي. وتبديل الأدوار بين ما يتم داخل القسم وخارجه (البيت).

5.مقارنة بين الصف التقليدي والصف المقلوب

سنعقد المقارنة على محورين هما: دور المدرس, ودور التلاميذ في الصف التقليدين يبدأ المعلم بتحضير الدرس قبل دخول القسم بما في ذلك المادة المعرفية. وفي اليوم التالي يقوم بتلقين التلاميذ المعارف المدرسية، بعد ذلك يكلف المتعلمين بإنجاز الأنشطة إما خلال الوقت الوجيز المتبقي من الحصة أو في البيت (أنشطة منزلية).

في الصف المقلوب سيتم عكس هذه العملية حيث سيقوم المدرس بإعطاء الدرس للمتعلم في البيت. والتلميذ سيجيب عن الأنشطة المنزلية داخل الفصل. ويتم ذلك من خلال إعداد المدرس

[1] بن محمد (الزهراني عبد الرحمان)، فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، السعودية، (2012)، ص7.

لتسجيل يشرح فيه الدرس على السبورة كما يفعل داخل الفصل بحضور التلاميذ. بعد ذلك يوزع التسجيل (وهو عبارة عن فيديو تعليمي) على التلاميذ من أجل مشاهدته في المنزل وهذا يفتح المجال لكل مدرس من أجل أن يبدع، وأن يوظف صورا ثابتة ومتحركة. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة توصل التلاميذ بالحصة المسجلة قبل إجراء الحصة الفعلية داخل الفصل، بوقت كاف من أجل مشاهدتها واستيعاب المحتوى المعرفي بشكل جيد فالأستاذ إذن في الحصص التقليدية يهدف إلى تقديم محتوى معرفي (يكون في الغالب نظريا) أما في الحصص التي تعتمد استراتيجية الصف المقلوب فيكون همه تحضير الأنشطة التفاعلية التي سيجريها داخل الفصل (وتكون عبارة عن تطبيقات).

اعتماد استراتيجية الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية وقواعدها، تعتمد هذه الاستراتيجية في الغالب لتدريس العربية لغير الناطقين بها نظرا لوجود الأجهزة المناسبة ويمكن تطبيقها أيضا في المدارس العمومية إذا توافرت هذه الأجهزة. حيث تتيح للمتعلم بعد اكتسابه لمفردات جديدة أو قواعد نحوية أن يطبق ما تعلمه، وبذلك تتاح له فرصة مراجعة ما اكتسبه من مفردات وتراكيب وقواعد. إن تعليم العربية يواجه مجموعة من المشاكل، فإلى جانب المشاكل المرتبطة بالمدرس والمتعلم والمناهج، هناك مشكل التطبيق فالغالب على المدارس في العالم العربي أنها تعلم عن اللغة أي تعليم قواعد وقوانين اللغة ولا تعلم اللغة. لذلك فاستراتيجية الصف المقلوب تجعل الوقت كله مخصصا لتطبيق المعلومات النظرية التي اكتسبها التلميذ من خلال التسجيل التعليمي ما يجعله أكثر ملكا لها.

مميزات استراتيجية الصف المقلوب

- ✓ تشع كل من المتعلم والتلميذ على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة.
- ✓ تطوير دور المعلم من كونه ملقنا إلى موجه ومرشد.

- ✓ تساعد على الاستغلال الأمثل لوقت الدرس.
- ✓ جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية.
- ✓ استغلال التكنولوجيا في تقليص الهوة بين الجانب النظري والتطبيقي.
- ✓ تتيح للتلاميذ إعادة الدرس أكثر من مرة.
- ✓ تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ✓ تنقل العلاقة بين المدرس والتلميذ من التلقين إلى التفاعل.

بعض معيقات عكس الصف.

- ✓ عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم.
- ✓ تمسك بعض المدرسين بالطرائق التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها.
- ✓ عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع التلاميذ
- ✓ تكاسل التلاميذ أو انشغالهم عن استماع الدرس خارج الصف."

6.طرائق تدريس النحو

الطريقة القياسية

تعتبر الطريقة القياسية من أقدم طرائق تدريس النحو وهي طريقة يتم فيها الانتقال من الكليات إلى الجزئيات، أي "تحليل الكليات للوصول إلى الجزئيات"[1] وتُعرف الطريقة بأنها "إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول"[2]. ويرى أحمد مذكور أن "الفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية، أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة"[3]. وعليه يتم تقديم القاعدة النحوية أو الحكم أو التركيب اللغوي الجديد للمتعلمين فتساق الشواهد والأمثلة لتوضيح هذه القاعدة أو ذلك الحكم وتترك لهم الفرصة لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب

[1] مجموعة من المؤلفين، كتاب جماعي، التدريس طرائق واستراتيجيات، منشورات مركز نون للتأليف والترجمة، بيروت، لبنان، ط1 (2011) ص104

[2] مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (2006)، ص 322.

[3] مذكور (أحمد علي)، المرجع السابق، ص322.

عليها في الأمثلة، وعلى هذا الأساس فالطريقة القياسية تقوم على القياس حيث يتم فيها الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية أو بالأحرى من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء. إنه الانتقال من المبادئ إلى النتائج أي من القاعدة النحوية إلى الأمثلة التي توضح هذه القاعدة.

خطوات الطريقة

من خطوات الطريقة الاستقرائية ما يلي:

- ".التمهيد
- ذكر القاعدة النحوية.
- ذكر الأمثلة التي تنطبق على القاعدة النحوية.
- التطبيق على القاعدة النحوية."[1]

ففي الخطوة الأولى يمكن التطرق للدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد، بطرح أسئلة متعلقة بالقاعدة السابقة؛ وبالتالي تهيء التلميذ للخوض في غمار الدرس الجديد. أما بالنسبة للخطوة الثانية ففيها تكتب القاعدة على السبورة وتقرأ من قبل المتعلمين لينتقلوا بعد ذلك للخطوة الموالية إذ فيها يحاول المتعلمون الإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة وإذا عجزوا في ذلك يحاول المدرس مساعدتهم بتقديم المثال الأول حتى يستطيعوا الإتيان بأمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المدرس. وفي الأخير يتم الانتقال لمرحلة التطبيق من خلال إثارة المدرس لمجموعة من الأسئلة أو اقتراح نماذج إعرابية، وذلك لتثبيت القاعدة النحوية.

مزايا ومآخذ الطريقة

لعل من بين مزايا الطريقة القياسية سهولتها وسرعتها من حيث الأداء"[2]. كما يمكن القول أيضا إنها ذات فعالية في عرض الموضوعات التي قد يصعب على المتعلمين اكتشاف قواعدها عن طريق التحليل والمقارنة والاستنتاج. بينما تتمثل مآخذ هذه الطريقة في كونها:

- تعود التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء.

- عدم الاعتماد على النفس.

---

[1] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية، ص ص 269.259.

[2] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، ص ص 269.259.

- تضعف في التلاميذ القدرة على الإبداع والابتكار".[1]

بالإضافة إلى ذلك يعاب على الطريقة القياسية كونها "تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات؛ أي أنها تعكس قوانين الإدراك؛ حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل"[2]. ويمكن اعتبار ذلك من الأسباب المؤدية إلى نفور التلاميذ من النحو، هذا ويرى أحمد مذكور أن هذه الطريقة "تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة." وهذا معناه تغييب الهدف الأساسي في تعليم القواعد والمتمثل في تنمية القدرة اللغوية وتطويرها وتكوين السلوك اللغوي السليم لدى المتعلم والتعامل مع القواعد في حد ذاتها كغاية. ويضيف أحمد مذكور أن الموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة "موقف صناعي لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد."[3]. إلى جانب هذا يمكن القول كذلك إن هذه الطريقة قد لا تناسب التعليم الابتدائي وكذا الإعدادي وربما حتى التعليم الثانوي إذ من الممكن أن تساهم في نفور المتعلمين من دراسة النحو باعتبارها تنطلق من المعقد نحو السهل. ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

الطريقة الاستقرائية

بعد الطريقة القياسية جاءت الطريقة الاستقرائية والتي يتم فيها الانطلاق من الأمثلة نحو القاعدة أي "جمع الجزئيات واستقصاءها للوصول إلى الكليات"[4]. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة نسبت إلى الفيلسوف الألماني "يوهان فردريك هربارت" وطريقته التي تعرف باسم "طريقة هربارت" ذات الخطوات الخمس، وهي: المقدمة والعرض. والربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق. ومن أشهر الكتب التي ألفت وفقا لهذه الطريقة. كتاب" النحو الواضح" للأستاذ علي الجارم"[5]. وعليه؛ فالطريقة الاستقرائية عكس الطريقة القياسية؛ تنطلق من الجزء إلى العام أو من الحقيقة الجزئية إلى الحقيقة العامة، أي يتم فيها الوصول من الأمثلة أو الجزئيات إلى القاعدة أو بالأحرى يتم فيها استنباط القاعدة انطلاقا من الأمثلة لذلك تسمى كذلك بالطريقة الاستنباطية.

---

[1] مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، ص323.

[2] مذكور (أحمد علي)، المرجع السابق، ص323.

[3] مذكور (أحمد علي)، نفسه، ص323.

[4] مجموعة من المؤلفين، كتاب جماعي، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص104.

[5] مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 323

خطوات الطريقة

- "المقدمة: يهيء المدرس المتعلمين لتقبل المادة الجديدة عن طريق الحوار وبسط الفكرة.
- مرحلة العرض: وفيها يتحدد موضوع الدرس النحوي، بحيث يعرض تبعا للهدف الذي يريد المدرس أن يبلغ بالتلاميذ إليه.
- مرحلة الربط/الموازنة: وفيها تتم محاولة الربط بين المفاهيم النحوية والربط والمقارنة بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة.
- مرحلة الاستنتاج/استنباط القاعد: وفيها يفسح المجال أمام التلاميذ لاستنتاج القاعدة النحوية بأنفسهم ولا يلقنهم المدرس إياها تلقينا.
- مرحلة التطبيق: وفيها يحاول التلاميذ الإجابة عن بعض الأسئلة التطبيقية المذكورة في الكتاب المدرسي. أو بعض الأسئلة التي أعطاها لهم المدرس ليجيبوا عنها تطبيقا على الدرس النحوي."[1]

ويساعد التمهيد في جلب انتباه التلاميذ إلى الدرس الجديد ومحاولة ربط الموضوع السابق بالجديد، بينما يحدد المدرس في الخطوة الثانية موضوع الدرس من خلال عرض الأمثلة النحوية، ويحاول التلميذ في المرحلة الثالثة الربط بين المعلومات ما سيمكنه من الانتقال إلى الخطوة التالية؛ وهي خطوة التعميم التي يتم فيها استنباط القاعدة من قبل المتعلمين. لينتقل بهم المدرس للخطوة الأخيرة والمتمثلة في التطبيق باعتبارها أهم مراحل الدرس، حيث يتم من خلاله تثبيت القانون النحوي الذي استخلصه المتعلمين. ويراعى في أسئلة التطبيق التنوع والشمولية المتدرجة من السهل نحو الصعب.

مزايا الطريقة

من بين مزايا الطريقة الاستقرائية ما يلي: "تبقى المعلومات التي تكتسب بواسطة هذه الطريقة في الذاكرة أكثر من المعلومات التي تكتسب بواسطة القراءة أو الإصغاء، لأن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر مما يقدمه المدرس له. يفهم المتعلمون التعليمات التي يتوصلون إليها بمساعدة المعلم أكثر من تلك التي يقدمها المعلم إليهم مهيأة."[2] والانطلاق مما هو بسيط للتلميذ. ويضيف عبد الرحمان كامل عبد الرحمان المزايا التالية": "إنها من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في

---

[1] كامل (عبد الرحمن)، محمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية.، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1، (2004)ص:260/ .261.

[2] مجموعة من المؤلفين، كتاب جماعي، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص108.

الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة، أو معلومات غير مشاهدة أو مجهولة إنها تقوم على أن يكتشف التلاميذ الحقائق النحوية موضوع الدرس بأنفسهم. إنها تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة. وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة النحوية."[1]

مآخذ الطريقة

يمكن عرض بعض مآخذ الطريقة الاستقرائية كما يلي: "تعتمد على أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية، ويؤخذ عليها البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ والاكتفاء أحيانا بمثالين أو ثلاثة أمثلة لاستنباط القاعدة النحوية".[2] و"تقتصر على المتعلمين أصحاب المواهب أو القدرات العالية. وقد لا يستطيع المتعلمون العاديون التوصل إلى النتائج. كما تحتاج إلى وقت طويل".[3]

طريقة النصوص التكاملية

نشأت الطريقة التكاملية نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة؛ ولذا تسمى أيضا بالطريقة المعدلة أو طريقة النص الأدبي المعدلة، ويلاحظ من خلال التسمية أن هذه الطريقة تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النصوص الأدبية؛ وأنها تعديل للطريقة الاستنباطية حيث تشترك معها في استخراج الأمثلة من النص. ويتم في هذه الطريقة تدريس القواعد النحوية من خلال بعض موضوعات في القراءة والنصوص. فيقرأ التلاميذ موضوع القراءة أو النص ويفهمون معناه ثم يشار إلى الجمل وما فيها الخصائص. ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك"[4] أي أنها تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المتقطعة. وبهذا فالطريقة التكاملية تركز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي استخرجت منه وهو؛ النص اللغوي. فمن خلال فهم النص وبعد قراءته وتحليله تستخرج الأمثلة المقصودة وهي بذلك تشترك في المراحل أو الخطوات الموالية مع الطريقة الاستنباطية التي تم تعديلها "ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة المبتورة المعاني التي لا يجمع شتاتها جامع ومع ذلك فقد وقع هذا التعديل

---

[1] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية، ص260.261.

[2] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، المرجع نفسه، ص 261.

[3] مجموعة من المؤلفين، كتاب جماعي، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص 108.

[4] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 162.

في مشكلة التكلف في صياغة النصوص حتى تتضمن القواعد المقصودة فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي"[1].

خطوات الطريقة

يمكن عرض خطوات تدريس النحو وفق الطريقة التكاملية كما يلي:

- التمهيد
- العرض.
- استخراج الأمثلة.
- استنتاج القاعدة.
- التطبيق."[2]

إن التمهيد يعد خطوة ثابتة في تدريس النحو في مختلف الطرائق المتبعة؛ وفيه يتم التطرق للدرس السابق لتهيئ التلاميذ للدرس الجديد لتأتي خطوة العرض في الطريقة المعدلة. والتي يتم فيها كتابة النص من قبل المدرس وقراءته من طرف التلاميذ ثم تحليل النص من خلال مناقشته من قبل الاثنان (المدرس والتلاميذ) بعد شرح مفرداته الصعبة. بعد ذلك تأتي الخطوة الثالثة والتي فيها يتم استخراج الأمثلة وتسجيلها على السبورة ليتم استخراج القاعدة النحوية في الخطوة الرابعة، وتطبيقها في الخطوة الخامسة مع الإتيان بالأمثلة التي تنطبق عليها.

مزايا الطريقة

من بين مزايا الطريقة التكاملية ما يلي: "إنها تعتمد على المران المستمد من الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي، يتم عن طريقها مزج القواعد بالتحبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ بعض الأساليب اللغوية رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية لدى التلاميذ"[3]. وتعالج القواعد النحوية في سياق لغوي متكامل، كما أن تذوق النص مجال لفهم القاعدة النحوية.

---

[1] مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، ص 323.

[2] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية، ص161.

[3] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، المرجع السابق، ص 162.

مآخذ الطريقة

رغم المزايا إلا أن هذه الطريقة لم تسلم هي الأخرى من العيوب والمآخذ نوجزها فيما يلي: "صعوبة تطبيقها لأنها تتطلب مدرسا أعد إعداد خاصا لتدريس اللغة العربية المتكاملة، كذلك تتطلب إعادة نظر لبناء مناهج اللغة العربية المتكاملة. وصعوبة الحصول على نص متكامل؛ يحمل كل الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة يضيع الوقت في القراءة والتحليل."[1] وإذا ما حاولنا المقارنة بين هذه الطريقة والطريقة الاستقرائية نجد بأن ليس هناك فروقا كثيرة إلا في استخراج الأمثلة، فالطريقة الاستقرائية؛ المدرس هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة، لكن طريقة النص الأدبي تكون الأمثلة موجودة في النص المدروس من الكتاب المدرسي المقرر في حصة القراءة.

طريقة حل المشكلات

يبدو من خلال التسمية أن هذه الطريقة تموقع المتعلم ضمن وضعية مشكلة تستدعي الحل أو بالأحرى تحاول أن تجعله يشعر بالمشكلة التي تواجهه فيحاول أن يتخلص منها بالرجوع إلى قواعد اللغة، ذلك أن مصطلح مشكلة يشير إلى "موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل"[2]. وتقوم طريقة حل المشكلات على "دروس التعبير أو القراءة والنصوص، حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة أو نحو ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة من الموضوعات التي تبين أيديهم أو من غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة".[3]

وعلى العموم. فإن نماذج التدريس التي تعتمد حل المشكلات تنطلق من أفكار المربي جونديوي 1916-1983) الذي يرى أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجه إذ يقول:" يجب آن يكون كل درس جوابا وحلا لمشكل ما"[4] لذلك تعتبر طريقة حل المشكلات في تدريس النحو من الطرائق التي قد تمكن التلاميذ من فهم بعض الظواهر اللغوية من خلال التأمل المنطقي فيها كما قد تكسبهم المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة لم يسبق لهم أن مروا بها.

---

[1] كامل (عبد الرحمن)، ومحمود (عبد الرحمن)، نفسه، ص 162.

[2] زيتون (كمال عبد الحميد)، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، (2003)، ص 278.

[3] بلخير تنين، طرق تدريس القواعد التحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، عدد 13، مارس (2012)، ص 122.

[4] مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، (2006)، ص 188.

خطوات الطريقة

تعتمد طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية على الخطوات التالية*:

- "الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية.
- جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.
- الوصول إلى أحكام عامة.
- تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق."[1]

وعليه فخطوات هذه الطريقة تنطلق من الإحساس بالمشكلة وتحديدها حيث تدور هذه المشكلة حول قاعدة نحوية معينة فيحاول التلاميذ إيجاد حل لها من خلال جمع البيانات المتعلقة بها ثم استنباط القاعد والتطبيق عليها.

مزايا الطريقة:

من بين مزايا الطريقة

- تجعل المتلم أكثر مواجهة للمشكلات والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة معتمدا في ذلك على نشاطه الخاص.
- تساعد في جعل المتعلم محور العملية التعليمية
- تكسب التلميذ أساليب سليمة في التفكير، وتنمي قدرتهم على التفكير التأملي.
- تعلم التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء بمفرهم.

مأخذ الطريقة.

ولطريقة حل المشكلات عيوب ومأخذ نذكر منها:

تطبق للمستويات المتدنية في التفكير أي تحتاج إلى مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجهة للفرد. فطريقة حل المشكلات لا تراعي الفروق الفردية، أي أصحاب المستوى التفكير العالي يشاركون

[1] المظفر (أبي لبيد)، طرق التدريس وأساليب الامتحان، منشورات شبكة المدارس الإسلامية، ب.ت، ص 33.

أكثر من أصحاب التفكير المتدني. وقد تستغرق وقتا طويلا للمتعلم، إذ لا يحتاج للوقت الكافي في تذكر وجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجهة له.

خاتمة

إن المتأمل في هذه الطرائق المذكورة أعلاه يجد نفسه أمام كم هائل منها، إذ المدرس الفطن هو من يحاول التنويع بين طريقة تقليدية وأخرى حديثة حتى لا يقع في مطب التنميط، ويجعل من مادته المدرسة مادة مملة وجافة، إذ التنويع من الاستراتيجيات يجعل المتعلم في انتباه وحيوية دائمين.

بيبليوغرافيا

- المظفر (أبي لبيد)، طرق التدريس وأساليب الامتحان، منشورات شبكة المدارس الإسلامية، ب.ت.
- بلخير تننين، طرق تدريس القواعد التحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، عدد 13، مارس (2012).
- بن محمد (الزهراني عبد الرحمان)، فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية السعودية، (2012).
- بوزان توني، كيف ترسم خريطة العقل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط 7، (2009).
- زيتون (كال عبد الحميد)، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، (2003).
- مذكور (أحمد علي)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (2006).
- كامل (عبد الرحمن)، محمود (عبد الرحمن)، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، (2004).
- مجموعة من المؤلفين، كتاب جماعي، التدريس طرائق واستراتيجيات، منشورات مركز نون للتأليف والترجمة، بيروت، لبنان، ط1، (2011).

النص القرائي والتفاعل الخطابي في الكتاب المدرسي: مدخل إلى أسئلة الخطاب

☜ محمد كُـورِّي[1]

تقديم

ما فتئ الخطاب التربوي المتجسد في الكتاب المدرسي يحظى باهتمام الباحثين في تحليل الخطاب من منظورات متباينة، سلطت فيه الأضواء على مشكلات مختلفة، إلا أن ما تطرحه عملية "النقل الديداكتيكي" للنصوص الموظفة لغرض القراءة من مشكلات، وما تثيره من أسئلة ترتبط بتفاعلات خطابات مختلفة في هذا الكتاب في علاقتها بالوظائف التربوية والتعليمية التي أنيطت به، ما تزال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

ومن المعلوم في أدبيات تحليل الخطاب أن "المدرسة" بمفهومها الواسع والشامل هي من أهم أجهزة الدولة الإيديولوجية، بل إنها الجهاز الإيديولوجي المهيمن في المجتمعات الرأسمالية، إذ تمثل فيها ما كانت تمثله الكنيسة في المجتمع الذي سيطرت فيه الطبقات الأرستقراطية على السلطة ووسائل الإنتاج. وأسندت إلى المدرسة، بالنظر إلى موقعها هذا، وظيفة إعادة إنتاج شروط الإنتاج من أجل استدامة علاقات إنتاج تخدم الطبقة المهيمنة، عبر إعادة إنتاجها المستمر[2]. ويمكننا أن نعتبر، وفق هذا المنظور، الكتاب المدرسي خطابا تلتقي في ميدانه خطابات كثيرة ومختلفة، تتعارض وتتصارع، أو تتحالف وتتساند. غير أنها جميعها تخضع لهيمنة الخطاب التربوي الذي تشرف عليه مؤسسة المدرسة؛ إذ يسعى إلى تطويعها والتأثير فيها من أجل توظيفها لأغراض مختلفة عن تلك التي تحكمت في إنتاجها في أصلها. وتعد بذلك عملية "النقل الديداكتيكي" إحدى الآليات المشغلة لتحقيق تلك الهيمنة وذاك التأثير.

وتبعا لما سبق، فإن هدفنا في هذا المقال تسليطُ الضوء على عملية "النقل الديداكتيكي"، بوصفها مظهرا للتفاعل الخطابي في كتب اللغة العربية في السلك الإعدادي، كي نتعرف الصورة التي يتشكل وفقها "النص القرائي"، بعدما تم إخضاعه لسلطة "خطاب المؤسسة التربوية" وإنطاقه بصوتها، ثم فحص الآليات الخطابية التي توظفها تلك الإجراءات.

---

[1] طالب في سلك الدكتوراه، جامعة ابن زهر – أكادير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

[2] **Althusser Louis, Idéologie et appareils idéologiques d'État, Édition numérique réalisée le 29 septembre 2017 à Chicoutimi, Québec,1970, p 11. Site web: http://bibliotheque.uqac.ca/**

1."النص القرائي" بوصفه نتاج تفاعل الخطاب

وتجدر الإشارة بداية، إلى أننا اخترنا الاحتفاظ بمصطلح "النص القرائي" المتداول في الأدبيات التعليمية والمدرسية الرسمية،[1] ولم نستعمل مصطلحات: "النص الديداكتيكي"، و"النص التعليمي"، و"النص التدريسي"، لأنها في تقديرنا تدل على النصوص القرائية وعلى غيرها مما يستعمل مساعدا على التعلم، سواء أفي المدارس أم في غيرها. وقد لاحظنا أنه خلال التطرق إلى "النص القرائي" يتم التمييز عادة بين مستويين يشكلان، بإضافة أحدهما إلى الآخر، جماع تعريف هذا النوع من النصوص. وهما، مستوى تعريف النص بما هو كذلك، حيث تتم الاستعانة بالتعريفات الكثيرة التي أعطيت للنص في تخصصات مختلفة، ثم يقرن هذا التعريف في المستوى الثاني بالوظائف التربوية التي أسندت إلى "النص القرائي". وهكذا نجد في "قاموس الديداكتيك واللغات"[2] أن النص «وفق المعنى الشائع يدل على مجموعة محدودة من الملفوظات المكتوبة التي تؤلف خطابا متواليا وكلا مميزا، [...] بشكل عام، غالبا ما يشير النص في التعليم إلى ما يقترح للفهم والتحليل، أو للحفظ من قبل التلميذ، [...ويشير إلى] مقطع من نص، وفق المعنى السابق، باعتبار الوحدة التي يمتلكها، يتم اختياره لوظيفة ذات أهداف تربوية ». وقريبا من ذلك نجده في تعريف "معجم علوم التربية" إذ يرى أنه «على مستوى بيداغوجي يشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي»[3].

وكما هو واضح من هذين الاستشهادين، يُعرّف "النص القرائي" بالنظر إلى "النص" بمفهومه العام، وقد أُسندت إليه الوظائف التعليمية والتربوية كي يؤديها. وإذا ما فككنا الارتباط ما بين تعريف النص في صيغته العامة والمجردة وتلك الوظيفة، لا نحصل على تعريف يلائم "النص القرائي"[4]. فهو، في تقديرنا، ليس "نصا أدبيا" ينتمي إلى أحد الأجناس الأدبية، وتم توظيفه بعد ذلك في الكتاب المدرسي؛ لأن التصرف الذي حصل فيه غير هويته الأدبية واستبدل بها أخرى تربوية وتعليمية. وليس نصا "علميا" انتزع من مجلة علمية أو كتاب علمي، ثم وظف في هذا الكتاب؛ لأن هوية النص العلمي تتحدد أساسا

---

[1] يمكن الرجوع في هذا الصدد إلى "البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية (السلك الثاني من التعليم الأساسي)" الصادرة عن وزارة التربية الوطنية سنة 1990، وكذا "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، (مادة اللغة العربية)" الصادرة أيضا عن وزارة التربية الوطنية سنة 2009، وقد تكرر فيها جميعها استعمال مصطلح "النص القرائي" و"النصوص القرائية"، وصنفتها إلى نصوص وظيفية أو عادية، ونصوص أدبية.

[2] **Galisson. R & D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, pp 560-561.**

[3] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، المرجع نفسه، ص345.

[4] ننبه إلى أننا نحصر كلامنا في "النص القرائي" الموظف في كتب اللغة العربية في السلك الإعدادي، وربما لاءم أيضا "النصوص القرائية" الموظفة في كتب اللغة العربية في السلك الابتدائي، دون غيرها.

في جعل الحقائق العلمية النسبية الهدف الذي يسعى إليه قدما دون كلل أو توقف، بينما "النص القرائي العلمي" يعتبر الحقائق العلمية مكتملة، ويجعلها خلفه، مكتفيا بتكرارها والإحالة عليها. وحين نقتصر على التعريف السابق لِـ "النص القرائي"، إنما نصف المسار الذي مر منه، أي ننظر إلى أصله وتاريخه، أما تعريفه فينبغي أن يضع هذا التاريخ بين قوسين، ويقتصر على هذا النص بوصفه المعطى الذي يظهر في الكتاب المدرسي، حيث في ظهوره ذاك فقط تنبجس كثير من الدلالات والمعاني التي ينطوي عليها. لهذا فالذي يصر على المطابقة بين "النص القرائي" في الكتاب المدرسي وبين الهوية التي كان يمتلكها في مصدره، إنما يعمى بصره عن رؤية الزوائد اللحمية والخِلقية التي تشكلت على جسد هذا النص، فغيرت بشكل لا رجوع عنه صورته وهويته.

لأجل هذا سنستعين بمنظور تحليل الخطاب كي نصوغ تعريفا نراه في تقديرنا أكثر ملاءمة لِ "النص القرائي". وهكذا فإن هذا النص ليس بالتأكيد خطابا مباشرا يربط خلال عملية التواصل بين ذاتين مجردتين هما: الكاتب والقارئ، وإنما هو خطاب منقول حصل بين هذين الطرفين عبر واسطة يمثلها مُعدُّ الكتاب المدرسي الذي تكفل بعملية نقل النص إلى القارئ المتعلم. لذا سنستعير مفهوم "الخطاب الموسَّط المنقول" الذي عرفه أحمد المتوكل بأنه " ناتج عن تواصل يتم بين ذاتين عن طريق ذات ثالثة تقوم بنقل خطاب ما من الذات المنتجة إلى الذات المتلقية عبر لغتين مختلفتين أو داخل نفس اللغة عبر نفس النسق التواصلي أو من نسق تواصلي إلى نسق تواصلي آخر"[1]. وتحكم هذا الخطاب، بحسب الباحث، "سلميتان قطبا الأولى الاستقلال والإدماج، وقطبا الثانية المحافظة والتصرف"[2]. وسنستعير من المصدر نفسه بعض الأمثلة التي وضح بها الباحث أصناف هذا النمط من الخطاب، وهي كالآتي[3]:

أ- قالت هندٌ لسعادَ: "اخرجي من البيت".

ب- أمرت هندٌ سعادَ أن اخرجي من البيت.

ت- أمرت هندٌ سعادَ أن تخرج من البيت.

ج- أمرت هندٌ سعادَ بالخروج من البيت.

---

[1] المتوكل أحمد، الخطاب الموسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2011، ص86.

[2] المتوكل أحمد، المرجع نفسه، ص21-20.

[3] المرجع نفسه، ص 20-21.

فمن حيث الاستقلال/ الإدماج، استقل الخطاب المنقول عن الخطاب الناقل في المثال (أ)، بينما أدمج الثاني في الأول بتدرج في الأمثلة: (ب) و(ت) و(ج). أما من حيث المحافظة/التصرف، فلا تغير لحق الخطاب (أ). ومثل ذلك يقال في المثال (ب)، برغم حصول الإدماج بواسطة المصدري "أَنْ"، بينما تم التصرف في المثالين الأخيرين (ت) و(ج) بدرجات متفاوتة. وبحسب هذا التعريف، لا ينحصر الخطاب في الجملة، وقناة التواصل فيه تشمل اللغة الملفوظة والمكتوبة والصورة والإشارة، إلخ. وبهذا الاعتبار يندرج الكتاب المدرسي وجميع ما يضمه من نصوص ومحتويات وأيقونات، بوصفه إحدى وسائل التواصل التربوي داخل الأقسام التعليمية، ضمن الخطاب التربوي الصادر عن السلطات الوصية على التعليم المدرسي، أو لنقل بتعبير أشمل وأعمق "مؤسسة المدرسة" التي أشرنا إليها في التمهيد. ووظيفته الأساس التأثير في المتعلمين معرفيا وسلوكيا ووجدانيا، وفق برنامج وتخطيط له أهداف وغايات محددة، منها المعلن ومنها المضمر.

أما وظيفة هذا الكتاب، من منظور تحليل الخطاب، فهي نقل خطاب سلطة "مؤسسة المدرسة" عبر ما يضمه بين دفتيه من نصوص ومحتويات، فهو إذن قناة يتم عبرها نقل هذا الخطاب التربوي متجسدا في محتوياته، ومتقمَّصا في كل أشكاله وصوره وصيغه، كي يُحكم قبضته عليها، ويمكِّن بذلك السلطة التي يمثلها من السيطرة على العقول والأفعال وفق ما يخدم بناء شرعيتها في المجتمع. إنه خطاب يعي قوة تأثيره ونفوذ سلطته بالنظر إلى نطاق انتشاره الواسع، "فقراءة الكتب الدراسية أمر إلزامي للعديد من الناس".[1]

ويمكن أن نعتبر، من هذا المنطلق، أن الهيئة المشرفة على الخطاب التربوي في الكتاب المدرسي، عدا السلطات الرسمية، هي سلطة "مؤسسة المدرسة" التي تنشر هيمنتها ونفوذها بشكل عميق وسلس وناعم، وأنه يتكلم باسمها، ليس من خلال المحتويات فحسب، بل كذلك من خلال صيغة تنظيمها. وخطابه بهذا الاعتبار غير محايد مادام يمثل جهازا من أجهزة الدولة الإيديولوجية، إلا أنه يحرص على أن يظهر في صيغة "محايدة" تدعي التعبير عن جميع التشكيلات الاجتماعية؛ لأن الإيديولوجيا البورجوازية، كما لاحظ (**Althusser**)، "تقدم المدرسة، وكأنها ميدان محايد تنعدم فيه الإيديولوجيا"[2]. ولسلطة هذا الخطاب المشرف حضور يملأ فضاء الكتاب المدرسي كله، مما يرقى بها إلى "ذات" تراقب عبر التشريعات، والتوجيهات الرسمية، والأدبيات التربوية، إلخ، عملية بناء الخطاب التربوي داخل هذا الكتاب، وتزكي إجراءات "النقل الديداكتيكي" التي ينجزها ناقل الخطاب.

---

[1] فان دايك تون، الخطاب والسلطة، ترجمة غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2014، ص 142.

