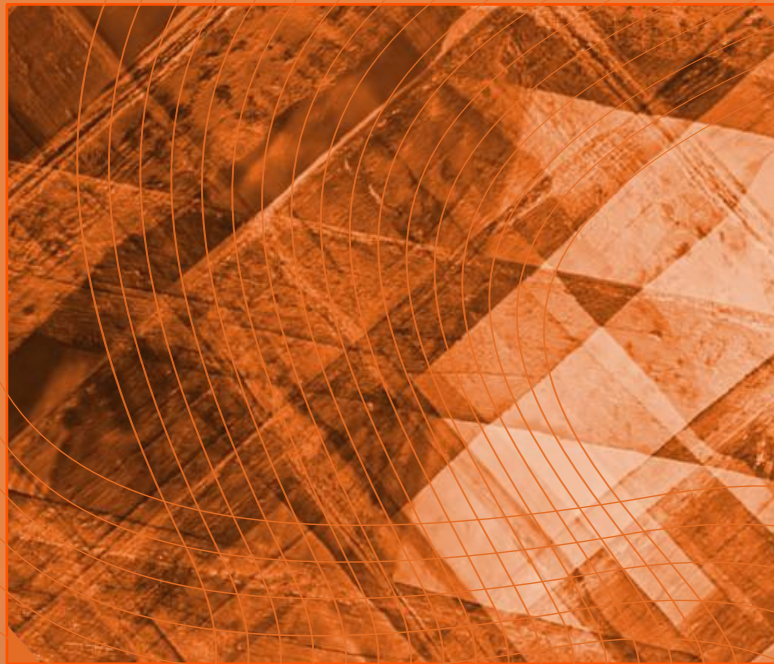




Revue Spécialisée en Education
et Formation

المجلة المتخصصة في التربية و التكوين



المجلة المتخصصة في التربية و التكوين: مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية و التكوين بالمغرب
يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين لجهة مراكش - آسفي مرتين في السنة

نوفمبر 2023



المجلة المتخصصة في التربية والتكوين
المجلة المتخصصة في التربية والتكوين
Revue Spécialisée en Education et Formation

مجلة علمية تربوية محكمة
تعنى بقضايا التربية والتكوين

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين (RSEF)، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي
المقر الرئيس (مراكش)، ص ب 797، شارع المزدلفة، 40000، المملكة المغربية

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين



الطبعة الأولى 2023



الناشر

+212 06 74 81 20 30

+212 5 24 29 19 23

الطبع

تيفيناغ

رقم الإيداع القانوني

Dépôt Légal : 2023PE0039

ISSN: 3009-514X

جميع الحقوق محفوظة للمؤلفين

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

العدد الأول: نوفمبر 2023

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

﴿مجلة علمية-تربوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين﴾

المدير العام المسؤول

د. عبد الجبار كريمي

رئيس التحرير

أ. د. حسن المودن

هيئة التحرير

أ. د. محمد فتح الله مصباح

د. رشيدة القبلي

د. يوسف الكمري

د. السعدية ويزة

د. السعيد وديدي

الهيئة الاستشارية

- د. ابراهيم التركي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عبد الرزاق المجذوب، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عبد الغني شفيق، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. محمد شرقي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. معاد اوزال أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. صباح عويناتي، أستاذة باحثة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. لطيفة دوالي، أستاذة باحثة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي

- د. أحمد عمر التهامي أهامي، أستاذ باحث، كلية العلوم، جامعة ابن طفيل، القنيطرة
- د. الطيبي الحيدي، أستاذ باحث، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة القاضي عياض. مراكش
- د. بنعيسى بادة، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا-القنيطرة
- د. حسن كبوس، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. سيدي محمد ويلالي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عادل المادحي، أستاذ باحث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير
- د. عبد الاله شريط، أستاذ باحث، المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة ابن طفيل، القنيطرة
- د. عبد الجبار كريمي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عبد الحفيظ ملوكي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عبد الرزاق المصباحي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. عبد العالي الحور، أستاذ باحث، مركز التوجيه والتخطيط التربوي الرباط
- د. عبد العزيز بلكري، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا-القنيطرة
- د. عبد الكريم جلام، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. محمد آيت لمميم، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. محمد عبود الحراحشة، أستاذ باحث، جامعة ال البيت، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د. محمد لغبيسي، أستاذ باحث، مركز التوجيه والتخطيط التربوي الرباط
- د. معاد أوزال، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. هشام ايت الطاهر، أستاذ باحث، جامعة القاضي عياض. مراكش.
- د. يوسف أبو علي، أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. يوسف نيت بلعيد، أستاذ باحث، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط
- د. صباح بلعوجة، أستاذة باحثة، المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة الحسن الأول، برشيد
- د. صباح عويناتي، أستاذة باحثة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي
- د. خالد المعزوزي، أستاذ مبرز، لمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي

الهيئة العلمية

هيئة التدقيق المخوري

د. حسن كبوس
د. محمد توفيق هميمي
د. مولاي السعيد أبو عمران

الهيئة الفنية

د. فيصل الرايس
د. يوسف الكمري
د. محمد بلغزال
د. جمال ايت او مبارك
د. عبد الخالق التريدي

كلمة العدد

د. عبد الجبار كريمي (مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي) 09

درس الافتتاح:

الثقافة والتربية والتكوين: تمفصلات البنين والولاحد. 11

أ- د. محمد زهير (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

دراسات تربوية:

الفيلم التربوي: الماهية والتوصيف. 24

د. محمد اشويكة (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

الدراسة الصوتية في رسائل الفلسفة الإسلامية: رسائل إخوان الصفا وابن سينا نموذجين. 33

د. إدريس شريف علي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي - جامعة القاضي عياض)

نظريات الذهن هي المناسبة للتربية، وليس نظريات الدماغ. 47

د. بنعيسى وغبوش (برنامج علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر) ذة. وحسبية

الطائفي البرنوصي (كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط)

رهانات ترجمة النص الفلسفي إلى العربية: المفاهيم، المداخل والحواشن. 53

محمد سوسي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية؛ جامعة الحسن الثاني)

نظريات التعلم وفعالية المدرس: قراءة في المصطلحات والأثر التربوي. 69

د. سيدي محمد ويلاي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

بعض مظاهر إشكالية التعليم في المغرب: واقع الحال ومفارقات الخطاب. 85

د. محمد شرقي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

حق تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية في الموانئ الدولية. 98

د. عمر سلكي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

دور القائد التربوي في تدريس المنازعات داخل المؤسسة التعليمية. 110

د. علي الكاسمي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

ندوات المركز:

ندوة: سؤال تدريس الأدب

تدريس الأدب في الثانوي: بين سؤال الماهية وسؤال الجدوى. 123

د. محمد فتح الله مصباح (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

الاستثمار البيداغوجي للنصوص الموازية. 132

د. عبد العزيز الحويدي (كلية اللغة العربية - جامعة القاضي عياض - مراكش)

د. محمد ابجير (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال-خنيفرة)

دراسات ديداكتيكية:

د. الحسن بواجلابن (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي).

ديداكتيك قراءة وتحليل الوثيقة المركبة: نموذج للتحليل الإستمولوجي والسميائي في تدريس

د. مولاي المصطفى البرجاوي (المدرسة العليا للتربية والتكوين - برشيد، جامعة الحسن الأول - سطات)

ذ. احمد المستعد بالله وتوفيق محمد لقبابي (كلية الآداب والعلوم الانسانية، القاضي عياض - مراكش)

د. السعيد وديدي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي).

د. العربي قنديل (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال-خنيفرة).

L'impact des langues maternelles sur l'enseignement du FLE au primaire marocain :
le cas de la région d'El Haouz.....

Khadija MOUADDINE - Hayat MARIR - Rachid MARZAQ - FLLA Ibn Tofail-
Kénitra

تستدعي الحركة الدائمة التي يعرفها مشهد منظومة التربية والتكوين بالمغرب، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة، القيام بمساءلة منتظمة ومتأنية ورصينة لهذا المشهد، من أجل الوقوف على واقعه الحالي، واستشراف آفاقه، بغية الارتقاء المستمر به.

في هذا الإصدار، تأتي مبادرة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي بإصدار العدد الأول من المجلة المتخصصة في التربية والتكوين من أجل الإسهام في إثراء النقاش المتعدد والبناء حول واقع منظومة التربية والتكوين بالمغرب ومتطلبات مواكبة إصلاحها، وذلك من خلال مقاربة موضوعات ذات طابع تربوي أو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تشريعي. وهي مبادرة تندرج ضمن مشاريع مجلس المركز الرامية إلى ترسيخ دعائم إصلاح المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والنهوض بها كي تضطلع، على النحو الأمثل، بوظيفتها الأساسية في التكوين والتأهيل، وذلك في تفاعل مع أسئلة المجتمع والعصر وفي مواكبة للتصورات الوضعية والدولية الراهنة على مستوى المعارف والنظريات والمناهج المصبقة على التربية والتكوين؛ بغية استثمارها لفائدة المكونين والفاعلين التربويين.

تنوحي المجلة المتخصصة في التربية والتكوين بالأساس من

مد الفاعلين التربويين بمرجعيات عمل ذات صبغة تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية، من شأنها أن تسهم في تكوينهم الذاتي؛

تبسيط المفاهيم والمصطلحات المتداولة في مختلف مجالات التربية والتكوين، واستعمالها الإجرائي على نحو مشترك، قدر الإمكان من حيث المعاني والدلالات، وذلك بغاية تيسير التواصل بين الفاعلين التربويين، ودعم التكوين الأساس والتكوين المستمر والتأهيل التربوي والبيداغوجي والإداري؛

التعريف بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، وبالممارسات المهنية

الناجعة؛

الإسهام في نشر المعرفة العلمية حول القضايا والمسائل الجوهرية في التربية والتكوين، وجعلها في متناول مختلف الفاعلين؛

حفز الفاعلين التربويين على الإسهام في إنتاج المعرفة البيداغوجية، وإذكاء النقاش الموسع والبناء، وتبادل التجارب والخبرات؛ بغية تجديد الفعل التربوي والتكويني ورفع من فعالية مردودية منظومة التربية والتكوين.

تضم هذه المجلة، إذن إلى أن تكون فضاء مفتوحا للرأي الحر والنقاش متعدد الآراء والأحزاب، ومنبراً لمختلف الفاعلين في العملية التربوية: المكون (ة)، المدرس (ة)، الإداري (ة)، المتدرب (ة)، بشكل يسمح لكل هؤلاء بالتعبير عن وجهات نظرهم التي تتناول بالتحليل الموضوعي والنقد الهادف القضايا الملحة والراهنة لمنظومة التربية والتكوين في المغرب، والآفاق الممكنة لتصويرها والارتقاء بها.

وعلى هذا الأساس، ترحب المجلة المتخصصة في التربية والتكوين بجميع المساهمات، وتفتح المجال أمام تنوع الآراء وتعدد الاجتهادات، غايتها أن تكون ملتقى للإبداع الفاعلين والمهتمين بمجال التربية والتكوين بمختلف مشاربهم، في سبيل التحقيق الفعلي للوصوم الوهني المشترك: "من أجل مدرسة ذات جودة للجميع".

وبمناسبة إصدار العدد الأول من المجلة المتخصصة في التربية والتكوين أهني كل العاملين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش-آسفي، من هاقم بيداغوجي وإداري على انخراطهم الإيجابي في سبيل إصدار هذه المجلة، وأتمنى أن تتبوأ مكانتها إلى جانب منابر البحث العلمي ببلادنا.

مراكش في 14 نونبر 2023

د. عبد الحبار كربي

مدير المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

الثقافة والتربية والتكوين: تمفصلات البنيان الواحد

أ. د. محمد زهير¹

(المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي)

في رصيد هذه المؤسسة التربوية العتيقة تاريخ من التكوين والتثقيف، يبتدئ من سنة 1974 ليمتد في الزمن أجيالا متعاقبة حظيت بالنهل من مناهله على امتداد مساره الحفيل، وما عرفه من تطورات وانعطافات. سنوات عديدة مرت خلالها مياه كثيرة تحت الجسر، وعبر تاريخ كل تلك السنوات مراحل مفصلية، يمكن تلخيصها في:

- 1- المرحلة الأولى: وكان الرهان الأساس فيها العمل على استكمال مغربة الأطر التربوية وتوسيع مجالات التمدرس، وفي هذه المرحلة كانت مهام التكوين الأساس موكولة إلى هذه المراكز نفسها
- 2- (المراكز التربوية الجهوية) جامعة بين التكوين الأساس والتكوين التربوي في مستغرق سنتين تكوينيتين لتخريج أساتذة للسلك الثانوي الإعدادي.
- 3- تلي هذه المرحلة مرحلة الاعتماد على الجامعة في التكوين الأساس، واستقبال طلبتها لتأهيلهم أساتذة للثانوي الإعدادي، اعتمادا على عدة تكوين جديدة، أنجزت خلال الثمانينيات عمادها التكوين بالتناوب.
- 4- ومن سنة 2012 انتقل المركز إلى خريطته الجديدة، مستوعبا كل أسلاك التعليم ما قبل الجامعي (ابتدائي - ثانوي إعدادي - ثانوي تأهيلي) تحت تسمية المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بعد التحاق المدارس العليا.
- 5- للأساتذة بالجامعة، مع استمرار الاعتماد على الجامعة في التكوين الأساس. وفي هذا الوضع الجديد اشترطت شهادة الإجازة للترشيح لمباراة أي سلك من أسلاك المركز المستحدث، مع استمرار نظام التكوين بالتناوب والتكوين المستمر، وإضافة سلكي التبريز والتكوين للإدارة التربوية.

1 - أستاذ التعليم العالي - من هيئة التكوين بالمركز - سابقا.

درس افتتاحي للسنة التكوينية 2014-2015 بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - مراكش.

يدل في مجال خطير كمجال التربية والتكوين، لا يستتبت من مكتسب ضئيل طاف على السطح. فالتكوين التربوي، كالتعليم الجامعي «لا يمكن حصره في تعليم مهني، حتى عندما يكون بصدد تكوين أطباء أو أساتذة، فإنه يقدم شيئاً إضافياً هو ارتباطه الحميم بالبحث»¹، البحث العلمي والبحث الثقافي. فالتكوين بدون بحث مراوغة في حيز يضيق كثيراً عن الأهداف العميقة منه. ومن الدال أن يمثل «أوليفي روبول» بحالتي تكوين الأطباء والأساتذة، أي بحالتي تباشران مهامهما إنسانياً قبل كل شيء، وهو ما يقتضي تأهيلاً معرفياً وثقافياً خاصاً، يختلف عن أي تأهيل أداتي لمجرد الاستعمال، فاللافت في عبارة «حتى عندما يكون بصدد تكوين أطباء وأساتذة» هو هذا التعيين بالذات، لما للحاليتين من آثار بالغة في حياة الإنسان، فتكوينهما للمهنة لا ينفصل عن تلك القيمة المصاحبة ضرورة، التي هي البحث، المؤطر للتكوين والمزود لمساراته وأهدافه. البحث العلمي منتج المعرفة الحية، والبحث الثقافي الذي يعرف الشخصية بذاتها ومحيطها وبما يجري في الحياة حولها، ويسند خطواتها بثقة في ممارستها العملية، وهدفها الإنسان وهدفها المجتمع وهدفها الحياة.

وضمن هذه الأطر الثلاثة العامة تفاصيل وتشعبات لا مجال للخوض فيها، إذ المقصود في هذه العتبة، هو الإشارة إلى السنوات الطوال في تاريخ هذه المؤسسة، وما عرفته -كغيرها- من تحولات ضمن المسار العام لنظام التعليم وتحولات منظومته في بلادنا، والمقصود أيضاً -تبعاً لذلك- استحضار، وبكل محبة وتقدير، كل من عملوا ويعملون وتخرجوا ويتخرجون من هذه المؤسسة، التي كانت، وآمل أن تبقى، محضناً ثقافياً تربوياً إنسانياً لهم جميعاً.

واني لتغمرني سعادة خاصة، إذ نؤسس لهذا التقليد الأكاديمي المرموق، تقليد الدرس الافتتاحي، الذي شرفني زملائي الأعزاء بإلقائه، وهو تقليد يعني، من ضمن ما يعني، أن البحث العلمي وإنتاج المعرفة والبحث المستمر عنها، من الوظائف المحورية الأساس للمؤسسات والمعاهد العليا، ويدخل في صلب هذه الوظائف -بطبيعة الحال- الرهان على المساءلة والمراجعة والنقد وتطوير المفاهيم والحصائل المعرفية والثقافية، ليتمكن تطوير الإجراءات والممارسات على ضوء ذلك وبتأطير منه وتفاعل معه.

وهذا الرهان لا يستجيب لانتحاء المعايير الضيقة اختصاراً للزمان، تحت ذريعة ما قل ودل، في مجال لا يقبل اختصاره في الجاهز الذي لا يثمر ما يدل، إذ ما

1- أوليفي روبول - فلسفة التربية - ترجمة: عبد الكبير معروف - مراجعة: عبد الجليل ناظم - دار توبقال - الدار البيضاء - ط 1 - 1994 - ص 34.

ومن هنا خطورة التكوين للتربية. فالإنسان لا يستكمل إنسانيته إلا بالتربية، إنه يفتح عينيه على عالم يطرح عليه ما لا حصر له من الأسئلة، وكلما تقدم في حصائله المعرفية الكاشفة للغوامض والمنيرة للمسالك، أمكنه سد فراغات كثيرة في ذاته وفي علاقته مع الحياة.

ومن هذا الأفق تتجاوز النظرة والممارسة الضيقتان لمفهوم التربية، لتصير التربية «مجموع السياقات والطرق التي تسمح للطفل البشري بأن يقترب بالتدريج من الثقافة، تلك الثقافة التي تميز الإنسان عن الحيوان»¹ وتسمح لليافع والشاب وللإنسان في كل أطوار عمره أن يتقدم أكثر في مقتضيات شرطه الإنساني.

إن التكوين هو إعداد تربوي ثقافي لممارسة تربية ثقافية، وفق خلفية معرفية ووعي متبصر بما يحقق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي. التكوين بهذا المعنى يستلزم تأطيره بالبحث لئلا ينزع إلى تجريدية هشة، والبحث يمارس في المؤسسات العليا والمراكز والمختبرات المرتبطة بها، ويوسع بالتعاون والشراقات والمبادلات بينها. وإذا لم تتوافر شروطه على هذه المستويات، فإن الذات المنشغلة به لا تني باحثة عما يستجيب لانشغالاتها وإن في حدود المتاح. وكيفما كان الحال فإن التكوين يقتضي محاثة البحث له، مضيئاً

لبرامجه في تفاصيل مكوناتها وأهدافها، محفزاً لأسئلته مؤطراً لقضاياها ومشاكله ومصاحباً له في خطواته.

من ثمة نعتبره الدليل العلمي للتكوين، والكاشف له عن إمكانات وتوجهات جديدة لتحسين ممارسته وتطويرها باستمرار، تجاوباً مع تبدلات المجتمع وتحولات الحياة وتفاعلاً معها وفعلاً إيجابياً فيها، وهو ما يحيل عليه مفهوم التكوين المستمر والهدف منه. فكل تكوين سابق في حاجة إلى تكوين لاحق يتجاوب مع المستجدات المعرفية والوظيفية، ومع المتغيرات المتسارعة للحياة، وهذا يعني أن التكوين لا يتلقى دفعة واحدة وأنه لا حدود له، فالحياة توقفنا في كل حين على الحاجة، والمعرفة الملازمة ترشدنا إلى إمكانات سدّها كي لا تضيع الذات الممارسة في المتاه، أو تستنزف الجهد دون مردود ناجع مقنع، بحكم أن إدراك موضوع المعرفة وقف على الذات العارفة، والنفاد في موضوع المعرفة موسع لآفاق العمل بها، وقد جاء عن أبي حيان التوحيدي أن «الزيادة في العلم داعية إلى الزيادة من العمل، والزيادة من العمل جالبة الانتفاع بالعلم، والانتفاع بالعلم دليل سعادة الإنسان، وسعادة الإنسان مقسومة على أقياس العلم والتماس العمل، حتى يكون بأحدهما زارعا وبالأخر

المهني، وملازمتها لبعضهما عضويًا، لمسيس الحاجة إلى هذا التوازن كما لا يخفى. وتسيج الممارسة بالفكر المعلن الناقد المبدع. وفتح آفاق متجددة على الموارد المعرفية التي تربط التكوين بما يجري من تطورات في المجالات التي ترتقي بالعمل وتوثق الصلة بالمعاني والقيم النبيلة في الحياة، مجالات العلوم والمعارف والآداب والفنون.. ومد الجسور بين شعب الآداب والفنون وشعب العلوم.