[2] **Althusser, op.cit, p33**

وإلى جانب هذه الذات المشرفة على الخطاب المهيمن في الكتاب المدرسي نجد "ذاتا" أخرى، تتولى عملية نقله، وإعادة صياغته، وتنظيمه وفق أنساق مختلفة: اللغة المكتوبة، والأيقونات، والصور المتحركة (الفيديو)، إذا كان هذا الكتاب رقميا، إلخ. ويمكن أن تحظى هذه "الذات" بذكر اسمها في الغلاف، لكن يمكن أن يهمل في أحيان كثيرة[1]، وبرغم ذلك تظل "الذاتَ" القائمة بوظيفة "ناقل الخطاب". وإزاء هذين الطرفين نجد "النص القرائي" بوصفه "خطابا موسَّطا منقولا"، وقد أنتجته "ذات" أخرى أجنبية عن الكتاب المدرسي والخطاب الذي يجسده، وهي "مؤلف" هذا النص في مصدره، فتم نقله إلى "ذات" متلقية مختلفة كثيرا عن "المتلقي الضمني" الذي توجه إليه حين إنتاجه الأول، وهي المتعلم في سياق تعليمي محدد ومضبوط.

ولا شك أن هذا الافتراض قد يثير اعتراضات، منها السؤال الآتي: كيف تفترض ذاتا مجردة تنسب إليها الإشراف على الخطاب التربوي الممثل في الكتاب المدرسي، وتزعم أنها المتكلمة فيه باسم "مؤسسة المدرسة"، وتدع جانبا مؤلف هذا الكتاب[2] الذي يملك اسما وهوية تم التصريح بهما في غلاف الكتاب؟ وبدهي القول: إني لم أهمل "مؤلف الكتاب المدرسي"، ولم أنف وجوده، فهو "الذات" التي نجد آثار تلفظها واضحة في النصوص الموازية التي توجه أنشطة تلقي "النص القرائي"، بل إننا نجد "توقيعها" أسفل معظم "النصوص القرائية"، إن لم نقل جميعها، ممثلا في العبارة المألوفة: (بتصرف) التي تحيل على الذات القائمة بعملية التصرف. إلا أن هذه الذات، وهي تُعد محتويات هذا الكتاب وتتولى تنظيمها، تلتزم بمجموعة من الضوابط والبروتوكولات الرسمية، ممثلة في تعليمات "الكتاب الأبيض"، وشروط دفتر التحملات، والمبادئ التي تقوم عليها التوجيهات الرسمية، وأدبيات علوم التربية، ويصير الخطاب الذي تنتجه خلال ذلك متماهيا ومتطابقا مع الخطاب الرسمي للسلطات الوصية على التعليم المدرسي.

وهذه السلطات بدورها لا تمنح ترخيصها لاستعمال الكتاب المدرسي إلا إذا تأكد لها أن جميع تلك الشروط والضوابط قد تحققت فيه. ونتيجةُ ذلك أن هذه الذات الناقلة للخطاب تتوارى خلف خطاب السلطة المشرفة على مهامها، وأن وجودها هامشي مقارنة مع هيمنة تلك السلطة، ولا يكاد يُنتبه إليها إلا عندما تقع أخطاء أو تجاوزات في الكتاب المدرسي تثير غضب "الرأي العام"، إذاك تظهر للعيان هذه الذات، وتُحمَّل المسؤوليةَ وحدها دون سواها. يبدو لنا الآن مناسبا، بعدما ميزنا بين ثلاث ذوات

---

[1] لا يوجد في سلسلة " المطالعة والنصوص" الصادرة من سنة 1987 إلى غاية 2002 أي إشارة إلى اسم المؤلف ومؤهلاته، وتم الاكتفاء بكلمة "المؤلفون" لإمضاء تقديم الكتاب.

[2] في كتب مادة اللغة العربية الصادرة في سنوات الستينيات، وكذلك في تلك الصادرة منذ 2003، يتم الحرص على ذكر أسماء من قاموا بإعدادها في الغلاف، مقرونة بمؤهلاتهم العلمية والتربوية.

متكلمة ومتفاعلة في هذا النوع من الخطابات، استثمار مقترح لغوفمان[1]، كي نشير من جهة أولى، إلى الطرف الأول بمصطلح "المؤسس" الذي يعبر الخطاب عن موقفه، وهو في المتن الذي نشتغل به الوزارة الوصية على التعليم المدرسي بشكل خاص، و"مؤسسة المدرسة" بوصفها أحد الأجهزة الإيديولوجية للدولة بشكل عام وشامل. ونشير من جهة ثانية بمصطلح "المؤلف" إلى الطرف الثاني الذي يضع الكلمات مع بعضها ويكون مسؤولا عن صياغتها، أي مؤلف النص الموظف لنشاط القراءة، ثم نشير من جهة ثالثة، بمصطلح "المنظم" إلى الطرف الثالث الذي يضع الحروف على الورق ويعيد تنظيمها، أي القائم بنقل هذا النص وإدماجه في الكتاب المدرسي.

2.النقل الديداكتيكي والتفاعل الخطابي

لا يعتبر "النقل الديداكتيكي" عملية ميكانيكية تمر عبر وساطات خالية من التأثير، بل عملية تفاعل خطابي قوامه الصراع بين خطابات تنتمي إلى تشكيلات خطابية مختلفة تعكس ممارسات اجتماعية لها وجود مادي في المجتمع. فالخطاب التربوي الذي ينجز هذه العملية يستعمل، وفق تعبير باختين، «خطابات مأهولة مسبقا بنوايا الآخرين الاجتماعية، ويرغمها على خدمة نواياه الجديدة، وعلى خدمة سيد ثان[هو الخطاب التربوي نفسه]»[2].

وأخذا بهذا الاعتبار يمكننا، بحذر شديد، تشبيه عملية تشكُّل "النص القرائي"، بوصفه نوعا خطابيا، بعملية تشكل جنس الرواية، وفق تصور باختين،[3] عبر الحوار والتفاعل الخطابي الذي يحصل بين نوع خطابي "ثانوي"، هو الخطاب التربوي الذي تكفل بالدمج وإعادة الصياغة والتنظيم في الكتاب المدرسي، ونوع خطابي "أولي" هو النص المقتطع من مصدره الأدبي أو العلمي أو سواه؛ حيث يصير النوع الخطابي "الأولي" عنصرا مكونا للنوع الخطابي "الثانوي"، ويتغير خلال تلك العملية، لتصير له هوية مميزة تفصله كثيرا عن هويته السابقة.

---

[1] فاركلوف نورمان، تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ترجمة طلال وهبة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009، ص 41.

[2] باختين ميخائيل، الخطاب الروائي، تر محمد برادة، دار الأمان، الرباط، 1987، ص60.

[3] نستعير هنا مفاهيم صاغها باختين ليدرس صيرورة تَشكُّل «الأجناس الثانوية [أجناس على درجة عالية من التركيب والتعقيد مثل الرواية] عبر امتصاص الأجناس الأولية [البسيطة] التي تكونت في ظروف تبادل لفظي عفوي»(باختين 2011، ص289). ونحن إذ نقوم بذلك، لا نقصد بالمصطلحين "أولية" و"ثانوية" سوى الإشارة إلى علاقة الهيمنة والدمج والتوظيف لأغراض مختلفة التي يمارسها الخطاب التربوي على الخطابات الموظفة في الكتاب المدرسي، وليس التفاوت في درجة التعقيد ما بين الأجناس الخطابية من وجهة نظر جمالية.

فمادة الخطاب الموسَّط المنقول، أو النص المقتطع من مصدره الذي استعرنا له مصطلح "الخطاب الأولي"، كانت له قبل إدماجه في الكتاب المدرسي هوية؛ لها ارتباط بالنوع الخطابي الذي يندرج ضمنه، وبالتشكيلة الخطابية التي يتفاعل في أفقها مع خطابات أخرى، وبالممارسة الاجتماعية التي تحدد تموقعه في الصراع الاجتماعي، ولها إضافة إلى ذلك كله ارتباط "بوضعية مدنية"،[1] مثل كل النصوص في عصرنا هذا، وتتمثل في حقوق الملكية الفكرية المكفولة للمؤلف والناشر، وفي عنوان يعرف به في الأوساط التي تتداوله، وله رقم وطني ودولي في بعض الأحيان، فضلا عن اسم المؤلف الذي يتحمل مسؤولية ما فيه من مضامين، وغير ذلك من المعلومات التي تجعل النص فريدا بين أضرابه. لكنه بعد إدماجه في الكتاب المدرسي يفقد هويته تلك نتيجة ما أحدث فيه من تصرف، كي يلائم الأغراض التربوية التي أصبح يخدمها، وبهذا يصبح عنصرا مكوِّنا لِـ "النص القرائي"، يُوجَّه كلامُه ومحتواه إلى متلقين غرباء عنه، ويُخضَع لاستراتيجيات مختلفة عن تلك التي اقترن بها إنتاجه.

ومع أن التوظيف الجديد لهذا الخطاب "الأولي" يحرص على ذكر اسم المؤلف في بداية النص أو في نهايته، إلا أن ذلك لا يعدو إجراء تلفظيا تنتدب القيام به الذات الناقلة للخطاب كي تنسب الكلام إلى "مؤلف" معترف بقيمته، أي مؤلف يجوز أن تصدر عنه النصوص، وبذلك يصير هذا "النص" قابلا لأن يُتعلم؛ إذ لا تُدمج في التعليم وفي المدارس إلا النصوص التي تحظى بمؤلف قمين بشغل هذه الوظيفة[2]. وإذا نظرنا إلى عملية النقل التي أصبح الخطاب "الأولي" موضوعا لها، بما تفرضه من تغييرات وتحولات على النص كي يصير "قرائيا"؛ قد تكون بالحذف والزيادة، أو بالتقديم والتأخير، أو بالإخفاء والإظهار، أو قد تكون فقط بإدماج النص في سياق تلق ومقام غريبين عنه، فإن "المؤلف" هاهنا لم يعد ذلك الشخص الذي كتب النص أو نطق به، وإنما هو، وفق تعبير فوكو[3]، مجرد مبدإ لتجميع الخطابات، وأصل ووحدة لدلالاتها، وبؤرة لتماسكها.

ومما يبرر أيضا هذا الذي نذهب إليه، خلو كثير من "النصوص القرائية" من النسب إلى مؤلف معين، خاصة في الكتب التي كانت معتمدة في مقررات سابقة،[4] وبدل اسم المؤلف نجد اسم المصدر

---

[1] بونيت عز الدين، مداخل إلى الأدب وخطاباته، بحث في المفاهيم المؤسسة، دار سوس للنشر، أكادير، 2015، ص171.

[2] كيليطو عبد الفتاح، الأدب والغرابة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2006، ص19.

[3] فوكو ميشيل، نظام الخطاب وإرادة المعرفة، ترجمة أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985، ص 18.

[4] أحصينا في الجزء الأول من المطالعة النموذجية الصادرة سنة 1963 خمسة عشر نصا لم يذكر مؤلفه، وفي الجزء الأول من المطالعة الجديدة الصادرة سنة 1965 ستة عشر نصا، وفي "المطالعة والنصوص" للسنة السابعة من التعليم الأساسي، طبعة 1996، خمسة

الذي اقتطع منه النص، وهو في غالب الأحيان كتاب مدرسي سابق. ولاعتماد هذه العينة من المصادر، وتفضيلها على غيرها، دلالة واضحة على أن المؤلف واسمه لا يهمان بقدرما تهم مصداقية المصدر الذي يُستمد منه "النص". فكون هذا المصدر كتابا مدرسيا أضفى شرعية القبول على "النص"، إذ سبق له أن حظي بِتزكية خطاب تربوي من التشكيلة الخطابية نفسها.

نحن إذن، إزاء أربعة أطراف تتفاعل في ميدان "النص القرائي": الذات المجردة التي تشرف على الخطاب التربوي، وتحرص على أن تجعله يتكلم باسمها، والذات الناقلة لهذا الخطاب والحريصة على أن تبلغه، وفق ما يلائم الهيئة المشرفة عليه، والذات التي أنتجت "النص الأولي" الذي تم نقله إلى سياق مختلف، ووفق استراتيجيات خطابية مختلفة، ثم الذات التي يُنقل إليها الخطاب الموسط المنقول، وهي أجنبية عن النص "الأولي" الذي يشكل مادة هذا الخطاب؛ إلا أن عملية النقل والتنظيم والتحكم في سياق التلقي يخلق لديها نوعا من "الألفة" معه. وتترابط خطابات الأطراف الثلاثة الأولى بعلاقات صراع وهيمنة، حيث يعمل الخطاب الأول المشرف على استيعاب الخطاب الثاني الناقل والتجسد فيه وإيصال صوته من خلاله، ويحاول الخطاب الثاني من جهته الهيمنة على الخطاب الموسط المنقول، وفق ما يخدم إستراتيجيات وغايات الخطاب الأول. أما درجة هذه الهيمنة، فتتفاوت بحسب التشكيلة الخطابية التي كان ينتمي إليها ذاك الخطاب المنقول؛ حيث تقوى درجتها إن كان الانتماء إلى تشكيلة خطابية حليفة ومساندة، وتضعف في المقابل، إن كان الانتماء إلى أخرى مقاومة أو معارضة.

وإذا ما تتبعنا بالتحليل الآليات التي تشغلها إجراءات النقل الديداكتيكي، بوصفها عملية تفاعل خطابي تجري في ميدان الكتاب المدرسي، فسنجد أنها تُشغِّل فقط، آليتي الاستقلال والتصرف اللتين تنتج عنهما الصيغة التالية: الخطاب الموسط المنقول المستقل بتصرف. ولهذه الصيغة مظاهر وآليات اشتغال متنوعة، نرى أن نرجئ بحثها إلى مقال آخر، إن شاء الله. وفي ما يلي بعض خلاصات ما سبق من تحليل:

خلاصات

كانت غايتنا في هذا الجزء من المقال أن نبين أن الخطاب التربوي، ممثلا في الكتاب المدرسي، ميدان تفاعل خطابي بامتياز، يكون القصد منه إخضاع نصوص مستمدة من تشكيلات خطابية مختلفة، ليس لأهداف تربوية تعليمية فحسب، ولكن أيضا لأهداف إيديولوجية تخدم مصالح

نصوص، فضلا عن أن الكثير منها أخذ من كتاب مدرسي سابق، أما في المقررات الجديدة فالنصوص القرائية التي لم تنسب إلى مؤلفها قليلة جدا.

المجموعات المتحكمة في الأجهزة الإيديولوجية للدولة. وهكذا اتضحت لنا مجموعة من الأمور، نجملها في الآتي:

-الكتاب المدرسي، بوصفه خطابا تربويا، ميدان تتفاعل فيه خطابات مستمدة من تشكيلات خطابية مختلفة.

-النقل الديداكتيكي أهم إجراء يظهر فيه التفاعل الخطابي، وهو يشغِّل آليات مختلفة، كي يخضع الخطابات المنقولة لسلطة الخطاب التربوي الناقل، ويحقق فيها مقاصده المختلفة.

-تُنتِج عملية النقل الديداكتيكي على مستوى "النص القرائي" خطابا منقولا، تَم التصرف فيه بأنواع مختلفة من التعديلات، فأدت إلى تضاؤل أواصر الصلة ما بين حالتيه: قبل النقل الديداكتيكي وبعده.

-وفق ما تقدم نستنتج أن "النص القرائي"، بما هو كذلك، ليس نصا "أدبيا" ينتمي إلى أحد الأجناس الأدبية، وتم توظيفه بعد ذلك في الكتاب المدرسي، وليس نصا "غير أدبي" انتزع من مجلة علمية أو صحيفة أو أي مصدر آخر، ثم وُظف في هذا الكتاب، وإنما هو خطاب موسط منقول ذو بناء معقد.

-تتحدد هوية "النص القرائي" بسياق توظيفه ومقام تلقيه؛ إذ أصبح نتاج تفاعل بين أطراف متباينة المواقع والمقاصد، ولا يصح بذلك أن نختزلها (أي هويته) بإسنادها إلى طرف أو موقع أو مقصد دون آخر.

-"النص القرائي" نوع خطابي فريد، وعلينا حين ننعته بهذا الاصطلاح أن نستحضر كل العمليات الخطابية التي أثرت في بنيته في مستوياتها المختلفة، وفي وظائفه بمقاصدها المتنوعة.

بيبليوغرافيا

-الفاسي محمد وآخرون، المطالعة النموذجية، الجزء1، مكتبة الرشاد، الدار البيضاء، المغرب، 1963.

-المتوكل أحمد، الخطاب الموسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، دار الأمان، الرباط، 2011.

-باختين ميخائيل، الخطاب الروائي، تر محمد برادة، دار الأمان، الرباط، 1987.

-باختين ميخائيل، جمالية الإبداع اللفظي، تر شكير نصر الدين، دال للنشر، دمشق، 2011.

-بونيت عز الدين، مداخل إلى الأدب وخطاباته، بحث في المفاهيم المؤسسة، دار سوس للنشر، أكادير، 2011.

-ديان ماكدونيل، مقدمة في نظريات الخطاب، تر عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2001.

-الفاربي عبد اللطيف، وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994.

-فاركلوف نورمان، تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، تر طلال وهبة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009.

-فان دايك تون، الخطاب والسلطة، تر غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.

-فوكو ميشيل، نظام الخطاب وإرادة المعرفة، تر أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي، دارالنشر المغربية، الدار البيضاء، 1985.

-كيليطو عبد الفتاح، الأدب والغرابة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2006.

-وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية السلك الثاني من التعليم الأساسي، المغرب، 1990.

-وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي مادة اللغة العربية، المغرب، 2009.

-ياسين عبد السلام وآخرون، المطالعة الجديدة، الجزء 3، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1965.

- **Adam Jean-Michel, la linguistique textuelle, introduction l'analyse textuelle des discours . Paris, Armand Colin, 2005 .**
- **Althusser Louis, (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État, Édition numérique réalisée le 29 septembre 2017 à Chicoutimi, Québec. Site web: http://bibliotheque.uqac.ca/.**
- **Galisson. R & D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.**
- **Van Dijk Teun, Politique, Idéologie et Discours, traduction assurée par Emmanuelle Bouvard et Adéle Petitclerc, 2006. https://doi.org/10.4000/semen.1970**

الاكتساب عند المتعلم بين مطرقة الكم القواعدي وسندان ضيق الحيز الزمني:
درس إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل نموذجا

☜ نورالدين رياحي[1]

مقدمة

تعد اللغة الوعاء الحامل للمعرفة، ما يجعل تعلمها أولوية لا محيد عنها، وإذا عدنا إلى المراحل الدراسية التي يمر منها التلميذ نجد أن بداياته الأولى تكون مع مزاولة الحرف وتعلم الحبو معه، فيعبر به منفردا عن معان قد لا تفهما إلا الأم أو من له صلة وثيقة بالطفل، ثم بعد ذلك يبدأ الوعي الكلامي عنده في النضج شيئا فشيئا إلى أن يتقن لغته الأم، دون حاجة إلى قواعد أو ضوابط، وإنما يكفيه ما تلتقطه مسامعه من كلمات تنضاف إلى رصيده اللغوي فينمو يوما بعد يوم، وهنا نستحضر مقولة شهيرة جاءت على لسان صاحب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر قال: السمع أبو الملكات اللسانية[2].

ما تقدم إنما هو خاص باللغة الأم، ولا ينطبق على اللغة الثانية التي ربما يحتاج متعلمها إلى قواعد قد تعطى له ضمنيا أو يتم التصريح بها حتى يتمكن الشخص من إتقانها، هذا الأمر يمكن تنزيله على اللغة العربية بالنسبة للمتعلمين المغاربة، فحتى لو كان الدستور المغربي ينص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، فهذا لا يعني أنها هي اللغة الأم للمغاربة؛ إذ الواقع يبن أن النسق الفصيح إنما هو لغة ثانية، في حين اختصت الدارجة في بعض المناطق والأمازيغية في مناطق أخرى بلق الأمومة. وهو ما يفسر الصعوبة التي يواجهها متعلمونا في المدارس، عكس بلدان أخرى تكون فيها لغة المتعلم الأم هي اللغة التي يصادفها في المدرسة بتفاوتات بسيطة، ما يجعله يدرس قواعدها من أجل تصحيح أو تفسير سلوك لغوي هو في الأصل متمكن منه، في حين يختلف الأمر بالنسبة لمن يجد لغة التدريس مخالفة للغته الأم، فيحتاج إلى اكتسابها أولا قبل أن يكتسب العلوم والمعارف المنقولة بتلك اللغة، عملا

---

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، تخصص اللغة العربية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

[2] ابن خلدون (عبد الرحمن)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق مجدي فتحي السيد، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، 2010، ص 655.

بقاعدة ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وهو الأمر الذي يفسر سبب مجموعة من المشاكل التي تواجه العملية التعليمية التعلمية.

أصعب ما يمكن أن يواجهه من يُدَرس ومن يَدْرُس هو أن تكون لغة الدرس موضوعا للدرس؛ أي أداة وموضوعا في الآن ذاته، ما يرخي بظلاله على سير العملية التعليمية التعلمية سيرا عاديا سلسا، سيما وأن اللغة التي نتحدث عنها (اللغة العربية) فيها من التعقيدات التركيبية والصرفية ما لا يخفى على أحد، يحتاج نقلها من مستواها الأكاديمي إلى المستوى التعليمي إلى عمل جبار، وهو الأمر الذي ربما تم تغييبه في بعض الدروس التي نجد أن النقل الديداكتيكي لا يعدو أن يكون حذفا لبعض الخلافات، وزيادة بعض الأمثلة التي تأخذ صبغة مواكبة العصر، في حين أن لب الموضوع وجوهره لم يتم التصرف فيه بما يتماشى مع قدرات التلاميذ والحيز الزمني المخصص لكل درس. وقد وقع الاختيار على درس إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل رفعه ونصبه كأرضية لهذه الدراسة، ومن خلاله سنحاول الوقوف على مدى مطابقة الحيز الزمني المخصص في ساعة للمعلومات المراد اكتسابها؛ لنرى هل الحيز الزمني المخصص في ساعة كاف لأن يتمكن المتعلم من ذلك الكم الهائل من المعلومات التي يتضمنها الدرس؟

1.الأهداف والمراحل المسطرة في البرامج والتوجيهات التربوية

لقد نصت البرامج والتوجيهات التربوية على ضرورة استهداف مجموعة من الكفايات، منها الكفاية التواصلية التي تقتضي أن يتقن متعلم هذه المرحلة اللغة العربية، مع إعطاء حيز للغات أخرى، وتظهر أهمية هذا التمكن في جعل المتعلم يتقن أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف المواد الدراسية، وفي شتى أنواع الخطاب (الأدبي العلمي والفني...)[1].

ولا يخفى أن إتقان اللغة العربية يستلزم إتقان نحوها، سيما وأن المقررات الدراسية لا تجد ضالتها بهذا الخصوص إلا فيما سطره النحاة القدماء، ما يجعل القواعد المرتبطة باللغة تحظى بحصة الأسد، وتلعب دورا كبيرا في جعل متعلم اللغة العربية يصون لسانه وبنانه عن الخطأ، ولما نقول: الخطأ فإننا نعي ما نقول، فرغم تعدد الدعوات التي ينادي أصحابها بتجريد النحو من الأحكام المعيارية فإنها لم تلق آذانا صاغية، أو ربما حاجتنا للبديل الذي لم يوجد بعد جعلتنا مرتبطين بذلك القانون القاضي بعرض الكلام على نار القواعد حتى نخلصه من الشوائب، مثلما فعل حماد مع سيبويه قبل أن يكرس الأخير

[1] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، المغرب، غشت 2009، ص ص 5-12

حياته لعلم النحو، حيث ورد في الأثر أن سيبويه جاء إلى حمَّاد بن سَلمَة لكتابة الحَدِيث فاستملى منه قوله صلى الله عليه وسلم ليس من أَصحابي أحد إلَّا ولو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدَّرْدَاء فقال سِيبَوَيْهٍ ليس أَبُو الدَّرْدَاء فصاح به حَمَّاد لحنت يا سِيبَوَيْهٍ إنما هذا استثناء فقال سيبوَيْه وَالله لأطلبن علما لَا يلحنني معه أحد ثمَّ مضى وَلزمَ الْخَلِيل وغيره[1].

هذه القصة تبين لنا أن مقياس التمكن هو اتنفاء اللحن، الذي يتطلب الانكباب على القواعد والتمكن منها، وهو ما سعى المنهاج إليه من خلال تخصيص مكون الدرس اللغوي في الطور الثانوي الإعدادي لهذا الغرض؛ إذ جل الدروس نحوية بامتياز، هذا الأمر يجعلنا نتوقف على الأهداف المراد تحقيقها في مكون الدرس اللغوي، والطرق المؤدية لذلك. وفي افتتاحية الصفحة المتعلق بمكون الدرس اللغوي نصت التوجيهات التربوية على أن هذا المكون يسعى إلى تمكين المتعلم من استعمال اللغة العربية استعمالا سليما وذلك بتجنب الوقوع في الأخطاء كتابة ونطقا. ولتحقيق هذا الهدف تم وضع مراحل ينبغي اتباعها هي كالآتي:

-التمهيد (استدعاء معارف الدرس السابق، تشخيص المكتسبات).

-قراءة النص المساعد.

-عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة.

-تحليل الظاهرة عن طريق رصد عناصرها.

-وصف الظاهرة في علاقاتها الوظيفية داخل النص.

-استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحوال وأحكام.

-تطبيقات متنوعة[2].

إذا تأملنا هذه الخطوات نجد أنها ملائمة قد تفي بالغرض؛ لكن إذا علمنا أن الحيز الزمني المخصص لكل هذه الإجراءات هو ساعة واحدة يجعلنا نتساءل: هل تكفي الساعة في أن يبني الأستاذ درسه وفق ما نصت عليه التوجيهات؟ أم أن سيف الوقت سيفرض عليه أن يلجأ إلى الاقتصار الذي قد يكون

[1] الأنصاري (ابن هشام)، مغني اللبيب، من تاريخ النحو العربي، ج1، مراجعه: سعيد الأفغاني. تحقيق: مازن المبارك، وحمد علي حمد الله، 1964، ص 387.

[2] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي الإعدادي، ص 31.

مخلا؟ الإجابة على هذه التساؤلات تقتضي مساءلة بعض الدروس المدرجة في مكون الدرس اللغوي والموجهة لتلاميذ الأولى إعدادي.

2.درس إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل رفعه ونصبه[1]

هذا الدرس مبرمج في السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، وإذا أردنا تقديمه وفق ما سطر في التوجيهات التربوية فينغي التوقف مع كل مرحلة ومناقشة ما جاء فيها وأجرأته على الدرس. ففي التمهيد الذي نصت التوجيهات التربوية على أن التمهيد ينبغي أن يتضمن تذكيرا بالمكتسبات السابقة وتشخيص مدى تمكن التلاميذ منها، وإذا عدنا إلى عنوان الدرس نجد أنه يتضمن أربعة مصطلحات تحتاج إلى التذكير بمفاهيمها وهي كالآتي:

(إعراب) سبق هذا المصطلح أن تم إيراده في الرس اللغوي الثالث في الحضاري[2]، والتذكير به ضرورة تفرضها خصوصية الدرس المنجز، وهو ما يستدعي التذكير بألقاب الإعراب وما يعرب من الكلم أو على الأقل ما يعرب من الأفعال. نفس الأمر ينطبق على مصطلح (الفعل المضارع) حيث ينبغي التذكير بصيغه، أو على الأقل أحرف المضارع المميزة له عن صنويه الماضي والأمر، ثم بيان الموانع التي تمنع قبوله للإعراب والمتجلية في اتصاله بنون النسوة أو مباشرة نون الوكيد له، أضف إلى ما تقدم أن الوقوف على مصطلحي (صحيح ومعتل) ضرورة ملحة من جانب كونهما سبقا في درس سابق أولا[3]، وأن قسما من الدرس ينبني عليهما ثانيا؛ حيث إن العلامات التي تظهر على الفعل المضارع حالة إعرابه يؤثر في كثير منها اعتلال الحرف الأخير. كل هذه الأمور تحتاج إلى حيز زمني لا يقل عن ربع ساعة إذا اعتمدنا أقصى درجات الاختصار، وبتعبير أدق أقصى درجات الاقتصار.

ننطلق إلى الخطوة الموالية والتي تقتضي قراءة النص المساعد[4]، ويمكن أن نعبر عنها بأمثلة الانطلاق؛ لأن مقرر المفيد في اللغة العربية أدرج جملا مقتبسة من نصوص سابقة معزولة عن السياق، تتضمن الظاهرة المراد تدريسها، وبخصوص درس إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل رفعه ونصبه، نجد أنه

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، ص98.

[2] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، ص66-67.

[3] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، المرجع السابق، ص 32-52.

[4] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص31.

تم إيراد عشر جمل؛ ثلاث منها تتضمن فعلا مضارعا مرفوعا بالضمة الظاهرة والمقدرة وثبوت النون، والبواقي جاءت أفعالها منصوبة[1].

قراءة هذه الأمثلة وملاحظتها تعقبها خطوة موالية وهي تحليل الظاهرة اللغوية عن طريق رصد مضامينها، هذه الخطوة هي الأهم في الدرس، ولا شك أن عنوان الدرس يحيل على الوقوف على كل ما يتعلق برفع الفعل المضارع ونصبه، فمن حيث رفعه يقتضي معرفة متى يرفع، وقد اعتمد الكتاب منهج الكوفيين وابن مالك القائم على أن علة رفع الفعل المضارع هي تجرده من الناصب والجازم[2]؛ لذلك ينبغي التوقف مع الجوازم والنواصب ولو بتقديم بسيط حتى يدرك المتعلم أن الرفع مرتبط بعدم وجود هذه الأدوات. ثم بعد ذلك وجب التوقف مع علامات الرفع في الفعل المضارع، الأمر الذي يستدعي التعرض لمجموعة من المصطلحات، من قبيل إعراب التعذر، وإعراب الاستثقال، ثم الإعراب بالحروف، وذلك من خلال بيان متى لا تظهر علامة الرفع بعلة التعذر، ومتى تنتفي بعلة الاستثقال، ثم متى نلتجأ إلى الحرف كعلامة إعرابية، وهو ما يحتم بيان المقصود بالأفعال الخمسة، هذه الأشياء لكي يدركها المتعلم ويستوعبها فإن الأمر يحتاج إلى حصة كاملة على الأقل، لا أن تقدم والأستاذ ينظر لساعته ويختصر قدر الإمكان حتي يتسنى له تخصيص وقت أكبر للمحور الثاني من الدرس وهو نصب الفعل المضارع.

هذا المحور من حيث الكم ضم مضامين أكثر؛ إذ بالإضافة إلى علامات النصب التي ينبغي التوقف عندها، هناك أيضا دواعي النصب التي تحمل في طياتها مجموعة من القواعد ذكر بعضها الكتاب المدرسي وأغفل بعضها، اقتصارا لا اختصارا وهو ما يقوي الفرضية التي نروم تحقيقها وهي أن الحيز الزمني غير كاف. هذا الأمر سيظهر بجلاء من خلال بعض الأمثلة التي لا نجد تبريرا لتجاهلها في هذا الدرس سوى حيز الوقت وهو ما يوضحه المحور الموالي.

3.حذف بعض المعلومات من الكتاب المدرسي دون مبرر

إذا عدنا إلى الكتاب المدرسي نجد أنه تم تقرير أن نواصب الفعل المضارع هي أن، لن، إذن، كي، واكتفى الكتاب المدرسي ببيان معانيها (أن للمصدر، لن للنفي، كي للتعليل، وإذن للجواب[3])، دون أن

---

[1] المفيد في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، ص: 98 و99.

[2] أبو البركات(عبد الرحمن)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، ج2، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2009، ص 103.

[3] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، المرجع السابق، ص 98 -99.

يشير إلى شيء أكثر أهمية وهو بيان شروط إعمالها، فكما نعلم أن نصب بعض هذه الأدوات للفعل المضارع مرتبط بشروط: فالناصب "أن" التي هي أم باب نواصب الفعل المضارع، إنما تنصب الفعل المضارع بشرط ألا يتقدم عليها الفعل "علم" فإن تقدم عليها وجب اهمالها ورفع الفعل المضارع بعدها كما في قوله تعالى {عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَى...} (سورة المزمل، الآية: 20)، في حين يجوز إعمالها وإهمالها مع ترجيح الإهمال ورفع الفعل المضارع بعدها إذا تقدم عليها الفعل "ظن"، كما جاء على لسان ابن مالك:

وبلن انصبه وكي كذا بأن *** لا بعد علم والتي من بعد ظن

فانصب بها والرفع صحح واعتقد *** تخفيفها من أن فهو مطرد[1].

بالإضافة إلى "أن" فإن "إذن" هي الأخرى لا تنصب الفعل المضارع إلى بثلاثة شروط هي كالآتي:

الشرط الأول: أن تكون إذن واقعة في صدر الكلام، وتحدد الصدارة لها بضابط وهو ألا يكون ما بعد (إذن) خبر لما قبلها، فإن لم تحتل الصدارة فإن الفعل بعدها يكون مرفوعا.

الشرط الثاني: أن يكون الفعل بعدها دالا على معنى الاستقبال، فإن دل على الحال رفع الفعل ولم ينصب.

الشرط الثالث: ألا يفصل بين (إذن) والفعل بفاصل كيفما كان سواء كان منادى أو ظرفا، أو جارا ومجرورا، فإن وجد فاصل لم تعمل النصب في الفعل المضارع، ويستثنى من هذه المسألة القسم فإنه لا يؤثر، كأن تقول: إذن والله أكرمَك بنصب الفعل بإذن[2].

هذه الأمور كان الأولى أن تتم الإشارة إليها؛ لأن تركها هو اقتصار مخل يجعل المتعلم يقع في الخطأ بأن يسحب عمل هذه الأدوات النصب على جميع الأفعال المضارعة، في حين نجد أنها لا تعمل إلا وفق ضوابط وشروط كان ينبغي التنبه عليها. وبالإضافة إلى ما تقدم فهناك مشكل أخر تطرحه "ان" الناصبة للفعل المضارع ويتجلى في بيان متى تكون ظاهرة ومتى تعمل مضمرة، ومتى يكون إضمارها جائزا ومتى يكون واجبا؟ هذه المسائل تقتضي حيزا زمنيا مهما حتى يدرك المعلم معنى الإضمار الجائز، ومعنى الإضمار الواجب، ثم بعد ذلك تحديد مواضع كل نوع، وإن كانت مضامين الكتاب قد جاءت

[1] ابن مالك(جمال الدين)، ألفية ابن مالك، دار التعاون، مكة الكرمة، السعودية، د.ت، الباب إعراب الفعل.

[2] ابن حمدون(أحمد)، حاشية العلامة ابن حمدون على شرح المكودي لألفية ابن مالك، ج2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003، ص: 599.

قاصرة هي الأخرى أيضا في هذه القضية حيث تم إغفال مجموعة من المسائل لها ارتباط بما نحن بصدده يظهر هذا الأمر من خلال تحليل ما جاء في الاستنتاج (بأن مضمرة جوازا بعد لام التعليل، ووجوبا بعد لام الجحود وفاء السببية و"حتى" التي بمعنى إلى أن وواو المعية و"أو"[1]).

تطرح هذه الفقرة مجموعة من الإشكالات حيث تم إغفال مجموعة من الأمور المرتبطة بإضمار "أن" وإظهارها، من ذلك أن الاستنتاج أغفل مسألة مهمة وهي وجوب إظهار "أن" وذلك إذا توسطت بين لام التعليل و"لا" النافية كراهة اجتماع لامين، كما نص على ذلك ابن مالك لما قال: وبين لا ولام جر التزم *** إظهار أن ناصبة...[2] أضف إلى ذلك أنه تم الاقتصار في إضمار "أن" جوازا على مسألة وقوعها بعد لام التعليل، وتم إغفال أو تغافل موضع مهم تكون فيه "أن" مضمرة جوازا وهو عطف الفعل المضارع على اسم خالص كما في قول ميسون الكليبية:

للبس عباءة وتقر عيني *** أحب إلي من لبس الشفوف[3].

فالفعل "تقر" منصوب بأن مضمرة جوازا بعد الواو العطفة، حتى يتأتى عطف الفعل على الاسم؛ إذ بإضمار أن تصير هي وما بعدا مصدرا[4].

نفس الأمر ينطبق على مسألة إضمار أن وجوبا حيث تم الاكتفاء بسرد العناوين الرئيسية دون إعطاء ضوابط، فلما نقول مثلا أن "أن" تضمر وجوبا بعد فاء السببية فإن أول سؤال يتبادر ما المقصود بالفاء السببية وما السياقات التي ترد فيها؟ ما يجعل الأستاذ ملزما بأن يعطي تصورا لهذه الفاء عملا بالقاعدة المشهورة الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وهو الأمر الذي لا يسمح به الوقت المحدد. كما أن الاقتصار على ذكر أن "أن" تكون مضمرة وجوبا بعد "حتى" التي بمعنى إلى أن دون التنبيه على أن الفعل المنصوب بعدها يشترط فيه أن يكون دلا على الحال أو مؤولا بالحال لا يبدو سليما، إذ نعلم أن الفعل لا ينتصب بإطلاق بعد "حتى" حيث يتعين رفعه إذا كان دالا على الاستقبال كما صرح بذلك تبن مالك:

وتلو حتى حالا أو مؤولا *** بها انصبن وارفع المستقبلا[5]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، المرجع السابق، ص 99.

[2] ابن مالك (جمال الدين)، المرجع السابق، الباب إعراب الفعل.

[3] سيبويه (عمرو بن عثمان)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، منشورات الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988، ص 45،

[4] أبو بكر السراج(محمد)، الأصول في النحو، ج2، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، د.ت، ص 150.

[5] ابن مالك (جمال الدين)، المرجع السابق، الباب إعراب الفعل.

وكما يقال يكفي من القلادة ما أحاط بالعنق فإن ما قدمناه في هذا المحور يبين لنا أن الحيز الزمني أقلق أيضا واضعي المناهج والمقررات وكان سببا في جعلهم يقعون في أخطاء لا يمكن تبريرها من منطلق النقل الديداكتيكي القائم على تبسيط المعرفة العالمة وجعلها قابلة للتعلم، والتبسيط لا يسوغ الحذف المفضي إلى التشويه.

خاتمة

ضمت هذه الورقة البحثية ثلاثة محاور أساسية، أولها ناقشنا فيه الأهداف والخطوات المسطرة في البرامج والتوجهات التربوية بغية ربطها بالدرس الذي اخترناها كنموذج، وبيان أن الحيز الزمني غير كاف، ولتدعيم ما قررناه ناقشنا في المحور الثالث مسألة الاقتصار على معلومات دون أخرى دون أن يكون هناك أي مرجح وأي مسوغ.

هذا الذي تقدم جعلنا نخلص إلى ما يلي:

-الحيز الزمني غير كاف، ما يلزم معه تقليص المحاور والتمديد في الوقت حتى يتسنى لنا تحقيق الأهداف المسطرة، وفق مبدأ الكيف وليس مبدأ الكم.

-إعادة النظر في الكتاب المدرسي من خلال تحيينه وصياغته صياغة جديدة يتم فيها استحضار الفئات المستهدفة والحيز الزمني.

بيبليوغرافيا

- أبو البركات عبد الرحمن)، وكال الدين الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، دار الطلائع، 2009.
- أبو بكر السراج(محمد)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، د.ت.
- ابن حمدون(أحمد)، حاشية العلامة ابن حمدون على شرح المكودي لألفية ابن مالك، ج2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003.
- ابن خلدون(عبد الرحمن)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق مجدي فتحي السيد، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، 2010.
- ابن مالك(جمال الدين)، ألفية ابن مالك، دار التعاون، مكة الكرمة، السعودية، د.ت، الباب إعراب الفعل.
- سيبويه(عمرو بن عثمان)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، منشورات الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، غشت 2009.

أسماء الإشارة وأثرها في تماسك النص القرآني

☜ عبد الوهاب بولنوار[1]

تقديم

يعد الدرس اللغوي مجالا واسعا للبحث والاجتهاد، إذ لا يمكن للدارس الإحاطة بكل أبوابه ومباحثه وقضاياه، ومن ثم فالقضايا التي تناولها علماؤنا قديما وحديثا عدّت بمثابة إرث لغوي كبير، هذا الإرث كان حافزا لنا للعمل على التعريف بأسماء الإشارة مع بيان أهميتها والوظيفة الإحالية التي قد تشغلها داخل التركيب، كون هذا العنصر الإحالي يعمل على تحقيق تماسكه فلا يستقيم له وجود من دونه، ثم إن النص لا يكون نصا حتى تتحقق فيه تلك العلاقات النصية، وتتعالق فيما بينها محققة وحدة نصية دالة. ومن بين العناصر المشكلة لتلك العلاقات نجد: أسماء الإشارة. فما اسم الإشارة، وما آثره على النص؟

المحور الأول: ماهية اسم الإشارة

1.تعريف الإشارة في اللغة والاصطلاح

الإشارة في **اللغة**: مصدر، وَزنُهُ" إِفَالَةٌ"، وفعله "أشار" على وزن "أَفَالَ"، وهذه الهمزة تفيد في غالب الأحيان(التعدية)"[2]، إذ أن أَصْل هذا الفعل هو"شَوَرَ" بفتح الواو على وزن "فَعَلَ"، أو "شَارَ" على وزن "فَالَ" بقلب الواو ألفا لنزع الثقل، وبالتالي فالفعل "أَشَارَ" فعل ثلاثي مزيد بحرف (الهمزة)، ووزنه "أَفْعَل"؛ لأن الفعل الثلاثي الذي زيد فيه حرف لا يأتي إلا على ثلاثة أوزان أشهرها "أَفْعَلَ"، والأصل في "أشار" "شَوَرَ" ومصدره "شوْراً " ، ومادامت حركة حرف الشين لا تتناسب مع الواو - لأن ما قبلها مفتوح - أبدلت الواو ألفا، أما ابن فارس فقد قال: "الإشارةَ هي الْمَشُورَةُ التي تدل على إظهار الشيء أو أخذه، ويقول صاحب معجم المقاييس: (الشين والواو والراء) أصلان مطردان، الأول منهما إبداء شيء وإظهاره وعرضه، والآخر أخذ شيءٍ، فالأول قولهم: شُرْتُ الدابة شَوْراً، إذا عرضتها، والمكان الذي

---

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الأول- وجدة.

[2] الحملاوي أحمد، كتاب شذا العرف في فن الصرف، ش:حجر عاصي، الباب الأول، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1999، ص23 - (بتصرف).

تُعرَض فيه الدواب هو المِشْوَارُ[1]"، وقال الزمخشري: أومأ إليه بالمَشِيرَةِ؛ أي بِالسبابةِ[2]؛ بمعنى أشار إليه بالسبابة، وورد في معجم لسان العرب لابن منظور: "أَشَارَ الرجل يُشِيرُ إِشَارَةً؛ إذا أَوْمَأَ بيده"[3].

فمن خلال التعريفات السابقة نستشف أن مصطلح "الإشارة" استشكل على اللغويين صَكّ تعريف لغوي واحد له، وهذا راجع إلى تنوع الحقول المعرفية التي استخدم فيها، حيث لُوحِظَ أن هذا اللفظ يأخذ معان متفاوتة وهي: الأخذ أو الإيماء والتلويح...أما في الإصطلاح: فقد عمد محمد الكتاني بموسوعته إلى إيراد أربع تعريفات للإشارة:

اصطلاحا أدبيا: يقول: الإشارة في النقد الأدبي هي الإيماء إلى المعنى، كقول الشاعر:

جَعَلْنَا السَّيْفَ بَيْنَ الْخَدِّ مِنْهُ وَبَيْنَ سَـــوَادٍ لَمَّـتْهُ عـَذَارَا

ففي هذا المثال أشار الشاعر إلى هيأة الضربة التي أصاب بها عدوه وهو يقاتله[4].

اصطلاحا بلاغيا: أما في اصطلاح البلاغيين، "فتطلق "الإشارة" ويراد بها: الإتيان بمعان متعددة من باب التضمين، وقيل: هي أن يكون اللفظ القليل مشتملا على المعاني الكثيرة بالإيماء إليها، ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى في قصة الطوفان: (وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِي الْأَمْرُ وَاسْتَوَت عَلَى الْجُودِي)[5].

اصطلاحا صوفيا: عند أهل الصوفية، تطلق الإشارة على التغبير من باب الإيماء عن أحوال ومواجِيد السالكين، دون التصريح بها، ضنا بها عمن لا يدرك معناها، قال شاعرهم:

سَتَكْفِيكَ مِنْ ذَاكَ الْمُسَمَّى إِشَارَةٌ ودعـــه مصونا بِالْجَمَالِ مُحَجَّبَا

أَشِرْ لِي بِوَصْفٍ وَاحِدٍ مِنْ صِفَـــاتِهِ تَكُنْ مِثْلَ مَنْ سَمَّى وَكَنَّى وَلَقَّبَا"[6]

اصطلاحا نحويا: "الإشارة: هي التعيين للذات بواسطة أداة تسمى (اسم الإشارة) للمشار إليه، وهو إما واحد أو اثنان أو جماعة، وكل منهم إما مذكر أو مؤنث، فللمفرد أداة هي: "ذَا"، وللمؤنث "ذِي" ذه"

---

[1] أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا(395)، معجم مقاييس اللغة، ت:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بدون طبعة، ج3، مادة(ش ور)، ص226.

[2] الزمخشري، معجم أساس البلاغة، ج1، ت:محمد باسل، دار الكتب العلمية، ط1-1998، مادة: (ش ور)، ص225.

[3] ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، م4.ج27. باب: الشين. مادة (ش ور). ص2358.

[4] الكتاني محمد، موسوعة المصطلح في التراث العربي(الديني والعلمي والأدبي)، ج1، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، باب: (الألف)، ص201.

[5] سورة هود:الآية:44.

[6] الكتاني محمد، موسوعة المصطلح في التراث العربي، ج1، باب: (الألف)، ص201.

و"ته"، وللمثنى "ذَانِ" و"تَانِ"، وللجمع "أولاء"، وإذا كان المشار إليه بعيدا لحقته "الكاف" أو "اللام" أيضا فيقال "ذلك" إلا في اسم الإشارة المثنى، وللمشار إليه ثلاث مراتب (قريب وبعيد ومتوسط)، فيشار إلى القريب باسم الإشارة مجردا من "الكاف" و"اللام"، وللمتوسط بما فيه "الكاف" وحدها، وللبعيد بما فيه "الكاف" و"اللام" معا، ويشار إلى المكان بألفاظ؛ "هنا" و"هناك" و"هاهناك" و"هاهنا"، وبلفظ "ثَم" أيضا[1].

أما الكتب النحوية، فقد تناولت هذا المفهوم بكونه خاصية نحوية ثابتة لا يجب الحياد عنها، فأبو الفتح عثمان ابن جني قال: " أما أسماء الإشارة فهذا للحاضر، والتثنية في الرفع؛ هذان، وفي النصب والجر هذين، وذلك للغائب، والتثنية؛ ذانك، وذينك، وهذه وهاتان وهاتين، وتلك وتيك وتانك وتينك، والجمع هؤلاء وهؤلا ممدود ومقصور وأولئك وأولاك ممدود ومقصور، وها في جميع هذا حرف معناه التثنية، وإنما الاسم ما بعده والكاف في جميع ذلك للخطاب، وهي حرف لا اسم"[2]، وقال صاحب "شرح المفصل": ومعنى الإشارة؛ الإيماء إلى حاضر بجارحة أو ما يقوم مقام الجارحة، فيتعرف بذلك، فتعريف الإشارة أن تخصص للمخاطب شخصا يعرفه بحاسة البصر، وسائر المعارف هو أن تخص شخصا يعرفه المخاطب بقلبه، فلذلك قال النحويون: إن أسماء الإشارة تتعرف بشيئين: بالعين وبالقلب[3]. والمَلْحَظُ أن الإمام النحوي ابن هشام الأنصاري اقتصر في كتابه " قطر الندى وبل الصدى" على عَدِّ أسماء الإشارة، وإحصائها قال: الثالث من أنواع المعارف "اسم الإشارة" وهي: (ذا) للمذكر، و(ذي) و(ذه) و(تي) و(ته) و(تا) للمؤنث، و(ذان) و(تان) للمثنى؛ بالألف رفعا وبالياء جرا ونصبا، و(أولاء) لجمعهما، والبعيد بالكاف مجردة من اللام[4].

أما علماء اللغة المحدثون، فقد استمدوا نظريتهم في الإشارة وتعريفها من أفكار العالم اللغوي السويسري فيردناند ديسوسير(**Ferdinand de Saussure**)، حيث عرف الإشارة بقوله: "كنه أو ماهية قابلة للإدراك بالنسبة لمجموعة محددة من مستعمليها". وقال الأزهر الزناد: مفهوم الإشارة ذلك اللفظ الذي يستعمله المتكلم للدلالة على الشخص المتحدث عنه؛ المشار إليه[5]. نستخلص مما تقدم أن مفهوم الإشارة من المفاهيم التي استعصى على الباحثين تقديم تعريف واضح له. لكن الإشارة مفهوم اختلف معناه بين المعاجم الاصطلاحية

---

[1] الكتاني محمد، المرجع السابق، ص201.

[2] أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في الغربية، ترجمة: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، باب: النكرة والمعرفة، 1988، ص78.

[3] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج1، ترجمة: بديع يعقوب، دار الكتب العلمية لبنان.ط1. 2001، ص352.

[4] ابن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، ج1، شرح: طه محمد الزيني وعبد المنعم خفاجي، منشورات الشعب، القاهرة، مصر، ب.ت، ص124.

[5] الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص117.

والمعاجم اللغوية، والأصل أن يتصل المعنى اللغوي بالمعنى الاصطلاحي، زيادة على ذلك أن معظم النحاة خلصوا إلى أن اسم الإشارة: هو ما وضع ليدل على معين بواسطة إشارة حسية أو معنوية، كما أنهم صنفوا هذه الأسماء إلى ثلاثة أصنافّ، وكل صنف منها ينقسم إلى مذكر ومؤنث هي:

- الصنف الأول:

- أسماء الإشارة التي تستعمل للمفرد المذكر هي: ذا، هذا، ذاك، ذلك..

- أسماء الإشارة التي تستعمل للمفرد المؤنث هي: ذِهْ، ذِهِ، تِهْ، تِهِ، هَذِهْ، هَذِهِ، هاته، هاتِه...

- الصنف الثاني:

- أسماء الإشارة التي تستعمل للمثنى المذكر هي؛ ذان، ذين، هذان، هذين...

- أسماء الإشارة التي تستعمل للمثنى المؤنث هي: تان، تين، هتان، هتين، تانك...

- الصنف الثالث:

- أسماء الإشارة التي تستعمل لجمع مذكر كان أم مؤنثا: أولاء، أولى، هؤلاء، أولئك، ويشار إلى المكان بألفاظ منها: "هُنَا" و"هُنَاكَ" و"هَاهُنَا" و"هَاهُنَاكَ"، وبلفظ "ثَمَّ" الذي يستعمل للمكان البعيد خاصة، وهذه الأسماء لا تفهم إلا إذا ارتبطت بما تشير إليه، ويجري تقسيمها في اللغة العربية إلى أقسامها المعروفة باعتماد المسافة (قربا وبعدا)، من موقع المتكلم في المكان أو الزمان، إذا ينقسم اسم الإشارة بحسب المشار إليه إلى ثلاثة أقسام: ما يشار به للمفرد، وما يشار به للمثنى، وما يشار به للجماعة.

2.ما يشار به إلى المفرد المذكر

يشار إلى المفرد المذكر ب "ذَا" فقط، يقول السيوطي في هذا الصدد:" أَشِرْ بذا لمذكر فرد"[1]، وقال ابن مالك:" بذا لمفرد مذكر أشر[2]". ولاسم الإشارة "ذا" أحكام عدة:

أ. أنه يشار به إلى المفرد المذكر القريب[3]، نحو قولنا:[ذا بحثي، وذا بحثك].

---

[1] جلال الدين السيوطي، الفريدة، مكتبة المنار، القاهرة، 1339هـ، ص11.

[2] ابن مالك متن الأجرومية، المكتبة الشعبية، بيروت، لبنان، ص7، وفي شرح ابن عقيل، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص105.

[3] جرجس ناصيف، المعجم المبين. موسوعة في أدوات النحو وشواهده. ترجمة: جوزيف إلياس، منشورات دار النمر، ط1، 2010، ص222.

ب. أحيانا تتصل به حروف أخرى، فتفيد معاني جديدة، أو كما يقال كل زيادة في المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى.

ج. "هاء" التنبيه، قال صاحب كتاب شرح المفصل: اعْلَم أن (ها) كلمة تنبيه ، وهي على حرفين كَـ(لَا) و(مَا)، فإذا أرادوا تعظيم الأمر والمبالغة في إيضاح المقصود، جمعوا بين التنبيه والإشارة وقالوا: "ذَا"[1]، وهذه الهاء تستخدم في السياق لتنبيه المخاطب، وشد انتباهه لفحوى الخطاب، وقد ذهب صاحب كتاب "معاني النحو"[2] إلى أن اسم الإشارة "ذا" عندما تلحقه "هاء التنبيه" في أوله يفيد القريب، نحو قوله عز وجل: (هَذَا مَا لَدي عَتِيد)[3]، ونحو قول الشاعر: وَلَيْسَ لِعَيْشِنَا هَذَا "مَهاه" [4]وَلَيْسَتْ دَارِنَا هَـاتَا بِدَارِ[5]

وألفها تحذف منها كتابة لا لفظا، وعليه قولنا [هذا كتاب]، و[هذا رأيي]، وكثيرا ما يفصل بين "هاء التنبيه" و"ذا" بكاف تسمى كاف التشبيه"، فيقال "هكذا"، ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: (فلما جاءت قِيل أهكذا عرشك)[6]، وهاء التنبيه تضيف معنى آخر إلى حقيقة الإشارة في "ذا"، يقول ابن يعيش: اعلم أن "ها" كلمة تنبيه، وهي على حرفين كـ (لا وما)، فإذا أرادوا تعظيم الأمر والمبالغة في إيضاح المقصود، جمعوا بين التنبيه والإشارة، وقالوا: "هذا" و"هنه"[7]. ثم إن "هَا" التنبيه قد تقترن بذي الكاف، فيقال "هذاك"، ومنه قول الشاعر: رَأَيْتُ بَنِي غَبْرَاءَ لَا يُنْكِرُونَنِي وَلَا أَهْلَ هَذَاكَ الطِّرَافِ الْمُمَدّدِ.

- وإذا لحقته كاف الخطاب الحرفية، والتي تدل على من يخاطب بِهِ، وهذه الكاف اللاحقة بأسماء الإشارة للمخاطب دون معنى الاِسمية، يقول ابن يعيش في الضرب الثُاني من كاف الخطاب: الكاف اللاحقة بأسماء الإشارة: نحو: ذاك وذانك وذينك تانك وتنيك وتينك وذيك وذلك "الكاف في جميع ذلك للخطاب مجردا من معنى الاسمية، والذي يدل على تجردها من معنى الاِسمية أنها لو كانت باقية على اسميتها لكان لها موضع من الإعراب، إما رفع وإما نصب وإما خفض، وذلك ممتنع هاهنا"[8]، ومن

[1] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص356.

[2] السامرائي، كتاب معاني النحو، ج1، مكتبة الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص90.

[3] سورة (ق)، الآية:23.

[4] اَلْمَهَاه: الصفَاءُ والرونق الجميل.

[5] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص367.

[6] سورة النمل:42/28.

[7] سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، ب.ت، ص149.

[8] سعيد حسن بحيري، المرجع السابق، ص146.

الأمثلة على ذلك قوله تعالى: (ألم ذلِك الكتاب لا ريب فيه)[1]، وعلى الأظهر أن تكون الإشارة في هذا الموضع إلى القرآن المعروف لديهم، واسم الإشارة هنا ورد مبتدأ، والكتاب بدل وخبره ما بعده، وذهب آخرون إلى أن للإشارة مرتبتين فقط، قريبة ومتراخية، فإن أرادوا القرب جاؤوا بذا أو بهذا، وإن لم يريدوا القرب جاؤوا بالكاف وحدها أو باللام معها فيقال: "ذاك" أو "ذلِك" وقد تنصرف هذه الكاف بحسب المخاطب، فيقال "ذاكَ" بالفتح أو "ذاكِ" بالكسر[2]،أو مثل قولنا: [هذا الشبل من ذاك الأسد].

- وقد تلحقه لام البعد بالمشاركة مع كاف الخطاب، فتحذف ألف "ذا" كتابة.

3.ما يشار به إلى المفرد المؤنث

أ. للمفردة المؤنثة عشرة ألفاظ[3]؛ خمسة مبدوءة بالذال، ومنها ما يلي:

- "ذي": من بين الأسماء التي يشار بها إلى المفرد المؤنث، قال ابن مالك في ألفيته: *بذي وذه تي تا على الأنثى اقتصر*[4]. ويقول السيوطي:*أشر بذا لذكر فرد وذي*[5]، ومن الأمثلة التي يمكننا أن نستشهد بها في هذا الصدد قولنا: [ذي متعلمة، وذي زينب، وذي أختها]، وهي اسم إشارة مبني، أما إعرابها فتعرب حسب سياق ورودها، وهي في ذلك كغيرها من أسماء الإشارة، و"ذهي" بالإشباع، و"ذه" بالكسر.

وقد تلحقها "ها" التنبيه، لتنبيه المخاطب، فتحذف الألف كتابة لا لفظا، مثل قولنا: هَذِي يَدِي عَنْ بَنِي مِصْرٍ تُصَافِحُكُمْ فَصَافِحُوهَا تُصَافِحْ نَفْسَهَا الْعَرَبُ[6]. أو قولنا: هَذِي الْأَوَابِدُ كَمْ أُهِل لَـهَا دَم وَسَـقَى ثَرَاهَا مَدْمَع هَطَّال[7]

- "ذِهْ" بالإسكان؛ اسم إشارة يشار به إلى المفرد المؤنث، كقولنا: [تلك ليلى، وذِهْ أختها]، وفيها حكمان[8]: "الحكم الأول: أنه يصح فيها أن تبنى على الكسر، نحو قولنا "ذِهِ"، أو على السكون فنقول "ذهْ"، ويجوز فيها تخفيف الكسرة وإشباعها لفظا فنقول "ذِهِي".

---

[1]سورة البقرة.الآية:1.

[2]جرجس ناصيف، المعجم المبين، ص222.

[3]ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، ترجمة: محمد خير طعمة حلبي، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط3، 2009، ص79.

[4]متن الألفية، المكتبة الشعبية، بيروت، لبنان، ص7. أكوفي، شرح ابن عقيل، م س، ص105.

[5]جلال الدين السيوطي، الفريدة، مكتبة المنار، 1339ه، ص11.

[6] جرجس ناصف، المرجع السابق، ص231.

[7]أمجد الطرابلسي، ديوان: "كان شاعرا"، سلسلة إبداع، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ط1، 1993، ص43.

[8]جرجس ناصف، المرجع السابق، ص229.

والحكم الثاني: أنه غالبا ما تدخل عليها "هاء" التنبيه، فيقال "هنِهِ" و"هنِهْ"، ومنه قول الشاعر: قُلْتُ لَهَا يَا هَنِهِ هَذَا إِثْمٌ هَـلْ لَكِ فِي قَاضٍ إليهِ نَحْتَكِمُ"[1]. ويشابهه قوله تعالى: (هنِهِ ناقة اللهِ لكم ءاية)[2]، ونحو قوله سبحانه: (إن هنه تذكرة فمن شاء اتخذ إلى ربه سبيلا)[3]، وتكون للجمع أيضا نقول مثلا: [هنِهِ جذوع منكسِرة].

- "تِلك"؛ ويشار بها إلى البعيد، قال تعالى: (تِلك إذا كرة خاسِرة)[4]، وقال أعز من قائل:(أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشجَرَة)[5] ، وتكون للجمع أيضا نقول: [تِلك النوافذ محطمة].

- و"ذات"، وهي أغربها، والجاري في عرف الاستعمال، استعمال "ذات" بمعنى صاحبة، مثل قولنا: [ذات حسن وخلق رفيع].

- "تِي"؛ اسم يشير للمفرد المؤنث[6]، كقولنا: [تي لغتي، وتي لغتك]، ولها أحكام هي:

* يشار بها لمفرد المؤنث القريب، لكن يبدو أن استعمالها قليل جدا.

* أنه من الأسماء المبنية على السكون، أما إعرابه، فيعرب حسب موقعه في الجملة.

* قد تلحقه حروف أخرى فتفيد معاني إضافية؛

أ."ها" التنبيه، لتنبيه المخاطب، نحو قولنا: [هاتِي المرأة فاضِلة]، ونحو قول الشاعر:

ونَبـأْتُمَانِي إِنمَا الْمَوْتُ بِالْقُرَى فَكَيْفَ وَهَاتِي هَضَبَة وَكَثِيبُ[7]

ب.كاف الخطاب الحرفية الدالة على من يخاطب بها، وتفيد الدلالة على المتوسط البعد، نحو قولنا: [تِيك المرأة فاضلة]، وقد تصرف بحسب حال المخاطب مثل: [تِيكَ، وتِيكِ]...

- تِهِ: اسم إشارة يدل على المفرد المؤنث، وله أحكام هي[8] :

---

[1] جرجس ناصف، المرجع السابق، ص229.

[2] سورة الأعراف، الآية:72.

[3] سورة الإنسان، الآية:29.

[4] النازعات، الآية:12.

[5] الأعراف، الآية:21.

[6] جرجس ناصيف، المعجم المبين، ص179.

[7] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص366.

[8] جرجس ناصف، المرجع السابق، ص178.

أ. أنه يشار به إلى المفرد المؤنث القريب، نحو قولنا: [تِهِ حالتي، وتِهِ حالتك].

ب. لا مثنى له ولا جمع .

ج. قد تلحقه "هاء" التنبيه، نحو قولنا: [هاتِه امرأة مسلمة]، و"تهي"_بالإشباع[1].

ثانيا: مراتب المشار إلي : تختلف مراتب المشار إليه باختلاف المشار المستعمل، قال السيوطي في هذا[2]: والمد أولى وزِد الكاف إذا يبعد واللام إذا شئت خذا

وفي هذا الشأن، يقول ابن مالك في ألفيته[3]:

وبأولى أشِر لجمع أشِر مــطلقــا والمد أولى، ولدى البعد انطقا

بالكاف حرفا: دون لام، أو معه واللام _إن قدمت ها_ ممتنعة

وبهذا القول نجد أن ابن مالِك[4] خالف الجمهور، حيث ذهب إلى أن للمشار إليه رتبتان: رتبة القرب ورتبة للبعد، فيشار للقريب باسم إشارة مجرد من أي إضافة، سواء كانت هذه الإضافة كافا أو لاما أو هما معا، ومن بين أسماء الإشارة المفردة الدالة على ذلك ما يلي: "ذا"، نحو قولنا:[ذا كتابِي]، أو نأتي ب "ذا" مع هاء التنبيه، مثل قوله تعالى: (ثم يقال هذا الذي كنتم به تكذبون)[5]، ومثل قوله سبحانه: (إن هذا لفي الصحفِ الأولى صحفِ إبراهِيم وموسى)[6] و"ذي" مثل قولنا: [ذي محفظتي]، و"ذِهِ" مثل قولنا: [ذِهِ قصِيدتِي]، وغيرها من أسماء الإشارة التي سبق أن تمت الإشارة إليها مثل:"تي"،"تا".

وإذا أردنا الإشارة إلى المتوسط أتينا "بالكاف" وحدها، فنقول: "ذاك" بالفتح، ومن الأمثلة على ذلك قولنا:[امتطي ذاك الجواد]، و[تيك الناقة] ونحو هذا من الأمثلة. ويقتصر التحاق كاف الخطاب الحرفية[7]، على آخر أسماء الإشارة التي للمفرد المذكر، والتي للمثنى والجمع بنوعيه، كما تلحق الكاف أيضا ثلاثة من أسماء الإشارة الخاصة بالمفرد المؤنث, وهي: "تي"، "ذي"، "تا"، ولا يلحق بآخر

---

[1] جرجس ناصف، المرجع نفسه، ص178.

[2] جلال الدين السيوطي. متن الفريدة..ص11.

[3] ابن مالك، متن الألفية، ص7. وفي شرح ابن عقيل. م1، ص 106.

[4] شرح ابن عقيل، م1، ص108

[5] سورة المطففين الآية:17.

[6] سورة الأعلى الآية:18-19.

[7] النحو الشامل.ص75.

السبعة الأخرى، التي للمفرد المؤنث، وهي: "ذِهِ"، "تِهِ"، "ذِهْ"، "ذِهِي"، "تِهْ"، "ذات"، وإذا التحقت "كاف الخطاب" بأحد أسماء الإشارة السابقة أفادته الدلالة على أن المشار إليه في مكان متوسط المتوسط. أما اللام فإنها تزاد في آخر بعض أسماء الإشارة رفقة الكاف فنقول: (ذلك) وتفيد بذلك البعد الشديد، ونحو مع المفرد المذكر مثل قوله تعالى:(ذلِك رجع بعيد)[1]، ونحوها مع المفرد المؤنث مثل قوله سبحانه: (ألر تلك ءايات الكتاب وقرآن مبين)[2]، وقيل أيضا في المفردة المؤنثة "تالك" نحو قول الشاعر: تَعَلَّمْ أَنّ بَعْدَ الْغَيِّ رُشْداً وَأَنّ لِتَالِكَ الْغُمْرِ إِنْقِشَاعًا

هذه الكاف حرف خطاب فلا موضع لها من الإعراب، فإن تقدم "ذا" حرف التنبيه "ها"على اسم الإشارة أتينا بالكاف وحدها فنقول: "هذاك"، ومن الأمثلة على ذلك قول الشاعر:

رَأَيْتُ بَنِي غَبْرَاءَ لَا يُنْكِرُونَنِي وَلَا أَهْلَ هَذَاك الطِّرَافِ الممدَّدِ

وفي هذه الحالة كما يرى شيخ النحويين ابن مالك لا يصح الإتيان "بالكاف" و"اللام"، إذ لا يجوز أن نقول: "هذالِك"، لأن التنبيه والبعد يتنافيان، ولا مانع من اقتران التنبيه بالمتوسط.

ويجوز أن ينوب اسم الإشارة الدال على القرب عن الدال على البعد وبالعكس فتنوب "هذا" عن "ذلك" و"ذلك" عن "هذا"[3]. وذكروا موضعا لا تجوز فيه نيابة "هذا" عن "ذلك" ولا "ذلك" عن "هذا"، وذلك أنك لو رأيت رجلين تنكر أحدهما لقلت للذي تعرف: من هذا الذي معك؟ ولا يجوز هاهنا، من ذلك لأنك تراه بعينه[4]. وقال الزمخشري: قولهم "ذَلِكَ"، الاسم فيه "ذَا" والكاف للخطاب، وزيدت اللام لتدل على بعد المشار إليه، وكسرت لالتقاء الساكنين، ولم تفتح لئلا تلبس بلام الملك، لو قلت: (ذا لَكَ)، ف"ذَا" إشارة إلى القريب بتجردها من قرينة تدل على البعد، فكانت على بابها من إفادة قرب المشار إليه، لأن حقيقة الإشارة الإيماء إلى حاضر، فإذا أرادوا الإشارة إلى متنح متباعد، زادوا كاف الخطاب، وجعلوه علامة لتباعد المشار إليه، فقالوا: "ذَاكَ"، فإن زادوا بعد المشار إليه، أتوا باللام مع الكاف، فقالوا: "ذَلِكَ"، واستفيد باجتماعهما زيادة في التباعد، لأن قوة اللفظ مشعِرة بقوة المعنى[5].