2- في سياق الحرص على ملازمة البحث للتكوين لئلا يغترب التكوين عن الزمان، والزمان ما فتئ يضاعف تحدياته التي لا تقف عند حد؛ في سياق هذه الملازمة توسع دائرة البحث لتشمل الطلبة الأساتذة، خاصة في ما يتعلق بمناهج البحث وطرق المعالجة العلمية لموضوعات من صميم برنامج التكوين وحاجياته، ولقضايا ومشكلات مما يواجه الطلبة الأساتذة في مساراته.

وإنني لأجد رابطًا بين قضية البحث وبين قيمة أساسية أخرى تعتبر من شروط نجاعة التكوين، وتتعلق بالتأهيل الأكاديمي والثقافي لطلبتنا، وهم يدركون قبل غيرهم أن ما تلقوه في الجامعة من التكوين الأساس، غير كاف في الغالب ليستجيب لانتظارات ما هم مقبلون عليه من مهام التربية والتدريس.. وهو

حاصداً..¹، فلننظر إلى هذا التساند بين العلم والعمل، وإلى زيادة منسوب كل منهما بزيادة منسوب الآخر، وما يترتب عن ذلك من عائد مرغوب في حياة الإنسان.

وإذا كانت المهام المحددة لمراكز التكوين التربوي، هي: التكوين، والتكوين المستمر، والبحث، فإن الملاحظ أن التوجه يمضي الآن في اتجاه يختزل التكوين أو يكاد، في نماذج عمادها الترسيمات والخططات والجدولة التقنية والبناءات الهيكلية المجردة من أسنادها المرجعية المؤطرة للتقنية والداعمة لها والمضيئة لأهدافها ومشاكل تصريفها. ومن هنا هيمنة المهني الأداتي الاستعمالي على المعرفي الذي يتأسس على أرضيته المهني وتجنّي ثمرته من شجرته.

هكذا ينشغل التكوين بالإجراء البيداغوجي في مقابل انحسار مرجعياته الفلسفية ومتكاتها المعرفية، وفي شبه غياب للبحث وللتكوين المستمر.

وهذا يدعو من جديد إلى التأكيد أن الانشغال بالتكوين مستلزم لا محالة لرديفه وهو البحث المسكون بطموح إنتاج المعرفة، وذلك متوقف على:

1- توفر شروط البحث وفق برنامج متأصل من الحاجات الأساسية للتكوين، ومن أهمها الموازنة بين التكوين التخصصي الأساس والتكوين البيداغوجي

1 - أبو حيان التوحيدي - الإمتاع والمؤانسة - إعداد: خليل المنصور - دار الكتب العلمية - بيروت - ط 1 - 1977 - ص 346.

في كل منا آلة تساعدنا في تحصيل العلم»¹. وهذه الآلة يصيبها الصدأ بالإهمال أو التعطيل، ومن ثمة فهي حاجة إلى تشغيل وتحفيز دائمين مؤسساتيا وذاتيا. إن أنظمة التكوين التربوي إنما تنبني على التكوين المعرفي الذي يضخ فيها دماء الحياة، مع اعتبار - وبالحاح - أن الإنسان هو منطلق التكوين التربوي وغايته، وليس الآلة الصماء. الإنسان الذي يعد للمواطنة وللحياة، الإنسان الكيان وليس الموضوع، الإنسان في عالم يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم، عالم فيض المعلومات والمغالطات وتصادم القيم، والتحوليات الكاسحة في الحساسيات والمفاهيم والمنظورات وطرق العيش، عالم الميديا وإمبراطورية الصورة واستفحال الإشارة والعلامة التي تضرر في الغالب غير ما تظهر، عالم التواصل والقطيعة، التفاعل والتناوب، الانفتاح والتطرف، وقيم الإشهار والاستهلاك في مدّها الجارف، عالم العولة والإعلان عن موت التاريخ رغم شاخصية التاريخ و صدماته، عالم التنامي المعرفي والأطر المنهجية المعقدة في كل العلوم والمعارف والفنون، عالم حوار الثقافات وتصادمها في آن، والحراك الاجتماعي بمآلاته وتداعياته، عالم بحث الإنسان عن ذاته بشتى الطرق، واعتبار نسبة العلاقة مع حقوق الإنسان في سلم قياس مدى التنمية الرمزية

واقع ملحوظ لدى الجميع، يدعو إلى أن يعتبر ما تلقوه في الجامعة أرضية لإخصاب وتطوير حصيل معارفهم وإمكانات معالجاتهم المنهجية، فالإجازة أو أي شهادة جامعية ليست مجرد درجة، ولكنها أساسا شهادة على امتلاك معارف ومؤهلات - وهذا هو المنتظر - تحتاج دائما إلى استرفاد وإضافة وتطوير. وهذا يدعو إلى:

أ- أن يختبر المقبولون على مباراة المركز، في ما يرتبط بصميم تكوينهم الأساس في الجامعة، لا في ما يتعد عن مجالاته وليس لهم تكوين فيه.

ب- إعادة النظر في حصة التكوين الأساس في برنامج التكوين داخل المركز، بالزيادة في الزمن المقرر لهذه الحصة، لإمكان التدارك النسبي للنقص في تحصيل الطلبة من التكوين الأساس.

ت- التفعيل الأمثل للعلاقة بين التكوين الجامعي ومتطلبات التكوين التربوي، وخاصة في ما يتعلق بالتكوين الجامعي المؤهل لاجتياز مباراة مركز التكوين التربوي. وهذا يقتضي تقوية الجسور بين الجامعة ومراكز التكوين.

والمنتظر من التكوين المستمر أيضا، والتكوين الذاتي ألا يغيب عنهما أن النهر يضحل لما تشح عليه الروافد. وأستحضر هنا ما قاله أفلاطون في الجمهورية من «أن

1 - جمهورية أفلاطون - تعريب: حنا جبار - دار القلم - بيروت - د.ت - ص 210.

والمادية والالتحاق بركب العصر، عالم الدعوات إلى السلم في مقابل تأجيج الحروب المدمرة .. عالم تعكير مزاج الطبيعة والإجهاز على منحها الوفيرة والتباكي عليها من الجناة أنفسهم.. وباختصار: عالم بوجوه وأحوال متناقضة إلى حد الذهول..

إن تعقيد الحياة اليوم لا يمكن للتكوين أن يتغاضى عنه، كما لا يمكن لأي فاعل تربوي مواجهته بثقافة بسيطة أو محدودة الأفق. فمعرفة العالم هي السبيل إلى التواصل معه، وإن في الحد الأدنى الذي يمكن من ذلك، فمن أهم الحقوق المتوجبة للإنسان بعد وجوده، هو الحق في تثقيفه وتربيته وتكوينه بما يمكنه من الاستجابة لشروط إنسانيته ومن التفاعل الإيجابي مع الحياة. وهذا شأن تتضافر فيه الثقافة بالتربية والتكوين دون فواصل.

ها نحن إذن، في مدار ثلاثة مفاهيم مركزية مركبة: الثقافة، التربية، التكوين. قبل تأطير هذه المفاهيم نظريا في تضاعيف مناوئتنا، تجدر الإشارة إلى أن المدرسة المغربية الحديثة في نشأتها الأولى، أقصد مدرسة الحركة الوطنية، تأسست على دعامين متكاملتين: التكوين التربوي المدعوم بالثقافة، والثقافة المؤطرة بالرهان التربوي. لتذكر أن مؤسسي المدرسة الوطنية المغربية الحديثة ومؤطريها الأوائل كانوا من النخبة الوطنية المثقفة. أكيد أن شروط إنشاء تلك المدرسة وأهدافها في مرحلة الاحتلال، تختلف عن شروط وأهداف المدرسة

اليوم، لكن مبدأ ملازمة الثقافي للتربوي والتربوي للثقافي يبقى قيمة أساسية في كل الأحوال، وهو ما تؤكد الوثائق المرجعية للسياسة العامة للبلاد ولمنظومة التربية والتكوين في مختلف أطوارها.

1- فضمن مشمول تصدير الدستور المغربي الحالي نجد التنصيص على «توسيع وتنويع علاقات الصداقة، والمبادلات الإنسانية والاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية مع كل بلدان العالم».

وينص الفصل 26 على ما يلي: «تدعم السلطات العمومية بالوسائل الملائمة، تنمية الإبداع الثقافي والفني، والبحث العلمي والتقني والنهوض بالرياضة. كما تسعى لتطوير تلك المجالات وتنظيمها، بكيفية مستقلة، وعلى أسس ديمقراطية ومهنية مضبوطة.».

2- وفي المرتكزات الثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين نقراً:

«يهدف نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والإصلاح المتسم بالاعتدال والتسامح والشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقها والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع».

وفي مواضع عدة ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على التفاعل في أبعاده المحلية والوطنية

والإنسانية، وعلى تأهيل المعلمين ارتكازا إلى هذا الأساس، ومن ذلك تنصصه على انتظار « المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير ذات المقدرة على قيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي»، مدرجا ضمن حقوق وواجبات الأفراد والجماعات « العمل على تشجيع العلم والثقافة والإبداع، خصوصا في المجالات ذات البعد الاستراتيجي» وطبعا فمن المجالات ذات البعد الاستراتيجي مجال التربية والتكوين.¹

وبعد... إن مفهوم الثقافة الذي نعتبره ملازما بنيويا لمفهومي التربية والتكوين، كما نعتبره كذلك النصوص المرجعية، بحيث تصطف المفاهيم الثلاثة: الثقافة، التربية، التكوين في نظيمة واحدة، اصطفاف تداخل وتكامل.. إن هذا المفهوم – أعني الثقافة – إنما يتحدد طبيعته ومحموله، كأى مفهوم مركب، داخل مجال اشتغاله والهدف من استدعاء عناصره البانية في مستقطب ذلك المجال. فالمفهوم مسكون بتاريخه، وتاريخه «إنما هو تاريخ تنوع مجالات تكوينه وصلاحيته، تاريخ قواعد استعماله المتعاقبة وميادينه

النظرية المتعددة»² التي يتحدد في سياقاتها أو ينحو إلى التحديد. ومفهوم الثقافة من هذا القبيل. فالثقافة إذا كان مجالها العام هو الحياة، فمجالاتها الخاصة هي العلوم والمعارف والفنون.. وهذه لها خبراؤها المختصون، الذين يمدون الحقل التربوي بما يضيء رؤاه وممارساته، وبما يمكن من بناء الشخصية الإنسانية الناضجة فكرا ووجدانا وسلوكا.. وإذا ما حصرنا الأمر في التكوين بمعناه الوظيفي، فالثقافة تكون هي ما يصاحب الإجراءات البيداغوجية ويبررها نظريا، ليكون الممارس لها على بينة معرفية بما يفعل. فالإجراء قاصر دون خلفيته المعرفية، كالمنهج فارغ دون موضوع اشتغاله، هيكل بارد دون حياة. إن كل نسق إجرائي إفراز لتصور نظري سواء كان التصور واضحا أو مضمرا. المهم أن ثمة سندا نظريا لا يمكن فهم التقنية أو النسق الإجرائي وضمان نجاعتها إلا بمعرفته، وإلا كنا كناقد الأدب الذي يمارس دون عتاد معرفي ودون نظرية ودون أدوات منهجية، أي دون ما يوفر لخطابه كفاياته الإقناعية. إن هناك تناظرا بين المدرس وناقد الأدب. فالنقد اشتغال منهجي على النصوص استنادا إلى مبادئ نظرية وأرصدة معرفية وحساسية جمالية

وذلك لتجاوز الاختلالات والنقائص المسجلة جراء عدم أو محدودة الاهتمام بالبعد الثقافي في المدرسة وفي التكوين التربوي.

2- ميشيل فوكو - نظام الخطاب وإرادة المعرفة - ترجمة احمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي - دار النشر المغربية - الدار البيضاء - 1985 - ص 51.

1 - وفي رافعات من «الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030» تنصيصات على عضوية الثقافي في التكوين التربوي بجميع الأسلاك... يراجع بصفة خاصة عموم تفاصيل الرافعة السابعة عشرة: تقوية الاندماج السوسيو ثقافي، حيث التنصيص على أنه «يتعين على المدرسة الجديدة الاصطلاح بمهمتها في تحقيق الاندماج الثقافي عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من أبعاد وظائفها الأساسية»

المكنون» تحدت للتعليم أربعة أهداف رئيسة صاغها التقرير بهذه الصيغ المختصرة الدالة:

- تعلم لتعرف
- تعلم لتفعل
- تعلم لتكون
- تعلم لتشارك الآخرين

المعرفة، الفعل، الكينونة، المشاركة، كلها موقوفة على التعلم، التعلم للمعرفة أولا، ومن مدخلها إلى الحضور الفاعل والمتفاعل، فهي أساس كل الأهداف المحددة في التقرير، الأهداف المستغرقة لمرامي التربية والتعليم في الإحاطة بما يجب أن يكونه الإنسان أو أن يتطلع إليه وهو يسعى في الحياة إلى سدّ نقص يلزمه، ولأجل ذلك لا يكف أو لا ينبغي أن يكف عن السؤال، أي عن البحث ملاحقا الزمان، أو محاولا ذلك لئلا يتخلف عن حركته. السؤال الذي لا يقرّ له قرار كالزمان. السؤال أحد الفواعل المركزية في التربية والتدريس، بل إنه الفاعل الدافع الأساس من أجل المعرفة واستثارة الطاقات الكامنة في الذوات لتعرف وتتعرف وتدرّك وجودها وتبحث له عن معنى. وأميز هنا بين سؤال أفقي وهو سؤال التواصل والتحاور العاديين للمعرفة العابرة. والسؤال العمودي وهو سؤال الاكتشاف ودعم المكتسب المعرفي. وأفترض أن السؤال العمودي يتأصل من عمق الذات، إذ لا يتعلق بموضوع انشغالها وحسب، بل يساكنها فكرا

مرهفة، وإلى هذا فلا بد من امتلاكه قدرة على بناء خطابة بما يكفل التواصل والإفادة.. والمدرس كالناقد في ضرورة امتلاكه القدرة على منافذة المادة أو المواد التي يدرسها بامتلاكه العدة اللازمة لذلك من رصيد معرفي وإمكانات استبصارية وكيفية توصيل خاصة، والكيفية ترتبط بالمهارات والتقنيات والطرق والأساليب البيداغوجية للإبلاغ والإفهام والتواصل والتفاعل.. وإذا كانت للناقد وجهة نظر في ما يقرأ فهذا من صميم فاعلية المدرس أيضا في علاقته بما يتلقى ويدرس. فالشخصية لا تتكون بالإتباع دون تبصر. وفي التكوين ليس هناك نموذج جاهز يؤخذ وصفة نهائية مغلقة، بل ثمة أدلة ومؤشرات ومفاتيح للاهتمام بها في الطريق الذي يسلكه كل منا بقدراته الخاصة التي تحتاج دائما إلى استرفاد. وقياسا على هذا فإن مسعى التربية أن تكتشف قوى الإنسان المبدعة وتعمل على إنائها في اتجاه بناء الشخصية الخاصة بتحرير طاقاتها ومدها بما يحرك حوافزها ويحقق تميزها، المنتج عن غيرها، وليس صبها في قوالب جاهزة قبلا تضيق عنها وبها وتكبح طاقاتها الخلاقة. وبهذا الهدف للتربية يمكن للشخصية أن تتدرج في ارتقاء سلم الحياة، ويكون كل ارتقاء لها بمثابة ولادة جديدة. لقد أكد كانط أن الإنسان ليس إلا بالتربية المؤسسة على ضوابطها. وفي تقرير اليونسكو الذي عنوانه «التعليم ذلك الكنز

ووجدانا. فالموضوع في هذه الحالة لا ينفصل عن تاريخ الذات الداخلي، فلا مسافة بينهما ولا حد. مبرر هذا التعالق هو الزمان نفسه، فكلما امتدت في الزمان المصاحبة الداخلية بين الذات وموضوع انشغالها، إلا وأوغلت العلاقة بينهما إلى نفاذ عميق. بحيث يصيران صنوين أو رديفين. والموضوع المعني هنا هو الشغف بالسؤال الذي على التربية والتكوين أن يرعيه بهدف ترسيخه. الشغف بالسؤال للمعرفة وإبداء الرأي والنقد والجرأة على محاورة حتى المفاهيم المركبة كالعدالة والحب والتربية والتكوين والثقافة والحرية. المفاهيم المفعمة بالقيم التي يظل مدلولها منفلتاً مهماً حاولنا القبض عليه، لكن هذا الانفلات هو بالذات ما يغري باستدامة مساءلتها والبحث فيها للاقتراب مما تعنيه بالنسبة إلينا في وضعنا، في حالنا، في حياتنا هذه..

ها قد انسلت من الذات كلمة «الحب» اسم قيمة من القيم الكبرى، كنت أنصت إلى الرغبة في أن تكون علاقتها بالتربية مدار هذا الدرس الافتتاحي: التربية والحب، الحب الذي تفتح به النفس للأخذ والعطاء، الحب الجاذب الداخلي إلى عالم التربية، فالتربية لا تثمر بدون حب ومن يقبل عليها بدون هوى لن يكون جناه- كما أرى- غير جنى ضامر هزيل، فلا توفيق لمن يمارس العمل التربوي دون حب، كيف نتظر أن يقبل

من يعلمهم على ما لا يقبل هو عليه؟ كيف يمكنه أن يفتح أروقة الذات البشرية أو يستحث نوازعها إذا كانت أروقة ذاته هو منغلقة والمفتاح الناعم، أعني الحب، غائب عن روحه؟ كيف يجعل غيره ينجذب إلى موضوع إحساسه به هو فاتر أو خامد؟ كيف يعد إلى الحياة بما لا تنشد إليه نفسه؟ .. إن حدوس المتعلمين المرهفة تحس الوصل كما تحس القطيعة، تحس الوصل فتفتح للتمانح، وتحس القطيعة فينفذ إليها الضجر، ومع الضجر تغلق النفوس فلا زرع ولا إنتاج. إن التعليم المثمر يحقق «بهجة القراءة من أجل روعة الكتاب بدلا من الامتحان، وبهجة متابعة موضوع لأنه يخلب اللب بدلا من أنه جزء من المقرر الدراسي، وبهجة مراقبة عيني مدرس عظيم وهما تضيئان بالحب الخالص للموضوع»¹، الحب الخالص الذي يترجم أداء الموضوع في إبداع يحقق التفاعل معه، لا ضغطه في مجرد ترسيمات وجداول منمذجة وترتيبات آلية مكرورة، كثيرا ما صرنا نرى ركوب خطاطاتها دون مردود. والفعل التربوي لا يأخذ مسلكه المنتج إلا عبر تقاطع متفاعل، استمداده من ثراء الوجدان ووهجه، ومن مذكر الفكر وتجده، ومن القدرة البيداغوجية المبدعة التي تختار وتبدع للموضوع ما يلائم سياق أدائه.. وهي عملية مركبة تؤكد من جديد أن فعل

1- ريتشارد دكنز- العلم والحقيقة.. ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي- المجلس الأعلى للثقافة- القاهرة- 2005- ط1- ص: 19.

قاعدة للتكوين المهني. وهذا واقع لا يمكن التغاضي عنه وإلا كنا نصادر على مطلوب مفترض وحسب، علما أن المقررات الدراسية في حد ذاتها تحتاج إلى أرصدة معرفية وثقافية متعددة الروافد لأجرتها بيداغوجيا، فضلا عما تتطلبه من توجيه إلى المدونات والمظان المرجعية الداعمة والمساعدة.