---

[1] سورة (ق).الآية 3.

[2] سورة الحجر.الآية:1.

[3] السامرائي، كتاب معاني النحو، ج1، مكتبة الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص90.

[4] السامرائي، المرجع نفسه، ج1.ص90.

[5] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص365

المحور الثاني: أسماء الإشارة وأثرها في تماسك النص

يعد الاتساق من أبرز السمات التي تتسم بها النصوص بجميع ألوانها، حيث لا تقوم هذه النصوص إلا به، فإذا رجعنا إلى القواميس وأمات الكتب باحثين عن المعنى الذي يمكن أن يأخذه الجدر (و س ق)، فإننا نجده يتمحور حول معنى الإكتمال، وورد في لسان العرب لابن منظور بمعنى: الإنتظام[1]، وهذا لا يبتعد أبدا عن المعنى الذي يدور الآن في كتب اللغويين، والتي تعرفه بكونه: "مفهوم دلالي يحيل إلى تلك العلاقة المعنوية الموجودة بين الجمل"[2]، باعتباره متتالية من الجمل، كما يذهب في ذلك هاليداي وحسن[3]. ومن ثم فالنص جملة من العناصر تترابط بتوفر الروابط التركيبية، والروابط الزمانية، وكذا الروابط الإشارية؛ فلا يكاد نص يخلو من "اسم إشارة" وغيره[4]، فهو كتلة مترابطة مؤتلفة مشكلة "متتالية من العبارات والجمل" يترابط بعضها ببعض، ويشد بعضها بعضا، مع استحضار (البعد التأويلي) الذي يقرب المسافات بين مِؤلف النص ومتلقيه، لذا ينبغي أن تتوافر لدى المتكلم ملكة تجعله قادراً على استساغة وحدات النص، وبالتالي يجب توسيع الملكَة النصية حتى تكون أكثر قدرة استكناه النصوص، وإنتاج نصوص أخرى متماسكة ومنسجمة العناصر[5].

ومن أبرز وسائل الإتساق الإمائية، أسماء الإشارة التي تصنف حسب خصوصيات كل لغة، إما حسب الظرفية: الزمان(الآن، غدا)، أو المكان(هنا، هناك)[6] أو حسب الإشارة المحايدة: وتكون ب «the» ؛أي ما يوافق أداة التعريف[7]، أو الانتقاء:(هذا، هؤلاء)، أو حسب البعد(ذلك، تلك)، أو القرب(هنه، هذا)[8]، ومن هذا المنطلق فأسماء الإشارة تقوم بالربط القبلي والبعدي، إذا كانت الأسماء بشتى أصنافها محيلة إحالة قبلية"[9]. لكن "اسم الإشارة المفرد" يتميز كما يسميه البعض "بالإحالة الموسعة"[10]؛ أي إمكانية الإحالة إلى متتالية من الجمل، مثل قوله سبحانه: ﴿طس تِلْكَ آيَاتُ الْقُرْءَانِ

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة: (و س ق).ص378 وما بعدها.

[2] محمد خطابي، لسانيات النص، ص 15.

[3] محمد خطابي، المرجع السابق، ص13.

[4] الأزهر الزناد، نسيج النص، ص121.(بتصرف)

[5] عابد بوهادي، أثر النحو في تماسك النص: دراسة العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد 40، العدد01، 2013، ص55.

[6] عابد بوهادي، المرجع السابق، ص59.(بتصرف).

[7] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب،ج1،المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001، ص128.

[8] محمد خطابي لسانيات النص.ص19

[9] عابد بوهادي، أثر النحو في تماسك النص، ص59.

[10] عابد بوهادي، المرجع نفسه.ص59.

وَكِتَابٍ مُبِينٍ﴾[1]، ووقوله سبحانه:﴿ الر تِلْكَ ءَايَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ ﴾[2]؛ فاسم الإشارة "تِلك" مَثَّل إحالة نصية عامة موسعة، قريبة وبعيدة أحيل بها على عموم آيات القرآن الكريم.

خاتمة

مما سبق يتضح أن للتماسك النصي أهمية بالغة تتمثل في كونه يساعدنا في معرفة النص من غيره، إذ يحقق الترابط بين العناصر النصية المتباعدة زمانيا ومكانيا، ينضاف إلى ذلك تحقيق الربط بين الجمل الرئيسة والجمل الفرعية مما يمَكِّننا من الحصول على بناء موحد، فإذا غاب الِالْتحام ظهر النص كأشلاء لا معنى لها، ولا غاية ترجى منها؛ لأن بها نتمكن من التخاطب فيما بيننا، الأمر الذي يلهمنا لاستحضار كلام (ريبورت دي بوغراند) الذي ذهب فيه؛ أن التماسك هو أحد المعايير الرئيسة لإيجاد النصوص.

[1] سورة النمل الآية:1.

[2] سورة يوسف الآية:1.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم
- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء (395)، "معجم مقاييس اللغة"، ج3، ترجمة: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بدون طبعة.
- أبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، معجم أساس البلاغة، ج1، ترجمة: محمد باسل، دار الكتب العلمية.ط1، سنة، 1998.
- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت 711هـ)، " لسان العرب"، ج27، دار صادر- بيروت - بدون طبعة.
- محمد الكتاني، موسوعة المصطلح في التراث العربي(الديني والعلمي والأدبي)، ج1، دار الثقافة - الدار البيضاء - ط1.
- ابن مالك متن الأجرومية، المكتبة الشعبية، بيروت – لبنان- بدون طبعة.
- الإمام أبو محمد عبد الله بن جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن هشام الأنصاري (ت761هـ) ، قطر الندى وبل الصدى، شرح: طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجى، ج1، منشورات الشعب، القاهرة، بدون طبعة.
- الإمام أبو محمد عبد الله بن جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن هشام الأنصاري (ت761هـ) شرح قطر الندى وبل الصدى، ت:محمد خير طعمة حلبي، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط3، 2009.
- أبو الفتح عثمان ابن جني (ت 392هـ)، اللمع في العربية، ت:سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر- عمان، 1988.
- أحمد الحملاوي، كتاب شذا العرف في فن الصرف، ش: حجر عاصي، دار الفكر العربي - بيروت- ط 1، 1999.
- جلال الدين السيوطي ، الفريدة، مكتبة المنار القاهرة، ط 1339هـ.
- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (ت 643)، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، لبنان.ط1، سنة2001، ج2.
- إبراهيم إبراهيم سيد أحمد، أثر السياق في توجيه المعنى في تفسير "التحرير والتنوير" دراسة نحوية دلالية، دار المحدثين، القاهرة، ط1، 2008.
- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي. ط1، 1993.
- جرجس ناصيف المعجم المبين، موسوعة في أدوات النحو وشوارده. ت: جوزيف إلياس، منشورات دار النمر، ط1، 2010.

- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2005.
- عابد بوهادي، أثر النحو في تماسك النص، دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 40، العدد 01،2013.
- فردينا ندي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.
- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ج1، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2000.
- محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991.
- السامرائي، كتاب معاني النحو، مكتبة الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000.
- روبيرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007.
- ديوان: "كان شاعرا"، لأمجد الطرابلسي، سلسلة إبداع، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ط1، 1993.

النص الدرامي في الوسط التربوي بالمغرب
وسؤال المقروئية

☜ أنوار البخاري[1]

تقديم

تسعى كل دولة جاهدة الى المحافظة على ممتلكاتها الثقافية وتثمينها من خلال محاولة حماية العناصر المادية والمعنوية المكونة للتراث الثقافي للأمة ويتعلق الأمر أساسا باللغة؛ باعتبارها ذلك النظام الذي يحقق الوظائف التواصلية والمعرفية بين البشر، وأداة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والإرادة والخطاب، ووسيلة يكتسب بها الإنسان المعرفة؛ فهي وسيلة لنقل المعلومات وحفظها وتناقلها عبر الأجيال. وتعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر النشاط المعرفي للبشرية، " فاللغة بمثابة وسيلة اتصال وتبادل الأفكار، وبها يحفظ تراث الأمة التي تتكفل اللغة بنقله عبر الأجيال المتعاقبة، فهي تشكل حلقة وصل بين الماضي والحاضر ليعيش الإنسان في مستقبل مشرق. حيث إن اللغة تشكل الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة وتاريخها، ولعل الشعوب التي أوجدت كيانها، وأبرزت شخصيتها، وأثبتت وجودها على مستوى الأمم الأخرى، تهتم باللغة لإدراكها أهمية اللغة حيث تمثل وحدة الأمة وقوتها ومجدها، فالأمة تقوى بلغتها وتضعف وتذوب بانهيار لغتها وهي بذلك رمز عزة الأمة وكرامتها"[2].

كما يهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية السُّلَّمْ التعليمي إلى تزويد الأطفال بأدوات المعرفة، ومساعدتهم على اكتساب العادات الصحيحة، والاتجاهات السليمة، وتكوين ميول إيجابية نحو أنفسهم ومجتمعهم، ولا يتم ذلك إلاَّ من خلال امتلاك الطفل للمهارات الأساسية؛ وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، حيث أن التدرج الصحيح القائم على أسس علمية لهذه المهارات كفيل في تنميتها خلال مرور الطفل في المراحل التعليمية المختلفة، فوصول الطفل نهاية المرحلة التعليمية الأولى (التعليم الابتدائي) قد يمكنه من امتلاك مستوى لغوي يستطيع من خلاله استخدام اللغة استخداما سليما من خلال إتقان المهارات الأساسية للغة، "وتنطوي اللغة على أربع مهارات أساسية وهي الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وتحت كل مهارة قائمة من المهارات الفرعية، وتعد القراءة واحدة من أهم

---

[1] باحث بالدكتوراه، جامعة محمد الأول وجدة ، مختبر التراث الثقافي والتنمية.

[2] زقوت، محمد شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربية، مطبعة الأمل التجارية- غزة، ط2، 1999، ص 79.

المهارات داخل منظومة اللغة"[1]. كما أن "دراسة مقروئية كتب اللغة العربية لها أهمية تربوية بالغة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغة وعرضا حسب سن القارئ، بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من المتعلمين، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، وتزايدت العناية بمقروئية الكتب المدرسية بصفة خاصة، وذلك ربما يعود للعلاقة بين ارتفاع مستوى التحصيل المدرسي ومقروئية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة"[2].

يتضح مما سبق دور اللغة العربية ومحوريتها في التواصل وصيانة الموروث الثقافي وتنشئة الطفل تنشئة ايجابية، غير أن هذه المحورية تتجاذبها تحديات العصر الجديد الموسومة بشعار العزوف عن القراءة وتهجين اللغة العربية ومطالب الغيورين على اللغة العربية. فأصبح لزاما التفكير في بدائل من شأنها الإسهام في تطوير الكفايات القرائية لتعلمها عوض الكتب المدرسية النمطية؛ كالنصوص الدرامية التي يراهن عليها مجموعة من الباحثين والدارسين في الوسط التربوي والتي تتطلب مهارات في البناء الدرامي على أساس يتناسب مع الفئة الموجه إليها بحسب أعمارهم؛ ما يجعلنا نتساءل عن: واقع النص الدرامي في الوسط التربوي؟ ومدى مواءمته للفئة الموجه إليها؟ ومدى إسهامه في صون اللغة وتثمينها؟

1: النصوص الدرامية في الوسط التربوي بالمغرب

1-1-النّصّ الدرامي: Text Dramatic

النّص الدرامي عنصر أساسي في المسرحية على الرغم من ارتباطه بالعرض وهو" نص مكتوب على لسان شخصيات مختلفة تتبادل الحوارDIALOG "[3]. هو تعبير المؤلف وإبداعه الفنّي الذي يصوّره من خلال أحداث ترسمها مخيلته وتنفذها شخصياته من خلال الحوار الثنائي (الديالوج) أو الداخلي (المونولوج). هذا الأخير (الحوار) يعمل على نشوب صراع بين الشخصيات لينْمو النص الدرامي على الورق. فالنص الدرامي هو نص مكتوب "أي نص المؤلف، أي الخلق Creativity لمُصَمّمْ خصّيصا للتمثيل على المسرح والمبني على أساس التقاليد والأعراف Convention الدرامية المتعارف عليها وهو عادة ما يسبق النص المسرحي، ثم يصاحبه بعد بداية العرض. وهو على ذلك النحو، مجرد مشروع

---

[1]عطية عز الدين الشيم، المهارات اللغوية وأثرها في التواصل الفعال، مجلة هلال الهند، مجلد1، عدد2، الهند، 2021، ص 22.

[2]الرشيدي غانم، ومفلح حمود، مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة الماجستير، جامعة عمان للدراسات العربية، كلية الدراسات التربوية، الأردن، 2005، ص6.

[3]أحمد إبراهيم، الدراما والفرجة المسرحية، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط4، 2119، ص 19.

عرض مسرحي، أو هو في حالته هذه، مثله مثل أي رواية أو قصة نستطيع قراءته مكتوبا بخط اليد، أو مطبوعا، كما أن حواره وارشاداته، هما بمثابة حوار الرواية ووصفها".[1] وهو "مادة تعبيرية لفظية تتم قراءته بشكل تعاقبي دياكروني خطي ، يوظف مادة سيميائية (سمعية في الأغلب اللغة)".[2]

2-1 - النص المسرحي Theatrical script

يعد النص المسرحي أول خطوات النص الدرامي نحو الفرجة ، حيث يعمل المخرج على تحويل النص من ألفاظ قرائية إلى صورة مرئية " فالنص الدرامي بما حواه من حوار بين الشخصيات، وارشادات وضعها المؤلف، هما بداية النص المسرحي، ولكن ليس بالضرورة أن يتقيد المخرج بهذه الإرشادات، ولا بنوايا المؤلف، بل قد يبتكر معنى جديدا لهذه الإرشادات أو الحوارات، تعينه في تحويل هذا المشروع الممكن، إلى صورة مرئية مجسدة لكل المعاني الظاهرة والباطنة، ويقدم لجمهوره دلالات متعددة، وشفرات موحية "[3]. فالنص المسرحي هو ترجمة للنص الدرامي وإعادة قراءته من طرف المخرج ليصنع منه فنا أدائيا، فهو يعمل على تحويل الشخصيات الورقية إلى ممثلين على الركح والحوار إلى كلام ونبر... وغيرها من عناصر النص الدرامي التي كانت ألفاظا لغوية.

3-1- واقع النص الدرامي في الوسط التربوي بالمغرب

من خلال بعض الدّراسات السّابقة* وبخلاف مجموعة من الدول كأمريكا وفرنسا وبريطانيا.. نجد أن العرض المسرحي الموجه للوسط التربوي قد ظهر قبل النص الدرامي بالمغرب ويرجح أن تكون سنة 1923م أو سنة 1924م بداية انطلاق ما اصطلح عليه المسرح المدرسي في بداياته التكوينية حيث عرضت في هذه السنة مسرحية "صلاح الدين الأيوبي" من قبل قدماء تلاميذ مولاي إدريس الإسلامية بفاس؛ وفي هذا الصدد يقول الدكتور حسن المنيعي "في البداية نلاحظ أن أول فرقة مسرحية كانت قد تشكلت بفاس على يد جماعة من طلبة المدارس الثانوية وذلك سنة 1924م، إذ هناك من يؤكد أن بعض العرب المشارقة، الذين استوطنوا العاصمة، كانوا يشجعون الطلاب على تنظيم الجمعيات...ومهما كانت مساهمة هؤلاء المشارقة أمرا واقعيا أو مشبوها فيه، فإن العديد من الملاحظين اتفقوا على أن

---

[1] شكري (عبد الوهاب)، النص المسرحي دراسة تحليلية لأصول الكتابة المسرحية، مؤسسة حورس الدولية، القاهرة، ط2 ،2009 ، ص 02.

[2] العماري (محمد التهامي)، مدخل قراءة الفرجة المسرحية، منشورات دار الأمان، الرباط ،المغرب، ط4، 2119، ص 21.

[3] شكري (عبد الوهاب)، المرجع السابق، ص 02.

*نذكر منها دارسة الناقد مصطفى رمضاني(الكائن والممكن في المسرح المدرسي بالمغرب) ومساهمة الدكتور جميل الحمداوي (المسرح المدرسي بالمغرب التاريخ والبيبلوغرافيا)، وسالم اكويندي (المسرح المدرسي في الوسط المدرسي).

ثانوية المولى إدريس بفاس كانت أولى قاعدة انطلقت منها التجربة المسرحية الأولى ذلك لأن تلامذتها كانوا يعبأون أولا من طرف الفرق الأجنبية لتأدية بعض الأدوار، وثانيا لأن قدماء الثانوية بالذات كانوا يعبرون عن رغبتهم في إيجاد مسرح مغربي، فكان أن وصلوا إلى غايتهم بفضل ثقافتهم المزدوجة واستيعابهم للتقنيات التي اكتشفوها، عبر عروض الفرق الزائرة ".[1]

أما في ما يخص إدراج النص الدرامي ضمن فقرات المدرسة الابتدائية "فتحقق ضمن الموسم الدراسي 1987 – 1988م، حيث جاء هذا الادراج متزامنا مع التعديلات التي خضعت لها البرامج التعليمية ببلادنا منذ سنة 1985"[2]، غير أن اطلاعانا على مجموعة من البحوث الميدانية *وأيضا الكتب المدرسية المبرمجة في التعليم الابتدائي* تم التوصل إلى شبه غياب النص الدرامي في المقررات والمناهج المدرسية اذ لا تتجاوز نصا واحدا أو نصين من أصل سبعة وأربعين نصا.

2ـ مقروئية النص الدرامي الموجه للوسط التربوي

إن النص الدرامي عموما يختلف عن غيره من النصوص الأدبية، فبالإضافة إلى قيمته الأدبية كنص موجه للقراءة، فهو يستكمل ذاته بالعرض وما يتبعه من تمثيل، وديكور، ومؤثرات صوتية، واضاءة... ويبين المسرحي الفرنسي (أنتون أرتو) أهمية النص الدرامي بقوله:" شيء واحد لا يقهر، شيء واحد يبدو حقيقيا: النص النص... بوصفه حقيقة مميزة، توجد في حد ذاتها، وتكتفي بذاتها".[3] ومن خلال ما سبق نستشف أهمية النص الدرامي خصوصا منه المبرمج في مستوى التعليم الأساسي -بمعنى آخر الموجه للطفل- له خصوصياته فيجب أن يكون مقروءا، سهلاً، مرنا، يسيراً، وأن يتوفر فيه شيء من المتعة والجاذبية، ولا صعوبة فيه على القارئ فضلا عن توفر بعض المعايير والأساليب العلمية الدقيقة

---

[1] المنيعي حسن، أبحاث في المسرح المغربي، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، ط2، 2000، ص 43-44.

[2] اكويندي سالم، المسرح المدرسي في التعليم الابتدائي بالمغرب، مجلة الدراسات النفسية والتربوية؛ العدد12، المغرب، 1991، ص 134.

[3] باسم عياش (يحي)، الانقرائية الأخبار في الصحف الفلسطينية الالكترونية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2005، ص 01.

*نذكر منها: المسرح المدرسي بالمدارس الابتدائية للطالبة هند أخطار، إشراف الأستاذ المودني مصطفى، مركز المعلمين والمعلمات بمكناس (2007/2008)، ودور المسرح المدرسي في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمغرب للطالب أنوار البخاري، إشراف الدكتور أخ العرب عبد الرحيم أخ العرب، المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، (2015-2016).

*كتابي في اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، مرشدي في اللغة العربية (السنة الثانية من التعليم الابتدائي)، المنير في اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، منار اللغة العربية (السنة السادسة من التعليم الابتدائي).

التي يجب على مؤلفي النصوص الدرامية الموجهة للناشئة وللمقرر الدراسي تطبيقها واعتمادها. فما المقصود بالمقروئية؟ وما هي خصوصيات الكتابة الدرامية الموجهة للطفل؟

2-1- المقروئية

لقد تنوعت وتعددت تعريفات المقروئية فلا يوجد تعريف شامل أو جامع كما أنَّ لها مدلولات تختلف من دراسة إلي أخرى وذلك لاختلاف وتنوع الباحثين، واختلف الباحثون أيضا حول المصطلح الانجليزي **Readability** فمنهم من ترجمه إلى الإنقرائية ومن ترجمه إلي المقروئية...غير أن كل المصطلحين يقابلان في اللغة الانجليزية **Readability** "وهذا المصطلح يهتم أساسا في اللغة الانجليزية بالنص المقروء أي يتناول كل العوامل النصية التي من شأنها أن تجعل النص مهما يكن جنسه مقروء، أو مفهوما لدى القارئ."[1]

2-2- خصوصية النص الدرامي الموجه للطفل

إنَّ الكتابة للأطفال أصعب وأعقد من الكتابة للكبار، رغم ما قد يتراءى في ظاهرها من بساطة خادعة؛ فإذا كان "كاتب الكبار" حراً في أسلوب كتابته وتوجهاته ورسائله، فإن "كاتب الأطفال" محكوم بحاجات الطفل ونموه الانفعالي والمرحلة العمرية المستهدفة، مثلما هو مهموم بمجموعة القيم الإنسانية المرغوبة والمتَّفق عليها بين التربويين والمتخصصين وهذا ما عزَّزه محمد بسام ملص في محاضرته الموسومة بـ: أشكال أدب الطفل بقوله: "لا أبالغ إذا ما قلت أن الكتابة للأطفال أمر يتطلب مقومات لا يمكن أن تتوفر عند أي كاتب ولا أبالغ إذا اعتبرت أن كتابة النص المسرحي هي أصعب أنواع الكتابة في أشكال أدب الطفل فلابد للكاتب أن يمتلك الحس المسرحي الدرامي وفي صحيح البخاري قال عَلِيٌّ رضي الله عنه: "حَدِّثُوا النَّاسَ، بما يَعْرِفُونَ."[2] أي خاطبو كل فئة باللغة التي تفهمها وبالمضمون الذي يثيرها.

ويتضح مما سبق أن الكتابة الموجهة للنشء يجب أن تقوم على أسلوب خاص يتناسب والفئة العمرية الموجه إليها حتى يؤدي الدور المناط بها وخصوصا "كتابة النصوص الدرامية التي يجب أن تتسم بالمقروئية والتي نقصد بها هنا ووفق ما ورد في متن البحث وضوح الخط، سهولة القراءة، سهولة

---

[1] أبو عمشة خالد، المقروئية ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها، سنة النشر 2015. على :

www.alukah.net- (consulté le 20 janvier 2022

[2] البخاري، كتاب العلم (127)، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية لا يفهموا، د.ت، ص127

الفهم أو الاستيعاب الراجعة لأسلوب الكتابة"[1]، وهذا لن يتحقق إلاّ باحترام البناء الدرامي الذي تحتِّمه الكتابة المسرحية الموجهة للطفل على مستوى الفكرة، الموضوع، الحبكة، الصراع، الشخصية واللغة. فيما يلي، تفصيل لكل تلك العناصر:

-الفكرة: إن أول ما يؤرق المبدع ويدفعه إلى كتابة أي نص هي الفكرة والتي عرّفها أرسطو على أنها "القدرة على قول الأشياء الممكنة والمناسبة"[2]. هذه الفكرة التي "لا يجب أن تتجاوز المستوى الفكري للطفل"[3]وأن تكون "ذات قيمة مفيدة-أن تكون مناسبة لمدارك الأطفال، مرتبطة بحياتهم وعواطفهم-أن تخلو من المثالية الشديدة-أن تخلو من تجميل الشر وموضوعات العتق والقسوة".[4]

-الموضوع: إن اختيار الموضوع ليس بالأمر الهين، "والموضوع في مسرح الطفل يلزم الكاتب بأن يكون على دراية بعالم الطفولة وما يؤثر فيها؛ فيحبذ اختيار مواضيع تساهم في ازالة الغموض المحيط بواقع الطفل والابتعاد عن المواضيع المبسطة إلى درجة السذاجة، فضلا عن انتقاء مواضيع مناسبة لكل سن"[5]، وأن تكون أيضا هذه المواضيع متوافقة وقدرات الكاتب.

-الحبكة: يجب أن تكون الحبكة في مسرح الأطفال بسيطة بعيدة عن التفريغ والاستطراد إلى حوادث جانبية ترهق الطفل وتشتت تركيزه وانتباهه بالحدث الرئيسي الذي يرتبط بالشخصية البطل، "فلا يجب أن تتضمن مسرحيات الأطفال عقدة ثانوية جوار العقدة الرئيسية وإلاّ اخْتلط الأمر على الأطفال، كذلك لا يجب أن يمضي مؤلف مسرحيات الأطفال مع أي حدث ثانوي إذا كان مسليا أو مبهرا".[6] كما أن العقدة في المسرحية الموجهة للأطفال "لا يجب أن تكون غامضة صعبة الفهم مع تجنب مفهوم البساطة القائم على الاستسهال وعدم الابداع".[7]

---

[1] البعلبكي (رمزي منير)، المرجع السابق، ص 417.

[2] أرسطو طاليس، فن الشعر، ترجمة: شكري محمد عياد، دار الكتاب العربي للنشر والطباعة، القاهرة، 1967، 45.

[3] محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال ومسرحهم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص 78.

[4] سيد حلاوة (محمد)، الأدب القصصي للطفل(منظور اجتماعي ونفسي)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 41.

[5] محمد حسن عبد الله، المرجع السابق، ص 58.

[6] الشاروني يعقوب، فن الكتابة لمسرح الأطفال، الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر، 1977، ص 140.

[7] جولد بورج (موسى)، مسرح الطفل، فلسفة وطريقة، ترجمة جميلة كامل، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2005، ص 161.

-**الصراع:** يجب أن تكون عناصر الصراع بما يناسب الطفل ويدور في مجالات اهتماماته، والصراع الدرامي الذي يترك أثرا في نفس الطفل هو ذلك الذي ينجح في اثارة نوع من التعاطف والمشاركة الوجدانية.

-**الشخصية:** يجب أن تتميز الشخصيات في مسرح الطفل بخصائص تجعلها مناسبة لهم، ومن أهم ما يجب أن يراعى في هذا الشأن الوضوح والتميز والتشويق، أما الوضوح "يستدعي رسم الشخصية بعناية مع التركيز على الجوانب المحسوسة والملموسة والمرئية لما يتفق مع أسلوب الطفل في التفكير الحسي، بحيث تبدو الشخصية مجسمة بشكلها ولونها وسائر خصائصها مما يؤدي إلى أن تتداخل فيخلط الطفل بينها، وهذان العنصران يقضيان ألاّ يزد عدد الشخصيات عن قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب، والتشويق يدعو إلى اختيار شخصيات تستلهم الاطفال سواء أكانت من الحياة أم أبطال الأساطير أو من الشخصيات المحببة في عالم الأطفال"[1].

-**اللغـة:** للأطفال مستوياتهم اللغوية وقدراتهم على الفهم والتذكر، والتي تختلف من طفل إلى آخر، لدا على اللغة في النص المسرحي الموجه للطفل أن تكون "ذات كلمات وعبارات غير غريبة"[2] وأن "تُسَهّل عليه تتبع أحداث المسرحية وربط أفكارها واستيعاب مضمونها، فلا يمكن أن نكتب لأطفالنا بلغة امرؤ القيس بل على الكاتب اختيار لغة مناسبة لأبعاد الشخصية، قوية في تصوير المشاعر، تساهم في زيادة الثروة اللغوية وتنمية الاحساس بجمال الكلمة وقوة تأثيرها بمعنى أنه على لغة المسرح أن تثري قاموس الطفل اللغوي بكلمات جديدة وأن توضح له معنى كلمات كان يكتسبها دون أن يفهم معناها، لأنّ الكتابة المسرحية تختلف عن الكتابة لباقي الأجناس الأدبية. فطبيعة مسرح الطفل تفرض على الكاتب الاختصار في حواراته، كما يجب ان تخلو لغة المسرح من كل تعقيد أو استطراد أو غموض وان تكون معبرة ومركزة".[3]

مما سبق يمكن أن نستخلص: أن النص الدرامي له خصوصيته على مستوى البناء الدرامي، يجب التقيد بها وبضوابطها حتى يكون مقروءا، ويؤدّي الدّور المنوط به.

---

[1] أحمد نجيب، المرجع السابق، ص38.

[2] محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال ومسرحهم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015، ص 91.

[3] حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2002، ص 20.

3:النص الدرامي ودوره في صون اللغة العربية وتثمينها.

تأتي اللغة العربية في مقدمة ما اهتم به المربون من المواد الدراسية، فهي لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي، ففي المدرسة الابتدائية ليست مادة دراسية فحسب ولكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وإكساب المدرسة الابتدائية مهارات اللغة لتلاميذها معناه نجاحها في أعظم مهمة من مهامها، وللغة العربية أربع مهارات أساسية هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة ولكل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية تمثل مع بعضها وحدة متكاملة متعاضدة هي اللغة.

وأن أهم ما يساعد في تعليم اللغة "عملية الانتقاء اللغوى بمعنى ألاّ يُقَدَّمَ للتلميذ إلاَّ ما كان مناسبا له، ولاستعداداته ويُؤَدّي وظيفة نفسية واجتماعية؛ فدراسة مقروئية كتب اللغة العربية لها أهمية تربوية بالغة الأثر ويحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغة وعرضا حسب سن القارئ، كما إن اختيار الكتب الصالحة والملائمة للقدرة على القراءة لدى التلاميذ تُعَدُّ من خير الأساليب لدفعهم الى القراءة كما أن مراعاة مستوى مقروئية الكتب المقدمة للتلاميذ تزيد من اهتمامهم بقراءتها وقراءة غيرها وفهمها"[1]. حيثُ يكتشف الطفل خلال فترة حياته اليسيرة التي عاشها، أن اللغة هي وسيلة الاتصال بينه وبين محيطه وعن طريقها يعبر عما يحتاجه ويبتغيه، وعندما يدخل المدرسة الابتدائية يزداد محيط هذا المجتمع فيضم أشخاصا كثر منهم رفاقه ومن هم في سنه. "ويرتبط النمو اللغوي بالنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي، فكلما تقدم الطفل في السن تقدم في تحصيله اللغوي، وتحكمه في الاستخدام اللغوي بطريقة صحيحة"[2]. ويساهم النص الدرامي في تنمية هذا الجانب من خلال:

- تدريب التلاميذ على الاستخدام الصائب لألفاظ اللغة العربية.
- تكوين قاموس لغوي ذهني للتلميذ من الكلمات..

خاتمة

يلاحَظُ أن لموضوع المقروئية أهمية تربوية بالغة، يحتاجها مؤلفو الكتب عموما ومؤلف النص الدرامي خصوصا في تحديد مواصفات المادة لغة وعرضاً، حسب سن القارئ واحتياجاته النفسية ونموه العقلي، بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من المتعلمين، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، وتزايدت العناية بمقروئية الكتب والنصوص الموجهة للمدرسة بصفة خاصة، وذلك

[1] حنان مصطفي راشد، قياس انقرائية كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الإعدادي الأزهري، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج)، القاهرة، مصر،2009، ص355.

[2] أبو حطب (فؤاد)، وصادق آمال، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1996، ص 255.

للارتباط المباشر بين ارتفاع مستوى التحصيل المدرسي ومقروئية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.

كما لاحظنا أن دراسة مقروئية الكتب عموما والنصوص الدرامية خاصة تفيد في جوانب متعددة، أخصها إعداد المواد المكتوبة التي تتفق ومستويات طلاب كل من الصفوف الدراسية من القدرة على القراءة تسهيلاً للفهم، وتقليلاً من فقد عمليات التعلم في المدارس، وتجنباً لما يتعرض له الطلاب من إحباط أو يأس في حالات ضعف فهم المطلوب وقلة التحصيل والرسوب وهو الأمر الذي يفرض على مؤلفي النصوص الدرامية الموجهة للوسط التربوي العمل على إعداد مادة تتناسب مع مستويات التلاميذ وتتيح لهم فرصة التفاعل الايجابي من خلال القراءة الواعية القائمة على الفهم، وفي مجالات الحياة تسهل عملية الاتصال بين الجماهير بتقديم مواد مكتوبة جاذبة للقارئ خاصة بعد تشعب المعرفة، وتعدد طرق اكتسابها وكثرة ما هو مقروء في العصر الحديث.

بيبليوغرافيا

-أحمد إبراهيم، الدراما والفرجة المسرحية، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط4، 2119م.

-أحمد فضل شبلول، أدب الأطفال في الوطن العربي، قضايا وآراء، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، 2000م.

-أرسطو طاليس، فن الشعر، ترجمة شكري محمد عياد، دار الكتاب العربي للنشر والطباعة، القاهرة، 1967م.

-أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربى، مصر، ط2، 1994م.

اكويندي سالم ، المسرح المدرسى في التعليم الابتدائي بالمغرب، الدراسات النفسية والتربوية مجلة علمية متخصصة؛ ع 12، المغرب، 1991م.

-حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2002م.

-حنان مصطفى راشد ، قياس انقرائية كتاب المطالعة والنصوص للصف الثانى الإعدادي الأزهري، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمى التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج)، القاهرة، مصر،2009م.

-رشاد رشدي، نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن، هلا للنشر والتوزيع ، مصر، ط2000،1م.

-رمزي منير البعلبكى، معجم المصطلحات اللغوية، دار العلم، بيروت، د ط، 1990م.

-زقوت، محمد شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربية، مطبعة الأمل التجارية، غزة،ط1999،2م.

-ساستره ألفونسو، مسرح الطفل، دار المامون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة، بغداد ، العراق، ط2007،2م.

-شكري عبد الوهاب، النص المسرحي دراسة تحليلية لأصول الكتابة المسرحية، مؤسسة حورس الدولية، القاهرة، ط2 ،2009 م.

- محمد التهامى العماري، مدخل قراءة الفرجة المسرحية، منشورات دار الأمان، الرباط ،المغرب، ط4، 2119م.

- محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال ومسرحهم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2001م.

- محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال ومسرحهم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015م.

-محمد سيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل(منظور اجتماعي ونفسي)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003م.

-المنيعى حسن، أبحاث في المسرح المغربى، طبعة 2، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، 2000م.

-موسى جولد بورج، مسرح الطفل، فلسفة وطريقة، ترجمة جميلة كامل، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2005م.

- عطية عز الدين الشيم، المهارات اللغوية وأثرها في التواصل الفعال، مجلة هلال الهند، مجلد 1، عدد 2، أبريل، الهند، 2021م.
- غانم الرشيدي، مفلح حمود، مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة الماجستير، جامعة عمان للدراسات العربية، كلية الدراسات التربوية، الأردن، 2005.
- نعون عامية، مسرح الطفل في الجزائر، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، قسم اللغة العربية، الجزائر، 2012م.
- وينفرد وارد، مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين الجوهري، مراجعة كامل يوسف، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966م.
- يحى باسم عياش، انقرائية الأخبار في الصحف الفلسطينية الالكترونية، رسالة ماجستير، كلية الآداب ، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2005.
- يعقوب الشارونى، فن الكتابة لمسرح الأطفال، الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل، الهيئة المصرية للكتاب، 17- 20 ديسمبر، مصر، 1977م.
-**Thomas G .Gunning, The Role of Readability in today's classrooms, Readability in classroom and clinic: New perspectives, U.S.A, 2003.**

فاعلية الصورة ووظائفها في الكتاب المدرسي
-كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي أنموذجا-

☜ سناء حميدي[1]

تقديم

لا أحد ينكر دور الصورة وتأثيرها الواضح لاسيما حين يتعلق الأمر بالتواصل اليومي، حيث غدت الثقافة البصرية المكون الحاسم في جل عمليات التواصل. لاسيما حين يتعلق الأمر بدور الصورة في إنجاح الرسالة التعليمية التعلمية. ولعل هذا ما يبرر كون لجان تأليف الكتب المدرسية المقررة لتلاميذ المؤسسات التعليمية إرفاق بعض الصور والرسومات بالنصوص المعتمدة المختارة سواء تعلق الأمر بمكون النصوص القرائية أو التعبير والإنشاء، إذ تعتبر وسيلة من الوسائل التعليمية التي يوظفها المدرس لتحسين عملية التعلم والتعليم رغبة في تنمية مهارات المتعلم من جهة وتحقيق الأهداف التربوية التي يصبو إليها المدرس.

ولمعالجة حيثيات هذه الورقة البحثية، آثرنا اعتماد كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي كعينة لتسليط الضوء على دور الصورة في علاقتها بالحقل التعليمي، وإبراز مدى حضور الصورة في هذا الكتاب المدرسي ودورها في تنمية التعبير الشفوي لدى المتعلم. فما هي الصورة التّعليميّة؟ وما هو دورها ووظائفها في عملية التعليم والتعلم؟

1- الصورة التعليمية وأثرها على الاكتساب اللغوي للمتعلم

تعتبر الصورة الأيقونة التي ولدت مع الإنسان منذ القدم، فهي ليست حديثة العهد، إذ ساهمت في نقل معتقداته وأفكاره وكان لها دور فعال في حفظ التاريخ والذاكرة أيضا فهي تحتل مكانة مهمّة في حياتنا اليوميّة، وذلك بالنّظر إلى مدى تأثيرها على فكر الإنسان وحياته إذ أصبحت وسيلة اتصاليّة فعّالة .فالصورة لا يحدّها زمان ولا مكان، فهي موجودة في البيت والمدرسة والشارع وغيرها، فهي تحيط بنا في كل مكان.، بل تعمل الصورة على إكساب المتعلم كفاءة تواصليّة، ولعلّ السّبيل إلى ذلك لا يتأتّى إلا من خلال استغلال الصورة التّعليميّة الاستغلال الأمثل، باعتبارها تمثّل بيئة المتعلّم وواقعه الذي يعيشه ويتواصل به ومعه. لقد تعدّدت مفاهيم الصورة التعليمية وتباينت استنادا إلى منطلقات وخلفيات متعدّدة، وعموما يمكن أن تُعرف الصورة على أنها شكل لأشخاص أو أشياء أو مناظر موضّحة على الورق أو ما شابه بالتّصوير أو الرسم.

---

[1] آداب وفنون متوسطية، جامعة محمد الخامس/الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – أكدال.

أمّا في المجال التّربوي فنعنى بالصورة التّعليميّة تلك الصورة التي" تُوظَّف في مجال التّربية والتّعليم، وتتعلّق بمكوّنات تدريسيّة هادفة، تفيد المتعلّم في مؤسّسته أو فصله الدراسي؛ أي إن الصورة التّربويّة هي التي تحمل في طياتها قيما بنّاءة وسامية، تخدم المتعلم في مؤسسته التربوية والتعليمية بشكل من الأشكال، وقد تتنوّع هذه الصورة في أشكالها وأنماطها وأنواعها، لكن هدفها واحد هو خدمة التربية"[1]. كما تُعرف بأنها:" الصورة التي تستخدم للتعبير عن مضمون حالة معينة لغرض إيصال المعلومات إلى التلاميذ بأقل وقت وجهد ممكنين[2]".

2- وظائف الصورة التعليمية في كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي

لقد سعت المنظومة التّربويّة إلى تحديث مناهج التّربية والتّعليم، وذلك من خلال الاعتماد على المقاربات الحديثة ، سواء من حيث المحتوى، أو من حيث توظيف الوسائل التّعليميّة المختلفة من أجل الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وبما أن الكتاب المدرسي يشكّل الوسيط الأكثر استعمالا، فقد كان الاهتمام به جليا، خصوصا في المرحلة الإعدادية، باعتباره موجّها إلى فئة عمريّة حسّاسة وشديدة التّأثّر، ولهذا وجب الاهتمام بكل تفاصيله، ولعل أهمّها اختيار الصور، والتي تعد وسيطا مهما في عملية التّعليم والتّعلم، ومن هذا المنطلق يجب أن تتّسم الصور المختارة بمواصفات وشروط معيّنة لكي تؤدي دورها بفعالية ونجاعة أكبر، ومنها:

-البساطة وسهولة القراءة والإدراك: إنّ أغلب النّصوص اللّغويّة المتضمّنة في الكتب المدرسيّة تكون مصحوبة بصورة معيّنة، ولكي تؤدي هذه الصور دورها يجب أن تكون بسيطة وسهلة القراءة، وفي هذا الصّدد يقول (عبد اللّطيف الحشيشة): "إن الصور يجب أن تحمل رسالة تترجم النّص المرافق لها ومن الأحسن أن تكون بسيطة سهلة الإدراك ولا تثير في نفس المتعلم تساؤلات تصعب الإجابة عنها، كما لا يجب أن تقدّم صورة رمادية اللون فتحدث ضبابيّة في ذهن المتلقي لأنّ الأطفال يميلون بفطرتهم إلى الألوان الزاهية، أضف إلى ذلك أن جمالية الصّورة مرهونة بدقتها، وتصميمها وانسجام ألوانها، وتآلف أشكالها والخلفية، لذلك يجب أن يكون هناك تناسب بين الصورة المرئيّة البصريّة والصورة اللّفظيّة"[3].

---

[1] حمداوي جميل، أنواع الصورة، مج 1، 2014، ص18

[2] الفرجاني عبد العظيم عبد السلام، تكنولوجيا إنتاج المواد التعليمية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 91

[3] الحشيشة عبد اللطيف، دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ،ع 22، تونس، 1994، ص 14.

- انسجام الصورة مع النّص: يجب أن تكون الصورة التّعليميّة منسجمة ومتناغمة ومعبّرة عن النّص المصاحب لها، فلا يكون هناك تعارض بين ما في الصورة وما يقوله النّص.

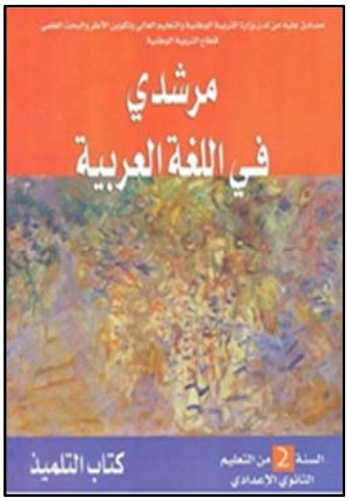
- ضرورة احترام الصور للقيم والمضامين الثّقافيّة للمتعلمين، ولهذا يجب التعرف عن كثب عن مميزات وسطهم وتجاربهم ومعتقداتهم.

- أن تكون الصور حديثة، دقيقة لافتة للانتباه، مثيرة للنّقاش، حاملة للمعلومات الرئيسية؛ أي متضمنة لمحتوى الرسالة الخطابية. فإذا ما كان محتوى الصور مراعيا لقدرات المتعلم ومتناسبا وملكاته اللّغويّة والمعرفيّة والنّفسيّة، فإنها ستسهم فعلا في تحقيق الأهداف التّربوية والتّعليميّة المرجوّة منها.

- يجب أن تتوافق وتتناسب الرسوم والصور وسن المتعلمين لكي يسهل استيعابها والتّعبير عنها.

- أن تشكّل الصور والرّسوم إضافة إلى النّصوص، مع ضرورة وجود تكامل وتناسب بينهما.

3- قراءة في صورة غلاف كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي



أول ما يصادفنا قبل تصفح الكتاب صورة الغلاف، وهي عتبة مهمة من عتباته التي يمكن أن تحيلنا على الدلالة التقريبية، إذ ليس الهدف من غلاف الكتاب ستر الكتاب فحسب، وإنما تناط به مهمة أساسية بما يحمله من صور في التلقي والإثارة والإغراء.

وتمثل صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي لوحة تشكيلية هي بمثابة نص بصري يختزل النص الحقيقي في دلالات مكثفة، إذ تنقسم إلى ثلاثة أجزاء:

▪ **جزء ملون باللون البرتقالي:** الذي يشع الطاقة ويبث الحرارة والدفء اللذين يميزان لون أشعة الشمس، ويعود السبب في ذلك لأنه ناتج عن مزج لونين قويين، حيث إنه خليط من الأصفر الذي يرمز للفرح والسعادة مع الأحمر الذي يعبر عن الطاقة.

▪ **جزء ملون باللون البنفسجي:** الذي يرتبط بالخيال والروحانية، فهو يحفز الخيال ويلهم الإنسان للوصول للمثل العليا، وهو لون الاستقراء حيث يسمح للإنسان بالوصول إلى أفكاره العميقة الداخلية،

فهو يوسع أفق تفكيرنا ويزيد من وعينا، ويعتبر اللون البنفسجي لون الإنسانية، فهو يجمع بين الحكمة والقوة والحساسية والتواضع.

▪ **الجزء الثالث: خليط بين البرتقالي والبنفسجي:** وهو الذي يتوسط الجزءين وهو عبارة عن مزيج بين اللونين البرتقالي والبنفسجي وفي ذلك إشارة ورسالة مشفرة لتلاميذ وتلميذات السنة الثانية إعدادي إلى رفع الهمة ودعوتهم إلى الإقبال على قراءة الكتاب بحكمة وطاقة. إن صورة الغلاف بمثابة بوابة تفسح المجال أمام المتعلم للغوص في ما سيقدمه الكتاب من معارف ومدى علاقتها بالصورة وإلى أي حد يحضر عنصر الحكمة والطاقة في الصور التي يتضمنها الكتاب بين دفتيه؟

4- وظائف الصورة في كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي

مما سبق يمكن القول إن لحضور الصورة في كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي وظائف متعدّدة في المجال التعليمي، وعموما يمكن إجمالها في الوظائف الآتية:

أ) **وظيفة تواصليّة:** لا تشكّل اللغة الوسيلة الوحيدة للتواصل الإنساني، والسبب في ذلك العدد الهائل من الوسائط الأخرى التي من أهمها الصورة، ومن هذا المنطلق فإن الصورة تعد وسيلة مهمّة لنقل الرسائل عن طريق القناة البصرية، حيث يرتبط هذا النوع من الاتصال بالرؤية "ويعتمد اعتمادا أساسيا على ما يُعرف بالاتصال غير اللفظي وعلاماته الحركات الجسمية، والأوضاع الجسميّة، تعبيرات الوجه والعينين ونحوهما"[1]، وفي الصورة نجد كل تلك الوضعيات بما يسمح من تحقيق تواصل فعال، لاشتمالها على كم هائل من المعارف والمعلومات، كما تحمل عواطف يمكنها التّأثير في المتلقي بدرجة عالية.

صورة النص الشعري رسالة إلى أمي

[1] العبد محمد، العبارة والإشارة (دراسة في نظرية الاتصال)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 2007، ص 12

إن الوظيفة التواصلية تحضر بقوة في الصورة أعلاه التي تمثل لوحة فنية تتمثل من خلال أشكال هندسية تجسد امرأة تجلس بوضعية تساعدها على إرضاع طفلها، حيث تلاحظ حركة العين الموجهة إلى الرضيع مما يوحي بالحرص والاهتمام وفيض من المحبة والحنان، فالناظر إلى هذه الصورة لا يسعه إلا أن يتأثر لاسيما من فقد والدته أو كان بعيدا عنها، فمن المحتمل أن تحرك في نفسه الحنين إليها، كما أنها من شأنها إيقاظ مشاعر الحب والحنان عند المتعلم العاق لأمه مما يدفعه للرغبة في نيل رضى أمه طمعا في فيض عطاياها وحنانها.

ب) **وظيفة تربويّة:** تشكّل الوسائل التّعليميّة عموما، والبصريّة منها على وجه الخصوص وسائط مهمة في عملية التّعليم والتّعلّم، ولعلّ هذا الأمر يرجع إلى كثرة الدراسات والتّجارب التي أقيمت حولها، وبيّنت أهميتها في مجالات عديدة يأتي في مقدمتها ميدان التّعليم، ومن هذا المنطلق فقد أصبح حضور الصورة ضروريا من أجل نجاح العملية التّعليميّة، حيث يُجمع الباحثون أن ما يقارب 80% من مدخلاتنا الحسيّة هي مدخلات بصريّة، وفي هذا الصدد فقد "ذكر عالم التربية الأمريكي "جيروم بونر "المشهور بدراساته عن التّفكير والتربية من خلال الاستكشاف والإبداع دراسات عديدة تبيّن أن الناس يتذكّرون 10% فقط مما يسمعونه، و30% فقط مما يقرأونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى 80%[1].

ج) **وظيفة تفسيرية:** إنّ اللّغة البصريّة تختلف من حيث خصائصها وتوظيفاتها عن اللغة الطبيعية، ورغم هذا الاختلاف فإنهما يمكن أن يتلازم وجودهما مع بعض، وحينها يصبح لكل منهما دور في عملية التواصل، فيمكن أن يكون النّص مرفقا بصورة أو العكس، وهنا يطرح السؤال عن الوظيفة التي قد تؤديها الصورة إلى جانب النّص أو العكس. وفي هذا الصدد يذهب "رولان بارت" على أن النّص اللّغوي الذي يحضر إلى جوار الصورة يؤدي إحدى الوظيفتين الآتيتين: وظيفة الإرساء أو الشرح أو التّثبيت، وإما وظيفة تكميلية أو تناوبيّة. فأما وظيفة الإرساء فتكمن في إيقاف سيرورة تدفّق معاني الصورة الواحدة والحد من تعددها الدلالي من خلال ترجيح أو تعيين تأويل بعينه، وهذا بهدف توجيه القارئ إلى معنى مقصود، وجعل قراءته قراءة موجّهة وممتعة "فالنص يقود القارئ بين مدلولات الصورة، مجنّبا إياه البعض منها وموصلا له البعض الآخر من خلال توزيع دقيق غالبا، إنه يقود نحو معنى منتقى مسبّقا"[2].

---

[1] رولان بارت، بلاغة الصورة، تر: عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994، ص 97.

[2] رولان بارت، نفس المرجع

إن صورة نص "الأطفال في عالمنا المعاصر" توجه القارئ إلى الوضعية المزرية التي يعيشها الأطفال في عالمنا الحالي، وهي وضعية الحروب والتشرد جراء هدم بيوتهم وبالتالي حرمانهم من أبسط حقوقهم وهي التعليم والحماية، إذ تجسد صورة النص طفلة في حالة فرار بجانب آلة حرب، في مكان يسوده الخراب والدمار ويطغى على الصورة السواد والقتام، فالصورة إذن تقود المتعلم إلى الوصول إلى هذا المعنى المنتقى سابقا والذي يخدم مصلحة النص ويرتبط به بشكل أو بآخر. وفي المقابل نجد وظيفة الشرح، حيث تقدم الصورة دلالات جديدة للنّص اللغوي، قد يعجز النص التعبير عنها والعكس، وهنا يتكامل النّص مع الصورة ليشكلا وحدة متآزرة تفصح عن المعاني الخفيّة والمستعصية.

صورة النص القرائي "المنزل الذكي"

فالصورة تؤكد على وظيفة الشرح والتفسير، إذ تبين مواطن الذكاء الذي هو صفة إنسانية يتصف بها الإنسان والمقصود بها التقدم والتقنيات المعلوماتية التي تنظم الحياة بداخل المنزل حيث الأبواب أصبحت تفتح بطريقة تلقائية، فهي إذن تبين المستوى المتميز للمنازل من حيث الشكل وما تتوفر عليه من وسائل تؤمن للإنسان حاجاته وتستجيب لرغباته. مما لاشك فيه إذن أن الصورة حاضرة لا محالة في

كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي، لاسيما في مكون النصوص القرائية ضمن المرحلة الخاصة بملاحظة النص وتأطيره، حيث يعكف المتعلمون والمتعلمات على قراءة العنوان من جهة وقراءة الصورة ثم رصد العلاقة بينهما، الأمر الذي يجعل المتعلم ينمي مهارتي الملاحظة والتعبير في آن واحد، وهذا كفيل ببناء جيل سيرضع الأصول الأولى للصورة في المرحلة الإعدادية ليكون قادرا على تطوير مهاراته في المرحلة الثانوية ضمن مكون آخر وهو التعبير والإنشاء في إطار درس تحليل صورة.

خاتمة

ختاما يمكن القول إذن إن الصورة وسيلة فعالة في عملية التعليم والتعلم، وهي لا تقل فعاليّة عن النّصوص اللغوية، بل إنّها في كثير من الأحيان تتجاوز النّص في التّعبير عمّا يجول في خواطرنا، ولهذا وجب توظيفها بفعالية في هذا المجال الحيوي لكي نحقق الكفاءات المستهدفة منه بكل يسر وسهولة. يعد استخدام الصور في التّعليم من التّقنيات التّربويّة الحديثة التي لها الأثر التّفاعلي، خاصة لدى متعلمي المرحلة الإعدادي، حيث تجذبهم الصور فيصنعون لها عالما موازيا في أذهانهم يحاكون به ما تريد تلك الصور أن تعبّر عنه، فتجدهم يستلهمون منها التّعابير تارة، ويخبرون عنها أقرانهم تارة أخرى بكل شغف وبكل ما تحمله الصور من معنى.

ومن هذا المنطلق لا يعد النّص هو الوسيلة الأساسية في تنمية المهارات اللّغوية فحسب، بل تعد الصورة أيضا أداة ناجعة وفعالة لتحفيز المتعلم على التّواصل، خصوصا الشّفهي منه، حيث تخلق مجالا خصبا للتنافس يساعد المتعلمين على تخطي الخجل والتعبير دون خوف، ولذا فإن الصورة التّعليميّة هي استراتيجيّة فعالة للفهم والإنتاج في آن واحد. إذن، فالصورة التّعليميّة تعد من أهم الوسائط التي لا يمكن للمدرس الاستغناء عنها، مهما تعدّدت الوسائل والدعائم، ومن المؤكد أن أهميتها هذه ترجع إلى تلك السّمات والخصائص التي قلّما نجدها في التّواصل الشّفهي أو الكتابي اللذان يستوجبان عادة اللّغة المشتركة وغيرها بين المرسل والمرسل إليه.

بيبليوغرافيا

- الفرجاني عبد العظيم عبد السلام، تكنولوجيا إنتاج المواد التعليمية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
- حمداوي جميل، أنواع الصورة، مج 1، 2014.
- الحشيشة عبد اللطيف، دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع 22،تونس، 1994.
- العبد محمد، العبارة والإشارة (دراسة في نظرية الاتصال)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 2007.
- رولان بارت، بلاغة الصورة، ترجمة: عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994.

تحليل الخطاب المرئي وسيميولوجية الصورة،
من خلال فيلم: OneHundredth of a Second

☜ خالد كب[1]

تقديم

يقول البرت اكموس: (عندما يعجز العقل عن التفكير يبدأ الفن) وحدها السينما ربما تكون الأكثر انتشارا وتأثيرا بين وسائل الاعلام، فبالنظر إلى الأرباح الخيالية التي تدرها الافلام السينمائية وخصوصا- الهوليودية- منها يمكن الوقوف أمام عدد من ملايين المشاهدين في طول الدنيا وعرضها، الذين ينحشرون في القاعات المظلمة ليتابعوا بأنفاس مقطوعة أحداث فيلم، ربما يتسرب إلى أعماق وعيهم ويرسم ملامح قناعاتهم الحياتية دون أن ينتبهوا لذلك. فالفيلم السينمائي بات بشكل أداة خطيرة ولسان حال كثير من القضايا، وربما استطاع كاتب سيناريو أو مخرج ماكر ان يقلب الحقائق راسا على عقب, وبما يتفق مع قناعاته ومعتقداته ودون النظر الى أي اعتبار.

إن السينما قبل أن تكون لغة هي اداة للتعبير، وقبل ان تكون حكيا وتنظيما تمثيليا في المدة الزمنية، وقبل ان تكون توترا ايقاعيا، هي فضاء أي عرض لامتداد.

1- الفيلم من خلال الخطاب السيميولوجي للصورة

في مقال له بعنوان من أجل "سيميولوجيا للصورة" يحاول الباحث جورج مونان اعادة النظر في مجموعة من عناصر الخطاب السيميولوجي للصورة، ويطرح أسئلة تتعلق ببعض مظاهر الصورة التي تجعل من الخطاب السيميولوجي خطابا مشروعا لقراءة المتن البصري وأول هذه الأسئلة يتمثل في ما إذا كانت الصورة وسيلة للتواصل (G.Mounin, 1970, p. 14). فإن المتأمل لصور من مقتطفة من الفيلم القصيرone Hundredth of second والذي عرض سنة 2007 بالولايات المتحدة الأمريكية، وكتبه اليكس بودن، وأثبتت فيه المخرجة سوزن جاكبسون. إن لهت الصحفيين وراء السبق الصحفي، قد يجردهم من إنسانيتهم ويجعل ضميرهم المهني على المحك، ويعرض سلوكهم على مشرحة النقد وسكانير التمحيص.

---

[1] ماستر التربية الجمالية، كلية علوم التربية بالرباط المغرب.

يعكس إلى حد ما أسناد الوظيفة التواصلية(لخطاب الصورة)، مما يعني أساسا أن هذا الخطاب قد أنتج بغرض التبليغ، أي تبليغ رسالة ما. وفي حالة عرض الصورة الفائزة بالجائزة، وهي لفتاة ملقاة بعد إعدامها بالرصاص، جعل الصحفية تعيش حالة من الشرخ النفسي والتمزق العاطفي، فهو تكريم ملطخ بالدماء. وبطرح سؤال الحد الفاصل بين الواجب المهني والضمير الإنساني، رغم نظرات التوسل الصامتة التي رمت بها الطفلة الصحفية، وهي صورة لا تخلو من دلالة فاضحة، مما يطرح السؤال هل تأجرت الصحفية بدماء الطفلة لتفوز بالجائزة؟ وهل أدراكها بجرم فعلتها منعها-على استحياء- من مغادرة القاعة دون تسلم نظير صيدها الثمين؟

فالصور التي يزخر بها الفيلم لا يمكن أن نعدم هذه الوظيفة التبليغية/التواصلية. غير أن هذه الفكرة حسب- مونان- على سبيل المثال لا الحصر، لا ينبغي أن تعطينا الانطباع المطلق عن امتلاك الصورة لهذه الوظيفة وحدها. فعندما يكون الشيء المبلغ عن طريق الصورة إحساسا أو انفعالا ما، لا يبقى هناك حديث عن رسالة **Message** بمفهومها الإبلاغي فقط. فصورة الفتاة وهي ملقاة على الأرض، بعد أن تم إفراغ الرصاص في راسها، فإنها "تسعى في غالب الأحيان"، وبشكل واع إلى إنتاج أثر شبه بيولوجي أو صدمة، أي أنها مثير **stimulus** موجه إلى الحصول على رد فعل، وهي إذن مختلفة تماما عن الرسالة ذات الحمولة الإبلاغية (**G.MOUNIN, 1974, p. 48**).

إن الصورة ليست تماثلية سوى في شكلها العام، وهي إضافة إلى ذلك تحتوي على مجموعة من العلاقات الاعتباطية بموضوعها. فأهمية المماثلة تتجسد في كونها وسيلة لتحويل الأسنن **codes**. فعن طريق تشابه الصورة بموضوعها "الواقعي" يكون بالإمكان قراءة الصورة أو فك رموزها، وهي القراءة التي تستفيد هي نفسها من الأسنن الداخلة في قراءة الموضوع نفسه. في الحقيقة، في قراءتنا لصورة من فيلم، نتوسل سبل أخرى لفهم هذه الصورة، مستندين في ذلك إلى طبيعتها الرمزية أو(الاعتباطية)، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الخروج من الحيز المطلق لهذه الصورة، لإقامة نوع من التواصل مع أنظمة دالة أخرى، وفي مقدمتها اللغة، لما يكتسبها هي أيضا من طابع اعتباطي، باعتبار أن الصورة البصرية على الأقل ليست صوتية.

إن "اللغات البصرية" للفيلم تقيم مع باقي اللغات- التي يحوزها الفيلم- علاقات نسقية متعددة ومعقدة، ولا أهمية لإقامة تعارض ما بين الخطابين اللغوي والبصري بوصفهما قطبين كبيرين يحظى كل منهما بالتجانس والتماسك في غياب أي رابط بينهما. فالصورة السينمائية مصنوعة آليا ولكنها متعددة ومتحركة، ومتآلفة مع باقي العناصر السمعية(كلام، وموسيقى...)، والإشارات الكتابية. كما أنها نموذج للصورة التعيينية، وذلك بالنظر لطبيعتها المطلقة. إنها تشكل بتعبير بارث رسالة من دون سنن، وهي

التي تستطيع وحدها أن تقوم بوظيفة الإبلاغ دونما الحاجة إلى سنن، باعتبار الصورة تظل محكومة ليس بمبدأ التحويل أو النقل فقط، بل بمبدأ التسجيل. فتفكيك الصورة بعد التفكير فيها يجعلنا ننظر إليها كمتعدد اجتمع في إطار واحد من حيث اشتمالها على أشياء كثيرة ذات دلالة(اللباس/الأكسسورات /الماكياج/الألوان/الجسد...الخ).

فإن جون متري يقول في مؤلفه "استيطيقا وسيكولوجيا السينما" : "إن الوعي لا يوجد في حد ذاته، فهو ليس شكلا جوهريا **substantiel** للواقع، إن هذا الشيء الذي أشعر به لا يوجد في وعيي، بل يشكل معطى لهذا الوعي الذي ليس شيئا آخر غير الإدراك الحسي نفسه ومحققا..."(J.Mitry, 1963) . وبهذا فإن الصورة حسب الفيلم، نشاط ذهني وفعل إرادي، وفي استقلالها عن كل ذلك لا تساوي أي شيء، ومن ثمة فإن الصورة الذهنية ليست سوى نتاج لإرادة تفكير ووعي بالتفكير، نملك وعيا بها كصورة. إن صورة الفتاة وهي ملقاة على الأرض كجثة هامدة، أو صورة الصحفية وهي تحمل آلة التصوير وغيرها من صور الفيلم ليست مجرد نقل الواقع فحسب، بل أبعد من ذلك، لأن الصورة لن تكون أبدا هي نفسها إذا كانت مجرد نقل ميكانيكي "موضوعي" للعالم الخارجي، فهي فن أولا، وشكل جمالي باعتبار حضور الجمال في القبح، بدليل فوز الصحفية بالجائزة رغم فظاعة صورتها الملطخة بالدم، وتدثرها بالوحشية والقتل الهمجي .

وهي شكل جمالي قبل أن تكون قناة إبلاغيه لخطاب ما. وهنا يمكن تماثلها أو تشابهها النسبي لموضوعها(الواقع). فالصورة الفوتوغرافية هنا هي من صنع الفوتوغرافي/الصحفية، فهو الذي يختار موقعه ضمن عملية التصوير ويحدد إطار الموضوع الذي يلتقط والزاوية ويضبط قوة الإنارة وكميتها ..الخ. فالصورة الفوتوغرافية خاضعة دائما لتأويل ما، وهي شهادة على رؤية معينة، كما هي مشحونة بذاتية واضحة وصارخة بكل ما تحمل الكلمة من معنى. فإن ما يثبت هذه الاستقلالية-النسبية- للصورة عن الواقع الذي تنقله هو الفرق الواضح بين الصورة سينمائيا والواقع الذي تنتجه. فالشخوص السينمائية لا تستطيع الانتقال في الفضاء الفيلمي إلا عندما يسمح لها المخرج بذلك، فهو الذي يرسم لها خطواتها وحركاتها وسكناتها، في حين أن لها كامل القدرة للتحرك في الفضاء الواقعي متى وكيفما تشاء.

فالصورة السينمائية، وهي معروضة على الشاشة، تنفصل عن كل الأشياء التي تجعل منها صورة، إنها مستقلة وحرة. بينما الصورة المدركة حسيا لا تنفك أبدا عن الأشياء وليس لها وجود خاص، لأن وجودها مقترن بوجود تلك الأشياء نفسها. وفي خضم التساؤل والتفكير بصدد الصورة السينمائية وعلاقتها بالخطاب المرئي، والتي تفرض نفسها كثنائية الآن وأكثر من أي وقت مضى، بل ستظل مطروحة باستمرار، سنجد أنفسنا حتما ودوما محاصرين بضرورة تحديد علاقة الخطاب داخل هذه الثنائية-الإشكالية- مع النسق الثقافي

الحديث والمعاصر، "ذلك أن هذه السينما في كل أبعادها وتطلعاتها ومكوناتها ورهاناتها وإنجازاتها ولنقل تكونها، بالمعنى الإبداعي السوسيولوجي والجمالي... يمنحها دلالتها ويسعى إلى التأثير فيها على مستوى رؤيتها للعالم المحيط، ومستوى رؤيتها الاستيطيقية أيضا" (قمري، 2001).

السينما شأنها شأن الكتابات القصصية والروائية، ترتبط في خلفيتها بالذاكرة/الصورة كلحظة توثيقية، والإنسان والهوية وافق انتظارات محتملة بالنسبة للمخرج والمتلقي، على مستوى الكتابة والموضوعات(التيمات) والتخيل واللغة، بعد تشكل اتجاهات عديدة ومتعددة، جعلت المخرجين يدخلون في دائرة وسحر وجاذبية السينما الواقعية والسينما الجديدة وغيرها. من دون أن ننسى"السينما السياسية"، أينما كانت تتحقق ضدا على السينما الفطرية والشعبوية، والميلودرامية، أو سينما السباغيتي، أو سينما الحركة والمغامرة المطلقة، من دون ضفاف، أو السينما التاريخية الفجة.

إن فيلم one Hundredth of a Second، كفيلم نضالي ضدا على وحشية الإنسان إزاء أخيه الإنسان، هو فيلم يطرح من خلال ما يحبل به من صورة صارخة، ومظاهر مضمونية وتعبيرية وجمالية، بل حتى الرؤية تعكس بشكل جلي بعض قضايا المجتمع الغربي، وعلى رأسها قضية الاتجار بالبشر الذي حرمته المواثيق الدولية وعاقب عليه القانون. فقد دخلت الصحفية "بطلة الفيلم" غمار المعركة، ورهنت حياتها بصور تلتقطها قد تدخلها التاريخ، وهي تزج بنفسها وبتمايل بين الرصاص في مشاهد تحبس الأنفاس، وتفوح منها رائحة الموت، ليدفعها حسها الصحفي للحاق بطفلة، فتبعتها لعل عدستها تحقق رغبتها بصيد ثمين، فوجدت لحظة الموت لهذه الطفلة قد دنت، فوثقت قتلها بدم بارد، ولكن عند التكريم وجني الغنائم، رفضت استلام جائزة أفضل مصور صحفي، لإدراكها لحظة إعلان فوزها أنها تاجرت بدم طفلة لتفوز بها. فإن الصورة كخطاب كل رسالاته الممكنة متزامنة الحضور، ومن هنا تتنوع المقاربات والقراءات والتأويلات الممكنة. حيث إن قراءة وتفسير المكونات الخطابية لهذه الصورة ليست ممكنة إلا عبر قراءة خطية.