إن المدرسة ليست قلعة وليست ديرا وليست مصنع آلات. المدرسة رديف الحياة في صورتها المثلى، وهو حلم، ولم لا؟ والسبيل إلى ذلك هو المعرفة، هو الثقافة، هو التكوين المخلص في أدائه، المدعوم بالتكوين المستمر منذ اللهج بالأبجدية وعلى امتداد العمر، لئلا ينفصل الإنسان عن ذاته وعن غيره وعن مجتمعه وعن حركة الحياة في تطورها الدائم.

وعلى التكوين أن يضع هذا في الاعتبار وبانتباه وحرص شديدين.

أستحضر هنا صورة رمزية لمدرسة تشبه القلعة في قصة نجيب محفوظ « نصف يوم » من مجموعته القصصية «الفجر الكاذب». القصة استرجاع من الراوي لمرحلة انتقاله أول مرة في طفولته، من حضن الأسرة إلى المدرسة حيث تعلم ما تعلم وربط من العلاقات ما ربط، لكنه عندما خرج إلى المجتمع

التربية والتكوين يضمن بمردوده في غياب أو ضحل المؤهلات له وعلى هذا الأساس فحين يكون الراغب في الإقبال على هذا الفعل على استعداد ذاتي لممارسته، فان اكتساب طرقه ومهاراته تجد الطريق المفتوح إلى ذاته بكل أريحية، وتجد من ذاته الرغبة لا في الاكتساب وحسب، بل والإبداع الذاتي أيضا.

قال عبد الله العروي «إن العبور من الحب إلى التاريخ هو الوصول إلى سن النضج»¹ ولنقل قياسا: إن العبور من الحب إلى التربية هو الوصول إلى ضفتها المفتوحة على الاجتهاد المبدع، أعني العبور من الحب وفي ظله إلى المعرفة والعمل. والمعرفة المقصودة هنا هي المعرفة التي يصاحبها حس النقد، حس المساءلة والمراجعة والمشاركة في الرأي بالرأي، وفي بناء البرامج بالحوار المعرفي وتنفيذها بمصاحبتة وليس بمجرد القرار. ومن مستلزمات الحوار المعرفي بطبيعة الحال، التأمل الهادئ المستند إلى الاطلاع والتجربة من أجل تبادل الأفكار والعمل على الارتقاء المستمر بالممارسة.

أؤكد على الحوار وليس مجرد القرار، فالقرارات غير المستنبطة من صميم الخبرة والتجربة المباشرة والواقع الشاخص والسند العلمي، ليست سوى قرارات تجريدية تتعثر دائما في إعطائها فلا تسفر عن نتائج، كما حدث - مثلا - في الاعتماد على قبلية التكوين الأساس

1- عبد الله العروي - من التاريخ إلى الحب - حوار أجراه محمد الداوي - شارك فيه: محمد برادة - وزارة الثقافة - دولة قطر - 2013 ص: 81.

اصطدم بحال وواقع مناقضين تماما لما عاشه في تلك المدرسة.

خارج المدرسة لم يجد أباه الذي صحبه صباحا في إشارة إلى أن عليه الاعتماد على نفسه في الرجوع إلى البيت وهو ما عزم عليه، وهنا تتحول القصة إلى شبه كابوس كاشف لأعطاب مجتمع يضج بالازدحام المفرط والعلاقات المختلة والتحويلات الفوضوية الوحشية، التي تواترت بسرعة مذهلة كما لو حدثت في نصف يوم، والتي تناقض ما كان الطفل الذي كبر الآن قد عاشه في حضن الأسرة، وما تعلمه وعاشه في المدرسة المنعزلة منقطعة عن المجتمع، فلا يظهر تأثيرها فيه، فهي «المبنى القائم في نهاية الطريق مثل حصن هائل شديد الجدية والصرامة عالي الأسوار»¹ وهذه حالة قلعة مغلقة على نفسها وليس مدرسة مفتوحة على المجتمع وعلى الحياة. فكان أن ما تعلمه الطفل وما عاشه بين أسوارها وأسوار نظيراتها، لم يسعفه في أن يجد طريقة السالك في زحمة المجتمع واضطراب أحواله. تلك نتيجة مدرسة منغلقة على ما يجري خارجها، فلا تعد الذوات لخوض غمار الحياة بالفعل والتفاعل الإيجابي.

لقد أوكلت الأسرة تربية الولد إلى المدرسة وغابت، والمدرسة رابضة هناك منقطعة عما يجري خارجها،

فكان أن وجد الولد نفسه ضائعا حين احتاج إلى نفسه وقد كبر. وجد نفسه ضائعا في مجتمع شرس انقطعت المدرسة عنه وانقطعت الأسرة عن المدرسة، فصار المآل الرمزي إلى ذلك التيه الذي وجد الراوي الرجل الذي يساكنه الطفل، نفسه فيه نهاية المطاف.

إن للإبداع في تناول قضايا التربية والتكوين رصيد عظيم.. وأستحضر هنا أيضا من ذلك الرصيد، وعلى سبيل المثال، الشريطين السينمائيين «حلقة الشعراء المفقودين» و«نجوم على الأرض» لأشير إلى الأهمية الفائقة لإدماج التكوين التربوي في برامج أعمالا إبداعية عاجلت قضايا تربوية. أولا لإنهاء الحس الجمالي، وثانيا للاستفادة الأكيدة من تلقي هذه الأعمال وفتح حوار مؤطر في ما تعالجه.

وبعد.. لقد ربط «كانط» بين الثقافة والحرية وعلى الخط ذاته نربط بين الثقافة والتربية والتكوين وسبل الاسترفاد والاستفادة من روافد ومُعين الثقافة والمعرفة اليوم، أيسر مما كانت عليه، لما وفرته وسائط الاتصال وشبكات المعلومات إذا أحسن استغلالها، فضلا عن الكتب التي لا غنى عنها أبدا، ولا غنى عن العلاقة الحميمة بها، فضلا عن التجارب الشخصية المباشرة. ولا نقصد بالاسترفاد والتحصيل مجرد التراكم وحسب، فالثقافة ليست مجرد تراكم معارف

1- نجيب محفوظ - الفجر الكاذب - دار الشروق - القاهرة - ط3 - 2009 - ص: 32.

ومعلومات ولكنها، أكثر من ذلك، هي قدرة على الاستثمار المنهجي المنتج لتلك الحصائل التي نأمل أن تكون أسفارا في قارات وجغرافيات ثقافية مختلفة، مما يتيح التواصل العميق مع العمق الإنساني، مع النداءات التي تستجيب لإنسانيتنا، نداءات الحياة كما نأمل أن نحياها.

لقد صاغ أرسطو في عبارة مفعمة بالحكمة والدلالة العميقة ما نود أن نختم به، إذ قال «لو كنا نطلب العلم لنبلغ غايته كنا بدأنا العلم بنقيضه، ولكننا نطلبه لننقص كل يوم من الجهل، ونزداد كل يوم من العلم». هكذا إذن، نسعى في الحياة لنسد نقصنا البشري فيها، وذلك مدعاة إلى التواضع. ولكن أيضا إلى الاعتزاز ما دمنا لا نكف عن السعي لسد ذلك النقص.

دراسات تربوية

الفيلم التربوي، الماهية والتوظيف

د. محمد اشويكت¹

ملخص البحث

تروم هذه الدراسة تحديد ماهية ووظائف الفيلم التربوي بصفته دعامة بيداغوجية وديداكتيكية هامة من شأنها، إن تحققت الظروف الملائمة لاستعمالها، أن تفكك مختلف أوجه الخطابات المرتبطة بالفعل التعليمي مهما كانت المادة المُدرَّسة، ومهما كانت اللغة. يسعى هذا البحث عبر ما راكمناه من ممارسة مزدوجة ومتوازنة في مجالات الصورة والسمعي البصري والتعليم إلى مساعدة المهتمين على فهم عملية التصميم التعليمي بشكل أفضل حينما يتعلق الأمر بعرض وتطبيق الأدوات التكنولوجية في شقها الفيلمي، لاسيما وأن عصرنا الراهن تبصمه الصورة بشكل غير مسبوق في تاريخ البشرية. وعليه، فإن بحثنا هذا يحاول الكشف عن جوهر الفيلم التربوي ووظائفه المؤدية إلى صوغ خطابه / خطاباته / الكامن خلف تقنياته، التي إن ساء استخدمها أو ضعفت المعرفة بها قد تقوض العملية التعليمية التعليمية وتدمرها من الأساس.

الكلمات المفتاحية: التربية، الفيلم التربوي، تكنولوجيا معلومات واتصالات التعليم، السمععي البصري...

1 أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش

مقدمة:

لم تحقق مؤسساتنا التربوية والتعليمية الإقبال المطلوب على المواد السمعية البصرية، بل لم تتمكن لحد الآن من الاستفادة، بشكل مهم، مناسب ومقبول، من الزخم الذي حققته على مستوى توفير المعلومات والمادة المعرفية التي يمكن الاستفادة منها تربويا وتعليميا في كل مستويات التعليم. ويعود هذا إلى أسباب متداخلة بالرغم من إقبال المدرس والمتمدرس في عالم التكنولوجيا بشكل كبير. لذلك يتوجب النظر في قيمة الوثائق السمعية البصرية، ولا سيما الأفلام التربوية منها، في مختلف المواد ما دامت مادة "تكنولوجيا معلومات واتصالات التعليم"، المعروفة اختصارا بـ(TICE) متضمنة في تكوين الأساتذة بمختلف أسلاكهم وتخصصاتهم، ولو كانت تركز - عموما - على المعلومات دونها إعطاء قيمة كبيرة للسمعي البصري الذي يدمج في الميديا وغيرها.. والحال أنه مادة أو مجزوءة يجب أن تدرس بشكل مستقل ما دامت الثقافة السمعية البصرية تركز على لغة خاصة، لا يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تسلط الضوء على خصوصياتها التقنية وكواليس صناعتها ومخاطرها فضلا عن القيم الحاملة لها؛ ذلك

أنها حاملة وفق تصور الباحث "ألان جايي" (Alain Jaillet) تحليلا للآليات التي تسمح لنا بفهم معنى الوسائط التعليمية بشكل أفضل. ولتوضيح تفكيره بطريقة أكثر، يركز بشكل خاص على البناء الإعلامي للكتب المدرسية والأفلام التعليمية¹.

تري الروائية الفرنسية "Anne-Marie Garat"، مسرحية، في الفيلم التربوي "السينما في المدرسة" بأن كل أستاذ في حاجة إلى كفاية تُوجِبُ عليه النظر إلى السينما والفوتوغرافيا بعدّها وثائق للمكان والزمان والتاريخ وأحيانا الفن². نفهم أن الفيلم التربوي تصوير لروح عصر تربوي وقيمي معين، ورصد لتجارب فردية وجماعية، تصدر عنها تفاعلات ومواقف وممارسات متشابكة.

سنطرح في هذا الشأن بعض القضايا التربوية المرتبطة بالفيلم التربوي، محاولين الإجابة على ما يلي: ما الفيلم التربوي؟ ما الأهداف التربوية المتوخاة منه؟ ما الكفايات التي يمكن الرهان عليها؟ كيف يمكن للفيلم التربوي أن يساهم في تربية المتعلم؟ ما الأفلام المناسبة للتعليم (الطفل نموذجا)؟

1 - Alain Jaillet; Manuels scolaires et films pédagogiques: Sémiotique des médias éducatifs; L'Harmattan, 2006.

2 - يمكن العودة إلى الفيلم التربوي الذي يحمل عنوان "السينما في المدرسة" (Le cinéma à l'école) [2002] للمخرج "ألان كادي" (2002)؛ إنتاج المركز الجهوي للتوثيق البيداغوجي بمدينة "ليل" الفرنسية.

I- ما الفيلم التربوي؟

تعدد تعريفات الفيلم التربوي وتتمفصل وفق وجهات النظر التي يمكن تناوله منها، لكنه يظل ذاك الفيلم التعليمي الذي يهدف بالأساس إلى التربية بمعناها العام المتداول، أي وضع الوسائل والمناهج الضامنة لتكوين الإنسان وتنميته، بناء على التطوير المنهجي لأعضائه وحواسه وملكاته ومواهبه سواء بشكل كلي أم جزئي. إذ يتم استخدام الأفلام التعليمية في الفصول الدراسية، ليس كبديل لطرق التدريس الأخرى، بل بعدها وثائق أو سندات أو معينات ديداكتيكية مساعدة، تدخل ضمن تنوع العدة الديداكتيكية، والارتقاء بها. وفي هذا السياق، يكون الفيلم التربوي لصيق الصلة بالمدرسة...

يمكن أن تكون الأفلام التربوية وثائقية، ويمكن أن تكون خيالية شريطة ضمان الإفادة، ومراعاة الشروط التربوية للمتعلم، أي ملاءمة المحتويات حسب المرجعيات البيداغوجية الكبرى لكل منظومة تربوية، وأهمها عدم التعارض مع المبادئ العامة للقيم. مثلاً، لا يصلح كل فيلم لكل الأعمار، ولو سمح للمتعلم باكتشاف عوالم جديدة أو إلقاء نظرة جديدة على ما لا يعرفه لأن الملاءمة شرط تربوي أساسي في كل عملية تعليمية.

إذا كان تعليم السينما والمواد السمعية البصرية يثير اهتمام الباحثين، اليوم، فإنها لأنه يستجيب للحاجة

الملحة لتدريب المتعلمين والمعلمين الذين يسعون لدمج اللغة السمعية البصرية في محور الأمية البصرية المرتبطة بغزو العالم عبر الصورة والمواد متعددة الوسائط. وهو يستجيب، أيضاً، وبشكل أفضل، لتحديات العولة وتثبيت بعض القيم المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان في بعدها الكوني، لاسيما وأن استراتيجيات الاتصال الراهنة تعتمد على ترسيخ فكرة الديمقراطية التشاركية استناداً إلى نظرة عالمية متعددة الوسائط، معتمدة في ذلك على نشر مختلف أنواع الأفلام الروائية والوثائقية وأفلام التحريك سواء أكانت تركز على الحيوانات أم الأرض أم حتى التاريخ أم الجغرافيا أم العلوم أم الموسيقى أم الألوان.

II- الأهداف:

تفاوت تجارب استخدامات السينما والوسائل السمعية البصرية في المدرسة من حيث التطور والأهداف، من منظومة تعليمية إلى أخرى، ومن مجال تعليمي إلى آخر، ولكن اعتماد الأجهزة التعليمية التكنولوجية المستخدمة، والمكان المخصص لها داخل المؤسسات التعليمية، وبرمجتها ضمن الهندسة التدبيرية للزمن المدرسي. يلخص قيمتها وحيويتها في خريطة التعليم العصري الذي يدخل "التعلم الإلكتروني" (E-learning) في صلب مخططاته التدريسية والتعليمية وكافة أشكال الوساطة المرتبطة به. وعليه، فنحن نقترح في هذا السياق أن يدخل (يدمج) تعليم

إذا انطلقنا من ثنائية الثبات والتغير التي تتسم بطابع النسبية، فإن الأهداف التي يمكن أن تتحقق جراء توظيف الأفلام داخل الدروس، تكون بدورها متغيرة، ومن أهمها:

- يُمكنُ الفيلم التربوي من توعية المتعلم بالمواضيع التي يصعب التعامل معها داخل الفصول الدراسية. مثلاً، كيف يمكننا توعية الأطفال بالعنصرية والتمييز؟ كيف نتحدث عن الإعاقة؟

في هذا السياق، تتيح الأفلام التعليمية نقل الرسائل الصعبة بطريقة غير مباشرة ومُسلِّية.

- يمكن للفيلم تعريف الأطفال بتقنيات الصورة والصوت، لكننا غالباً ما نسمع عن الأفلام وطرق التدريس من حيث التحليل لأن الفيلم يمكن أن يكون دعماً تعليمياً يسمح للمتعلّم بالاكْتِسَاب أثناء الاستمتاع بتحليل عناصر الفيلم (المواضيع والقصص والشخصيات وتقنيات سرد القصص).

III- كيف يمكن للفيلم التربوي أن يساهم في تربية المتعلم؟

تتبنى المنظومة التربوية والتعليمية المغربية عدة نظريات ومقاربات بيداغوجية تُتَوَجَّهها المقاربة بالكفايات دون التخلي عن التعليم بالمضامين والأهداف. فإذا كانت الكفاية تتمثل في قدرة المتعلّم على القيام بمهمة معينة

السينما والسمعي البصري في علم أصول التدريس وفي علوم التربية ضمن رؤية شمولية تتبنى مشروع الوسائط المتعددة في تدريب الأساتذة وتدريب الأجيال الجديدة من المتدربين المغاربة، وألا يقتصر الأمر على تخصيص مجزوءات تُعْنَى بالصورة أو السينما أو السمعي البصري دون حدوث أي انسجام في ما بينها وبين المواد المُدرَّسة. فضلاً عن ردها بمعرفة رصينة بالصورة لأنه يتم بثُّ تصورنا للمحيط من خلال المعلومات المخفية في ثنايا الحقائق الزائفة - التي غالباً ما تغذيها التحيزات الثقافية - وتميل بها نحو تغيير مرجع حكمنا وتشويه شبكة القراءة لدينا¹.

يمكن الاختلاف حول الأهداف المبتغاة من توظيف الأفلام التربوية، وفقاً للمتغيرات المعرفية والقيمة الخاصة بكل مجتمع، فقد يرى بعض المهتمين بالقيم الجمالية أن البشرية مرت بمرحلة تسودها النسبية في نظرية القيمة، وهذا، بكل تأكيد، لم ينته بعد ولكنها تحاول الآن أن تعيد إدخال فكرة القيمة الثابتة التي تستطيع أن تقاوم التنوع الذي يميز المواقف الفردية كما تحاول أن تقاوم التغيرات التي تطرأ على العقلية الجماعية في الأماكن والأزمنة المختلفة².

2 - جان مو كارفسكي؛ هل يمكن أن تكون القيمة في الفن عالمية؟

ترجمة: سيزا قاسم - دراز؛ مجلة "الملتقى"؛ العدد: 53؛ ربيع

2021؛ ص: 126.

1- Jacques Baud ; Gouverner par les Fake news; Edition Max Milo; Version PDF; 2020 ; P: 9.

ووسيلة للاتصال من أجل التعلم الثقافي واللغوي والفكري.

تسعى الطرائق الديدانكتيكية الحديثة إلى اعتماد وسائل فعالة مدعومة بآلية نشطة للتواصل والتحفيز وتقريب المعارف والمحتويات، استنادا إلى وضع المتعلم في محور العملية التعليمية، وتكييف التعليمات مع حاجاته وقدراته واهتماماته. وبما أن متعلم اليوم منفتح على تكنولوجيا التواصل الجديدة، ومستئنس بها، فهو يتفاعل إيجابا مع منتجاتها، لاسيما السمعية البصرية منها، سواء عبر الانخراط والمشاركة أم الإنتاج والتفاعل، الأمر الذي يدعم تعلماته، وينقل جماعة القسم من طور التلقي التقليدي إلى طور التعاون.

يمكن تكييف الأفلام والوسائط السمعية البصرية التربوية مع مكونات المثلث الديدانكتيكي، وفق تصور يراعي مختلف أضلاعه:

- نشاط المُدرِّس: التخطيط الذي يراعي التبسيط والتدرج وتحقيق التنافس البناء...
- نشاط المُتعلِّم: المشاركة في تقوية عناصر البناء الذاتي للتعليمات عن طريق تقوية الملاحظة،

[of School: Effects and Causes من المحاضرات التي قدمها في جامعة هارفارد؛ إذ كرس أيام الثلاثاء للنصوص الفلسفية الأخلاقية المرجعية، وأيام الخميس لروائع العصر الذهبي لسينما هوليود. ويقدم هذا الكتاب مزاجا عميقة عبر التناوب الحاصل بين فصوله بين فيلسوف وفيلم لا ستعادة العلاقات المركبة الممكنة بين السينما والفلسفة من جهة، والتربية والسينما من جهة أخرى...

بشكل ملائم ومقبول تفاديا للفشل¹، فهي تسعى في عمقها إلى تنمية قدراته الممكنة والمأمولة (استراتيجية، تواصلية، تكنولوجية...).

غالبا ما شكلت السينما موضوع اهتمام وترحيب في الوسط المدرسي، لكن الطرق التي يتم دمجها بها في التعليمات لا تزال قليلة، وفي مهدها على مستوى التجربة المغربية التي تتضمن بعض الكتب المدرسية فيها نصوص ومجزوءات تُعنى بالثقافة السمعية البصرية أو تشير لبعض الأفلام. والتي يتم التعامل فيها مع السينما كوسيط يساعد على تقديم نوع من التعليم الإعلامي الذي يتجاوز بعض المهارات القاعدية المشتركة بين المعارف والمهارات. مثلا، غالبا ما يتم تقديمها ضمن سياق ثقافي عام يجعلها محض تنويع ديدانكتيكي توضيحي، ولا يتم النظر إليها كفكر². ومع ذلك، فإن الانتقال من التناظرية (Analogique) إلى الرقمية (Numérique) قد سهل تطوير التعليم، الدامج لتكنولوجيا السمعي البصري، ضمن طرق التدريس الخاصة بالوسائط المتعددة. وهي فرصة لفهم اللغة السمعية البصرية المعقدة بشكل متزايد ومتلاحق من الناحية التقنية، والتي ستظل، لا محالة، مصدرا

1- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة "المعرفة للجميع"، عدد: 16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر 2000، ص: 61.

2- يمكن العودة إلى كتاب الفيلسوف الأمريكي ستانلي كافل الذي استوحى فكرة كتابه المرجعي "فلسفة القاعات المظلمة" [Themes Out] (Philosophie des salles obscures)

- كما هو الحال مع الكتب أو الرسم أو الموسيقى، تُحفّز الأفلام الأطفال على الاكتشاف، وتُثَمِّح حساسيتهم الفنية، وتجعلهم يرغبون في الابتكار والتجربة، لكن الأفلام تتيح للأطفال أيضا، ومنذ سن مبكرة، أن يكون لديهم رأي شخصي، ومعرفة ما يحب وما يكره.

- يبنى الطفل، خلال مراحل تطوره الفكري المختلفة، ومراحل التمييز بين العالم الخارجي وخياله، رؤيته الخاصة للعالم من خلال تجربته الحقيقية مع الأشياء ولكن أيضا من خلال جميع التمثيلات العلمية والفنية لهذه الأشياء. وبعد ذلك، تكتسح الرغبة في الانتقال إلى بناء تمثله الخاص، استنادا على تلك الرؤية أو تشبعا بها، سيما إذا تملكه أسلوب المؤلفين المختلفين، فقد يرغب بكل بساطة في الحصول على رؤيته الخاصة للعالم.

- علمتنا التجارب الصفية الاختلافات والفوارق الحاصلة بين المتعلمين (خاصة بين الأطفال). ومع ذلك، يميل البالغون إلى أن يكونوا متشابهين. اليوم، تستحوذ الأفلام الروائية على مجموع الإنتاجات السمعية البصرية، وذلك ما يجعلها خاضعة لنوع من التنميط في مستوى السيناريو والتناول البصري، وهيمنة الصور النمطية للبطل، إذ لا تسمح للأطفال

وإذكاء روح المبادرة الذاتية، والحرية والاستقلالية...

- نشاط المحتوى: اختيار الفيلم أو الوثيقة المناسبة للدرس أو الوضعية، وتطوير أساليب التقويم الملائمة...

يمكن الانطلاق من الأنشطة السابقة للوصول إلى الخلاصات التالية:

- كل فيلم تربوي يسمح للأطفال برؤية عالمنا من خلال عيون الآخر أو بطريقة مغايرة، ونقصد هنا عيون المخرج الذي يتحول إلى وسيط بين الذات المتلقية للفيلم، والموضوع الذي يهتم به. عموما، نعني بالوساطة نظام التعديل الذي يتدخل كطريقة لتحديد العلاقة التي تضفي الطابع الموضوعي بين عنصرين متفاعلين¹. فمن المعلوم أن مفهوم الوسيط قد سجل حضورا كبيرا في الحقل التربوي منذ تسعينيات القرن الفائت، وغالبا ما صار يستخدم بشكل متداول كبديل لكلمة تعليم، لكنه يفيدنا في سياق الوساطة التي يقوم بها الفيلم التربوي.

- تنوع الأفلام والموضوعات والرسائل والأكوان المرئية مهم للتعليم لأنه يتيح للمتعلم بناء الذوق والملكات الجمالية.

1-Thierry Karsenti et François Larose; Les TIC – au cœur des pédagogies universitaires: diversité des enjeux pédagogiques et administratifs; Préface de Denys Lamontagne; Presses de l'Université du Québec; 1^{ère} édition

- الأفلام القصيرة مناسبة جدًا لفئة المتعلمين الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات لأنها تساعد في جذب الانتباه والتحفيز.

- الأفلام التي تسافر بالمتعلم في أكوان متنوعة وأصيلة، بعيدا عن الصور النمطية للأفلام السائدة.

- الأفلام التي تعزز الإعجاب لدى الأطفال وتدعمهم في تعليمهم الفني والثقافي.

- الأفلام التي تتناول موضوعات يدرسها الأطفال في الفصل لأنها لا تقل عن المواد التعليمية الأخرى.

- الأفلام التي تقدم منظورًا مختلفًا لبعض الموضوعات، وتمنح المعلمين أداة جديدة لإثراء الدروس.

- الأفلام التي تُسهِّل عملية الاندماج، وتحفز الخيال والإحساس الفني...

- الأفلام التي تدعو المتعلم لممارسة أشكال أخرى من التعبير المرئي والتشكيلي مثل الرسم أو النمذجة أو الرقص ودعم المساهمة في الممارسات الفنية داخل الحياة المدرسية، والتي تمكنهم من أن يكونوا في خدمة مجالات التعلم الأخرى مثل التربية المدنية والأخلاقية، واكتشاف العالم الحي.

يمكن للأفلام أن تنمي قدرة المتعلم على القراءة والكتابة والتفاعل من خلال مجموعة متنوعة من المنصات والأدوات ووسائل الاتصال، وأن تسهل عليه المرور من اللحظة الأيقونية والشفهية إلى لحظة

باكتشاف أكوان متنوعة مختلفة. وذلك ما يمنح الفيلم التربوي قيمة مغايرة.

IV- ما الأفلام المناسبة للتعليم (الطفل نموذجًا)؟

تعمل بعض البلدان مثل اليابان على التحول نحو العوالم الرقمية بشكل كلي، وذلك بغية استثمار المواد المصورة في التربية والتعليم، وبالتالي العمل على زيادة إنتاج الوسائط المتعددة. والحال أن بعض البلدان الأخرى تظل أكثر ترددا في تضمين منهج متعدد الوسائط، يلائم مواصفات المتعلمين الجدد، ومراعاة تقنيات المواد الجديدة المتدفقة عبر وسائط التواصل الجديدة، فضلا عن تأطير ولوج المواد الرقمية مثل الكتب الإلكترونية والأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة وأجهزة العرض الصغيرة والشاشات والحلول المرنة وخدمات تكنولوجيا المعلومات...

في ظل هذا الزخم السمعي البصري يظل الرهان على الأفلام ملحا لأن الاستهلاك كبير جدا مما أدى ببعض الدول كالصين إلى تقنين استعمال الهواتف المحمولة وغيرها في صفوف الأطفال والمراهقين بالنظر إلى ما يرتبط بها من استعمالات سلبية وإدمان...

وعليه، فإن بعض الأفلام تظل مناسبة لتسهيل التعليم، إن كان للمُدَرِّس رؤية معرفية لما يريد تقديمه من قبيل:

عنها مختلف، وأنها لا تخلو من مصالح تجارية، وأنها تحتوي أو تنقل بعض القيم والحمولات الإيديولوجية، فضلا عن تأثيرها في/ على الحياة الاجتماعية والسياسية، والأهم أن الشكل والمحتوى مرتبطان فيها بشكل وثيق يصعب فصل الواحد منه على الآخر، وأن كل وسيط له جمالياته المتفردة.

مثلا، من المعروف أن السينما فن جماهيري، وذلك ما يمنح كل فرد حق الوصول إلى الأفلام بصفته مستخدما وممارسا. ومن ثم، فإن من شأن التعليم أن يحول هذا الفن إلى مجموعة أدوات بين أيدي المدرسين والطلاب وأولياء الأمور لأن السينما لا تزال بطله هذه الثورة بامتياز لأنها افترضت -على حد قول أمبرتو إيكو- التغلب على القراءة والكتابة كوسيلة للمعلومات. ولهذا السبب، لا يسعنا بصفتنا مربين ومدرسين إلا أن نجعل لغة الصورة استفزازا للتفكير، وليس دعوة للتنويم المغناطيسي.

إذا كانت مساهمة الصورة أكيدة في بناء عالم اليوم، فإن الرهان على تعلم وتعليم لغتها، قد صار ضرورة. إذ يبدو أن مراجعة كفايات الاطلاع والملاحظة التقليدية لا تحقق التواصل والفهم بشكل أفضل، فغالبا ما يقضي هوس الاستمتاع على أعمال آليات الفحص والنقد والتأمل. إن الحاجة الملحة في الممارسة التعليمية تتجلى في إعادة التفكير في عمليات التوظيف التي تطغى على عالم الاتصال الحالي، والانتباه إلى مكانة اللغة السمعية

الكتابة، فقد يمر استغلال السينما في المدرسة من المرحلة التربوية الأولية التي يمكن أن تعززها أفلام المؤلفين المقرونة بمناقشة أفكارهم ونقدها لأن أجواء العروض المؤطرة داخل فضاءات المدرسة ينزاح بالمتعلم نحو إنتاج أفكار مختلفة عن تلك التي يتداولها أثناء الفرجة التجارية أو الاستهلاكية العادية شريطة أن نتصورها كموضوع دراسي يرقى بالفن إلى مستويات التفكير في الإبداع.

تمد الأفلام التربوية الجسر- بين القواعد النظرية والعلمية والسيمايائية وتطبيقاتها عن طريق تنمية وإذكاء روح الاختيار لدى المتعلم، ويمكنها أن تكون الوسيط الذي ينقذه من التأرجح بين إمبريالوية الإجابات الجاهزة، والاعتماد على حل فردي مبتكر. فالفيلم يبني الجسر- المحتمل لأنه يصف المفاهيم الأساسية التي تقترحها الكتب المدرسية، وتكشفها الأفلام التعليمية بطريقتها الخاصة كي تصبح جاهزة للأجراة.

خاتمة:

يُجمِعُ الباحثون في مجال التربية على السينما والوسائط السمعية البصرية والتربية الإعلامية على أن توظيف هذا النمط من التعليم يطرح مشكلات مختلفة يمكن أن ينته بها المشتغلون بها وعليها إلى أن جميع الوسائط بنيات قائمة الذات، وأن وسائل الإعلام تبني الواقع، وأن تفسير الأشخاص للرسائل الصادرة

البصرية التي صارت عالمية، بل أصبحت -الآن- جزءاً عن طابعها الديناميكي غير المسبوق بين الثقافات. في عصرنا الرقمي، يمكن للأستاذ أن يحول مجالات الصورة إلى لحظات للاستنفار أو العصف الذهني بغية التفكير في الأيقونات التي تغمرننا، وأن نوظفها بشكل إيجابي ضمن آليات تواصلنا سواء أكانت ضمن النطاق الشفهي أم عبر الإنترنت أو الشبكات الاجتماعية. هكذا، سيكون التعليم بواسطة الأفلام والوسائل السمعية البصرية حقلاً خصبا يسمح بدمجها كفنون ووسائل تعليمية.

لائحة المصادر والمراجع

I-

- المعاجم :

- André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, 17^{ème} édition, (1ère éd. 1926), Paris, 1991.

-II- الكتب :

- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة "المعرفة للجميع"، عدد: 16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر 2000.

- Alain Jaillet; Manuels scolaires et films pédagogiques: Sémiotique des médias éducatifs; L'Harmattan, 2006.

- Jacques Baud; Gouverner par les Fake news; Edition Max Milo; Version PDF; 2020.

- Stanley Cavell, Philosophie des salles obscures: lettres pédagogiques sur un registre de la vie morale, traduction N.

Ferron, M. Girel, E. Domenach, Flammarion, 2011.

- Thierry Karsenti et François Larose; Les TIC – au cœur des pédagogies universitaires: diversité des enjeux pédagogiques et administratifs; Préface de Denys Lamontagne; Presses de l'Université du Québec; 1ère édition; 2001.

-III- المجلات :

- مجلة "الملتقى"، العدد: 53، مراكش، ربيع 2021.

-IV- فيلموغرافيا:

- Alain Cadet, Le cinéma à l'école, 2002, Cassette vidéo (VHS), (15 min) et brochure, Lille: CRDP Nord-Pas-de-Calais, Ressources formation vidéo multimédia.

الدراسة الصوتية في رسائل الفلسفة الإسلامية رسائل إخوان الصفا وابن سينا نموذجين

إدريس شريفي علوي¹

الملخص

تبرز أهمية الاشتغال بالدرس الصوتي لدى الفلاسفة المسلمين من خلال نموذجي إخوان الصفا وابن سينا في ما يلي:

- 1 الاطلاع على الخلفيات النظرية للدرس الصوتي عند الفلاسفة المسلمين؛
 - 2 رصد ملامح المنهجية الفلسفية في الدراسة الصوتية لدى إخوان الصفا وابن سينا؛
 - 3- العناية بجنس الرسائل الفلسفية باعتبارها حمالة قضايا فلسفية وفكرية وكذا لغوية؛
 - 4- بسط أوجه التشابه والاختلاف بين طريقة ابن سينا وطريقة إخوان الصفا في عرضهم للقضايا الصوتية؛
 - 5 مد جسور التواصل بين الدراسات الصوتية العربية القديمة والدراسات الصوتية الحديثة.
- ويأتي هذا البحث ليجيب عن إشكالية عامة هي: ما مميزات الدرس الصوتي عند الفلاسفة المسلمين من خلال نموذجي رسائل إخوان الصفا ورسائل ابن سينا؟
- ومحاولة منا للإجابة عن الإشكالية العامة للبحث، وكذا أسئلته الفرعية، انتهجنا سبيل خطة قسمنا البحث من خلالها إلى خمسة محاور هي كالتالي:
- أولاً- تصور ابن سينا وإخوان الصفا للصوت.
- ثانياً- الفرق بين الحرف والصوت عند ابن سينا وإخوان الصفا.
- ثالثاً مخارج الأصوات وصفاتها في الرسالتين.

1- أستاذ محاضر، المدرسة العليا للأساتذة، مكناس.

رابعاً- معايير تقسيم أنواع الأصوات عند ابن سينا وإخوان الصفا.

خامساً- الدراسة الصوتية في الرسائل الإسلامية في ضوء اللسانيات الحديثة.

وستتوسل في ذلك كله بمنهج يجمع بين الوصف والمقارنة، فيكون الوصف للمنهج المتبع في الدرس الصوتي عند الفلاسفة المسلمين، والطريقة المعتمدة في وصف النظام الصوتي العربي. أما المقارنة فستكون من خلال مقابلة النتائج المتوصل إليها من خلال دراسة المتنين المعنيين، والبحث في تأثيرات المرجعية الصوفية والطبية لأصحابها من جهة، ومقابلة بعض قضاياها مع ما جاء في الدراسات الصوتية الحديثة من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الدرس الصوتي- الفلاسفة المسلمون- الرسائل- إخوان الصفا- ابن سينا

مقدمة

يعد جنس الرسائل من أنفس الآثار التي تحمل بين طياتها خصائص الحضارة الإسلامية، والجهود العلمية المبذولة من علماء الزمن الذي كتبت فيه. وقد تكون الرسالة خاصة إذا كانت موجهة لشخص ما، كما قد تكون عامة إذا رمت إلى تصوير المشروع الفكري لصاحبها. ومن أشهر الرسائل في الثقافة الإسلامية رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا التي تناولت قضايا مختلفة تتعلق بالكلام، والعقيدة، والصوت، وغيرها من القضايا التي عرضت لها من أجل الانتصار لتلك الغاية التي كان تصبو إليها وهي: إقامة الصلح بين الدين والفلسفة. ومن بين تلك الرسائل أيضا رسالة ابن سينا "أسباب حدوث الحروف" والتي حاول من خلالها الشيخ الرئيس أن يمد جسور التواصل بين الدراسة الصوتية وعلم التشريح والطب.

وقبل أن نعرض للقضايا الصوتية في رسالة أسباب حدوث الحروف ورسائل إخوان الصفا، لا بأس أن نعرض أولا على الأسباب الثاوية وراء تأليفها. ففن الرسائل كما هو معلوم يكون بغاية الإهداء لشخص ما، أو استجابة لحاجة أو طلبا للبسط في موضوع، لذلك تكون غايته دقيقة، ومنهجه ثابتا. ولم تكن رسالة أسباب الحروف ورسائل إخوان الصفا بدعا من هاته القاعدة؛ إذ إن الشيخ الرئيس قد ألف الأولى استجابة منه لرغبة العالم النحوي الجبان¹. كما أن الثانية لإخوان الصفا تلخصت في الرغبة الشديدة لدى أصحابها في استمالة الأنصار لبناء مدينتهم الروحانية الفاضلة لذلك أتى أسلوبها بسيطا وميسرا هدفه التأثير لا وعورة الفهم والتناول.

أما القضايا الصوتية التي رصدناها في الرسالتين والتي سنعرض لها في محاور هاته الدراسة فقد توزعت بين مباحث تقليدية تخوض

1 جاء في تعريفه في معجم الأدباء لياقوت الحموي: أبو منصور بن الجبان، أحد حسنة الري وعلمائها الأعيان، جيد المعرفة باللغة، باقعة الوقت وفرد الدهر، وبحر العلم وروضة الأدب. تصانيفه

سائرة في الآفاق. كان من ندماء الصاحب بن عباد ثم استوحش منه. وصنف أبنية الأفعال، وشرح الفصيح، والشامل في اللغة، قرئ عليه في سنة ست عشرة وأربعمئة.

في مخارج الأصوات وصفاتها، ومباحث أخرى ترمي إلى المقابلة الفونيتيكية بين اللغات، ورصد ما بينها من تشابهات وتباينات، ومباحث ثالثة تبحث في الجانب الوصفي والتأثيري للأصوات.

1- تصور ابن سينا وإخوان الصفا للصوت؛

لا يحتاج الدارس كبير عناء ليدرك التصور الأولي لابن سينا في نظره إلى الصوت؛ إذ إن عنوان الرسالة بما هو عتبة دالة يوضح هذا التصور. فالصوت عند ابن سينا أمر يوجد بالحدوث الذي يكون من خلال التصادم الحاصل بين شيئين وهو ما سماه ابن سينا في رسالته: "الْقَرْع"¹. ومعنى ذلك أن الصوت لا يكتسب وجوده الذاتي من داخله، بل من خلال علاقات خارجية يكون الصوت فيها نتيجة لا علة. ولكي يظهر الفرق أكثر بين الْقَرْع وَالْقَلْع بوصفهما سببين لحدوث الصوت وليساً صوتاً، نقدم تفسير ابن سينا لحدوث الصوت حيث يقول في رسالته: "أظن أن الصوت سببه القريب تَمَوُّجُ الهواء دفعة بسرعة وقوة، من أي سبب كان"². وما يستشف من هذا التفسير

لحدوث الصوت عند ابن سينا أن تموج الهواء ما هو إلا سبب لهذا الحدث؛ أي أن الصوت ليس تموجاً للهواء فقط، بل إن العلاقة بين هذين الجزأين هي علاقة السبب والنتيجة، وهذا السبب هو القرع، وينعته ابن سينا بالسبب الأكثر لحدوث الصوت³. وفي استعماله لاسم التفضيل "أكثر" دلالة على المفاضلة بين شيئين هما هنا سببا حدوث الصوت. فالذي يريده ابن سينا من ذلك أن القرع سبب غالب في حدوث الصوت لكنه ليس السبب الوحيد، بل يضاف إليه القلع الذي يحدث التَّبَعِيدَ بين الأجزاء. وهذا الذي ذهبنا إليه نجد تأييداً له في ما ورد عند إبراهيم أنيس حيث يقول معلقاً على ما ورد عند ابن سينا في تفسيره لحدوث الحرف: "إن ابن سينا يتردد في الإدلاء بحكم قاطع حاسم ويتجلى ذلك في استعماله فعل الشك "أظن". لكنه، فيما هو، كان أميل إلى القول إن الصوت شيء ثالث. لا هو نفس القرع والقلع، ولا نفس

2 ابن سينا، الحسين بن عبد الله (1983)، رسالة أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطبان ويحيى مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق: دار الفكر، ط 1، ص: 103

3 المصدر نفسه، ص: 56 57

1 يميز ابن سينا بين مصطلحين اثنين هما القرع والقلع. فالأول، يكون باصطدام جسمين اثنين فينتج عنها الصوت. أما الثاني فيكون بإبعاد جسم عن جسم آخر مما يؤدي إلى القلع وهو سبب آخر لحدوث الصوت.