2- الصورة والتعددية المركبة/الدلالات الممكنة

ومعنى ذلك أن تركيز البصر على الصورة لا يمكن أن يمدنا دفعة واحدة بكل الرسالات والدلالات الممكنة. إن ذلك يقتضي بأن تمدنا العين بمجموعة من الحركات(عمودية وأفقية ودائرية...الخ). وضمن هذا الاشتغال البصري ثمة تسلسل خطي لوحدات الرسالة في الصورة، حيث أنه، وانطلاقا من الحركة الخطية للبصر، تتشكل بلاغة الصورة. فصورة الطفلة مقتولة تتصدر مسرح التتويج، لاقت تصفيقا حارا لملتقطتها دون أدنى إحساس بالضحية وعائلتها، أو الالتفاف لمعالجة الظروف التي أدت إلى قتلها بهذه الصورة البشعة، فالبلاغة الخطابية للصورة كانت أكثر دلالة ودونما الحاجة إلى كلمات، لأن الصورة

بألف كلمة كما يقال. إنه الشعور بالعار الذي لن يغسله إلا الفن عن طريق الصورة السينمائية، من خلال تربية المتلقي تربية جمالية، بل تربية فنية تعمد إلى التمكن من أدوات تدفع باتجاه امتلاك اتجاه فني توعوي وتربوي وتوجيهي خلاق، قوي وفعال. بناء على الثقافة الشخصية، والتجربة الذاتية، والذائقة الفنية والفكرية للمتلقي كمبدع ثان، يستطيع استجماع أفكاره أثناء عملية التلقي، قصد التفاعل المبدع والإيجابي مع الخطاب المرئي للفيلم من خلال تفكيك شفرات خطابه وتحليل معانيه.

إن الفن وعبره السينما، فاعلية إنسانية تهدف إلى إنتاج قيم جمالية وإبداع آثار فنية تبتغي تحقيق مثال للجمال، بل إن الغاية من تلقي الفن في عملية تلقيه هو المتعة، وهذه الأخيرة تنطوي على أبعاد دلالية مركبة حالها حال "المعنى" وما له من تعقيدات في تشابكات دلالاته، حيث تنتج المتعة عند المتلقي من الحدث الفني نفسه وبما يحمله من تأكيدات. فإن الفن "نص ثقافي "لفظي وتعبيري" له أنساق وسياقات ثقافية متعددة ومتداخلة، هي عبارة عن جملة من العلامات التي تحتضن مسوغات الامتاع ومسوغات الرفض والقبول لدى المتلقي، علما أن الفن في جانب منه يفصح عن ممكنات الذات الفنية، المهيأة للتوظيف التعبيري من جهة، وقابلة للتكرار من جهة ثانية، فالكلام مثلا بما هو فن من الفنون البشرية لا يتصف بصفته التعبيرية إلا لقابليته للتكرار" (رشيق، صفحة 21).

فإذا كان المتلقي يرد انطباعاته إلى خبرة موحدة تقوم بالتأويل، بينما نوع الاستقبال السائد في الفن حاليا يقوم على استيعاب التشتيت والتناقض في التجربة الجمالية للعمل الفيلمي/الجمالي، وخلق التناقض بين الوحدات التي يتكون منها العمل الفني، بحيث يظل وعي المتلقي يقظا مشاركا في إنتاج العمل الفني/الفيلم. فإن المرحلة الراهنة أصبحت تستلزم التكوين الذاتي للفرد/المتلقي، وجعله قادرا على الخضوع للمستلزمات التي ينجزها، وكذا تشبعه بالتربية الفنية/الجمالية، والتي تساعد على اكتساب الخصال الفنية "السينما نموذجا"، وتأصيلها في شخصيته لتنمو معه وتتطور بالممارسة المستمرة للفن، في اتجاه أن يصبح متذوقا، ولما لا ناقدا لما يتلقاه سينمائيا. إن تلقي تكوينا نظريا وعمليا في التصوير، وغيره من الفنون ذات الصبغة العملية والإلقائية والبصرية، سوف يساعده على فهم الخطاب المرئي للصورة، وهو ما يؤدي إلى تنمية وترقية القدرات والمدارك الكلية له، بحيث لا يكون دوره قاصرا على كيانه العقلي والذهني دون نظيره الحسي الانفعالي والوجداني.

ومجمل القول، إن تحليل الخطاب المرئي لصور العمل الفني/الفيلم تتطلب معرفة دقيقة بسميولوجيا وتحليل الخطاب، وبمتفرج/متلقي يملك الزاد لمواصلة تفكيك الصورة وفق مؤهلات علمية وجمالية، لقراءة الأبعاد المتعددة للصورة في شموليتها، كما الحال في العمل الفني الذي بين ايدينا، وبالتالي امتلاك القدرة الصائبة على الحكم الصائب.

بيبليوغرافيا Bibliographie

- **G.Mounin. (1970). pour une semiologie de l image. p. 14.**
- **G.MOUNIN .(1974) .*POUR UNE SEMIOLOGIE DE L IMAGE.***
- **G.Mounin pour une semiologie de l image .(1974) .p :50**
- **J.Mitry .(1963) .*Esthetique et psychologie du cinema***
- ابن رشيق. (بلا تاريخ). *العمدة ج1*.
- البشير قمري. (2001). *جريدة الفنون , العدد الثاني*، 6.
- ابن رشيق /**21.5**ص. العمدة

التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب الجامعات ذات الاستقطاب المفتوح:
ـ دراسة ميدانية ل نموذج: جامعة محمد الخامس–

☜ سـارة سعـيـدي[1]
☜ نورالدين النواري[2]

تقديم

فرضت الحالة الوبائية نوعا من العزلة وتوسيع مسافة الأمان بين الأشخاص في جميع الأماكن، حتى قاعات ومدرجات الدراسة، ما أدى مع تطور الوضع إلى توقف كلي للدراسة الحضورية، والانتقال إلى التعليم عن بعد. هذا التحول في مناهج التعلم والتعليم والانتقال من الحضوري إلى "عن بعد"، خلق نوعا من الارتباك في الوظيفية التعليمية بالنسبة للطلبة، الذين وجدوا أنفسهم أمام منصات تعليمية، لم يسبق لهم أن حصلوا على تكوين عن كيفية استخدامها واشتغالها، ومن جانب أخر حتى الأستاذ الجامعي أصبح ملزما باستخدام هذه الوسائط التكنولوجية في وظيفة التدريس والتأطير، ما يمكن اعتباره حدثا جديدا بالنسبة لعدد من الأستاذة نحو مواكبة التحولات الرقمية.

هذا الانتقال كانت له ردود فعل من جانب الطالب والمحاضر/المؤطر، حول المشاكل التي صادفت العملية التعلمية التعليمية، وهو ما ستحاول هذه الورقة الإجابة عليه بالتركيز فقط على جانب الطالب، من خلال استقراء آراء عينة من الطلبة الجامعيين بجامعة محمد الخامس للاستقطاب المفتوح.

منهجية الدراسة

يهدف هذا العمل البحثي إلى تحليل وتقييم عملية الانتقال من التدريس الحضوري، إلى التعليم عن بعد عبر وسائط الكترونية بالجامعات ذات الاستقطاب المفتوح، وبالأخص "جامعة محمد الخامس" كحالة للدراسة، خلال فترة الحجر الصحي المرتبط بجائحة Covid-19 بالمغرب، في محاولة للكشف عن تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بهذه الجامعة، بالإضافة إلى تقييم البنية التحتية لهذه البنية التكنولوجية/والبيداغوجية-بيداغوجيا التعليم عن بعد- خلال فترة الإغلاق وبعدها من زاوية الطلبة

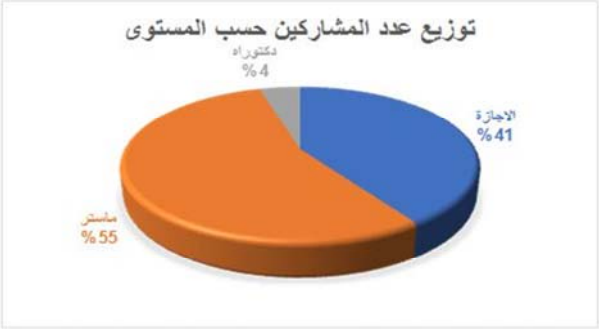
[1]طالبة باحثة بسلك الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس أكدال بالرباط.
[2]طالب باحث تخصص التدبير الإداري والمالي، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة محمد الخامس بالرباط.

الجامعيين بثلاث كليات، وهي كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ثم كلية العلوم الرباط، وذلك من خلال استقراء آراء طلبة الكليات الثلاث، حول فاعلية وفعالية هذه التكنولوجيا الجديدة مؤسساتيا. انطلقنا من الأسئلة التالية، كيف تم تطبيق نظام التعليم الجامعي عن بعد؟ وهل كانت البرامج المتبعة في التعليم عن بعد كفيلة للتعويض والتدارك؟ وما هي المعوقات التي عرفها الطلبة خلال عملية التعلم عن بعد؟ وما هي المؤسسات التي يمكن أن تنهل جامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح من تجربتها في التعليم عن بعد؟

كما أننا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التحليلي الإحصائي، وعلى أداة دراسة حالة، أما من حيث أدوات جمع البيانات، ففي إطار رقمنة الأبحاث والدراسات، بالإضافة إلى الوضعية الوبائية، وتوسيعا للفئة المستهدفة تم الاستناد على استبيان الكتروني نظرا للسهولة التي يتيحها من زاوية المشاركة مع الفئات المستهدفة (طلبة كليات ذات الاستقطاب المفتوح موضوع الدراسة).

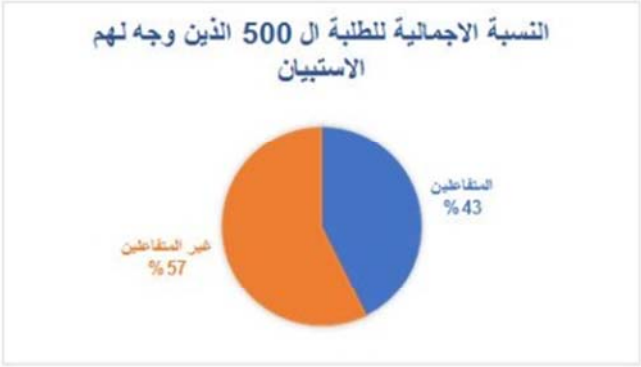
تم تقسيم الاستبيان إلى أربع محاور كبرى بما مجموعه تسعة عشر (19) سؤالا، عبر أربعة محاور، وتم رسم ثلاث حدود للدراسة، تتمثل في كل من الحد المكاني حيث استهدفت الدراسة الطلبة الجامعيين بمختلف الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، التابعة لرئاسة جامعة محمد الخامس بالرباط: كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية(أكدال/السويسي/سلا)، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم. ثم الحد الزمني، حيث امتدت الدراسة ثلاثة أشهر، انطلقت في أواخر شهر نونبر 2021، وانتهت في أواخر شهر يناير من سنة 2022. والحد البشري، حيث تم التركيز بالأخص على الطلبة الذين خضعوا للتعليم عن بعد خلال فترة الحجر الصحي[***]، باختلاف مستوياتهم الجامعية (الإجازة، الماستر، الدكتوراه)، عبر مختلف المنصات الرقمية التي المعتمدة من قبل الجامعة ، وقد جاءت نسبة المتجاوبين بالنسبة للمستوى الدراسي على الشكل التالي: بالنسبة لسلك الإجازة بلغ عدد المشاركين في الاستبيان 86 طالبا(ة)، بما يمثل 41% من مجموع المتجاوبين، بالنسبة لسك الماستر بلغ العدد 117 طالب(ة) بما يمثل 55%، في حين لم يتجاوز المشاركين من سلك الدكتوراه 10 طلبة بما نسبته 4% من العدد الإجمالي للمشاركين.

[***]يجب الإشارة هنا إلى أن الاستبيان لم يأخذ بآراء طلبة السداسي الأول، وتم التركيز على الطلبة بكل من السداسي الثالث والخامس بسلك الإجازة وطلبة السداسي الثالث بسلك الماستر، والطلبة الجدد المسجلين بسلك الدكتوراه.



الرسم البياني (1): من إعداد الباحثين

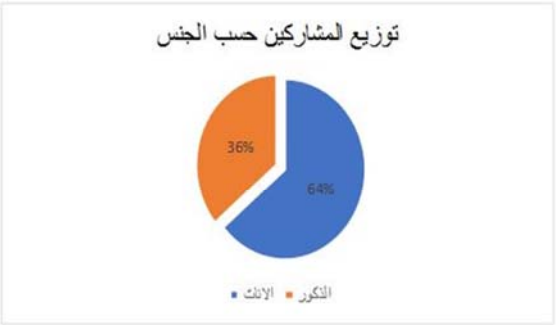
الملاحظة الأساسية خلال عملية توزيع الاستبيان أنه استهدف 500 طالب(ة)، غير أن عملية الفرز وإحصاء الأجوبة أنمت عن ضعف المشاركة، حيث لم تتجاوز أعداد المشاركين 213 مشارك(ة)، أي ما يمثل 43% فقط من الفئة المستهدفة، بما يوحي بأن الطرق الرقمية البديلة في الأبحاث والدراسات لا تزال عصية على عدد من الطلبة، بالإضافة إلى ضعف التكوين الرقمي للباحثين في كيفية توظيفها لأبحاثهم الدراسية، وهذا مرده لضعف التكوين الرقمي.



الرسم البياني (2): من إعداد الباحثين

1ـ تحليل المعطيات على ضوء نتائج الاستبيان من خلال الجداول والرسوم البيانية.

1.1. توزيع العينة حسب متغير الجنس، والفئة العمرية:



الرسم البياني (3): نسبة المتجاوبين مع الاستبيان المعد من قبل الباحثان)

نخلص انطلاقا من العدد الإجمالي للمشاركين (213)، إلى غلبة الطابع الأنثوي حيث بلغ عدد المشاركات 136 مشاركة بما نسبته % 64، في حين لم يتجاوز عدد الذكور عتبة 77 مشارك، أي نسبة 34%. هذا الفارق راجع بالأساس إلى تزايد عدد الإناث المسجلين بجامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح[1]، حيث بلغ العدد الإجمالي للطلبة الجدد بجامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح خلال الموسم الجامعي: 2019/2018، ما يقارب 212444 طالب(ة)، في حين سجل موسم 2020/2019، ما مجموعه 228501 طالب(ة)، بالرغم من حالة الإغلاق التي عرفتها مؤسسة الجامعة، فذلك لم يحل دون استقطاب نسب مهمة من الطلبة وإن شكل جنس الإناث الصنف الغالب من حيث عدد المستجدين، حيث بلغ عددهم 166620 طالبة في مقابل 61881 طالب، أما موسم 2021/2020 فهو الآخر عرف نسبة مهمة من الطلبة الجدد المسجلين مقارنة بالسنوات السابقة حيث بلغ عددهم 246875 طالب(ة)، منها 127660 إناث فيما لم يتجاوز عدد الذكور الجدد عتبة 120000 طالب، حيث استقر الرقم في 119215طالب. هذا التحول في أرقام عدد المستجدين، واكبه تحول في الفئة العمرية؛ حيث مثلت الفئة ما بين (25-16) ما نسبته 63,7%، فيما مثلت الفئة العمرية ما بين (30-26) ما نسبته 18,6%، أما الذين تتجاوز أعمارهم 30 سنة فبلغت نسبتهم 17,7%.

1مديرية الاستراتيجيات والنظم المعلوماتية، النشرة الإحصائية السنوية للتعليم العالي بالمغرب، السنة الجامعية: 2020-2021/السنة الجامعية 2020-2019 / السنة الجامعية 2019-2018، STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (enssup.gov.ma).

الرسم البياني (4): من تصميم الباحثان بالاستناد إلى التقارير الإحصائية السنوية الصادرة عن مديرية الاستراتيجيات والنظم المعلوماتية بوزارة التعليم العالي.

2.1. توزيع العينة على حسب متغير المؤسسة الجامعية (الكلية)

أما فيما يخص مؤسسات الانتماء، فقد مثلت نسبة الطلبة الذين يتابعون دراستهم بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية حسب الاستبيان **64,6%**، فيما الذين ينتمون لكلية الآداب والعلوم الإنسانية **24,8%** في حين سجلت نسبة المنتمين لكلية العلوم بالرباط **10,6%** فقط من مجموع المشاركين. ويرجع هذا التبيان لإعتبارات عدة أبرزها تتوفر جامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح على ثلاث كليات للعلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية موزعة بين بسلا، الرباط – السويسي، والرباط – أكدال.

3.1. توزيع العينة على حسب الوسيلة المستعملة وشبكة الاتصال:

فرض التعليم عن بعد على الطلبة توفرهم على أجهزة اتصال تمكن من متابعة المحاضرات عن بعد، بالإضافة لرابط بشبكة الانترنيت لضمان تفاعل جيد بين الطالب والمحاضر والإدارة. فبالنسبة لنوع الأجهزة المستخدمة في متابعة المحاضرات عن بعد، فنسبة **59,3%** استعملت الهاتف المحمول كجهاز رئيسي لتتبع المحاضرات، ونسبة **38,9%** استخدمت الحاسوب الشخصي، فيما لم تتجاوز نسبة المستخدمين للألواح الالكترونية **1,8%**. أما فيما يخص نوع الرابط الشبكي، فنسبة **61,9%** يتوفرون على اتصال خاص بشبكة الانترنيت "**Wifi**"، أما نسبة **36,3%** فقد أكدوا استعمال شبكة **4G** الخاصة بالهواتف الذكية، في حين مثلث نسبة المستعملين لـ"**Wifi**" العمومي (ذات المصادر المفتوحة) نسبة **1,8%**.

مؤسسات التكوين المهني المعروفة اختصارا ب "OFPPT" كنموذج يحتذى به: مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل هو مكتب يعمل على تلبية حاجيات المقاولات من حيث الموارد البشرية المؤهلة، ويضمن تطوير مهارات الموظفين لدعم تنمية المشاريع، أحدث سنة 1974 بمقتضى الظهير

الشريف رقم 1.72.183[1]. ويعتبر من المؤسسات التي تأهل الشباب مع احتياجات سوق الشغل. وهناك خمس نقاط أساسية يمكن لجامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح، أن تستفيدها من تجربة مكتب التكوين المهني "كنموذج"، من ناحية الكيفية التي تعامل بها مع الوضعية الاستثنائية:

▪ **ملائمة العرض التكويني:** قدرة المؤسسات على الاستمرارية رهين بقدرتها على مسايرة التغيرات ومواكبتها عبر تحيين التكوينات وانسجامها مع متطلبات السوق، وفي هذا الصدد قام المكتب الوطني للتكوين المهني بتوقيف 113 شعبة من أصل **350** شعبة لم تعد تصلح، وخلق **152** شعبة جديدة، بالإضافة إلى إعادة النظر في **158** شعبة والإبقاء على 40 شعبة كما هي.

▪ **تحديد نظام التكوين المعتمد (حضوري، عن بعد، مزدوج):** اعتمد المكتب نظام التعليم المزدوج، وتم الاقتصار الحضوري على متدربي السنة الثانية في حصص الاشغال التطبيقية. لكن بعد هذه الفترة اعتمد مكتب التكوين المهني خيار التعليم المزدوج كنظام جديد، يكون بذلك أولى المؤسسات التي اعتمدته على المستوى الوطني.

▪ **البنية الرقمية:** إن اختيار المؤسسة الجامعية لنمط تعليمي يتماشى والمتغيرات العادية او الاستثنائية، يقتضي بنية رقمية:

منصات للغات[2]**: OFPPT LANGUES** منصة إلكترونية لدراسة اللغات الأجنبية، وفقا للإطار المرجعي الأوروبي للغات **(CECRL)**، المصمم لوضع مناهج اللغة، وإرشادات المناهج وتصميم مواد التدريس والتعلم وتقييم إجادة اللغة الأجنبية. وتم تصميم المنصة لتمكين المتدربين من استكمال دروسهم اللغوية الاعتيادية لتحسين مهاراتهم في اللغات الأجنبية بما فيها الفرنسية والإنجليزية وحتى الإسبانية.

المكتبة الرقمية[3]**:** تحتوي على أكثر من 55000 كتابا مرجعيا، حيث تمكن المتدرب من الولوج إلى أحدث الكتب المهنية والتقنية والعلمية والأكاديمية عن طريق الحساب الخاص بـ **ScholarVox** .

▪ **إشراك الفاعلين في مجال الاتصال:** تم توقيع اتفاقية شراكة مع شركة أورونج للاتصالات بتاريخ **14** أكتوبر **2020**، بهدف توزيع 300000 شريحة هاتف نقال للمتدربين، لتمكينهم من الولوج مجانا إلى المنصات البيداغوجية التي يضعها المكتب رهن إشارتهم.

---

[1] **Bulletin official, n:3213, 21 mai 1974,p:893.**

[2] **(ofppt-langues.ma)**

[3] **ScholarVox International OFPPT**

▪ **التواصل مع المتدربين:** عقدت مؤسسات التكوين المهني في الأسابيع الأولى لانطلاق الموسم الدراسي، سلسلة لقاءات في احترام تام للتدابير الاحترازية في إطار مجموعات صغيرة وعلى فترات وفي حيز زمني ضيق، لإخبار المتدربين حول المقاربة البيداغوجية المعتمدة طيلة مرحلة التكوين.

2- متغير التكوين والتكوين الذاتي والمنصات الرقمية وتقييم للمحاضرة عن بعد الحضورية وهيئة التدريس والتأطير.

1.2.المنصات الرقمية المستعملة والتكوينات السابقة لاستعمال المنصات والمشاكل المرتبطة بها.

وقد تمثلت أبرز المنصات المعتمدة في منصة **CLASSROOM** بنسبة **36,6%** تليها منصة **MICROSOFTTEAMS** بنسبة **33,6%**، أما منصة **ZOOM** فقد مثلت نسبتها **25,7%** تلتها كل من منصة **GOOGLE MEET** بنسبة **2,7%** ومنصة **MOODLE** بنسبة **1,8%**.

بالإضافة إلى هذه المنصات المعتمدة، ظهر توجه نحو منصات أخرى غير التي تستعملها المؤسسة الجامعية (% 72,6 من المشاركين اعتمدوا منصات أخرى، في حين أن نسبة **% 27,4** قالوا باعتماد المنصات التي تستعملها المؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها). وهو ما يعكس توجه الطلبة إلى التكوين الذاتي والانفتاح على مصادر المعلومة الأخرى، حيث تعتبر منصة **YouTube** أولى مصادر البحث بنسبة **73,5%**، تليها على التوالي كل من منصة **Telegram** بـ**9,7%** ومنصة **EDX** بـ**8.8%** ومنصة **Linkedin Learning** بـ**% 8**. هذه المنصات التي شكلت حلا لمشكل توقف المحاضرات الحضورية، لم يسبق للطلبة على حد تعبيرهم أن تلقوا أي تكوين كيف ما كان حول طرق وكيفية التعامل[1] مع هذه المنصات، ومثلت هذه الفئة نسبة **89,4%** من مجموع المشاركين، في حين أن **10,6%** تلقوا تكوينا بطريقة أو بأخرى. هذا بالإضافة الى بعض الصعوبات[2] التي واجهها الطلبة خلال استعمال المنصات، حيث صرح **70,8%** من نسبة المشاركين في الاستبيان ان المشاكل كانت ذات طابع تقني (مشاكل في التواصل بسبب الشبكة)، في حين أن **18,6%** من نسبة المشاركين صرحوا بان المشكل كان مشكلا

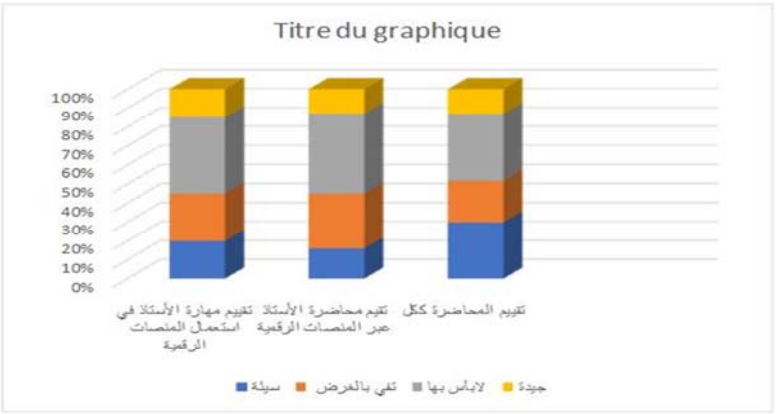
[1] تجدر الإشارة هنا على سبيل المثال، بأن مؤسسات التكوين المهني، تضع رهن إشارة المتدربين (أي بمفهوم المتمدرس حيث يعتبر نظامها البيداغوجي كل مسجل في سلك من أسلاك التخصص متدربا) دليلا عمليا مفصلا للخطوات التي على المتدرب اتباعها لتفعيل حسابه على المنصات المعتمدة، بالإضافة إلى المراحل المتبعة لكيفية الولوج إلى الحصص والاطلاع على مواعيدها بشكل مسبق، أو من خلال تفعيل خيار التذكير المسبق بالحصص الجديدة التي تمت برمجتها.

[2] هذه الصعوبات التي تم بيان نسبها، شكلت في ارتباط بسؤال: "هل تتبعتك دراستك الجامعية خلال الموسم الجامعي: 2019/2020-2020/2021؟"، سببا رئيسي في عدم تمكن ما نسبته 11,5 من المشاركين في الاستبيان، من متابعة دراسته الجامعية.

ماديا، في حين لم تتجاوز نسبة المشاكل المرتبط بجانب اللوجستيكي 10,6%(أي التوفر على وسائل الاتصال).

2.2. تقييم هيئة التكوين والمؤطر وللمحاضرات من وجهة نظر الطلبة

أدى إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور التقاطع بين المجال التكنولوجي والمجال المعرفي من جهة، والتقاطع بين المجال التكنولوجي والمجال البيداغوجي من جهة أخرى[1]. فعلى الرغم من أهمية توافر معدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبنية التحتية، فإن مهارات التدريس العامة للمعلمين والمهارات والاستراتيجيات الجديدة المحددة التي تدعم دمج طرق جديدة للتعلم واستخدام التقنيات الرقمية الجديدة في مناهج طلابهم تظل بالغة الأهمية[2]. حاولنا من خلال طرح السؤال التعرف على أداء الأساتذة، وكذا التقييم للمحاضرة من زاوية درجة الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى الوقوف على درجة الرضا عن المحاضرة عن بعد بالاستناد على المتغيرين السابقين، المهارة وجودة المحاضرة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:



الرسم البياني (5): اعداد الباحثين

وقد جاءت الآراء متباينة، حيث أن 40% من المشاركين في الاستبيان عبروا على مهارة الأستاذ في استخدام المنصات الرقمية بـ "لا بأس بها"، وعبر 25% منهم بـ "تفي بالغرض" في مقابل 15% عبروا عن رأيهم ب "جيدة" و20% اعتبروها "سيئة".

[1] جناني عزيز، الموارد البيداغوجية الرقمية ومنهجية تطويرها، دار ابي رقراق للطابعة والنشر، ط1، 2014، ص:17-18 بتصرف.

[2] OECD comparative study, Digital Government Strategies for Transforming Public Services in the Welfare Areas,2016, p:24-25.

شمل التقييم أيضا المحاضرة بالاستناد الى متغير "استعمال المنصات الرقمية"[1]، حيث عبر 42% عن المحاضرة بـ "لا بأس بها" و29% اعتبروها "تفي بالغرض"، اعتبرتها آخرون "جيدة" بنسبة لا تتجاوز 13%، والبعض الآخر "سيئة" بنسبة لم تتجاوز 16%. وفي تقييم كلي للمحاضرة بالاستناد إلى المتغيرين "المهارة" و"استعمال المنصات الرقمية"، اعتبر 42% من المشاركون أن المحاضرات التي حضروها عن بعد "لا بأس بها"، فيما اعتبر 29% من المشاركين أنها "تفي بالغرض"، ولم تتجاوز نسبة المشاركين الذين اعتبروها "جيدة" عتبة 13% فيما اعتبر 16% منهم أنها "سيئة". إن هذه النتائج تحث على مراجعة شاملة لتشجيع المدرسين على تبني مقاربات جديدة، من خلال وضع تكوينات لمواكبتهم ضمن المتطلبات والكفايات التي يتعين عليهم اكتسابها (مثل، بلورة وتطوير دروس عبر الإنترنيت، والمصاحبة بواسطة الإنترنيت...)[2]. فـ"ما يهم هو ليس جعل الأشياء مفهومة، وإنما التثبت من إزالة العوائق الحائلة دون الفهم"[3].

3.2. المفاضلة بين نمط التعليم الحضوري والتعليم عن بعد

معظم تعاريف أنماط التعلم تجمع على أنها الأسلوب المفضل لدى المتعلم الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل[4]. ويجب أن تتراوح أنماط التكيف الجديدة بين الدرس الحضوري (أي الدرس الذي يحضره الطالب(ة) شخصيا في قاعة الدرس ووجها لوجه مع الأستاذ(ة) والدرس عبر الإنترنيت، والعمل الشخصي للطالب(ة) لخلق تشكيلة جديدة ومبتكرة للتكوين[5]. وقد صدر عن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (سابقا)، بلاغ صحفي بتاريخ 28 غشت 2021، تضمن إمكانية الأسرة في اختيار النمط التربوي وهو الأمر الذي يعدنا إلى القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي[6] والذي أكد منذ صدوره سنة 2000 (أي بعد 21 سنة)، على حق الأسرة في اختيار النمط الملائم لتدريس أبنائها سواء أكان نمط التعليم عن بعد أو بواسطة المراسلة.

---

[1]وقد أظهرت النتائج "نتائج تقييم: التعليم إبّان جائحة كوفيد 19"، قام بها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، على ضعف في تملّك المعرفة الرقمية لدى المدرّسين حيث أن 13,5%من المُدرّسين الذين شملتهم الدراسة لا يتقنون التعامل مع تكنولوجيات المعلومات والاتصال، و67,1% لديهم مستوى متوسّط، بينما 19,4% فقط لديهم مستوى عال أو عال جدا. للمزيد حول ورشة التقييم.

أنظر: ورشة عن بعد لتقديم نتائج تقييم: التعليم إبّان جائحة كوفيد 19(csefrs.ma)

[2]المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، " اصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية"، تقرير رقم: 2019/5، ص:50.

[3] آلان دونو، "نظام التفاهة"، (ترجمة: د. مشاعل عبد العزيز الهاجري)، دار سؤال للنشر، الطبعة الأولى،2020، ص:168.

[4]عبد الله عزام عبد القادر الجراح،"قياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات "، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 163 الجزء الأول، أبريل لسنة 2015، ص:394.

[5]الهيئة الوطنية للتقييم، التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الاستقطاب المفتوح 2018، ص:64.

[6]ظهير شريف 1.00.202 صادر في 15 صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم الخصوصي، جريدة رسمية عدد 4798، تاريخ النشر 21 صفر 1421 (25 ماي 2000)، ص: 1187.

نص البلاغ أكد على نمطين أو أنماط يمكن اللجوء إليها وفق شكليات محدد، ونذكر هنا نمط التعليم عن بعد ونمط "التعليم بالتناوب". لكن دون توضيح للكيفية أو المساطر أو الإجراءات الإدارية التي يجب استتباعها لاختيار نمط دون آخر. ولإن كانت المفاضلة بين نمط دون آخر بالنسبة للجامعة مبنية على أسباب محددة، فان طلبة هذه الجامعة كانت لهم آراء متباينة، حيث أن ما نسبته **76,1%** من المشاركين قالوا بتفضيل النمط الحضوري على نمط التعليم عن بعد **23,9%**، وأرجعوا الأسباب التي جعلت المحاضرة الحضورية تحظى بالجاذبية إلى عنصر التفاعل القائم بين الطالب والأستاذ **58,4%**، بالإضافة إلى الأجواء الجامعية الاجتماعية التي تخلق الرغبة في الاكتساب**26,5%**، فيحين اعتبر **15%** أنها لم تعد تحظى بأية جاذبية. والملاحظ هو ظهور توجه لدى طلبة جامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح نحو اعتماد الرقمنة في التعليم العالي، حيث اعتبر المشاركون أن من جملة الأسباب التي تجعل التعليم عن بعد ذو جاذبية هو المساواة في التعلم من خلال إتاحة الفرص للجميع **23%** وتوفير الجهد والوقت والمال **23%** إضافة إلى كونها ذات فعالية من حيث النتائج التي توازي نتائج النمط الحضوري ان لم تكن تتجاوزها في مناحي أخرى وان بنسبة ضعيفة **10,6%**. غير أنها قد لا ترضى بقبول شبه كلي أو إجماع على تفضيلها على النمط الحضوري **43,4%**.

هذه الأرقام تشير إلى ظهور تيار يمثل رقمنة الجامعة في جميع عناصرها، وينافس المدفعين على النمط الحضوري للدراسة والمحاضرات والحلقات التكوينية. وهو الأمر الذي ليس فيه إلا التأكيد على ما سبق وتطرقنا له حول التوجه نحوا النمط الجديد من أسواق الشغل- السوق الرقمية. التي تعتمد الرقمنة في جميع مجالاتها من التعليم والتكوين إلى المقابلة والتوظيف ثم التدبير والتسيير فالابتكار. وهو ما يستدعي أن يستكشف البحث المستقبلي العلاقات المفاهيمية والتجريبية بين أنماط تعلم الطلاب ومفاهيمهم عن التعلم[1]. فما يمكن أن نخلص إليه أنه ليس هناك حد لتطور التعليم عن بعد، هناك هيئة طلابية عالمية جديدة تتطلب بطبيعتها استخدام التعليم عن بعد للتعلم. هذه ليست إمكانية مستقبلية. هذه حقيقة حاضرة والمعلمين في جميع أنحاء العالم بحاجة إلى المضي قدمًا في توفير الفرص التعليمية من خلال استخدام التعلم عن بعد لهذه الهيئة الطلابية المتزايدة باطراد[2].