التموج"¹. لكن هذين العنصرين الأخيرين يشكلان في اجتماعهما مع العضو المستقبل للذبذبات العملية الصوتية ككل والتي يلخص ابن سينا حدوثها قائلا: "ثم ذلك الموج يتأدّى إلى الهواء الراكد في الصّباح (الأذن الداخلية) فيموجّه فتحس به العَصَبَةُ المفروشة في سطحه"².

ويلتقي تصور إخوان الصفا للصوت مع تصور ابن سينا إذ بينوا أن سبب حدوث الصوت يعود إلى "قرع يحدث في الهواء من تصادم الأجرام... متى كان صدمها بشدة وسرعة، لأن الهواء عند ذلك يندفع مفاجأة، ويتموج بحركته إلى الجهات الست بسرعة، فيحدث الصوت"³. ويستحق هذا النظر المتقدم من ابن سينا وإخوان الصفا في النظر إلى ماهية الصوت وأسباب حدوثه أن يكون من صميم النظر الأكوستيكي أو الفيزيائي للأصوات⁴.

2- الفرق بين الحرف والصوت عند ابن سينا وإخوان الصفا:

يميز ابن سينا بين الصوت والحرف من جهة السبب الذي يكون وراء حدوث كل واحد منهما،

ويقول في ذلك: "أما نَفَسُ التموج فإنه يفعل الصوت. وأما حال التموج من الهيئات التي يستفيد منها المخارج والمحابس في مسلكه فتفعل الحرف"⁵. فالشيخ الرئيس يجعل فاعل (سبب) الصوت هو التموج ذاته، عكس سبب الحرف الذي يرجعه إلى حال التموج لا التموج في حد ذاته؛ أي إن الحرف هو حالة الصوت وفق التَشَكُّلاتِ المختلفة التي تميزه عن صوت آخر، وهو "هيئة للصوت عارضة له يتميز عن صوت آخر مثله في الحدة والثقل تميزا في المسموع"⁶. ويظهر حرص ابن سينا الشديد على التمييز بين الصوت والحرف من خلال تخصيصه فصلا كاملا من الرسالة موضوع الدراسة عنونه بـ "في سبب حدوث الصوت" للحديث عن الصوت، في حين خصص باقي الفصول للحديث عن هيئاتها (الحروف). ويذهب الدكتور مبارك حنون إلى أن ابن سينا جعل الحرف هو ما يعرض للصوت فيقطع استمراره واتصاله وامتداده واستطالته، وما

4 بشر-، كمال (2000)، علم الأصوات، القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، ط 1، ص: 123
5 ابن سينا، المصدر المذكور، ص ص: 59-60
6 المصدر نفسه، ص: 60

1 أنيس، إبراهيم (1975)، الأصوات اللغوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 5، ص: 139
2 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 58
3 إخوان الصفا (2020)، رسائل إخوان الصفا وعلان الوفا، مراجعة خير الدين الزركلي، بيروت: دار القلم، ج 1، ط 1، ص: 1

يعرض للصوت هو عضو من أعضاء النطق كالحلق واللسان والشفة التي تشكل حواجز وعوارض توقف زمن الهواء¹.

ومن التمييزات الأخرى التي يقدمها ابن سينا هي جعله الصوت غير دائم وثابت، فهو يحدث ويزول. يقول موضحاً ذلك: "فالصوت ليس أمراً

قائم الذات ثابتاً موجوداً يجوز فيه ما يجوز في البياض والسواد والشكل في أحكام الثبات"².

وعليه، فالصوت عند ابن سينا يلتقي مع ما ذهب إليه ابن جني الذي اعتبر الصوت عرضاً يخرج من النفس مستطيلاً حتى يعرض له في أحد المخارج عارض يثنيه عن امتداده، ويسمى المقطع أينما عرض له "حرفاً"³.

وفي الجانب الثاني، نجد إخوان الصفا لم يميزوا بين الصوت والحرف حين عدوا أصوات العربية ثمانية وعشرين صوتاً أو حرفاً. ودليل ذلك قولهم: "اعلم أن الحروف اللفظية إنما هي أصوات تحدث في الخلقوم والحنك وبين اللسان والشفتين عند خروج النفس من الرئة بعد تزويجها الحرارة

الغريزية التي هي في القلب وهي ثمانية وعشرون حرفاً في اللغة العربية، وأما في سائر اللغات فربما تزيد وتنقص"⁴. وقد صنفت الجماعة الحروف إلى ثلاثة أصناف: فكرية تتمظهر في الجانب الروحي غير المادي، ولفظية مادية تدرك بالحواس، وخطية تتعلق بجانب الرسم والتشكيل⁵.

ويبدو من خلال النص أعلاه والتصنيف الذي أتى بعده أن الجماعة قد خلطت بين الجوانب الفيزيائية للصوت والجوانب المتعلقة بالكتابة والخط، وهذا الخلط لم يسم تصور الجماعة وحدها، بل إن العديد من اللغويين يطلق المصطلح الواحد ويعني به الجانبين معاً.

3- مخارج الأصوات وصفاتها في الرسالتين؛

تميز الوصف الصوتي لمخارج الأصوات العربية وصفاتها عند الشيخ الرئيس بتفرده، وقد أعان ابن سينا اللغوي في ذلك ابن سينا الحكيم العارف بعلم التشريح، ووظائف كل عضو في الجسد الإنساني. ويطالعنا المصطلح الصوتي كأول تمييز تفرّد به ابن

3 ابن جني، أبو الفتح (1985)، سر صناعة الإعراب، تحقيق:

حسن هندراوي، دمشق: دار القلم، ط 1، ص: 6

4 إخوان الصفا، المصدر المذكور، ص: 315

5 المصدر نفسه ص: 315

1 حنون، مبارك (2002)، مدخل إلى الدراسة الصوتية عند العرب القدماء، مجلة الدراسات المعجمية، الرباط: منشورات الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد الأول.

2 ابن سينا، المصدر نفسه ص: 62

سينا عن سابقه، فقد اختار مصطلح (المحابس)¹ بدل المصطلحات الأخرى الشهيرة التي جاءت عند اللغويين والفلاسفة قبله. وفي اعتقادنا أن هذا الاصطلاح يملك من الجدارة والكفاءة ما يجعله خيارا موفقا للحديث عن محابس الأصوات. فالدلالة اللغوية لجذر الكلمة (ح-ب-س) تفيد التوقف وتعطيل النشاط والحركة والوقوف لمدة زمنية، وهذا عينه ما يصيب الصوت الذي ينطلق مُسْتَطِلا كما قال ابن جني قبل أن يُجَبَسَ عند الشفتين أو غيرها من المحابس التي تُثْنِيهِ وتجبسه عن امتداده ونشاطه.

ويشكل الفصل الرابع من رسالة ابن سينا - قيد الدراسة- تصور ابن سينا في عدد المحابس وصفات الأصوات، وهو في هذا التصور يتميز عن الدراسات اللغوية السابقة لسيبويه وابن جني وغيرهما ممن عني بهذا الحقل العلمي. ونقدم في ما يلي مجمل محابس أصوات العربية كما عرضها ابن سينا في رسالته، والحروف التي تخرج منها²:

1- الحنجرة: وتخرج منها حروف الهاء والعين والحاء.

- 2- بين اللهاة والحنك: يخرج منها صوتا الخاء والقاف.
 - 3- الرطوبة الحنكية: الغين والكاف.
 - 4- طرف اللسان وسطح الحنك: الجيم والشين والضاد.
 - 5- بين اللسان وثلثي السطح المفروش تحت الحنك والمنخر: الصاد والسين والزاي.
 - 6- سَطْحُ اللسان وأطراف الأسنان: الثاء والذال والظاء.
 - 7- طَرَفُ اللسان: اللام.
 - 8- سطح اللسان: الراء.
 - 9- آخر الشَّيَّةِ العليا مع الشفة: الفاء والواو.
 - 10- الشفتان: الباء والميم.
 - 11- طرف اللسان وعضو آخر أَرَطَبُ من الشفة: النون.
 - 12- إطلاق الهواء دون حابس معترض لسبيله: الألف المصَوَّتة، وأختها الفتحة، والواو المصوتة، وأختها الضمة، والياء المصوتة، وأختها الكسرة.
- أما حديثه عن صفات الأصوات فقد تركز على صفتين رئيسيتين هما: (الحِدَّة والثَقْل) حيث يقول:
- "أما نفس التموج فإنه يفعل الصوت، وأما حال

2 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 114 وما بعدها.

1 يأتي الحبس عند ابن سينا ومشتقاته للدلالة على مخارج الحروف، أما المخرج فيشير عنده إلى مجرى الهواء وطريقه.

التموج في نفسه من اتصال أجزائه وتمكُّسها، أو تَشْطِطُهَا وتَشْدُبُهَا فيفعل "الحدة" و"الثقل"؛ أما الحدة فيفعلها الأولان، وأما الثقل فيفعله الثانيان¹. ويفسر إبراهيم أنيس هذا النص حيث يرى أن صفة الحدة عند صاحب "الأسباب" تكون ناتجة عن اتصال أجزاء الجسم المقروع وتماسكها؛ أي حين تكون كثافته كبيرة كالأجسام الصلبة، أما في حالة الكثافة القليلة فإن الصوت يكون ثقيلًا². وعلى الطرف الثاني، نجد أن جماعة إخوان الصفا قد تميزت أيضا بجهازها المصطلحي الصوتي الخاص بها؛ فعبّر منتسبوها عن مخارج الأصوات بـ "تَقْطِيعِ الصَّيَاحِ". ويبدو من خلال هذا المصطلح أن الجماعة تنظر إلى الصوت باعتباره صياحا/ هواء منطلقا من الرئة التي عدوها مستودع النفس حين قالوا: "والصوت من الجسم في الرئة بيت الهواء"³. ويتعرض هذا الهواء في مساره إلى مجموعة من التقطيعات التي تخرجه في هيئات مختلفة هي الأصوات المتباينة.

وعلى عكس ما وجدناه من تحديد لمحابس/ مخارج الأصوات عند ابن سينا، فإن جماعة إخوان

الصفا لم تول اهتماما لعدد المخارج ولا لصفات الأصوات. ومرد ذلك إلى المرجعية الفكرية التي حكمت التوجهين. فإذا كان الاهتمام بعلم التشريح ومعرفة الأعضاء قد وجهها اهتمام الشيخ الرئيس للمخارج وصفاتها، فإن الذي وجه الجماعة كان هو البحث في الصوت لا من جانب مصدر الصدور وسببه، بل من جانب الوظيفة والأثر الذي يخلقه هذا الصوت في النفوس. فربطوا بين الصوت والموسيقى التي تحرك النفوس إلى الأعمال الشاقة، والصنائع المتعبة، ورأوا أن بعض الألحان والأنفاس الناتجة عن بعض الأصوات تسكن سورة الغضب، وتحل الأحقاد وتوقع الصلح⁴.

كان هذا عن المخارج، أما في ما يتعلق بصفات الأصوات، فنجد الجماعة قد وقفت عند ثنائية الحدة والثقل في الصوت حيث يقول أعضاء الجماعة: "وأما الحاد والغليظ من الأصوات بعضها إلى بعض، فهي كأصوات نقرات الزير؛ وحدته، بالإضافة إلى نقرات المثني؛ والمثني إلى

4 وحدي علوي، حنان، الموسيقى وملامح الدرس الصوتي في

رسائل إخوان الصفا، شبكة ضياء، ص: 4

1 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 59

2 أنيس، إبراهيم، المرجع المذكور، ص: 140

3 إخوان الصفا، المصدر المذكور، الجزء 2، ص: 428

المثلث؛ والمثلث إلى البم¹؛ فإنها تكون حادة². ونستشف من هذا النص العناية الكبيرة للجماعة الإخوانية بالموسيقى، فعلاوة على تحديدهم صفتي الحدة والثقل كصفتين مميزتين للأصوات الصادرة عن الأعضاء البشرية غير مجددين في ذلك عما جاء في كتب من قبلهم، نجدهم قد تفردوا بالحديث عن تلك الصفات في الآلات الموسيقية ممثلة في صور وأنغام مختلفة باختلاف الأوتار. كما أن هذا النص يؤكد نظرة الجماعة الواحدة للصوت سواء أكان إنسانيا أم غير إنساني. وعليه، فلا تختلف صفتا الحدة والشدة في الصوت الموسيقي عن نظيرتها في الصوت الإنساني.

4- معايير تقسيم أنواع الأصوات عند ابن سينا وإخوان الصفا

1-4- تقسيمات ابن سينا للأصوات

* الأصوات العربية والأصوات غير العربية
يشير ابن سينا في الفصل الخامس من الرسالة الموسوم بـ "في الحروف الشبيهة بهذه الحروف وليست في لغة العرب" إلى عدد من الحروف التي سمعها في لغات أخرى غير اللغة العربية، ويبرز ذلك في قوله: "وهاهنا حروف غير هذه الحروف

تحدث بين حرفين فيما يُجَانِسُ كل واحد منها بشركة في سببه"³. وما يستشف من هذا القول لابن سينا أن أغلب هاته الحروف التي يعرض لذكرها في هذا الفصل تتميز بالمزج بين حرفين لاشتراك بينهما إما على مستوى المخرج أو على مستوى الصفة، ونجمل في ما يلي أهم تلك الحروف التي أحصاها ابن سينا:

أ- الكاف الخفيفة

وهي الكاف التي يستعملها العرب بدل القاف، إذ إنها تحدث مكان حدوث الكاف غير أنها أدخل قليلا والحبس فيها أضعف⁴. ويتنشر استعمال هذا الحرف حسب ابن سينا في اللغات الفارسية والتركمانيّة، لكن لما حدث تداخل بين الأنظمة الصوتية للغات المختلفة تمكن هذا التلوين الصوتي من اللسان العربي.

ب- الحروف الشبيهة بالجيم العربية:

وقد توزعت هاته الحروف بين لغات مختلفة عرفها ابن سينا من خلال اطلاعه الواسع، ومعرفته الدقيقة باللغات الأخرى، وأول تلك الحروف هي "الجيم التي يفعلها إطباق من طرف

3 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 86

4 المصدر نفسه، ص: 74

1 البم: الوتر الغليظ من أوتار العود، ويقابله في العود الحديث: العشيران

2 إخوان الصفا، المصدر المذكور، ص: 168 169

السين، ويقول عنها ابن سينا: "تسمع في اللغة الفارسية عند قولهم: "زَرَفَ" (وفي رواية "زَرَدَ") وهي سين لا تقوى، ولكن تعرض باهتزاز سطح طرف اللسان والاستعانة بِخَلَلِ الأسنان"⁴.

ويمكن أن نلخص ما قاله ابن سينا في وصفه لهذين الصوتين في ما يلي:

(1) السين الزاي = (سين + جهر وارتعاد)

(2) الزاي السين (سين + همس واهتزاز)

4-2- تقسيمات إخوان الصفا للأصوات

أما إخوان الصفا فلم يعنوا كثيرا بهذا التقسيم الذي يقوم على التمييز بين أحرف عربية وأحرف غير عربية، والسبب كما نرى هو تناولهم الصوت في جانبه الموسيقي، والموسيقى كما نعلم هي الصوت الكوني الذي تنتفي فيه الإثنيات والجغرافيات. ونجد تصنيفاتهم للأصوات تنهض على هذا المعيار الموسيقي باعتبار الموسيقى لديهم سر كل صناعة⁵. وفي ما يلي رصد لأبرز تلك التميزات التي قدمها إخوان الصفا:

اللسان أكثر وأشد وضغط للهواء عند القَلْع أقوى"¹. وهذه الجيم حسب إبراهيم أنيس هي التي يرمز لها في الانجليزية بـ (ch)، وهي غير (sh) التي تنطق (ش). أما باقي الحروف التي رصدها ابن سينا والتي رأى بينها وبين الحروف العربية شبها فیر جمعها إبراهيم أنيس إلى أصل يوناني².

ج- السين الزائفة/ الزاي السينية:

يرجع ابن سينا أصل السين الزائفة في رسالته إلى اللغة الخوارزمية، وهي سين جهر بها قليلا فأشبهت الزاي. يقول عنها ابن سينا: "ومن ذلك سين زائفة تكثر في لغة أهل خوارزم، وتحدث بأن تتهيا الهيئة التي عن مثلها تحدث السين، ثم يحدث في العَصَلَةِ الْبَاطِحَةِ لِلْسَانَ ارْتِعَادٌ كَمَا يَحْدُثُ فِي الزاي يلزم ذلك الارتعاد مُمَاسَّاتٌ خَفِيَّةٌ غَيْرُ مُحَسَّوْسَةٍ يَحْتَبِسُ لَهَا الْهَوَاءُ احْتِبَاسَاتٌ غَيْرُ مُحَسَّوْسَةٍ فَتَضْرِبُ السِّنُّ بِذَلِكَ إِلَى مِثَابَةِ الزاي"³. ويوضح هذا القول ما يحدث في هاته السين من ارتعاد يقربها من حرف الزاي المرتعد. أما الزاي السينية فينسبها الشيخ للغة الفارسية، وهي على عكس الزاي السينية هُـمَسَ بها قليلا فأشبهت

4 المصدر نفسه، ص: 129

5 ديفو، جيوم (2017)، رسائل إخوان الصفا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 1، ص: 107

1 المصدر نفسه، ص: 86

2 أنيس، إبراهيم، المرجع المذكور، ص: 145

3 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 129

5- الدراسة الصوتية في الرسائل الإسلامية في ضوء اللسانيات الحديثة 1-5 ابن سينا

يمكن أن نجل مختلف القضايا الصوتية لدى الشيخ الرئيس من منظور علم الأصوات الحديث في ما يلي: التقابل الفونيمي - العلاقات التناسبية للفونيمات - الملامح الصوتية الفارقة.

5-1-1- التقابل الفونيمي: يظهر هذا التقابل حينما يتحدث ابن سينا في رسالة أسباب حدوث الحروف عن التغيرات والظروف المواقبة لتحقق الأصوات، إذ يستعين في التمثيل لتلك التغيرات بأصوات اللغات الأخرى والمقابلة بينها، كما رأينا مثلاً عند حديثه عن أصوات اللغة العربية ومقابلتها بأصوات اللغات الأخرى. فالتعبير الفونيمي التقابلي "سين صادية" يقابل (ss) حيث تشير (s) إلى الحرف (السين) ويشير المتغير الصوتي (S) إلى الصاد.

ويرى الدكتور محمد الضالع أن ابن سينا قد أدرك قضية التقابل الفونيمي، وأنه استعان بأصوات لغات أخرى يعرفها ليعين تقارب الأصوات المتغيرة من بعضها البعض لدرجة

4-2-1- الأصوات المنفصلة والأصوات

المتصلة: فالأولى هي التي يفصل بين لحظات حدوثها فاصل زمني محسوس، أما الثانية فهي التي ينتفي فيها هذا الفاصل الزمني وتكون متواصلة الحدوث. ولتوضيح ذلك يتوسل إخوان الصفا بالآلات الموسيقية للتمثيل لكل نوع فيقولون: "فالمنفصلة هي التي بين أزمان حركة نَقَرَاتِها زمان سكون محسوس مثل نقرات الأوتار وإيقاعات القضبان، وأما المتصلة فهي مثل أصوات النَّايَاتِ والنَّوَاعير وما شاكلها"¹.

4-2-2- الأصوات المفهومة وغير المفهومة:

فالأولى هي الأصوات الحيوانية، والثانية هي أصوات سائر الأجسام مثل الحجر والمدّر وسائر المَعْدِنَات. وتقسم الأولى بدورها إلى قسمين: منطقية وغير منطقية. فالثانية هي أصوات وليست منطقاً وهي تصدر عن الحيوانات غير الناطقة. أما الأولى فتتقسم أيضاً إلى دالة وغير دالة. فالثانية كالنبكاء والضحك والسعال والأنين، أما الأولى فهي الكلام والأقاويل².

2 إخوان الصفا، المصدر المذكور، ج 2، ص: 419

1 إخوان الصفا، المصدر المذكور، ج 1، ص: 165

القاف إلى الخاء"² حيث ك/غ=ق/ الخاء فالكاف والحاء مهموستان والغين والقاف مجهورتان.

2-5 إخوان الصفا

اهتمت الرسائل الصفوية بدراسة الخصائص المادية أو الفيزيائية لأصوات الكلام. ولئن لم يسموا الأشياء بمصطلحات علم اللغة الحديث، فإن وعيهم بالعمليات الصوتية والعوامل المؤثرة في عملية التصويت يكاد يطابق ما جاء به علم اللغة الحديث.

1-2-5 التردد: أدرك إخوان الصفا التردد، ويظهر ذلك في حديثهم عن الحركة البسيطة والسريعة في رسائلهم "السريعة هي التي يقطع المتحرك بها مسافة بعيدة في زمان قصير، والبطيئة هي التي يقطع المتحرك بها مسافة أقل منها في ذلك الزمان بعينه"³. ويوضح هذا النص مفهوم التردد وتتابع الأصوات في الصوت الواحد واهتزازها بشكل دوري. هذا ما أكدته النظرية الصوتية الحديثة حيث يوجد بين كل حركة وحركة سكون حتى وإن لم يكن ظاهرا.

التداخل بسبب تحايد صوتي وهذا ما يطلق عليه Neutralization¹.

2-1-5- العلاقة التناسبية بين الفونيمات:

وتهتم بالعلاقات بين فونيمات النظام الصوتي كأن تصنف الفونيمات بناء على صفتي الجهر والهمس أو الإطباق والانفتاح أو غيرها من صور التمييز. ونمثل لذلك بما يلي:

ت/ ط = د/ ض = س/ ص = ز/ ظ

فما تختلف فيه فونيمات التاء والذال والسين والزاي عن فونيمات الطاء والضاد والصاد والظاء هو صفة الإطباق والانفتاح. فالفونيمات الأولى منفتحة والثانية مطبقة، ويمكن أن نعبر عن ذلك بعلاقات رياضية كالتالي:

ت= الطاء- إطباق، و الطاء= التاء+ إطباق / س= الصاد- إطباق، والصاد= السين + إطباق.

د= الضاد- إطباق، والضاد= الدال+ إطباق / ز= الظاء- إطباق، والظاء= الزاي+ إطباق.

ونلاحظ هذا الوعي الصوتي بالعلاقات بين فونيمات النظام الصوتي الواحد عند ابن سينا في قوله مثلا: "ونسبة الكاف إلى الغين هي نسبة

2 ابن سينا، المصدر المذكور، ص: 74

3 إخوان الصفا، المصدر المذكور، ص: 168

1 جرادات، ناصر أحمد (2015)، الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط 1، ص: 13

5-2-2 سرعة الصوت: من القضايا التي أثارها كذلك إخوان الصفا في رسائلهم مسألة سرعة الصوت، وقد كانت لهم نظرة ثابتة في التحدث عن هذا المكون في علاقته بالضوء¹. ويظهر من خلال هاته المقارنة العلمية الدقيقة حجم الوعي الذي يتأسس عليه النظر الصفوي² في غياب أي آلات حديثة لقياس الصوت عندهم. وربط إخوان الصفا بين معدل سرعتي الضوء والصوت أثناء حديثهم عن ظاهري الرعد والبرق حيث تكون السرعة التي تنتشر بها الموجة الصوتية أدنى من معدل سرعة الضوء، ويفسرون ذلك برؤية ضوء البرق قبل سماع هزيم الرعد.

خاتمة

تأسيسا على ما تقدم، يظهر الدور الجلي الذي قدمه ابن سينا وإخوان الصفا للدرس الصوتي العربي، وكفاءتهما التحليلية والتفسيرية لعملية التصويت رغم ضعف الإمكانيات المتوفرة في تلك الفترة. ويمكن إجمال أهم خلاصات هذه الدراسة في ما يلي:

- 1- توسل كل طرف بتخصصه في النظر إلى القضايا الصوتية، حيث برز دور التشريح عند ابن سينا، وبرزت النزعة الصوفية الروحية عند إخوان الصفا في تفسير القضايا الصوتية.
- 2- إدراك كل من ابن سينا وإخوان لمجموعة من القضايا التي عالجها المحدثون كعلاقات التناسب والتردد وعلاقة الصوت بالضوء.
- 3- اهتمام ابن سينا بالجانب التشريحي أثناء حديثه عن مخارج الأصوات وصفاتها، وعناية إخوان الصفا بالجانب الموسيقي في تلك الأصوات وما تحدثه من حالات شعورية مختلفة.
- 4- اعتماد معايير مختلفة في تصنيف الأصوات عن تلك المعايير التي جاءت عند اللغويين وعلماء التجويد، فوجد إخوان الصفا قد عنوا بالأصوات غير الإنسانية ومرد ذلك إلى عنايتهم بالآلات الموسيقية، في حين يظهر هذا التفرد عند ابن سينا في تقديمه وصفا تشريحيًا مختلفًا للأصوات.

وما من سبيل إلى إنكار الخدمة الجليلة التي قدمتها الرسائلتان في التعريف ببعض جوانب

الفكري في رؤية إخوان الصفا للموجودات وفي قضايا الأصوات خاصة.

1 حسين، علي خليف (2011)، منهج الدرس الصوتي عند العرب، بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، ص: 46

2 حتى لا يلتبس أمر النسبة بالدولة الصوفية، نقول إن استعمالنا لأسلوب النسبة في عبارة (النظر الصفوي) يرمي إلى تأكيد الأعمال

البيبلوغرافيا¹:

- 1- إخوان الصفا (2020)، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، مراجعة خير الدين الزركلي، بيروت: دار القلم، الطبعة الأولى.
- 2- أنيس، إبراهيم (1975)، الأصوات اللغوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة.
- 3- بشر، كمال (2000)، علم الأصوات، القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 4- جرادات، ناصر أحمد (2015)، الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 5- ابن جني، أبو الفتح (1985)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي، دمشق: دار القلم، الطبعة الأولى.
- 6- حسين، علي خليف (2011)، منهج الدرس الصوتي عند العرب، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- 7- حنون، مبارك (2002)، مدخل إلى الدراسة الصوتية عند العرب القدماء، مجلة الدراسات المعجمية، الرباط: منشورات الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد الأول.
- 8- ديفو، جيوم (2017)، رسائل إخوان الصفا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى.
- 9- ابن سينا، الحسين بن عبد الله (1983)، رسالة أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطبان ويحي مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق: دار الفكر، الطبعة الأولى.
- 10- وحدي علوي، حنان (2017)، الموسيقى وملاحم الدرس الصوتي في رسائل إخوان الصفا، شبكة ضياء، 1/4/2022، <https://diae.net/?tag=%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%88%D8%AA%D9%8A>

1 نحن لانراعي كلمة (أبو)، وكلمة (ابن)، و(ألف ولام) التعريف، بل يحتسب في الترتيب الحرف الأول الذي يلي هذه الأمور

نظريات الذهن هي المناسبة للتربية، وليس نظريات الدماغ

روبيرطو كوبيلي Roberto Cubelli

د. بنعيسى وغبوش¹

ترجمة وتلخيص

د. حسبية الطايبي البرنوصي²

الملخص

ينطلق المقال من التساؤل عن مدى ملائمة التفسيرات العصبية للحقل التربوي. ويعتبر منذ البداية أن فهم الدور الوظيفي للدماغ غير مفيد للمدرسين: تخطيطاً للدروس وتديراً لها. أما النظريات النفسية التي تدرس آليات التعلم، فملائمة للمدرس في بلورة استراتيجيات التدريس. ويمثل المقال لذلك بكيفية تعلم القراءة وربط الشكل بالمعنى، وبكيفية اشتغال الذاكرة من خلال سيورات إعادة بناء المعرفة وإعادة إنتاجها، لبلوغ مستويي الفهم والتفسير. يمكن لمعرفة وظائف الدماغ أن تقدم إسهامات قيمة للتربية، لكنها لا تفيد في بناء البرامج التربوية. أما الدراسات النفسية، فمهمة للاستراتيجيات التعليمية، وإجراءات التدريس: تخطيطاً، وتنظيماً، وتنفيذاً. ويمثل المقال لذلك بدراسات حول التعلم الموزع والتعلم المكثف، والعلاقة بين إخبار المتعلمين بطريقة الامتحان أو عدم إخبارهم بها، ارتباطاً بالنموذج التربوي الذي يتبناه كل مدرس.

1- برنامج علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر

2- كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

Finkbeiner وآخرون، 2006)، والتصوير العصبي (على سبيل المثال، دوهين Dehaene وآخرون، 2001)، وعلم النفس العصبي (على سبيل المثال، ميوزو وكرامازا Miozzo and Caramazza، 1998) أن قراءة الكلمات تتطلب تحويل سلاسل الحروف المعروضة بصريا إلى معلومات كتابية مجردة، قبل النفاذ إلى المعرفة الدلالية والفونولوجية (أي: معنى الكلمات المكتوبة ونطقها). تتقاسم أبرز النماذج المعرفية لقراءة الكلمات (كما في: Coltheart، 1990، Caramazza and Hillis وآخرون، 2001) افتراض أن تمثل المكتوب يتوسط المعالجة البصرية والنفاذ المعجمي. لذلك، ينبغي أن تستند أي مقارنة تربوية إلى افتراض أن مهارة القراءة لا تعتمد على ربط الأشكال البصرية لسلاسل الحروف مع معنى الكلمات المعروفة، ولكنها تعتمد القدرة على تعرّف الحروف مفردة باعتبارها رموزا كتابية، وتحديدتها بمعزل عن شكلها وأسلوبها أثناء القراءة. ومنه، فتعليم القراءة يجب أن يتمحور حول اكتساب العلامات الكتابية ومقابلاتها الصوتية، ووجوب الاستغناء عما يسمى "الطرق الشمولية"، تحنينا لتشجيع ذاكرة الأطفال ولدوام صعوبات القراءة (Dehaene، 2007). تُستمد هذه البيانات العامة من النظريات المعرفية، وتحافظ على قوتها، حتى مع استمرار الجدل (في مثل: برايس Price وديفلين

يشير النقاش حول العلاقة بين علم الأعصاب والتربية سؤالين متميزين: (1) هل جميع أهداف علم الأعصاب ملائمة بالتساوي للمقاصد التربوية؟ (2) هل النظريات العلمية العصبية والمعطيات التجريبية لها التأثير نفسه على التربية: نظرية وممارسة؟ أعتقد أن الجواب عن كلا السؤالين هو: لا.

لعلم الأعصاب ثلاثة أهداف، إذ يسعى علماء الأعصاب إلى استكشاف: (1) الدماغ أثناء اشتغاله؛ و(2) الهندسة الوظيفية للذهن؛ و(3) تعيين الحدود بين الدماغ والذهن. إن الهدف الثاني فقط، في رأيي، هو الملائم للتربية. فمعرفة السيروتونات الكيميائية التي تؤمن التواصل بين العصبونات، وتحديد الأساس التشريحي للعمليات المعرفية، أو فهم الدور الوظيفي لنصفي الدماغ، لا يفيد مدرسي الابتدائي أو أساتذة الجامعات في تخطيط الدروس والمحاضرات وتدبيرها. وعلى النقيض من ذلك، فالنظريات النفسية التي تصور مستويات المعالجة وآليات الحوسبة المتدخلة في التعلم وفي إنجاز مهام معرفية محددة (مثل القراءة أو التفكير أو الحساب) يمكنها أن تنير طريق برامج التدريس المحفزة واستراتيجياتها. فلننظر في مثالين، أحدهما عن القراءة والآخر يخص الذاكرة.

تظهر معطيات علم النفس اللساني (على سبيل المثال، راينر Rayner وآخرون، 1980؛ فيكنينر

Devlin، 2003) حول كون "المنطقة الخلفية الوسطى من التلفيف المغزلي الأيسر" هي "منطقة الشكل البصري للكلمة" (كوهين Cohen وآخرون، 2002).

في ما يخص الذاكرة، من المسلم به على نطاق واسع أنها ليست نظاماً أحادياً، وإنما من مكونات مستقلة للتخزين والمعالجة (على سبيل المثال: Tulving and Craik، 2005). يمكن، وفق بارتليت Bartlett (1932)، أن نميز في الذاكرة بين سيرورات إعادة البناء (الذكريات الإيزودية والمستقبلية) وسيرورات إعادة إنتاج المعارف (الذكريات الإجرائية والدلالية). وإذا كانت الأنشطة اليومية تعتمد ذاكرات إعادة البناء (حيث إن اتخاذ القرارات وتبني الأفعال يكون على أساس التفسير الآني للأحداث الماضية)، فسيكون على التربية التركيز أكثر على ذاكرة إعادة الإنتاج (أي نقل المعارف والمهارات المتراكمة). فبالنسبة لذاكرة الأحداث، يكون مستوى الدقة منخفضاً (إذ يتم تعديل الماضي باستمرار وفقاً للمقاصد الراهنة والمعرفة المكتسبة، مع فقدان معظم التفاصيل، وتغير الإيزودات باستمرار)؛ في مقابل ذلك، يجب أن يكون مستوى الدقة عالياً بالنسبة لذاكرة الحقائق

والعادات (لتعلم الأفكار والمهارات، يجب تحصيل المعلومات الأصلية أو الإجراء المستهدف، والاحتفاظ بها بأكثر قدر من الدقة). ويترتب عن ذلك أنه لا ينبغي للتلاميذ تجاهل التفاصيل والخصائص السطحية للنصوص (مثل التسميات والتعاريف)، والكلمات "بدون معنى" (مثل تواريخ الأحداث التاريخية، أو أسماء الأعلام)، والمعلومات الزائدة عن اللزوم في فصول الكتاب المدرسي (مثل الملخصات، والجداول، والأشكال). عليهم أن يفهموا الوقائع والأفكار ويفسروها، لكن هدفهم أن يكمن في الاحتفاظ بها في الذاكرة، إما بدمجها في المعرفة الموجودة مسبقاً، أو بحفظها عن ظهر قلب. وهو ما عبّر عنه الشاعر الإيطالي دانتي أليغييري Dante Alighieri:

"افتح عقلك على ما أفصح عنه

وثبتته هناك في الداخل؛

فلا وجود للمعرفة،

بسماعها دون الاحتفاظ بها"¹

كثيرة الأبحاث التي تناولت أداء الذاكرة الإنسانية بالدراسة (Schacter، 1996 على سبيل المثال)، تبلورت عنها نظريات معرفية حول النسيان والتذكر، يمكنها أن تثري التربية بشكل منقطع

1 - باراديس Paradise، الجزء الخامس، 40-42، ترجمة

هنري دبلو لونغفيلو Henry W. Longfellow

النظير، سواء أثناء التعلم العرضي أو القصدي (كما في: Schacter، 2001). على العكس من ذلك، وعلى الرغم من التطور الملحوظ حالياً، فإن زيادة المعرفة بوظائف الدماغ يمكن أن تقدم إسهامات قيمة للتربية. فقد تم التوصل، مثلاً، إلى أن فقدان الذاكرة يمكن أن ينتج عن الإصابات التي تحدث إما في المناطق الصدغية الوسطى أو في البنيات العصبية البينية. إذ تشكل هذه المناطق شبكتين عصبيتين مختلفتين (Wickens، 2005): واحدة تتضمن الحصين والمهاد الأمامي (شبكة بايز Papez) وتشمل الأخرى اللوزة والمهاد الظهري الأوسط (شبكة ياكوفليف Yakovlev). وقد وثقت عديد من الدراسات الأدوار المتميزة لكل من الحصين واللوزة (من قبيل دراسة: فيلبس Phelps، 2004) والنوى المهادية (كما في دراسة: فان دير ويرف Van der Werf وآخرون، 2003). ومع ذلك، لا تقدم هذه الدراسات أية معلومات مفيدة لبناء البرامج التربوية.

وعلى عكس المعرفة بتنظيم الدماغ الذي يؤمن الوظائف المعرفية، فإن النظريات النفسية يمكن أن تكون ملهمة في ما يتعلق بالأهداف والاستراتيجيات التعليمية. وتجنبنا، بذلك، القيام بأنشطة غير مجدية أو ما يترتب عنها من عواقب وخيمة. ومع ذلك، من الجدير بالذكر أن البرامج التعليمية الدقيقة، التي تحدد

التمارين والمواد، وتدمج إجراءات متطورة خطواتها ومتزايدة صعوباتها، لا يمكن اشتقاقها من مثل هذه النظريات. حيث تكون النظريات العلمية وصفية وتفسيرية، إذ توفر إطاراً عاماً يمكن للمرء أن يعمل من خلاله، مع مراعاة الخبرة الشخصية، والأهداف الاستراتيجية، والخلفية الثقافية، والقيود السياقية. فلا يمكن، بأي حال من الأحوال، عدّ النظريات العلمية ملزمة، والنظر إلى النشاط التطبيقي على أنه نتيجة تلقائية لتصور نظري معين. لا يمكن لأية نظرية أن توجه لزوماً طريقة التدريس الفعلي في الفصول الدراسية، أو أن تحدد الطريقة الصحيحة لدراسة قصيدة شعرية، أو تعلم الأبجدية. إن أية مقارنة منهجية تكون مبررة ومشروعة، إذا كانت متسقة مع النظريات المعرفية المقبولة، وتدعمها أدلة تثبت فعاليتها.

هذا لا يعني أن الدراسات النفسية ليس لها تأثيرات مباشرة على التربية: نظرية وممارسة. إذ يمكن أن تقدم المعطيات التجريبية معلومات حول كيفية تخطيط إجراءات التدريس وتنظيمها وتنفيذها، وتقتراح أنشطة وتعديلات فعلية. فقد قدّم بادلي ولونمان (Baddeley and Longman، 1978) أدلة تؤكد أفضلية الممارسة الموزعة في التعلم مقارنة بالممارسة المكثفة، وهو أمر مهم عند تخطيط أنشطة التدريس، التي سيكون عليها تثمين الدروس الموازية

أكثر من الحلقات الدراسية المكثفة. علاوة على ذلك، أوضح موريس Morris وآخرون (1977) أن أداء الذاكرة يعكس التداخل بين معالجة مرحلتية الدراسة والامتحان، ومن ثم، دعموا أهمية المعالجة المناسبة للنقل. ويترتب عن ذلك أن نتائج أداء التلاميذ تكون أدق عندما يكونون على سابق علم بطريقة الامتحان، ويمكنهم الدراسة وفقاً لها. ومع ذلك، وبغض النظر عن أسلوب تجاوز عوائق الامتحانات، يمكن للمدرسين أن يقرروا عدم الإفصاح عن كيفية إجراء الامتحان من أجل الحصول على تعلم أكثر استقراراً. إن كلا الخيارين (إخبار التلاميذ مسبقاً أو إخبارهم لاحقاً) يتوافقان مع نظريات الذاكرة الحالية. ويعتمد الاختيار بينهما على النموذج التربوي (الذي يحدد الأهداف الديداكتيكية، والأساليب التحفيزية، وأدوات التقويم) الذي يتبناه كل مدرس. مؤخراً، أثبت روديجر Roediger وكاريكي Karpicke

(2006)، أن اختبار الذاكرة وسيلة قوية لتحسين التعلم، كما هي فعالة لتقويمه. وعليه، يجب أن يخضع التلاميذ لإجراء امتحانات متكررة قبل الامتحان النهائي لتحسين الاحتفاظ بالتعلم. ووفقاً للمؤلفين، فإن "الامتحانات المتكررة تقود التلاميذ إلى استثمار أمثل لجهودهم الدراسية، ويسمح لهم ولمدرسيهم بتقويم معارفهم باستمرار، والأهم من ذلك -ارتباطاً بالأهداف الحالية- أنها بمثابة أداة جيدة مساعدة للذاكرة على الاحتفاظ بالمعارف مستقبلاً" (ص 254).