[1]**John T.E. Richardson, "Approaches to studying, "conceptions of learning and learning styles in higher education, Learning and Individual Differences", 21 (2011), p:288.**

[2]**Morabito, Margaret Gorts, "Foundations of Distance Education", 1997-09-30, p:16.**

خاتمة

لكل ازمة مهما كانت تبعاتها أثر إيجابي يتمثل في الكشف عن مكامن الضعف في النظام القائم، وهو الامر الذي ظهر جليا عقب التوقف الاضطراري للدراسة بكل الجامعات التابعة لجامعة محمد الخامس ذات الاستقطاب المفتوح. حيث كشفت عن حالة من التأخر في التطور والمواكبة في البيداغوجية التكوينية دون تفرقة بين الاستقطاب المفتوح او المحدود او العام او الخاص. فالذي ظهر ان الاشكال لا يرتبط بالترسانة القانونية بشكل مباشر بالقدر الذي يرتبط بالعقلية البيداغوجية التي لا تواكب التحولات الحاصلة في السوق الرقمية، والتي وان كانت مواكبة بشكل محتشم فان الطالب أصبح في خضم هذه المتغيرات بنسب لا تمثل الأغلبية، ولكنها تجعل من الطالب الجامعي يتعدى العرض البيداغوجي المطروح في أحيان كثيرة.

بالإضافة الى هذا التحول الحاصل في البنية الرقمية والعقلية الرقمية إن صح التعبير، هناك البنية التأطيرية التي كشفت الوضعية التي عاشها الجامعة عن ضعف التكوين الأكاديمي للمؤطرين او ما اعتبره عبد الله العروي كلمته بجامعة محمد ذات الاستقطاب المفتوح -بكلية الآداب- بالجهل الرقمي، والذي لن يؤدي الا الى المزيد من الجهلين الرقمي والمعرفي للارتباطات التي اصبحت تنسجها المعرفة بالرقمنة، وبالتالي أصبحنا امام المعرفة الرقمية. وهي مطلب السوق الرقمية الجديدة والمخرجات المنتظرة من الطالب الجامعي والباحث والأستاذ على حد سواء.

بيبليوغرافيا

- آلان دونو، "نظام التفاهة"، (ترجمة: د. مشاعل عبد العزيز الهاجري)، دار سؤال للنشر، ط2020،1.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "اصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية"، تقرير رقم: 2019/5.
- الهيئة الوطنية للتقييم- التقرير القطاعي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح"، 2018.
- عزيز جناني، "الموارد البيداغوجية الرقمية ومنهجية تطويرها"، دار ابي رقراق للطابعة والنشر، الطبعة الأولى، 2014.
- عبد الله عزام عبد القادر الجراح، "قياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد: 163 الجزء الأول، أبريل لسنة 2015.
- مديرية الاستراتيجيات ونظم المعلومات، التعليم العالي بالأرقام 2018-2019-2020.
- ظهير شريف رقم 1.00.202 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، ج.ر عدد 4798، بتاريخ 21 صفر 1421 (25 ماي 2000)؛ ص:1187.
- John T.E. Richardson, "Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education", Learning and Individual Differences 21 (2011).
- Morabito Margaret Gorts, "Foundations of Distance Education", 1997-09-30. https://eric.ed.gov/?id=ED412357.
- OECD comparative study, 'Digital Government Strategies for Transforming Public Services in the Welfare Areas, 2016.

مراعاة الفروق الفردية في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاته التربوية

☜ يوسف غرور[1]

تقديم

لا يخفى على الباحثين في الحقل التربوي أن البيداغوجيا الفارقية من أهم الموضوعات التي استأثرت باهتمام علماء التربية قديما وحديثا، نظرا لأهميتها في تطوير الممارسة الصفية بحيث إن الوعي بها واستحضارها من قبل المعلم يساعده على التخطيط الجيد لدروسه وأنشطته، وانتقاء الوسائل وأدوات العمل وطرائق الاشتغال بما يضمن للمتعلمين فرصا متكافئة للتعلم، وبما يتيح لهم تكامل شخصياتهم على نحو أفضل.

بيد أن الاهتمام بمسألة الفروق الفردية قد تجدد اليوم بصورة أشد، على خلفية التطور التقني والتقدم العلمي الذي ألقى بظلاله على مختلف مجالات الحياة، وكان من نتائجه اتساع الفروقات على صعيد الأفراد والجماعات. وإسهاما مني في هذا الموضوع سأحاول تلمس ملامح هذه البيداغوجيا في كتاب الله وسنة رسوله، متدبرا في آيات الذكر الحكيم، ومحللا لتصرفات الرسول عليه الصلاة والسلام مع أصحابه الكرام في مقام التربية والتعليم والدعوة إلى الله؛ لأن ذلك هو الغرض الأساس من بعثته، كما يشهد لذلك قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**﴾[2]. فإلى حد تمت مراعاة الفروق الفردية في القرآن الكريم والسنة النبوية؟ وكيف نستفيد من ذلك على صعيد الممارسة التربوية؟

❖ مراعاة الفروق الفردية في القرآن الكريم

يتحدث القرآن الكريم عن ظاهرة وجود فروق فردية باعتبارها حقيقة واقعية لا مجال لإنكارها، فهي واقعة في عالم التكوين (عالم الخلق)، وملحوظة في عالم التكليف (عالم الأمر). ففي عالم التكوين صمم الخلق الرباني على أساس التنوع والاختلاف، تحقيقا لمقصد التكامل والانسجام بين عناصر الوجود. قال تعالى: ﴿**نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ**

[1] حاصل على شهادة الدكتوراه من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض بمراكش شعبة الدراسات الإسلامية.

[2] سورة الجمعة الآية 2.

بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾.[1] يقول المكي الناصري في معرض تفسير هذه الآية:" إن الله تعالى فاوت بين خلقه، فيما وهبهم من العقول والفهوم والقوى الظاهرة والباطنة ، والاستعدادات المختلفة، والميول المتعددة، فسلك بعضهم طريقا، وسلك بعضهم طريقا آخر، إذ لم يكونوا في درجة واحدة من تلك الهبات، وبذلك تنوعت أعمالهم ومكاسبهم، واحتاج بعضهم إلى ما عند البعض الآخر، وأصبح كل فريق منهم متوقفا على خبرة الآخر ومعونته، مسخرا لخدمته، وذلك لخير المجتمع كله ، وخدمة الصالح العام، وهذه هي الحكمة الإلهية من وراء التفاوت الذي جعله الله بين خلقه"[2]. أما في عالم التكليف فقد روعي هذا المبدأ في المجالات التالية:

1- مراعاة اختلاف الألسن عند التخاطب

في سبيل تحقيق التواصل الحسن، والإفهام الجيد، والتبليغ المحكم، كان كل رسول يخاطب قومه بلسانهم، ليعقلوا خطابه، ويفهموا مراده، ولتضح لهم المحجة، وتقوم عليهم الحجة. قال الله تعالى: ﴿**وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم**﴾.[3] لأنه إذا كان بلسانهم يكون أبين لهم وأفهم، وآلف وأقرب إلى القبول من إذا كان بغيره، إذ كل نوع وجنس يكون بجنسه ونوعه آلف من غير نوعه وجوهره. وهكذا ينبغي للمربي والمعلم أن تكون له القدرة على تلوين خطابه، وتنويع أسلوبه، وتكييف طرائق تدريسه، وفق حاجات المتعلمين ومداركهم، بما يضمن تكافؤ الفرص بينهم من جهة، وبما يتيح لهم جميعا الاندماج في سيرورة التعلم من جهة ثانية، وبما يؤمن لهم تكامل شخصياتهم في مختلف جوانبها وأبعادها من جهة ثالثة.

2- مراعاة القدرات البدنية في إسناد المهام

يبين الله تعالى علة اختيار طالوت ملكا على قومه بقوله: ﴿**إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ**﴾.[4] وفي قصة موسى عليه السلام ترشد البنت أباها إلى اختيار موسى أجيرا عليهم؛ لما حباه الله من قوة بدنية متميزة من جهة، ولحسن خلقه من جهة ثانية، فتقول كما حكى القرآن الكريم: ﴿**يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ**﴾[5]. هكذا يعلمنا القرآن الكريم أن نختار لكل مهمة من هو أقدر على القيام بها على أحسن وجه، حتى يضع كفاءته، ويصرف طاقته، ويستثمر مواهبه

---

[1] سورة الزخرف الآية 32.

[2] المكي الناصري، التيسير في أحاديث التفسير، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى 1405هـ-1989م ج 5 ص 475.

[3] سورة إبراهيم الآية 4.

[4] سورة البقرة الآية 247.

[5] سورة القصص الآية 26.

وإمكانياته في خدمة محيطه. فالأفراد ليسوا سواء في قدراتهم البدنية، ففيهم القوي والضعيف، وفيهم الصحيح والعليل، فاقتضى ذلك عدم التسوية بينهم في إسناد الوظائف والأعمال والمهام، بل يعطى كل واحد من المهام على قدر وسعه وطاقته، بما يحقق المصلحة الشخصية والمنفعة العامة.

3- مراعاة الحالة السيكولوجية للمكلف عند التكليف

يدعونا القرآن إلى إيلاء الأهمية القصوى لبعض فئات المجتمع التي تعيش أوضاعا نفسية خاصة، وتقتضي نوعا مخصوصا من المعاملة، يتيح لها شيئا من التعويض عن النقص والحرمان التي تعانيه لاسيما من الناحية السيكولوجية. فاليتيم مثلا يحتاج إلى يد حانية ترعاه، وقلب رحيم يعطف عليه، ونفس كريمة تحتضنه بالعطف والحب والكرم. قال تعالى: ﴿**أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ فَذَلِكَ الَّذِي يَدُعُّ الْيَتِيمَ**﴾.[1] ومعنى يدع اليتيم أي يزجره بشدة، وينهره بقسوة، مع أن اليتيم محتاج إلى مزيد من الرحمة واللطف قبل حاجته إلى الطعام والشراب. فانظر كيف اعتبر القرآن الكريم المعاملة القاسية لليتيم لونا من ألوان التكذيب بيوم الدين. مما يدل على عظم جرم من يسيء معاملة اليتيم الذي هو في حاجة ماسة إلى رعاية خاصة، من شأنها أن تسهم في رأب صدعه النفسي.

وقد سجل القرآن الكريم عتابا كريما للرسول صلى الله عليه وسلم حينما جاءه عبد الله بن أم مكتوم الصحابي الأعمى، فضرب عنه صفحا وطوى عنه كشحا، وانشغل بعلية القوم طامعا في إسلامهم. في حين كان الأولى به الاهتمام بالأعمى وقضاء حاجته؛ لأنه من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يجب إيلاؤهم الرعاية اللازمة، تلبية لحاجاتهم، وقضاء لمصالحهم، ودفعا لكل ما من شأنه أن يكسر خواطرهم، ويشعرهم بنوع من العزلة أو النبذ. قال تعالى: ﴿**عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى**﴾.[2]

كما تجلت رعاية الجانب السيكولوجي للمكلفين في تشريع الرخص حينما تعرض لهم ظروف تقتضي التخفيف، كالمرض والسفر والخوف؛ لأن هذه العوارض من شأنها أن يضعف معها أداء المكلف، وتنقص كفاءته؛ لأنها تؤثر عليه نفسيا وبدنيا، فكانت موجبا لإسقاط بعض التكاليف أو تخفيفها، والانتقال بالمكلف من العزيمة إلى الرخصة. ومن أمثلة إسقاط التكليف إعفاء الضعفاء والمرضى والفقراء من واجب الخروج للجهاد أو الإسهام في تغطية نفقاته، كما في قوله تعالى: ﴿**لَيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنْفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ مَا عَلَى**

---

[1] سورة الماعون الآية 2.

[2] سورة عبس الآية 1.

الْمُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ﴾[1]. ومن أمثلة التخفيف في التكاليف أن رخص الله للمسافر والمريض الإفطار في نهار رمضان تخفيفا منه وتيسيرا على عباده. قال الله تعالى: ﴿**فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ**﴾.[2] فالمسافر يكون غالبا مشتت الذهن، مشغول البال، مضطرب المزاج، مستغرق التفكير في قضاء المصالح التي خرج لأجلها، وهو أمر مظنون، قد يكون وقد لا يكون. علاوة على انشغاله بأحوال أهله في بلد الإقامة؛ ولذلك ناسب أن تخفف عنه التكاليف حتى يأتيها على نشاط منه، فرخص له الفطر في رمضان وقصر الصلاة. ونفس الشيء ينطبق على المريض الذي لا يخفى تدهور سيكولوجيته نتيجة انهمامه بالمرض، فاحتاج إلى الاستفادة من رخصة شرعية تناسب حاله. وهكذا ينبغي للمربي أن يكون على وعي بالحالة السيكولوجية للمتعلم، لأنها تقتضي معاملة خاصة، كتقديم مساعدة، أو تخفيف تكليف أو إسقاط واجب أو إعفاء من مهمة أو غير ذلك مما يوجبه ذلك الوضع الخاص للمتعلم.

4- مراعاة المستوى الإدراكي للمخاطبين

إن الناظر في كتاب الله يجد تنويعا في الخطاب يراعي اختلاف أفهام المخاطبين وتباين مداركهم، ومنازعهم النفسية، ليجد فيه كل متلق غذاءه الفكري والروحي الذي يناسب أشواقه. وهكذا نجد من خصائص أسلوب القرآن الكريم المزاوجة بين مخاطبة العقول وملامسة الوجدان، إرضاء للخاصة والعامة. ولذلك ورد فيه الظاهر والباطن، والمحكم والمتشابه. يقول ابن رشد: "والسبب في ورود الشرع فيه الظاهر والباطن هو اختلاف فطر الناس وتباين قرائحهم في التصديق... فمنهم من يصدق بالبرهان، ومنهم من يصدق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان، إذ ليس في طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصدق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية[3]. وقد استند ابن رشد في بيان هذه المراتب الثلاث إلى قوله تعالى: ﴿**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**﴾.[4] قال ابن قيم الجوزية: "جعل سبحانه مراتب الدعوة بحسب مراتب الخلق، فالمستجيب القابل الذكي الذي لا يعاند الحق ولا يأباه يدعى بطريق الحكمة، والقابل الذي عنده نوع غفلة وتأخر يدعى بالموعظة الحسنة، وهي الأمر والنهي المقرون بالرهبة والرغبة، والمعاند

---

[1] سورة التوبة الآية 91.

[2] سورة البقرة الآية 184.

[3] ابن رشد، فصل المقال في ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، تحقيق محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثالثة بدون تاريخ ص 33.

[4] سورة النحل الآية 125.

الجاحد يجادل بالتي هي أحسن [1]. لذلك ينبغي للمعلم أن يراعي اختلاف المتعلمين في مداركهم وأفهامهم، فيلون أساليب الخطاب، وينوع طرائق العرض، حتى يظفر كل متلق بنصيبه الذي قدر له من العلم والحكمة والمعرفة، وحتى يصيب خطابه مواطن الإقناع من العقل، ومواطن الإمتاع من الوجدان.

5- مراعاة الفارق في الخبرات الحياتية

من أمثلة ذلك أن الله تعالى جعل شهادة الرجل بشهادة امرأتين في المعاملات المالية؛ نظرا لأن المرأة قليلة الخبرة بهذا المجال، ضعيفة الحضور فيه. أو لأن النسيان يسرع إليها، فاحتاجت إلى امرأة أخرى تسندها وتعضدها في قيامها بواجب الشهادة. قال عز وجل: ﴿**وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى**﴾[2]. أما في القضايا التي تخص النساء فقد اعتبرت شهادة المرأة كاملة، كما هو الشأن في مسائل النفاس والولادة والحيض.

من هنا وجب على المعلم أن يستحضر هذا الجانب في تواصله مع تلاميذه، فيتنبه إلى أن التلميذ البدوي قد يكون معه من المعرفة ما يفوق به التلميذ الحضري خاصة ما تعلق بأمور الفلاحة وتربية المواشي. وأن التلميذ الذي يسكن المدينة الساحلية له من الخبرات المتعلقة بالمجال البحري أكثر من التلميذ الذي يقطن بالمدن الداخلية، ومن ثم ينبغي عليه أن يستثير هذه الخبرات ويحركها داخل الفصل الدراسي حتى يشعر هؤلاء التلاميذ بأهمية ما يملكون من خبرات ومعارف، فتتقوى دافعيتهم للتعلم من جهة، ويخلق جو من المنافسة الشريفة بين المتعلمين من جهة أخرى.

6- مراعاة الوضع المالي والاجتماعي

يقول الله تعالى: ﴿**لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنْفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا**﴾.[3] ومعنى الآية أن كل إنسان يجب عليه النفقة بحسب حاله، فمن وسع عليه في الرزق فلينفق نفقة كبيرة، ومن ضيق عليه في الرزق فلينفق نفقة صغيرة. فهذه الآية تؤسس قاعدة هامة، ألا وهي وجوب مراعاة الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فلا يسوى بين الفقير المدقع والغني المترف في واجب البذل والعطاء.

---

[1] سليم بين عيد الهلالي، بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين، دار ابن الجوزي بدون طبعة ولا تاريخ 22/2.

[2] سورة البقرة الآية 282.

[3] سورة الطلاق الآية 7.

ويطمئن الله عباده إلى أنه كما يقبل النفقة الكبيرة من الموجد، فإنه يقبل النفقة الصغيرة من الفقير. عن أبي مسعود البدري قال : لما نزلت آية الصدقة كنا نحمل على ظهورنا فجاء رجل فتصدق بشيء كثير فقالوا مراء، وجاء أبو عقيل فتصدق بصاع، فقالوا إن الله لغني عن صاع هذا"[1]. فأنزل الله تعالى ﴿**الَّذِينَ يَلْمِزُونَ الْمُطَّوِّعِينَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فِي الصَّدَقَاتِ وَالَّذِينَ لَا يَجِدُونَ إِلَّا جُهْدَهُمْ فَيَسْخَرُونَ مِنْهُمْ سَخِرَ اللَّهُ مِنْهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ**﴾[2]. ففي هذه الآية يدافع الله عن المتصدقين الذي تعرضوا للسخرية من المنافقين جراء إعطائهم نفقة صغيرة حين دعوا إلى التصدق في سبيل الله. هكذا ينبغي للمعلم أن يضع نصب عينيه هذه الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين تلاميذه، ليعامل كل تلميذ بما يناسب حاله، وليعلم أن التلميذ المتحدر من أسرة فقيرة أو متوسطة الحال محتاج إلى مزيد من الدعم والسند المادي والمعنوي، أكثر من التلميذ الذي ينتمي إلى أسرة غنية.

❖ مبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية

لقد بينت السنة النبوية أن الأفراد يولدون مختلفين، وكل منهم ميسر، بالفطرة، لما خلق له، ولا بد من مراعاة قدراته واستعداداته الفطرية في توجيهه ورعايته، وكل انحراف أو شطط في معاملته وتوجيهه، لا يراعي هذه الحقيقة التربوية من شأنه أن يلحق به الأذى، ويؤدي إلى اضطراب التوازن بين جوانب شخصيته[3]. قال عليه الصلاة والسلام: اعملوا فكل ميسر لما خلق له[4]. أي يهيئه لما قدر له[5]. ولعل هذ الحديث يشير إلى الجانب الجبلي في الإنسان أي ما جبل عليه من استعدادات وطبائع وميولات، تجعله يفضل أشياء على أخرى، ويميل إلى مجالات وينفر من أخرى. وهذا ما عناه ابن سينا بقوله: "ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه، وإنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة ما كان أحد غفلا من الأدب وعاريا من صناعة... وربما نافر طباع الإنسان جميع الآداب والصناعات فلم يعلق منها بشيء... ولذلك ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولا طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك".[6] وهذه بعض مظاهر مراعاة الفروق الفردية في السنة النبوية:

---

[1] النووي، رياض الصالحين، دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى 1421هـ ص 95.

[2] سورة التوبة الآية 79.

[3] عبد الصمد الزناتي، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية 1993م ص 148.

[4] صحيح البخاري: 210/4، كتاب القدر، باب وكان أمر الله قدرا مقدورا، رقم الحديث 6605.

[5] ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى 1415هـ - 1995م 580/2.

[6] ابن سينا، السياسة، تعليق محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2007م، ص86-87.

-1 مراعاة الفروق الفردية في مقام التخاطب: لما راسل النبي صلى الله عليه وسلم ملوك العالم في زمانه استعمل من أوصاف التبجيل ما يناسب مقامهم، فخاطب هرقل بأنه عظيم الروم، وخاطب كسرى بأنه عظيم الفرس. هكذا يعلمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نراعي عند التخاطب أقدار الناس ومنازلهم، فنخاطبهم بما يناسب حالهم من الاحترام والتوقير والتقدير.

-2 مراعاة الفروق الفردية في مقام الإكرام: عن عائشة رضي الله عنها أنه مر بها سائل فأعطته كسرة، ومر بها رجل عليه ثياب وهيئة ، فأقعدته، فأكل، فقيل لها في ذلك، فقالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أنزلوا الناس منازلهم"[1]. وفي هذا الحديث الحض على مراعاة مقادير الناس، ومراتبهم، ومناصبهم وتفضيل بعضهم على بعض، فلا يقصر بالرجل العالي القدر عن درجته، ويعطى كل ذي حق حقه.[2]

-3 مراعاة الفروق الفردية في مقام التعليم: عن الحسن بن سفيان عن الحبر يرفعه: أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم"[3]. وقال علي رضي الله عنه: "حدثوا الناس بما يعرفون أتريدون أن يكذب الله ورسوله"[4]. وورد عن عبد الله بن مسعود قوله:" ما أنت بمحدث قوما حديثا لم تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة".[5]

من هنا وجب على المعلم أن يراعي مدارك تلاميذه وقدراتهم المعرفية، ويخاطبهم بما يناسب حالهم وحاجتهم وأفهامهم. ولا يسلكهم جميعا في نفس المرتبة، ففيهم الذكي الألمعي، وفيهم المتوسط الذكاء وفيهم دون ذلك. ومن الجدير بالذكر أن لا يجره الاهتمام بالأدنى إلى إهمال الأعلى؛ لأن هذا من شأنه أن يطفئ جذوة الذكاء والألمعية في نفس الذكي فتضعف قدراته، وتنقص دافعيته للتعلم. فكما أن تكليف المتعلم الضعيف بما لا يحتمله ويطيقه مدعاة إلى نفوره، فإن الذكي محتاج إلى أنشطة تعليمية تناسب طموحاته لكي تساعده على صقل مواهبه وتطوير مهاراته. ولذلك شدد علماؤنا على ضرورة الموازنة بين حاجات المتعلمين على اختلاف درجاتهم إبقاء لجذوة العلم متقدة في نفوسهم.

---

[1] سنن أبي داوود :290/5، كتاب الأدب، باب في تنزيل الناس منازلهم، رقم الحديث (4842).

[2] فيصل بن عبد العزيز النجدي، تطريز رياض الصالحين، تحقيق عبد العزيز آل حمد، دار العصمة للنش والتوزيع، الرياض، ط1، 1423هـ/-2002م ص 244.

[3] المناوي، فيض القدير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط1، 1356هـ 377/3.

[4] صحيح البخاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية ألا يفهموا، رقم الحديث(127).

[5] مقدمة صحيح مسلم، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع.

قال حاجي خليفة موجها المعلم إلى مراعاة قدرات المتعلمين وأفهامهم: "وأن يذكر لهم ما يحتمله فهمهم، وإن كان الطلاب مبتدئين لا يلقي عليهم المشكلات، وإن كانوا منتهين، لا يتكلم في الواضحات، ولا يجيب تعنتا في سؤاله، ولا ما لا يلقى عليه من الأغلوطات، وأن ينظر في حال الطالب، إن كان له زيادة فهم، بحيث يقدر على حل المشكلات، وكشف المعضلات، يهتم لتعليمه أشد الاهتمام"[1]. وكذلك يوصي أبو حامد الغزالي المعلم بأن: "يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله"[2]. يقول عبد الرحمن السعدي: "إن تذكير الناس بما هو أقرب إلى عقولهم، وأنسب لأحوالهم، وأدخل في مداركهم وأنفع لهم من غيره، أولى من التذكير بطرق أخرى[3]. فالسعدي هنا يوجه المعلم والمربي إلى مراعاة الجوانب التالية عند المتعلمين:

- الجانب العقلي: بحيث تكون مواد التعليم قريبة من عقولهم.

- الجانب البيئي: أي أنها تناسب أحوالهم البيئية فتحقق رغباتهم.

- الجانب الإدراكي: أي أن العلوم تدخل في مداركهم وأفهامهم فلا تكون صعبة العبارة.

- الجانب النفعي: بحيث يقدم من العلوم ما ينتفع به المتعلمون.[4]

-4 مراعاة الفروق الفردية في مجال الوصايا: كان عليه الصلاة والسلام، عندما يستوصيه أصحابه، يخص كل سائل بالوصية التي تنفعه استنادا إلى مؤهلاته البدنية أو صفاته النفسانية وما هو محتاج إليه لتكميل نفسه. فيقول لأحدهم: لا تغضب؛ لأنه خبر من شخصيته أنه شديد الغضب، فهو محتاج إلى هذه الوصية أكثر من غيرها لما يترتب على الغضب من آفات نفسية واجتماعية خطيرة. ويقول للثاني: لا يزال لسانك رطبا من ذكر الله؛ لأن هذا الرجل قد بلغ من الكبر عتيا، ولا يقوى على أعمال عظيمة كالجهاد والصيام. ويأتيه آخر يستأذنه في الجهاد، فيقول له: ألك أبوان؟ فيقول له نعم. فيقول له عليه الصلاة والسلام: ففيهما فجاهد؛ لعلمه أن والديه قد طعنا في السن وهما أحوج إليه لرعايتهما والقيام بشؤونهما. وهكذا يوزع الرسول عليه الصلاة والسلام وصاياه على أصحابه بحسب حال المخاطب وحاجته وقدرته.

---

[1] حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون 52I1.

[2] أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين 57/1.

[3] عبد الرحمن السعدي، تيسير الكريم المنان في خلاصة تفسير القرآن، الكاملة/ التفسير، ج 8 ص 338.

[4] الفكر التربوي عند الشيخ السعدي، عبد العزيز الرشودي، دار ابن الجوزي، تاريخ النشر، 1424هـ- 2000م ص 418.

وعلى هذا المهيع صار تلاميذ رسول الله كعبد الله بن عباس الذي يفتي في المسألة الواحدة بأجوبة مختلفة حسب ما يقتضيه حال المخاطب المستفتي. فيجيز للشيخ تقبيل زوجته في حال الصيام، ويمنع ذلك عن الشاب؛ لأن الشيخ أقدر من الشاب على ضبط نفسه والتحكم في شهوته. ويأتيه رجل تبدو على ملامح وجهه سورة الغضب فيسأله: هل للقاتل توبة؟ فيقول عبد الله بن عباس: لا، ليس للقاتل توبة. وذلك من أجل أن يسد عليه منافذ الجريمة التي يصمم على تنفيذها. ويأتيه الآخر وقد فرغ من جريمة القتل، فيقول له هل للقاتل توبة؟ فيجيبه بنعم، ومن يحول بينك وبين التوبة. لكي يفتح له باب الأمل في الحياة. وقد قيل للجنيد رحمه الله: يسأل الرجلان عن المسألة فتجيب هذا بخلاف ما تجيب هذا. فقال : الجواب على قدر السائل لا على قدر المسائل.[1]

-5 مراعاة الفروق الفردية في مجال التكليف بالمهام: كان عليه الصلاة والسلام أعرف الناس بأصحابه وما انطووا عليه من مواهب وقدرات وكفاءات، ومن ثم كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب، فاختار للأذان بلالا الحبشي، ولم يكترث لبشرته السوداء؛ لأنه كان أندى الصحابة صوتا. لكنه لما أراد أن يراسل هرقل ويدعوه إلى الإسلام، فقد انتدب لهذه المهمة دحية الكلبي؛ لأنه كان أجمل الصحابة صورة، ولأنه قادم على قوم معروفين بالجمال. فكان الرجل المناسب لتلك المهمة. ولما أراد عليه الصلاة والسلام أن يبعث رجلا إلى اليمن ليفقههم في الدين، ويعلمهم شرائع الإسلام، اختار معاذ بن جبل؛ لأنه كان أعلم الصحابة بالحلال والحرام. وفي غزوة خيبر قال عليه الصلاة والسلام: لأعطين الراية غدا رجلا يحبه الله ورسوله. فكانت من نصيب علي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ نظرا لشدة بأسه وشجاعته. وحينما طلب منه أبو ذر أن يجعله عاملا على بلد، نصحه بالابتعاد عن الولاية؛ لأنه لا يقدر على الوفاء بمتطلباتها. عن أبي ذر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: قلت: يا رسول الله، ألا تستعملني؟ فضرب بيده على منكبي ثم قال: «يا أبا ذر، إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزيٌ وندامة، إلا من أخذها بحقِّها، وأدى الذي عليه فيها».[2]

-6 مراعاة الفروق الفردية في التوجيه: حينما كان يبنى المسجد النبوي كان عليه الصلاة والسلام يقول: قربوا اليمامي من الطين، فإنه أحسنكم له مسا، وأشدكم له سبكا". لأن هذا الصحابي وهو طلق بن علي اليمامي كان خبيرا بالبناء وكانت له حاسة جمالية فريدة، وقد شهد له الرسول عليه الصلاة والسلام بإتقان صنعته. ولذلك ينبغي للمربي أن يوجه الطالب إلى المهنة أو الحرفة أو الصنعة التي تناسب طبعه حتى يبرز فيها ويتفوق. قال ابن سينا: ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية ولكن ما شاكل

---

[1] زروق، شرح الحكم االعطائية ص 91.

[2] صحيح مسلم: 885/4، كتاب الإمارة، باب كراهة الإمارة بغير ضرورة، رقم الحديث (1825).

طبعه وناسبه، ولذلك ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه.[1]

-7 مراعاة الفروق الفردية في مجال التحفيز: لقد راعى النبي صلى الله عليه وسلم هذا الجانب في مكافآته للناس. "فعن ابن عباس أن رسول الله صلى الله عليه وسلم عام الفتح جاءه العباس بن عبد المطلب بأبي سفيان بن حرب، فأسلم بمر الظهران، فقال له العباس: يا رسول الله، إن أبا سفيان رجل يحب الفخر، فاجعل له شيئا يسر به ويفتخر؟ قال نعم: من دخل دار أبي سفيان فهو آمن ومن أغلق عليه بابه فهو آمن"[2]. فأنت ترى أن رسول الله قد راعى وجاهة أبي سفيان، فهو من أشراف قومه وذوي أسنانهم في قومه، فجعل له من الحظوة والمزية ما يشعره بثبات مكانته الاجتماعية بين قومه. فيا لها من منقبة عظيمة لأبي سفيان أن يجعل بيته مأوى للسلم ودارا للأمن. فينبغي على المربي، عند تقديم المكافأة، أن يضع نصب عينيه الفروق الفردية بين تلاميذه، ليتحقق الهدف من الثواب، ألا وهو تعزيز السلوك الإيجابي لدى التلميذ وتثبيته، ولا يتم ذلك إلا بشعوره بالرضا والانبساط والسرور عند المكافأة، ما يدفعه لمزيد من الجد والمثابرة والعمل والنشاط. وهذا الأمر يقتضي أن يكون للمكافأة معنى بالنسبة للتلميذ، وبدهي أن يختلف هذا الأمر بين التلاميذ، فهناك من يسعده المدح أمام زملائه، وهناك من تسره المكافأة المادية، وهناك من تكفيه المكافأة المعنوية.

خاتمة

قد أفضى بنا النظر والتدبر في ما تيسر من كتاب الله وسنة رسوله إلى الوقوف على مدى اهتمامهما بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد، في عدة مقامات كمقام التعليم والتوجيه والتكليف والتخاطب والتحفيز. وخلصنا إلى أن المربي لا بد له أن يستحضر تلك الفروق في ميدان الممارسة التربوية، حتى يهيئ لمتعلميه فضاء تربويا وتعليميا، يجد فيه كل فرد ما يلبي احتياجاته، وينمي ملكاته، ويطور قدراته، حتى تتكامل شخصيته، وتنمو بشكل أفضل. وعلمنا أنه لا مطمع في نجاح المعلم في رسالته إلا بالوعي بالفروق الفردية، حتى يكيف طرائق عمله وأدوات اشتغاله مع حاجات متعلميه وقدراتهم. وإن غفلة المعلم عن هذا المبدأ لمن أعظم أسباب الفشل في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

---

[1] ابن سينا، السياسة، ص 86.

[2] سنن أبي داود: كتاب الخراج والإمارة والفيء، باب ما جاء في خبر مكة، رقم الحديث (3021).

بيبليوغرافيا

- المكي الناصري، التيسير في أحاديث التفسير، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1405هـ-1989.
- ابن رشد، فصل المقال في ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، تحقيق محمد عمارة، دار المعارف، ط3، بدون تاريخ .
- سليم بين عيد الهلالي، بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين، دار ابن الجوزي، بدون طبعة ولا تاريخ.
- النووي، رياض الصالحين، دار ابن الجوزي، ط1، 1421هـ.
- عبد الصمد الزناتي، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1993م .
- صحيح البخاري، المكتبة السلفية، القاهرة، ط1، 1400هـ.
- ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل، ضبطه وخرج أحاديثه محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية بيروت ط1، 1415هـ - 1995م.
- سنن أبي داوود، تحقيق محمد عوامة، دار الريان بيروت، دار القبلة للثقافة الإسلامية جدة، ط2، 1425هـ-2004م.
- فيصل بن عبد العزيز النجدي، تطريز رياض الصالحين، تحقيق عبد العزيز آل حمد، دار العصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2002.
- المناوي، فيض القدير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط1، 1356هـ.
- حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى- بغداد، 1941م.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة- بيروت، بدون تاريخ.
- عبد الرحمن السعدي، تيسير الكريم المنان في خلاصة تفسير القرآن، الكاملة/ التفسير.
- عبد العزيز بن عبد الله الرشودي، الفكر التربوي عند الشيخ السعدي، دار ابن الجوزي، 1424هـ - 2000 م.
- زروق، شرح الحكم العطائية، تحقيق ودراسة رمضان البدري، دار الكتب العلمية، ط2، 1426هـ - 2005م.
- صحيح مسلم، تحقيق الفاريابي، دار طيبة، ط1، 1427هـ-2006م.