ختاماً، إن النظريات والنماذج المستمدة من الدراسات في علم الأعصاب المعرفي ملائمة للتربية، وقد تسهم في تحسين الممارسة وزيادة فعالية تجربة التدريس، ولكنها يجب أن تكون نظريات للذهن بدلاً من أن تكون نظريات حول الدماغ.

البيبلوغرافيا

- Baddeley AD and Longman DJA. The influence of length and frequency of training sessions on rate of learning to type. *Ergonomics*, 21: 627-635, 1978.
- Bartlett FC. *Remembering*. London: Cambridge University Press, 1932.
- Caramazza A and Hillis AE. Levels of representation, coordinate frames, and unilateral neglect. *Cognitive Neuropsychology*, 7: 391-445, 1990.
- Cohen L, Lehericy S, Chochon F, Lemer C, Rivard S, and Dehaene S. Language-specific tuning of visual cortex? Functional properties of the visual word form area. *Brain*, 125: 1054-1069, 2002.
- Coltheart M, Rastle K, Perry C, Langdon R, and Ziegler J. The DRC model: a model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108: 204-258, 2001.
- Dehaene S. *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

- Dehaene S, Naccache L, Cohen L, Bihan DL, Mangin JF, Poline JB, et al. Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nature Neuroscience*, 4: 678–680, 2001.
 - Finkbeiner M, Almeida J, and Caramazza A. Letter identification processes in reading: distractor interference reveals an automatically engaged, domain-specific mechanism. *Cognitive Neuropsychology*, 23: 1083–1103, 2006.
 - Miozzo M and Caramazza A. Varieties of alexia: the case of failure to access graphemic representations. *Cognitive Neuropsychology*, 15: 203–238, 1998.
 - Morris CD, Bransford JD, and Franks JJ. Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16: 519–533, 1977.
 - Phelps EA. Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current Opinion in Neurobiology*, 14: 198–202, 2004.
 - Price CJ and Devlin JT. The myth of the visual word form area. *NeuroImage*, 19: 473–481, 2003.
 - Rayner K, Mcconkie GW, and Zola D. Integrating information across eye movements. *Cognitive Psychology*, 12: 206–226, 1980.
 - Roediger HL and Karpicke JD. Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17: 249–255, 2006.
 - Schacter DL. *Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past*. New York: Basic Books, 1996.
 - Schacter DL. *The Seven Sins of Memory: How the Mind Forgets and Remembers*. New York: Houghton Mifflin, 2001.
 - Tulving E and Craik FIM. *Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press, 2005.
 - Van der Werf YD, Jolles J, Witter MP, and Uylings HB. Contributions of thalamic nuclei to declarative memory functioning. *Cortex*, 39: 1047–1062, 2003.
- Wickens A. *Foundations of Biopsychology*. Harlow: Prentice Hall, 2005

رهانات ترجمة النص الفلسفي إلى العربية، المفاهيم والمداخل والحواشي

ذ. محمد سوسي¹

الملخص

إذا كان الاهتمام بترجمة الإنتاجات الفلسفية العالمية يعبر عن ديناميكية ثقافية وحضارية تكشف عن رَهَانٍ يَرُومُ الانفتاح على الكوني والتفاعل معه، فإننا نلاحظ - مع ذلك - بأن بعض المؤلفات الفلسفية التي يتم ترجمتها إلى العربية في زمننا الراهن، لا تتمتع بالمستوى نفسه من الجدِّية والصلاحية المرجوة. حيث إننا نجد بعضها منها تعترية هفوات تمس جوهر فعل الترجمة في الفلسفة، الذي هو اختيار مفاهيم تُقابل أغراض ومفاهيم النص الأصلي. كما نجد في أحيان أخرى أن بعض هذه الترجمات لا تولي أي أهمية للمداخل ولا للحواشي، إن هي اعتمدتها في ما تُنتجُه من ترجمات. وإذا كان ما يَنُجُمُ عن هذه الهفوات هو ضعف قيمة وأهمية بعض هذه الإنتاجات الترجمة، فإننا نرى بأن مهمة الفلسفة تستدعي أيضا ضرورة مواكبة هذه الترجمات، بِغَرَضِ إثارة الانتباه إلى أَنَّ الانفتاح على فلسفات العالم، يقتضي الوعي بضرورة إنجاز الترجمات ضمن استراتيجية يَتِمُّ من خلالها اعتبار الترجمة في الفلسفة فِعْلَ كتابةٍ شاقَّةٍ لها قواعدها ومناهجها. ذلك لأن تحقيق الهدف الأصلي والفعلي لكل ترجمة هو رَفْعُ قَلْقِ عِبَارَةِ النص المُترَجَم، وتَقْرِيْبِهِ إلى القارئ العربي، وذلك ضِمْنَ منظورٍ تَنَاقُفِيٍّ وحضاريٍّ.

المفاهيم الأساسية:

المفهوم الفلسفي - عتبات النص - الحاشية والأرشفة - التثاقف - التقريب - رفع قلق العبارة

¹ - باحث في سلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية؛ جامعة الحسن الثاني.

1- الإطار المنهجي للدراسة

يتحدد الإطار المنهجي الموجه لمقالنا من خلال الإجابة عن هذه التساؤلات: بأي معنى يمكن الحديث مع جمهور الفلاسفة عن وجود لغة فلسفية وأخرى غير فلسفية؟ وما الذي يعنيه القول بأن هناك لغة فلسفية تتميز عن لغة العلم ولغة الأدب ولغة التاريخ ولغة السوسيولوجيا وغيرها من التخصصات الفكرية الأخرى؟

ويُنتج عن هذين التساؤلين سؤال آخر هو: هل لغة الفلسفة هي بالضرورة لغة الاستدلالات والبراهين والأقيسة، أم أنها في الحقيقة لغة استعارية خطابية،

وبالتالي ينبغي علينا إعادة النظر في هواجسنا المرتبطة بخصوصية ترجمة نصوصها، وخاصة ترجمتها إلى العربية، التي هي هنا موضوعنا؟

ومن أجل مقارنة هذه الأسئلة، نعتقد بأنه أولا، لا ينبغي أن تُمارَس ترجمة نصوص الفلاسفة إلا بعد قراءة المتن الخاص بالفيلسوف المراد الترجمة له. وثانيا، أن يتم قراءة النص الذي هو موضوع الترجمة ضمن هذا المتن. ذلك لأن أهمية هاتين الخطوتين تكمن في كونها تُجَنِّبنا أي سوء فهم للأفكار المراد ترجمتها. إذ بهذه العملية يتحقق أيضا إمكان "رفع قلق العبارة الفلسفية"¹، و"تقريب"² الفلسفات التي يتم إنتاجها في آفاق لغوية

للتوسع بشأن هذه الملاحظة يمكن الرجوع إلى:

عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، تقديم ممدوح حقي، تحقيق محمد سعيد العريان، دار الكتاب البيضاء ط 7. 1978، ص: 353-354.

² - نعتبر الاهتمام بأمر "تقريب" الفلسفة ومعانيها إلى القراء من الهواجس التي كانت حاضرة لدى الفلاسفة المسلمين، سواء من خلال ترجمة مؤلفات اليونان أو من خلال التلاخيص والتفسيرات التي أُنجِزت خلال هذه الحقبة. وقد اضطلع بهذه المهمة فلاسفة من المشرق والمغرب، منذ الكندي في رسائله الفلسفية، وابن سينا وموسوعة الشفاء (980 م-1037م)، ومصنفات الفارابي الميتافيزيقية والسياسية، إلى شروح وتلاخيص ومختصرات ابن رشد (1126م-1198م). ونحن نعتبر في السياق نفسه أن هذه --الغاية هي التي دفعت أيضا بابن حزم (ت: 1064 م) إلى تأليف كتاب له بعنوان "التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامة والأمثلة الفقهية"، (وقد حققه إحسان عباس، دار --مكتبة الحياة - بيروت 1900). كما أن ابن طفيل (1116 م - 1185 م)، وهو أحد المع

¹ - نعتبر بأن مشكل "رفع قلق العبارة الفلسفية"، يقع في صلب اهتمامات الفلاسفة المسلمين، الذين واجهتهم عند ترجمتهم لنصوص الفلسفة اليونانية، مشكلات المعنى سواء داخل اللغة المترجم عنها أو داخل اللغة العربية التي يُترجم إليها. وقد قدم لنا الفيلسوف الكندي (805 م - 873 م)، مثالا لما يجب أن يكون عليه الحرص على "رفع قلق العبارة الفلسفية"، فوضع مفاهيم عربية مقابلة للمفاهيم اليونانية جعلت فلسفته واضحة المبنى والمعنى. لذلك نرى بأن هذا المشكل مرتبط في العمق بالكتابة الفلسفية، وبتبليغ الفلسفة، الذي هو تبليغ لأغراض الفلاسفة الذين تُترجم عنهم. ومعروف أن ابن طفيل (1116 م - 1185 م)، اشتكى من غموض اللغة التي يكتب ابن باجة (1077 م - 1082 م). كما أن الخليفة الموحي أبو يوسف يعقوب (1184 م - 1199 م)، اشتكى بدوره إلى ابن طفيل أمر القلق الملحوظ في عبارة المترجمين المسلمين لأرسطو. وقد اعتبر الخليفة أن أعمال هؤلاء لا تفي بالغرض منها. ولا شك أن المقصود هاهنا هو غرض تقريب عبارات ومعاني الفلاسفة اليونان، وخاصة أرسطو، إلى فهم القارئ العربي.

وَمَعْنَى هذه النصوص المترجمة. الشيء الذي ينضاف إليه عدم إدراك مضمون النص أو تشويه مضمونه. لذلك نرى أنه عند الرغبة في ترجمة النصوص الفلسفية، لا بُدَّ من اعتبار أهمية المتن بالنسبة للفيلسوف. ذلك لأن نصوص الفلاسفة لا تُفهم بعيدا عن الارتباط العليّ الذي يحكم بعضها ببعض: هذه الفكرة سابقة عن تلك ولا حقة عن الأخرى، ومقدمة أو نتيجة لما كان سابقا أو صار لاحقا. فالأفكار والأطروحات تُنتج وتُتَمَو وتُتَطَوَّر، تَمُوتُ وَتَحْيَا.

وينتج عن ما سبق أننا غالبا ما نكون ضحايا للكيفية التي نقرأ بها، ولطبيعة ما نقرأه. فالقراءة التي يتم فيها بتر النصوص عن سياقاتها، ولا تُراعى فيها أهمية المتن الخاص بالفيلسوف والابستيمي الخاص بالعصر، لا يمكن أن يُنتج عنها أي فهم مُطابق لفكر الفيلسوف. بل إننا نكون جرّاء ذلك ضحايا الترجمات التي نلجأ إلى قراءتها، خاصة حين تكون مصدرنا الوحيد في المعرفة بالفلسفة ولا نكون مُلمّين باللغة الأصلية للنصوص الفلسفية أو اللغة المترجم عنها. وهذه هي حال كثيرين منا: أحاديي اللغة (مُعَرِّين) ومُسْتَعْدِّين لالتهام كل ما

وثقافية مُغايرة للغتنا وثقافتنا. كما يمكننا بهذه الخطوة المنهجية تَفَادِي الاضطراب الذي غالبا ما لاحظنا أنه يُلازِم بعض الترجمات، فيجعلها رَدِيئةً مُلَوَّنةً بهواجس وعواطف المترجمين ومعتقداتهم.

2- منطلقات أساسية

في البداية، يمكن ملاحظة ارتباط مشكل ترجمة نصوص الفلسفة، من اللغة التي أُنتِجَتْ فيها هذه النصوص الأصلية إلى لغة أخرى مستقبلية لها، بِكَوْنِ الفلسفة تعتمد أساسا على المفاهيم في إنتاج أقوالها. وإنتاج المفاهيم، أي إبداع المفاهيم بلغة جيل دولوز وكواتاري¹ يطرح مسألة "الشخصية المفهومية"²، التي غالبا ما تكون مرتبطة بقراءة وبتأويل فلسفين للفكر والفلسفة، وللمفهوم الفلسفي. الشيء الذي يعني أن ترجمة هذه المفاهيم مجالٌ للاجتهاد، والذي غالبا ما لا يمكن أن يكون موضع يقين نهائي وكسول.

ويرتبط بمشكل الطبيعة المفاهيمية للغة الفلسفة مشكل آخر، هو مسألة نَحْوِ اللغة الأصلية ونَحْوِ اللغة المترجم إليها. وهذه المسألة إذا كانت في ما يبدو تقنيّة، فإن عدم إيلاّتها الأهمية اللازمة قد يُؤدّي إلى اختلالات في مَبْنَى

جيل دولوز، وفليكس كواتاري، ما هي الفلسفة؟ ترجمة: مطاع صفدي، المركز الثقافي العربي، بيروت - الدار البيضاء 1997. ص 39.

² - المصدر السابق، الفصل الثالث: الشخصيات المفهومية، ص.

77.

الفلاسفة المسلمين، كتب رسالته الشهيرة "حي بن يقظان" بدافع "تقريب" وإشاعة الفلسفة، الشيء الذي جعل منها الكتاب الأكثر شهرة وانتشارا من بعده.

¹ - يعالج جيل دولوز، وفليكس كواتاري وضعية المفاهيم في الفلسفة، في كتابه ما هي الفلسفة؟ ومن أجل مزيد من التوسع في الموضوع، يراجع: الفصل الأول من الكتاب، انظر:

الفلسفي الخاص بالفيلسوف، ولمنزلة النص ضمن هذا المتن.

3- ترجمة القداماء للنصوص الفلسفية في المشرق والمغرب

كانت مؤسسة بيت الحكمة التي أسسها الخليفة العباسي المأمون (786 م - 833 م) بالمشرق (خلال العصر العباسي)، الإطار الذي أنشئت فيه أولى الترجمات الخاصة بنصوص الفلسفة اليونانية وتراث الحكمة المشرقية. كما أنه بالإضافة إلى عمل هذه المؤسسة، عرف الغرب الإسلامي أكبر عملية شرح لنصوص ومؤلفات الفلسفة الأرسطية التي تمت ترجمتها من قبل بالمشرق العربي. وهذه المهمة التي اضطلع بها فيلسوف قرطبة ومراكش، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد (1126م - 1198م)¹، وكان هدفها المعلن هو "رفع قلق عبارة أرسطو"². وقد تحقق هذا المشروع الحضاري بإيعاز من أبي يعقوب يوسف الموحي (1135م - 1184م)³، وتحت إشراف فيلسوف فريد في التاريخ الإسلامي هو ابن طفيل (1110م - 1185م)⁴. وقد نتجت عن هذا العمل

يترجم لهم إلى هذه اللغة (سواء كانت اللغة العربية أو الفرنسية أو أي لغة لا يتقنون سواها)، دون أن تكون لديهم الأسلحة الضرورية لمواجهة ما قد يُصادفونه من مشاكل في المبني والمعنى!

وإذا سلمنا بأن الترجمة فعل حضاري، فإن ما ينتج عن هذا الاعتبار هو ضرورة اعتماد منهجية المقارنة والمواجهة بين الترجمات، باعتبارها اختيارات وتأويلات، وإعادة إنتاج للنصوص الأصلية في اللغة المترجم إليها. وذلك لكي يكون قارئ النصوص المترجمة واعياً بالمسافات والرهانات التي تحكم فعل الترجمة. فالترجمة بهذا المعنى لا تنفصل عن التحقيق إلا لاعتبارات منهجية وبيداغوجية. إذ، غالباً ما يمتد عمل المترجم والمحقق لاستعمال وسائل عمل يبدو أنها تخص الواحد منهما دون الآخر. لذلك لا بُد للمترجم من أن يكون مُقنِعاً في اختياراته الترجمية، وأن يعتمد على هامش النص المترجم، شروحات مُضيئة للنص. وهي حواشي يمكنها أن تستفيد من قراءات الآخرين للنص المراد ترجمته، ومن خلال قراءته هو للمتن

سنة 558هـ. حكم من 1184 حتى وفاته في مراكش عام 1199 الموافق لـ: 595هـ.

4 - أبو بكر محمد بن عبد الملك بن محمد بن محمد بن طفيل القيسي الأندلسي عاش بين سنوات 1100م - 1185م. من أشهر مؤلفاته رسالة حي بن يقطان الشهيرة بعمقها النظري والفلسفي وقدرتها على إثارة العديد من الترجمات والتحقيقات

1 - هو أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد (الحفيد). عاش بين سنوات، (520 هـ - 595 هـ) الموافق لـ 14 إبريل 1126 م، بقرطبة وتوفي 10 دجنبر 1198 م، بمراكش.

2 - انظر أعلاه: الهامش رقم 1 و 2.

3 - هو أبو يعقوب يوسف بن أبي محمد عبد المؤمن بن علي القيسي الكومي ولد في تينمل بالمغرب في شهر رجب سنة 533هـ، وتولى الحكم بعد وفاة أبيه «عبد المؤمن» مؤسس الدولة، في جمادى الآخرة

4- مشكل اختيار النصوص للترجمة

ترتبط بترجمة نصوص الفلسفة الغربية إلى العربية إشكالية صميمة هي إشكالية اختيار النصوص. والسؤال هو ماهي العوامل التي تتحكم في هذا الاختيار؟ وهل ينبع هذا الاختيار من أسئلة الرّاهن الفلسفي ببلادنا أم أن هذا الاختيار نابع فقط من اهتمامات المشتغلين بالحقل الفلسفي؟ فنحن لا نملك ما يكفي من المؤسسات الفكرية والفلسفية التي تجعل من مهمّتها اختيار نصوص بعينها من أجل الترجمة، إلى الحدّ الذي يمكننا معه القول بأن لدينا صناعة ثقافية وموسم ثقافي. لذلك، أمكن لنا القول بأن ما لدينا هو نوع من تفاعل بعض الجامعيين بما هو شائع في الأوساط الثقافية والفلسفية بالعالمين الفرنكفوني أو الأنجلوساكسوني من أفكار ومؤلفات. الشيء الذي يلزم عنه أن هذه الترجمات غالبا ما تكون عبارة عن ترجمات انتقائية.

ولعل ما يمكننا ملاحظته بشأن العديد من نصوص الفلسفة المترجمة إلى العربية، والتي قلنا عنها بأنها انتقائية، كونها لا تعكس الإمام الضروري لدى بعض المترجمين بالمتن الأصلي للفيلسوف المترجم عنه. كما أنها في العديد من الأحيان يتمّ التّصديّر لها، أو التّهميش على قضاياها، بكلام يُلقَى على عَوَاهِنِهِ، فيصيرُ خَلِيطًا

الرُّشْدِي نماذج ثلاثة في شرح النص الفلسفي الأرسطي هي: المختصرات والشروح الصغرى ثم الشروح الكبرى¹.

وفي السياق نفسه، يمكن ملاحظة الأعمال الفلسفية للكندي (805 م - 873 م)، والذي أنتج من خلالها رسائل تعتمد قاموسا خاصا بها، وكأنه لا يركن إلى إكراهات "قلق العبارة اليونانية". بل إن الكندي عمل من أجل الاستفادة القصوى من الإمكانيات الهائلة التي تُتيحها اللغة العربية، فأبدع بذلك عبارات ومفاهيم مثل الأيسر والليس والمائية وغيرها. والملاحظ أنه بالرغم من كونه لم يكن يعرف اللغة اليونانية، فإن أعماله الفلسفية تُبين كونه كان يتفاعل مع الترجمات الرائجة في زمنه ويُبدع في فهمها و"تبيّتها".

وإذا كانت الغاية المرسومة لعمليات الترجمة في القديم هي تبليغ ما تمّت ترجمته إلى العربية، بلغة دقيقة، سواء في عناوينه أو في مفاهيمه، تركيباته الخطابية أو بناءاته الحجاجية، فإن هذا الرهان ما كان له ليتحقق دون وجود استراتيجية كانت تحكم فعل الترجمة باعتبارها فعل كتابة شاقّة. الشيء الذي يُمكننا معه القول بأن اعتماد المنطلقات الأساسية لمشروع الترجمة، رهان يُضفي على المدخل الذي يتصدّر الترجمات، دورا وظيفيا وتأسيسيا لهذه الكتابة الشاقة.