Le théâtre marocain en dehors de son espace classique à travers les écrits du feu Hassan El-Mniai

☞ Mohammed BENALI[1]

Introduction

Hassan El-Mniai (1941 – 2020) est un spécialiste marocain du monde de la scène et de la critique théâtrale. Ses œuvres critiques l'ont hissé au rang des pionniers dans son domaine, l'ont rendu le père fondateur du théâtre dans son volet théorique au Maroc et lui ont accordé une éternité méritée, une notoriété honorable et une voix critique respectée au niveau marocain, arabe et international.

Au niveau du théâtre marocain, son objectif ultime était de présenter une image claire de sa créativité et de son évolution en passant en revue les étapes les plus importantes qu'il a franchies. La pièce théâtrale, pour lui, est un spectacle qu'il faut analyser toutes ses dimensions en termes d'espace, d'acteur, d'accessoires, de mise en scène et de public.

C'est pour cela, nous avons jugé utile de lui rendre l'hommage et de consacrer notre article à traiter, selon la perspective de ses écrits, le sujet du théâtre marocain en tant que performances qui se réalisent en dehors de l'espace théâtral classique. Notre quête se contentera de soulever trois points fondamentaux. D'abord, nous allons préciser la conception d'El-Mniai autour du théâtre de boulevard en tant que genre dramatique. Ensuite, nous aborderons les formes pré-théâtrales qui ont été conçues par lui comme étant un spectacle des espaces publics. Finalement, nous repérons les expériences qui ont fait sortir le théâtre marocain de ses salles de représentations habituelles.

1. Le théâtre de boulevard au Maroc:

Si le théâtre de la rue est une forme de spectacle exécutée dans un espace public comme la rue, le théâtre de boulevard, dans sa conception parisienne, est en fait un genre

[1]Doctorant chercheur, Théâtre et traduction, Université Ibn Tofail, Kenitra, Maroc, Faculté de Lettres, Langues et Arts.

théâtral représenté en salle fermée. Il se montre populaire, léger, exclusivement commercial et fondé sur un comique de situations sans intentions psychologiques, ni morales.

El-Mniai confirme, lui aussi, que c'est un théâtre qui a des intérêts purement lucratifs. Son but ultime est de faire rire le spectateur, de le divertir et de satisfaire ses goûts sans l'amener à réfléchir, à faire face à ses tracasseries, du moins à critiquer les conditions de son vécu quotidien. Ce théâtre «maintenait les conditions existantes et l'idéologie institutionnelle via le ravissement émotionnel, l'enchantement du public et l'envoutement de ses sensations sans vouloir le secouer.»[1]

Pour retracer la présence de ce genre dramatique au Maroc, El-Mniai a dû remonter à l'époque du protectorat français au Maroc. Il dit que «pour satisfaire les attentes de sa communauté française, elle a présenté des pièces divertissantes et boulevardières »[2].

El-Mniai a qualifié les adaptations d'Ahmed Tayeb Laâlej comme étant boulevardières qui «chatouillent l'émotion du public et contournent souvent les événements sans y proposer des perspectives au niveau de la confrontation de la réalité»[3].

El Mniai avance même que l'établissement du théâtre marocain a connu une sérieuse rupture «après l'apparition d'une nouvelle tendance boulevardière qui s'est manifestée dans des travaux de la troupe "Al-Bassatine" notamment avec sa pièce Dirham halal. D'autres troupes visaient à promouvoir un produit commercial sous forme de pièces théâtrales légères (comme La fille du cordonnier, L'épouse cultivée, Ta chance oh Massoud, Fausses apparences, etc.). Ces pièces n'atteignent jamais le niveau des premières pratiques traditionnelles que nous avons senties dans les œuvres de certaines troupes comme "Al-Mamoura" ou "El Badaoui"»[4].

Ainsi, ce genre théâtral n'est de boulevard que par le nom. Il n'occupe ni rues, ni espaces publics et il reste coincer dans le cadre spatial classique du théâtre. Une fois le

---

[1]Hassan El-Mniai, Le Théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Dhar-El Mehraz, Fès, 1993, p. 9.

[2]Hassan El-Mniai, Le théâtre encore une fois, Publications Chiraâ, 1999, Tanger, p. 20.

[3]Ibid., p. 14.

[4]Hassan El-Mniai, Le Théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle, op.cit. p. 10

concept est précisé nous aborderons les formes pré-théâtrales qui se réalisent depuis toujours en dehors de l'espace conventionnel de l'art dramatique.

2. Les performances pré-théâtrales marocaines:

Dans ses écrits, El-Mniai a mentionné la présence de certaines formes pré-théâtrales spectaculaires qui se déroulent dans les grandes places des villes marocaines, tels que "la Halqa","Labsat", le sultan des étudiants [Soltane Tolba], le groupe "Imediazen" et "Abidat Rma". Ces spectacles ancestraux représentent, selon lui, des prémices théâtrales bien ancrées de notre patrimoine culturel, artistique et anthropologique marocain. Ils sont basés sur les arts de la narration, de la danse, de la musique, du chant et de la chorale. De toutes ces formes pré-théâtrales, nous n'allons présenter que trois prototypes les plus représentatifs.

a. Le spectacle de "La Halqa":

C'est un spectacle populaire où on présente au public les contes et les légendes fantastiques, les poésies, les improvisations, les langages corporels. C'est un espace où se diversifient les accessoires d'ordre humain, matériel et animal. Les passants formaient un cercle autour des conteurs, des acteurs, des acrobates et des musiciens dans les places des grandes villes comme Bab El-Guissa et Bab Ftouh à Fès, Bab Jdid et Bab El Mansour Laâlej à Meknès et la place Jamaâ El-Fna à Marrakech. Selon El-Mniai, «c'est un spectacle complet où se réunissent le rire, l'humour, le drame, la poésie, le chant, la danse et le conte. (…) Le public participait au spectacle. A titre d'exemple, l'acteur de la Halqa demande à un des présents de tenir un accessoire du spectacle,de devenir un médiateur ou un instrument dans une scène interprétée.»[1] Au niveau scénographique, El-Mniai compare cette forme pré-théâtrale au théâtre du happening. Il dit: «Les deux rejettent les règles artistiques qu'on trouvait au théâtre. Ils font du spectateur soit un acteur, soit un simple témoin»[2].

[1]Hassan El-Mniai, Recherches en théâtre marocain, 2ème éd. Publications Zaman, Casablanca, 2001, pp.20-21.

[2]Hassan El-Mniai, Recherches en théâtre marocain, op. cit., p.22.

b. Le spectacle de "Labsat"

C'est une fête collective qui remonte à l'époque du roi Sidi Mohamed Ben Abdellah (1757-1790) et qui a été préservée par quelques familles fassis jusqu'à l'aube de l'indépendance. On la célébrait durant les fêtes religieuses et surtout celle de l'Achoura aux places des grandes villes ou au palais royal. Les acteurs profitaient de l'occasion pour faire passer au roi leurs plaintes contre les abus des responsables déloyaux et leur comportement abusif. « Pendant que les acteurs interprétaient leurs comédies, d'autres exécutaient leurs danses et leurs chants particuliers à leurs tribus.»[1]. Selon El-Mniai, cette cérémonie ressemblait tant, aux dithyrambes grecs lors des fêtes dionysiennes.

c. Le spectacle du "Sultan des étudiants"

C'était un jeu officiel établi par l'Autorité sous le règne de Moulay Rachid (1666-1672). Il reposait sur le principe de la théâtralisation d'un climat royale via le jeu, l'humour, l'improvisation et l'élocution poétique. «Le cortège s'arrêtait aux bords de la rivière "Ouad Fès". On y dressait la tente royale, celles du Pacha et des notables de la ville (…) et la fête durait toute une semaine en plein air.»[2]. Les pionniers de l'art dramatique considéraient ce spectacle comme étant «une représentation théâtrale grandiose. Les étapes de la fête composaient généralement ses actes. Les acteurs incarnaient leurs rôles suivant les directives de l'action qu'ils interprétaient profondément»[3].

En plus de ces formes pré-théâtrales qui ont meublé l'espace socio-culturel marocain, El-Mniai nous a rapporté que Mohamed El-Kaghat dans son article intitulé "Les théâtres de quartiers à Fès" s'est référé «au quartier comme étant un espace théâtral et à l'école coranique(l'ancêtre des orchestres) où s'harmonisent les enfants qui respectent leur chef d'orchestre (le maître d'école). Ses pratiques ont une dimension théâtrale, tout comme la rue "Derb" qui accorde aux enfants un large espace pour pratiquer leurs tendances théâtrales

[1]Ibid., p.29.

[2]Ibid., p.34.

[3]Ibid., p.35.

innées à travers ce qu'ils créent de jeux, en plus de leur participation aux représentations des humoristes, comme "Har'ba", qui était le dernier animateur de la place "Ras Laqliâ"»[1].

3. Le théâtre marocain en dehors de ses salles:

Comme El-Mniai s'est intéressé à étudier et à épier le théâtre dans toutes ses étapes, il a mentionné, de temps à l'autre, la présence de certaines expériences insolites où le théâtre a quitté le cadre de son espace ordinaire et a représenté ses performances dans d'autres espaces de proximité, de masse ou en plein air.

Pour illustrer ce type théâtral dépaysé de son espace habituel, nous commençons par une expérience remarquable citée par El-Mniai et qui a laissé un impact considérable sur la société et le théâtre marocains. C'est celle du Centre Artistique Théâtral qui s'est instauré à Rabat en 1959 et qui a accordé à ses étudiants une formation pratique à la fois artistique, technique et administrative. «Sa troupe ambulante a pu parcourir chaque année environ soixante mille kilomètres et visiter d'une manière constante plus de quatre-vingt-dix arrondissements. Le prix des billets du spectacle étaient à la portée de tout le monde. Ainsi et durant à peu près deux ans, le centre a pu effectuer (depuis sa première représentation en avril 1959) environ trente pièces, 683 représentations et attirer plus de 400000 spectateurs.»[2]. Malheureusement, ce centre de formation a fermé ses portes en 1962.

El-Mniai nous a exposé également l'expérience exceptionnelle de l'artiste marocain Mohamed Afifi. Ce dernier et après avoir connu de près le folklore chorégraphique japonais, il s'est intégré dans la troupe nationale "El-Mamoura" et il a pu représenter en 1967 un spectacle grandiose célébrant "Hamlet". La troupe «a représenté la pièce plus de Vingt fois en plein air soit au Maroc ou en Tunisie.»[3] Seulement et vu son contenu intellectuel, la pièce n'a pas attiré beaucoup de spectateurs.

[1]Hassan El-Mniai, A propos du théâtre marocain: Parcours et identité, Publications Oumnia pour la création et la communication, Casablanca, 2015, p.40.

[2]Hassan El-Mniai, Recherches en théâtre marocain, op. cit., p.104.

[3]Ibid., p.114.

Restons toujours dans les années soixante, cette fois-ci avec l'expérience de Tayeb Saddiki qui a occupé une place privilégiée dans les écrits d'El-Mniai. Il pourrait être qualifié comme le maître du théâtre des grands espaces dans l'Histoire théâtrale national. Il «rejette les règles du théâtre dans sa conception italienne. Il sentait un dérangement et un dépaysement dans les salles de théâtres marocaines. Malgré sa formation occidentale, il n'aimait pas ce genre d'espaces»[1]. Ainsi, et en s'orientant vers l'Histoire, il a théâtralisé l'événement de la batail d'Oued El-Makhzen dans sa pièce La Batail des trois rois «avec un nouveau style identique à la réalité en mobilisant un grand membre d'acteurs et d'accessoires afin d'atteindre un degré supérieur de précision. La pièce a été représentée dans un stade de football et elle a connu la participation de plus de cinq cents personnes qui font partie en majorité de l'armée marocaine.»[2]. Vu la grandeur de la pièce, elle n'a été représentée qu'une fois.

Dans le même axe historique, Saddiki a représenté également en 1965 sa pièce Le Maroc Uni[3]qui évoque la résistance marocaine contre l'occupation française. Il a représenté cette pièce dans une arène de corrida à Casablanca. Deux ans plus tard, il a représenté d'une manière spectaculaire sa pièce Moulay Ismail à la place "Lahdim" à Meknès. Le directeur du journal "AL Alam" Abdelkrim Ghallab était émerveillé par ce spectacle et «par les capacités du théâtre marocain qui a pu présenter un spectacle gigantesque de ce genre»[4].

Par la suite, El-Mniai a soulevé l'expérience du "théâtre d'étape" qui a été fondée par Houry Al-Houssin. C'est un théâtre basé sur la communication directe afin de permettre au spectateur de prendre position envers sa vie compliquée, ses complexes et ses frustrations. C'est «un spectacle intègre qui a choisi comme espace les cités universitaires, les usines et les places publiques afin que la perception, visée par le théâtre, soit en parallèle avec l'étape actuelle»[5].

---

[1]Hassan El-Mniai, Recherches en théâtre marocain, op. cit.,p.139.

[2]Ibid., p.129

[3]Ibid., p.136.

[4]Hassan El-Mniai, Recherches en théâtre marocain, op. cit., p.140.

[5]Hassan El-Mniai, Le Théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle, op. cit., p.16

Après avoir parcouru plusieurs exemples et expériences de ce théâtre dépaysé de ses salles de représentation, nous finissons ce volet par un exemple tout à fait différent. Un théâtre qui relate sur scène ce qui se passe au boulevard. C'est un théâtre de jeunesse qui a été toujours associée aux soulèvements populaires. «Ainsi, sa participation à la révolution du printemps arabe reste un prolongement de ces soulèvements qui ont fait de lui un théâtre de contestation conscient de sa mission et qui cherche à lutter contre la corruption à travers un théâtre politique direct. Ce rôle a été joué par les jeunes du 20 février 2011 à travers des manifestations où se manifeste "la théâtralité" dans ses formes rhétoriques réunissant le discours religieux (…) et le discours politique.»[1] Ce mouvement de jeunesse dont les fondateurs (pour la plupart sont des diplômés de l'Institut du Théâtre) ont choisi d'avoir un travail qui sort de la norme, de pratiquer un théâtre basé sur le travail d'équipe, de présenter leurs performances dans des lieux et des espaces multiples et d'adopter l'approche d'ateliers.

Conclusion:

Depuis son livre, El-Mniai était le pionnier à proposer tout un projet d'enracinement et de théâtralisation des performances populaires du patrimoine. Il était également le premier à aborder le théâtre comme étant une industrie de spectacle.

Parmi les traits qui ont marqué le plus son projet critique, c'était le grand intérêt qu'il a accordé à l'espace qu'il a toujours considéré comme étant une composante fondamentale de l'action dramatique qu'il faut libérer de sa conception italienne statique et chercher d'autres espaces éclatés où le scénographique et le ludique priment sur la rhétorique du mot.

Ainsi et comme le préconisait le philosophe français Jean-Jacques Rousseau, le théâtre doit retourner aux grandes espaces et au cérémoniel dans son vrai sens et il est amené à abolir la scène traditionnelle, à s'inspirer du théâtre patrimonial traditionnel et à devenir un genre sophistiqué de jeu et de célébration collective où se concrétise la rencontre intime entre le public et les acteurs.

[1]Hassan El-Mniai, A propos du théâtre marocain: Parcours et identité, Publications Oumnia pour la création et la communication, Casablanca, 2015, p.51.

Bibliographie:

- El-Mniai Hassan, Recherches en théâtre marocain, Publications Zama, Rabat, 2ème éd., 2001, (1ère Meknès, Saut Meknès Press, 1974).
- El-Mniai Hassan, Le Théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines Dhar-El-Mehraz, Fès, 1993.
- El-Mniai Hassan, Le théâtre encore une fois, Publications Chiraâ, Tanger, 1999.
- El-Mniai Hassan, À propos du théâtre marocain : Parcours et identité, Publications Oumniya pour la création et la communication artistique et littéraire, Casablanca, 2015.

L'héroïne digitale : Des cerveaux désactivés

☞ Zineb Mabrouk[1]

Introduction

Perte cognitive, solitude, décrochage scolaire et dépression, les termes ne manquent pas pour décrire le vécu d'une génération de toxicomanes du smartphone. Et si les spécialistes les décrivent ainsi c'est parce que les écrans numériques ont envahi leur univers physique et mental. À une époque où la science et la technique évoluent rapidement, nous assistons, en conséquence, à l'apparition incessante de nouvelles applications et réseaux sociaux ou professionnels. Ces derniers sont jugés utiles dans le sens où ils proposent aux utilisateurs un nombre infini de services de tout genre. Les écrans aujourd'hui sont devenus synonymes de moyens de communication et d'accès à la culture et aux loisirs, supports d'information et interfaces pédagogiques. Certes, ils ont facilité la vie sociale et citoyenne des individus, mais ils sont aussi l'objet d'une inquiétude grandissante, surtout qu'ils ne connaissent ni frontières ni censure.

Le développement d'une intelligence artificielle[2] qui tente d'imiter ou même de remplacer l'intelligence biologique est, en effet, à l'origine du danger qui menace la faculté cognitive des êtres humains, dont parlent les neurologues. En plus de créer une certaine dépendance, ce processus d'imitation rend les utilisateurs passifs devant les écrans. L'absence de l'interactivité entrave alors le progrès de leurs cerveaux. Des études internationales ont montré que les personnes ayant un accès illimité à la télévision, aux ordinateurs ou aux tablettes, notamment les enfants en âge d'apprentissage, ont moins d'interaction avec leur entourage, ce qui est pourtant une condition nécessaire à leur développement psychomoteur. Une panoplie de dysfonctionnements physiologique, psychologique et mental, sont repérés auprès des "accros" à la technologie.

---

[1]Langue et littérature française, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Meknès, Maroc.

[2]Un processus d'imitation de l'intelligence humaine qui repose sur la création et l'application d'algorithmes exécutés dans un environnement informatique dynamique. Son but est de permettre à des ordinateurs de penser et d'agir comme des êtres humains.

À la lumière de ces constats d'ordre scientifique, il nous est donc loisible de citer, à titre d'exemple, le rapport de l'Académie des sciences, baptisé L'enfant et les écrans, qui traite largement l'ensemble des risques pathologiques liés aux écrans, et qui seront abordés minutieusement plus tard dans cet article.

Réduire le fonctionnement du cerveau humain est à vrai dire l'objectif des inventeurs des plateformes et des Big-Data. Face à l'explosion quantitative des données numériques, qualifiées d'originales et d'attrayantes, les utilisateurs sont maintenus longuement devant les écrans, et donc enfermés dans un univers cyclique régit par les lois du marché de l'attention ou l'économie de l'attention, qui est le résultat évident de la stimulation du système attentionnel de l'être humain par le système de récompense.

1. L'état des lieux : sondages et constats

Selon Michel Desmurget[1], Les déclarations des parents et des établissements éducatifs raisonnent comme une alerte. Les enfants entre trois et six ans sont quasiment tous exposés massivement aux écrans, de six à douze heures par jour. Neuf adolescents sur dix utilisent des applications telles que Facebook, Snapchat, Twitter et Istagram jusqu'à quatre heures par jour. Les personnes entre vingt-cinq et trente-cinq ans vérifient leurs appareils en moyenne trente fois par jour.

Les médecins identifient une addiction périlleuse qui semble inoffensive aux yeux des utilisateurs du numérique. Depuis quelques années ils voient se multiplier des symptômes inquiétants ressemblant à l'autisme, notamment chez les enfants. Silencieux tout le temps, ne réagissent pas à leurs prénoms, avec qui nous ne pouvons pas croiser le regard ; voici comment le médecin de PMI (Protection Maternelle et Infantile[2]) Annelise DUCANDA décrits les enfants en question. Quant au docteur Nicholas

[1]Directeur d'étude au CNRS et auteur du livre La fabrique du crétin digital.

[2]Un système de protection de la mère et de l'enfant, créé en France par une ordonnance du 2 novembre 19451 voulue par le ministre de la Santé François Billoux. Elle a pour missions de prendre les mesures de prévention médicales, psychologiques, sociales et d'éducation pour la santé en faveur des futurs parents et des enfants.

KARDARAS[1], expert en addictologie et auteur du célèbre livre Glow Kids : How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids - and How to Break the Trance, il repère chez les personnes ''accros'', selon ses enquêtes de terrain, d'autres symptômes cliniques pareils à ceux de l'addiction aux drogues tels que le manque, l'impulsivité et l'agressivité.

Pédiatres, orthophonistes et psychologues agissent en demandant aux parents de se débarrasser immédiatement de tout type d'écran même la télévision. Des résultats inattendus sont au rendez-vous. Après un mois d'observation, des progrès comportementaux ont été authentifiés, citons entre autres la disparition des troubles psychologiques et des crises de nerfs, cédant place à l'envie de communiquer et à la tendance à la sociabilité.

2. Le secret est la Dopamine !

La révolution numérique a bouleversé nos vies. Les appareils sont devenus de plus en plus indispensables, de plus en plus petits jusqu'à finir dans nos poches. Le mécanisme de l'addiction commence dès lors à occuper une place prépondérante dans les recherches des scientifiques. Les neurologues ont découvert que le contact perpétuel avec les écrans augmentait le niveau de la Dopamine dans le cerveau[2]. Il s'agit en effet d'une hormone qui pousse incessamment la personne à revenir continuellement aux appareils, elle alimente ce qu'on appelle le circuit de la récompense cérébrale. En d'autres mots l'interaction entre le cerveau et ces machines numériques peut-être expliquée comme suit : l'hormone surgit dans notre cerveau une fois nous contactons l'écran. La Dopamine excite le cerveau et augmente l'envie de découvrir plus d'informations (actualités…), c'est pourquoi elle est appelée l'hormone du désir.

Qu'en est-il de l'impact des médias numériques sur le cerveau ? Une dizaine d'expériences d'imagerie cérébrale montre que le cortex frontal rétrécit quand nous

[1]Psychologue grec, diplômé de l'Ivy League, auteur à succès, conférencier de renommée internationale et expert en santé mentale, toxicomanie et impacts de notre ère numérique.

[2]Pour plus d'éclaircissement sur la question de la Dopamine, veuillez consulter la thèse de doctorat intitulée Étude en neuro-imagerie multimodale du système dopaminergique et du système de récompense chez des patients psychiatriques, sur le site :
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01721323/file/74367_DUBOL_2017_diffusion.pdf

utilisons les écrans pour une longue durée. Des chercheurs chinois ont plongé une quinzaine d'adolescents souffrant d'une addiction à Internet dans un scanner cérébral, les résultats sont spectaculaires : la circulation des fluides est altérée, les voies du cerveau se rétrécissent et la communication est fortement ralentie. Ces défauts de connexion cérébrale mènent à des symptômes évoquant l'autisme et les troubles bipolaires. Selon les spécialistes du cerveau les personnes ayant un cortex frontal rétréci et moins de matière grise peuvent avoir un caractère impulsif et des comportements agressifs. En plus de cela, leurs capacités aux enchainements logiques sont altérées ce qui justifie leur incapacité à prendre les bonnes décisions.

1.Que disent les concepteurs des applications tactiles ?

Le constat est sans appel, l'économie numérique ou le commerce électronique vise des finalités éminemment matérielles. Il cible le gain à plus court terme et sous toutes les conditions. L'accélération de la communication et la multiplication du savoir ne sont que des chemins menant à la fortune. Invités pour des interviews, afin de renseigner le consommateur sur leurs produits ou services, les concepteurs des applications numériques refusent généralement ce type de manifestations. Par contre, certains choisissent de sortir de leur silence. Lors d'un entretien télévisé en direct pour l'émission ENVOYÉ SPÉCIAL[1], l'ancien vice-président du site Facebook nommé Chamath Palihapitiya a déclaré qu'ils ont créé des outils qui déchirent le tissu social, dans le même esprit le cofondateur de l'application ajoute qu'ils ont exploité une vulnérabilité de la psychologie humaine. Le plus intriguant c'est que les deux avouent qu'ils prennent leurs distances avec les réseaux sociaux, et déconseillent les gens de leurs entourages de consulter le site de Mark Zuckerberg[2].

En 2013, l'investisseur américain Nir Eyal publie un ouvrage à succès sous le titre Hooked. How to Build Habit-Forming Products[3], en français Accros. Comment créer

[1]Un magazine hebdomadaire de la rédaction de France 2 diffusé le jeudi en première partie de soirée. Créé en 1990, il est présenté par Élise Lucet depuis 2016.

[2] Un informaticien, chef d'entreprise et milliardaire américain. Il est le cofondateur du site et réseau social Facebook en 2004, dont il est l'actionnaire majoritaire et également le président-directeur général.

[3]L'ouvrage est disponible en format PDF sur l'adresse suivante:

des produits qui créent des habitudes, à travers lequel il déchiffre le mécanisme de l'addiction à un produit ou à un service.

Le processus de la stimulation du cerveau selon lui se déroule en quatre étapes. Le consommateur est engagé pour la première fois via un déclencheur, considéré comme le moteur du comportement humain. Sa fonction est de stimuler l'utilisateur du produit à agir. Il peut être externe tel qu'un lien vers un site Web ou interne comme l'ennui qui incite l'utilisateur à se connecter sur les réseaux sociaux soit pour contacter ses connaissances, soit pour découvrir l'actualité du monde.

La réussite de cette étape mène systématiquement à la deuxième, celle de l'Action (Action) considérée, au dire d'Eyal, comme «the behavior done in anticipation of a reward[1]». Il est question généralement d'un clic sur un lien de site Web. Le consommateur passe à l'action pour nourrir sa curiosité à partir d'une vidéo ou d'une page. Afin de l'habituer à entreprendre l'action de manière assidue la récompense doit-être facile à obtenir, simple et bien organisée. La troisième étape est relative à la nature du contenu. La Récompense Variable (Variable Reward) est un point sensible auquel les neuromarketeurs prêtent beaucoup de soin. Proposer un contenu diversifié garantit les dépendances inconditionnelles de l'utilisateur. Cela permet le passage à l'étape de l'Investissement (Investment). Une fois les préférences du consommateur sont définies, les sites consultés lui proposent à chaque clic de nouveaux produits ou services.

2.La phobie du siècle

L'anxiété due à la peur d'être séparé du téléphone existe-t-elle vraiment ? Vous connaissez certainement ce sentiment ! Vous avez oublié votre téléphone à la maison alors vous vous êtes sentis anxieux, vous avez perdu vos repères dans la vie. Il s'agit dans ce cas de la "Nomophobie[2]", abréviation de phobie sans portable, expression empruntée de l'anglais "Nomophobia" abréviation de «no-mobile-phone phobia ». Elle réfère à la dépendance maladive aux smartphones, plus précisément à la peur de ne pas pouvoir

---

https://passionatethinker.com/files/Hooked.pdf

[1] **Ibid. Page. 10.**

[2] **En médecine, le mot réfère à la peur morbide de ne pas avoir son téléphone portable.**

s'en servir. C'est une angoisse qui affecte aussi bien les adolescents que les adultes. Selon une étude effectuée par des chercheurs de Hong Kong[1], les personnes qui utilisent le téléphone pour stocker, partager et accéder aux informations personnelles souffrent le plus. Elles ont toute leur vie dedans, c'est pourquoi quand elles le perdent de vue elles se sentent perdues.

Le docteur Kim Ki Joon[2] va plus loin en déclarant que les petits écrans sont devenus une extension de nous-mêmes, une partie de notre corps «The findings of our study suggest that users perceive smartphones as their extended selves and get attached to the devices »[3].

Les chercheurs américains comme Patrick James McGinnis et Baker Zachary enquêtent sur un autre volet de l'addiction. Notre rapport aux écrans est codifié par la peur de rater quelque chose. Les études en Amériques parlent de "Fomo", abréviation de "Fear of missing out"[4]. L'attente constante de l'inédit ou de l'imprévu diffusé sur les réseaux sociaux freine notre volonté d'abandonner le téléphone. Le néologisme Hyper-connexion trouve sa légitimité devant l'impossibilité de se déconnecter, synonyme de monotonie et d'ennuie. Ce qui va mettre en valeur notre journée en effet, c'est l'ensemble des découvertes virtuelles véhiculées instantanément sur nos applications. La peur de ne pas être à jour mène à l'angoisse dont parlent les spécialistes de l'addictologie.

---

[1]L'étude est disponible sur le site: https://www.afrikmag.com/la-plupart-des-utilisateurs-de-smart-smart-phones-souffrent-dune-maladie-decouvrez-la/

[2]Professeur agrégé au Département des médias et de la communication de la City University of Hong Kong, où il dirige des recherches interdisciplinaires sur les antécédents socio-psychologiques et les conséquences de l'interaction homme-technologie et de la communication médiatisée par la technologie.

[3] Citée dans la revue Cyberpsychology, sous le titre : Behavior and Social Networking. Consulter le lien suivant: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. Oct 2014.652-657.

http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0070. Published in Volume: 17 Issue 10 October 1, 2014. Online Ahead of Print : September 5, 2014.

[4]Baker, Zachary & Krieger, Heather & LeRoy, Angie: Fear of missing out. Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. Paru dans: Translational Issues in Psychological Science, 2016.

La dépendance émotionnelle au téléphone nous renvoie systématiquement à la théorie de l'attachement développée par les psychanalystes britanniques John Bowlby et Donald Woods Winnicott. Identiquement à l'enfant qui a besoin de tisser un lien relationnel avec un membre de son entourage, appelé en psychanalyse "figure d'attachement" (généralement les parents), dans le but de développer le sens perceptive et les facultés cognitives qui le permettent d'entrer en contact avec le monde, les "accros" de l'Internet tissent le même lien émotionnel et comportemental avec un appareil qui garantit leur accès facile et immédiat au monde virtuel, le pendant du monde réel.

3.Que proposent les spécialistes de l'éducation?

L'éducation précoce aux médias[1] et à l'information s'avère un moyen efficace pour protéger les individus des dangers des écrans. Cette discipline cible le développement de leurs compétences et connaissances. Elle a pour visée de les permettre d'utiliser les technologies numériques de manière judicieuse, critique et créative.

Au sein de l'entourage familial, les parents sont sollicités de contrôler les premiers contacts de leurs enfants avec les moyens de technologie. L'Académie Américaine de Pédiatrie[2] interdit d'exposer les enfants entre trois et six ans aux télévisions. Quant aux jeux numériques et Internet, ils ne peuvent les utiliser qu'à l'âge de douze ans, et sous l'encadrement d'un adulte, vu leur pouvoir attractif qui met en péril leur santé cérébrale. À l'école, en France par exemple, et suite aux recommandations de l'UNESCO, l'EMI est désormais inscrite dans le code de l'éducation nationale. Selon l'Article L111-2, la formation scolaire doit développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication[3]. L'enfant devrait donc être éduqué à affronter le paysage des médias numériques, en lui proposant des formations théoriques et pratiques autour de l'usage

[1]Renvoient aux moyens d'information, de communication, de divertissement, d'influence et de réseautage (Télévision, internet, réseaux sociaux, applications de communication, agents conversationnels, dispositifs de réalité virtuelle ou augmentée, jeux informatiques…).

[2]Une association professionnelle américaine regroupant des professionnels de la pédiatrie, dont le siège est à Elk Grove Village, dans l'Illinois.

[3]Code de l'éducation. Partie législative. Livre Ier. Chapitre Ier. Version 25 août 2021.

encadré des écrans connectés, tout en l'encourageant à créer des productions numériques instructives (filmer une séquence d'une scène à l'école, à l'aide d'un téléphone portable…).

Conclusion

Par la diabolisation intense des écrans inter-passifs ou interactifs, les professionnels de la santé souhaitent alerter l'opinion publique des effets nocifs de la surexposition aux smartphones, tablettes ou télévision. Loin de toute déficience neurologique, les retards de langage, de développement et de motricité chez l'E-génération sont associés principalement au processus de l'économie de l'attention, provoquée par l'utilisation aveugle des écrans qui favorise aussi bien la passivité mentale que les troubles comportementaux. Le défi actuel auquel les sociétés développées sont confrontées aujourd'hui est de mettre les individus à l'abri des dangers de la technologie. En France par exemple, des programmes et des formations autour du thème de l'éducation aux médias et à l'information ont été inséré dans le système éducatif national, dans le but de prévoir l'utilisation adéquate des moyens de technologie. Reste au Maroc de marcher dans le même sillage de son aîné (la France).

Bibliographie

- Eyal, N. (2013). Hooked. How to Build Habit-Forming Products. EYROLLES.
- Griffiths, M. (2002). Gambling and Gaming Addictions in Adolescence. Leicester: British Psychological Society/Blackwells.
- Kardaras, N. (2016). Glow Kids: How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids - and How to Break the Trance. Kindle Edition.
- Kardaras, N. (2020). Hypnotisés: les effets des écrans sur le cerveau des enfants. Desclée de Brouwer. Traduit par Thomas Bauduret.
- Tisseron, S. (2009). Les dangers de la télé pour les bébés. Toulouse: Eres.
- Tisseron, S. (2013). L'enfant et les écrans. Un avis de l'Académie des sciences. Paris: Le Pommier.