1 - جمال الدين العلوي، المتن الرشدي، مدخل لقراءة جديدة، الفصل الثالث، دار توبقال للنشر والتوزيع، 1986.

والدراسات من أجل بيان قيمتها الفلسفية والثنولوجية. وقد كتب أيضا الأرجوزة في الطب.

المبرز في اللغة العربية، ترجمته الخاصة لكتابه في سنة 1995، كانت الفترة الزمنية الفاصلة بين الترجمتين، هي ستة وعشرون سنة من بعد صدور ترجمة محمد عيتاني، وتسعة وعشرون سنة من تأليفه له باللغة الفرنسية، كافية كي يظهر لعبد الله العروبي بأن ترجمة محمد عيتاني لا تفني بالغرض. فهي في نظره ترجمة مليئة بالأخطاء ولم تتوفق في بلوغ غرضها وغرض المؤلف، كما أنها لا تخضع حتى لأبسط قواعد البيان العربي⁴. إن قرار الأستاذ عبد الله العروبي إصدار ترجمة شخصية لمؤلف كتبه هو نفسه باللغة الفرنسية، تبين عن محدودية أطروحة الأصل والنسخة التي يتحدث عنها العديد من المهتمين بإشكاليات الترجمة⁵. وإذا كان غرض الأستاذ العروبي هو الاستدراك على ترجمة محمد عيتاني،

من الأفكار القومية التي تسعى بأي وسيلة للرفع من منسوب العواطف الممجدة للأنا القومية وللثراث الفكري والفلسفي الإسلامي. وفضلا عن ذلك، نعتقد بأن العديد من هذه الترجمات لا تصدُر عن اختيار منهجي يتم تبريره.

وفي هذا السياق، تعتبر حالة مؤلف "الإيديولوجيا العربية المعاصرة" للدكتور عبد الله العروبي¹، مثالا مُقلِّقا بشأن قيمة الأعمال التي يتم تقديمها إلينا باللغة العربية باعتبارها ترجمات للنصوص الفكرية والفلسفية. فقد صدر الكتاب (الإيديولوجية العربية) باللغة الفرنسية سنة 1967²، وصدرت ترجمته إلى العربية من طرف السيد محمد عيتاني في سنة 1970³. وحين أصدر الأستاذ عبد الله العروبي، وهو الأستاذ

عادية. لقد امتدّت أخطاء هذه الترجمة لتجعل منها نصّاً فاقداً لغايته، خصوصاً وأن المترجم -في نظر الأستاذ عبد الله العروبي- لم يقم بغير تعريب النص دون أن يُكلّف نفسه عناء البحث عن الأصول وإثباتها. انظر:

عبد الله العروبي، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، ترجمة عبد الله العروبي، (مصدر مذكور)، صص. 8-9-10.

5- كتب الجاحظ (ت 868 م)، في كتاب الحيوان عن مشكل الأصل والنسخة في الترجمة، مُعلِّياً من قيمة الأصل قياساً إلى ما تُمثِّلُه النسخة. ففي نظره يظل عمل الترجمان عملاً تقصيرياً بالضرورة والطبع. فالمرء في نظر الجاحظ، يشق عليه الإحاطة بلغتين فأكثر. انظر:

الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجليل، 1955، الجزء الأول، صص. 75-79؛ والجزء السادس، ص 19.

1 - عبد الله العروبي، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، ترجمة عبد الله العروبي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء 1995.

2 - A. Laroui, *L'Idéologie arabe contemporaine : Essai Critique*, éd. Maspero, Paris, 1967, réed. La Découverte, Paris, 1982.

3 - عبد الله العروبي، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، تعريب محمد عيتاني، تقديم مكسيم رودنسون، بيروت، دار الحقيقة للطباعة والنشر 1970.

4 - أحصى عبد الله العروبي في مقدمة ترجمته لكتابه الإيديولوجيا العربية المعاصرة، الأخطاء التي وقع فيها المترجم الأول لمؤلفه، فبيّن أنها أخطاء تصل في مواضيع كثيرة إلى حدّ قلب معنى النص. وفضلا عن ذلك، يرى أن في ترجمة عيتاني أخطاء تهّم الاشتقاقات اللغوية والضمائر والأفعال والنُعوت. ومثلما شملت هذه الأخطاء فهمه لحروف الربط والاستثناء، شملت أيضا فهمه العادي لعبارة

فإنه مع ذلك لم يَقِفْ عند هذا الحد. فقد اعتبر أن ما يقوم به هو تحقيق لرغبته في أن يكون القارئ العربي على اطلاعٍ مُبَاشِرٍ، ولأوّل مرّةٍ على مؤلفه الإيديولوجيا العربية المعاصرة في طبعته العربية¹.

وبعيدا عن مثال الدكتور عبد الله العروي، نتناول نموذجا آخر للترجمة في الفلسفة. يتعلق الأمر بترجمة كتاب "الإتيقا" لسينوزا إلى اللغة العربية. وبالرغم من ضيق الحيز الخاص بهذا المقال، وما يَنُتُجُّ عن ذلك من عدم إمكانية التفصيل والمقارنة بين النسختين العربيتين لترجمة كتاب الإتيقا، فإننا ونحن نوجه القارئ إلى أهمية ترجمة هذا النص، ندعوه أيضا إلى مراجعته حتى يتبين له أهمية النص، وأهمية ملاحظتنا حول الترجمتين العربيتين التي بين أيدينا.

فقد صدرت الترجمة الأولى لكتاب سينوزا مع الدكتور جلال الدين سعيد بعنوان "علم الأخلاق"²، مقابل المفهوم الفرنسي «Ethique»، الذي هو العنوان الأصلي لمؤلف سينوزا. وكانت هذه أول ترجمة عربية تُصَدِّرُ بعد ثلاثة قرون على تأليف سينوزا لكتاب الإتيقا. وجدير بالملاحظة أن هذه الترجمة لا تتوفر لا على الحواشي ولا على أي إشارة للقراءات التي اتخذت

السينوزية موضوعا لها. غير أن المترجم جلال الدين سعيد، حرص في التقديم الذي اعتمده لترجمته على ذكر الأسباب الكامنة وراء اختياره للعنوان العربي³.

سيترجم الدكتور أحمد العلمي نفس الكتاب تحت عنوان مغاير هو "الإتيقا"⁴، وسيعرض في تقديم هام تصدّر به ترجمته، لمبررات اختياره لهذا النص، من خلال عرضه لأهم الدراسات السينوزية واتجاهاتها، ومن خلال تناوله أيضا بالتقويم لحدود الترجمة العربية السالفة الذكر للإتيقا. وسيلاحظ قارئ هذه الترجمة أن الدكتور العلمي أغنى هذه الترجمة بالهوامش التي تجعل القارئ يطّلع على السينوزية والدراسات المرتبطة بها في تعدّدها واختلافها، الشيء الذي يمكن من خلاله تبيين موقف واتجاه الدكتور أحمد العلمي من هذه الدراسات. وفضلا عن ذلك، نجد في آخر هذه الترجمة معجما غنيا، يَنُمُّ عن كَوْنِ الأستاذ أحمد العلمي أحد المُلْعِ السينوزيين المعاصرين الذي ينبغي للجامعة المغربية أن تفتخر بهم.

لذلك يمكن القول بأن هذه الترجمة تختلف عن الترجمة التي أنجزها جلال الدين سعيد، لا فقط من حيث المفاهيم المختلفة التي اختارها العلمي، ولكن أيضا من

1 - عبد الله العروي، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، المقدمة، ص. 14.

2 - سينوزا، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، مراجعة جورج كتورة، تونس 1996، وأعيد طبعه من طرف المنظمة العربية للترجمة سنة 2009.

3 - المصدر السابق، الصفحات: 21 - 22 - 23 و 27.

4 - سينوزا، الإتيقا، ترجمة وتقديم الدكتور أحمد العلمي، ط. 1: إفريقيا الشرق 2010.

خلال ما تمتاز به هذه الترجمة من حذرٍ، يظهر جلياً للباحث المهتم بالسينوزية. ولعل مقارنة قضية واحدة (القضية 11) من الجزء الأول من كتاب الإتيقا لسينوزا¹، كافية للتنبه إلى اختلافات الترجمة التي وقع فيها الأستاذ جلال الدين سعيد، حين تَرَجَمَ هذه القضية كما يلي:

"الله - أعني جوهرًا يتألف من عددٍ لا محدودٍ من الصفات المُعبَّرة كُلُّ واحدةٍ عن ماهيةٍ أزليةٍ ولا متناهيةٍ - واجبُ الوجود"².

بينما نجد الأستاذ أحمد العلمي يترجمها بالآتي:

"الله، وبتعبير آخر جوهرٌ يتألف من صفاتٍ لا متناهية³، كُلُّ واحدةٍ منها تعبرُ عن ماهيةٍ أزليةٍ لا متناهيةٍ، موجودةٌ بالضرورة"⁴.

والملاحظ أن هناك تبايناً بين الصيغتين العريبتين لترجمة قضية واحدة. وهو تباين نرى بأنه يُمسُّ في العمق فهم فلسفة سينوزا، باعتبارها فلسفة تقول بالمُحيَاثة في الوجود. ويظهر لنا هاهنا تفوق ترجمة الدكتور أحمد

العلمي، لأنها لا ترمي بنا نحو سَجَلٍ فلسفيٍّ آخر مغاير للسينوزية، كالسَّينويَّة (نسبة إلى ابن سينا). الشيء الذي يَدْفَعُنَا أيضاً إلى القول بأهمية المقارنات بين النص الأصلي وترجماته. كما يدفعنا إلى تأكيد أهمية تعدد الترجمات التي قد يخضع لها النص الواحد. ففي فرنسا مثلاً نجد أن هناك ترجمات لمتون الفلاسفة تُعرف بأصحابها وبِدُورِ النشر الصادرة عنها. بينما يظل الأمر محدوداً عندنا في اللغة العربية، حيث يسود نوعٌ من الاعتقاد بأن مجرد إنجاز ترجمة واحدة كافٍ لاعتبار أننا نتوفّر على نص الفيلسوف وأنه في ما يبدو ليس هناك ضرورة لإنجاز ترجمة أخرى.

5- نقد النصوص التي تترجم إلى العربية

وانطلاقاً مما سبق، كيف يمكن ممارسة نقد هذه النصوص التي تصلنا إلى لغتنا العربية عبر الترجمة، ونحن نَعْرِفُهَا في لغتها الأصلية أو من خلال لغاتٍ أخرى غير لغتنا المترجم إليها؟ ولماذا لا يخضع النص الفلسفي الواحد في لغتنا لترجمات عديدة⁵، إلا نادراً؟

3 - يقول الدكتور أحمد العلمي في الهامش: "استعملنا مفهوم "لا متناهي" للدلالة على كلمة infini.

4 - يقول الدكتور أحمد العلمي على هامش هذه القضية: "موضوع هذه القضية وموضوع براهينها والتعليق التابع لها هو تقديم براهين وجود الله".

5 - يقول بول ريكور في كتابه "حول الترجمة"، المقالة الأولى: "تحدي الترجمة وسعادتها"، وهو محاضرة ألقاها في 15 أبريل 1997 بالمعهد التاريخي الألماني:

1 - PROPOSITION XI : « Dieu, autrement dit une substance consistant en une infinité d'attributs, dont chacun exprime une essence éternelle et infinie, existe nécessairement ». Voir :

B. Spinoza, ETHIQUE, Trad. A. Guérinot, est parue aux Éd. d'art É. Pelletan, Paris, en 1930. Paris, éd. Ivrea, 1993.

- PROPOSITION XI: « Dieu, c'est-à-dire une substance constituée par une infinité d'attributs, dont chacun exprime une essence éternelle et infinie, existe nécessairement ». Voir :

- B. Spinoza, ETHIQUE. Trad. et Introduction générale R. Misrahi, éd. de l'Éclat, Paris-Tel-Aviv, 2005.

2 - سينوزا، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد (مصدر مذكور).

بعد "بلبله" ألسننا، فإن ذلك ما يجعل من الترجمة دوما رهانا تتعدّد مقاصده. غير أن رهان الترجمة كأيّ رهان، يتعلق بالمستقبل الفكري والحضاري لمن يختارها وسيلة للانفتاح على فكر الآخر. وهو عندنا رهان ترجمة نصوص فلسفة الآخر وعلومه إلى لغتنا العربية.

انطلاقاً من ذلك، نعتبر أن اللغة التي يتم بها صياغة النصوص الفلسفية وغير الفلسفية، تستمد مقوماتها من التوجّهات الفكرية والثقافية والتاريخية لأصحابها، إن لم نقل إنها تتخذ مذاهبهم ومعتقداتهم أساساً لتوجّهاتها. كذلك يتم فعل الترجمة بالنظر إلى ما يحكم لغة المترجمين (لغة الانطلاق ولغة الاستقبال) من توجّهات. ولا شك أن هذه الأمور ممّا يُعقّد مهمّة المترجم، خصوصاً حين يجد نفسه أمام التّوجّه المزدوج الذي يحكم عمله، وينبغي له أن يعيه حتّى لا يذهب عمله سُدًى. فاللغة التي يعتمد عليها المترجم، هي غالباً ما تكون لغةً مُشبّعةً بما هو عقائدي وايدئولوجي! وقد يحدث أن يتسرّب إلى المتّن مفهوم له نفس عقائدي

في اعتقادي أن الإجابة عن هذين السؤالين بسيط للغاية، وهو أننا ما زلنا لم نفهم بعد بأن الترجمة الجيدة للنص هي امتلاك له. كما أنها تمرين أكاديمي ومنهجي يضع المترجمين أمام مسؤولية اختياراتهم، التي ينبغي أن يُنظر إليها باعتبارها تأويلات قد تختلف وتتصارع من أجل إثبات قيمتها، ما دامت هذه الاختيارات ليست حلاً تقنياً نهائياً. لذلك، إصدار الترجمات لا ينبغي النظر إليه باعتباره عملاً معزولاً بل إنه عمل أكاديمي مرتبط بالمتن والسياق الخاصين بالفيلسوف. وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: بأي معنى يمكن الحديث عن فروق جوهريّة بين ترجمة النصوص الفلسفية وترجمة نصوص الرواية والأدب عموماً؟¹

لا شك أن بين نصوص الفلسفة ونصوص الأدب تفصلات، لكنها لا تلغي التمايز الذي هو في الواقع ناتج عن طبيعة تشكّل الخطابين. لذلك يمكننا القول بأنه إذا كانت أحوالنا الوجودية، بوصفنا كائنات محكومة بوضعية الارتباك الناجمة عن كوننا موزعين ومُنشّرين عبر جهات عالمنا المنظور، هي التي تُقرّض علينا مهمة الترجمة، تماماً مثلما تقتضيها أيضاً وضعيتنا

وحافظ فيه على عدد الكلمات والأسطر والصفحات نفسها. والسؤال هو: هل استطاع فعلاً أن ينجح في تحدّي الترجمة الذي يبدو أنه ينحصر هنا بالنسبة للمترجم عند ترجمة ما هو غير قابل للترجمة. أنظر:

محمد صالح يارة، حدود الترجمة، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد المزدوج 37,38. الناشر: مركز الإنماء القومي 2016.

« Il faut peut-être même dire que c'est dans la retraduction qu'on observe le mieux la pulsion de traduction entretenue par l'insatisfaction à l'égard des traductions existantes. ». P. 15.

- P. Ricoeur, Sur LA TRADUCTION, (Défi et bonheur de la traduction), éd. Bayard, 2004.

- François Dédier, Entendre Heidegger et autres exercices d'écoute, éd. Le grand 1 souffle, 2008.

من المعروف أن فلاديمير فينيامينوفيتش بيبخين (1938-2004)، ترجم لمارتن هايدجر الوجود والزمان إلى اللغة الروسية،

الحالية، كما نقرأ في إحدى قضايا الجزء الثالث من الإتيقا².

كما أن مترجم كتاب جيل دولوز سبينوزا ومشكلة التعبير³ (Spinoza et le problème de l'expression) يسقط في مُشكل نَعْتَقْدُ بأنه مرتبط بفهم سبينوزا وفهم قراءة دولوز لسبينوزا. لقد أساء المترجم فهم الفيلسوفين فوق في مشاكل أَصَرَّتْ كثيرا بما يقصده دولوز في كتابه السالف الذكر. وإني إذ أكتفي هاهنا بِذِكْرِ مثالٍ واحدٍ هو ترجمته لمفهوم (Mode) بالنمط، فلكي أُبَيِّنَ إلى أَيِّ حَدٍّ تَعَكِّسُ هذه الترجمة المزعومة نموذجا لما يمكن أن يكون عليه الحَلُّ في ترجمة الفلسفة. فحين يستسهل المترجم التعامل مع المفهوم الفلسفي، ويعتبر ترجمته مُجَرَّدَ عملية تعريب ومسألة تقنية، تكون النتيجة استحالة فهم غرض النص واستحالة رفع قلق عبارته ومعناه.

وفضلا عن مشكلات ترجمة المفهوم، نورد مسألة أخرى تتعلق بالتصريف في النص الأصلي (الأصل الفرنسي) المراد ترجمته إلى العربية. فمثلا نجد المرحوم حسن حنفي يتصرف في النص الأصلي

أو أيديولوجي، فيتم ترجمته و"فلسفته" كي يصير مُقْنِعًا للقارئ المُفْتَرَض.

6- المفاهيم الفلسفية وإشكاليته تطابقها مع لغة الترجمة

يعتبر موضوع اختيار المفاهيم الفلسفية المطابقة للغة الترجمة من القضايا ذات الأهمية القصوى المحددة للتوفيق في ترجمة النصوص الفلسفية. وقد أشار مثلا "شارل أبون"¹ على هامش ترجمته للرسالة اللاهوتية السياسية، في الفقرة الأولى من الفصل السادس عشر، إلى أنه لكي يتم فهم فكر سبينوزا في هذا الفصل، ينبغي الوعي بأهمية التمييز بين معنى حق طبيعي (Jus naturel) التي يتم ترجمتها خطأ في الفرنسية (Droit naturel). فالحق الطبيعي ليس قوة أو سلطة (Pouvoir) شرعية يمتلكها الإنسان. ففي الطبيعة لا مجال للحديث عن مشروعية أي قوة من عدمها. فالحق الطبيعي هو حق السلوك وفق قوانين الطبيعة ووفقا لقوانين الطبيعة الخاصة للفرد. إنه معنى آخر للحق في حفظ الفرد لوجوده والاستمرار فيه باعتباره ماهيته

3 - G. Deleuze, Spinoza et le problème de l'expression, éd. Minuit, 1968.

وقد تمت ترجمته إلى العربية بعنوان: سبينوزا ومشكلة التعبير، ترجمة أنطوان حمصي، دار أطلس للنشر والتوزيع القاهرة 2004.

¹ - B. Spinoza ; *Traité Théologico-politique*, Trad. et notes par Ch. Appuhn, éd. Flammarion 1965. Chap. XVI. Note 1. P. 372.

2 - سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثالث، القضية 7. البرهان؛ والقضية 8.

بِحَذَفٍ بعض العبارات، كما هو الشأن بالنسبة لعبارة (les déments et les gens sains d'esprit)¹. بالإضافة إلى هذا المسألة، هناك مشكل اللغة التي يعتمدها المترجم الدكتور حسن حنفي. فسواء في المقدمة أو الحواشي على الترجمة، يعتمد حنفي لغة يَغْلُبُ عليها النفس العقائدي والإيديولوجي.

لا شك أن هذه المسألة تُحِيلنا على ضرورة اعتبار أن الفكر حين يَرُومُ التَّحَقُّقَ الفعلي، إنما يَكُونُ مُجَسِّداً من خلال لحظات إبداع أساسية لمفاهيمه. والفلسفة تحديداً هي مجال للاختلاف الفكري وَبَحْثٌ في ما هو غير مُنتظر ومحكوم بالتعدد والتنوع، الشيء الذي يجعلنا نقول بأن الفلسفة لا تُفَسَّرُ، وأن مفاهيمها ينبغي أن تكون ذاتها مَوْضِعَ تفسير². فالفلسفة مُطالبَة بإبداع مفاهيم قادرة على التعبير عن عواطفنا وانفعالاتنا. كما أن مهمة الترجمة في اعتقادنا شبيهة بمهمة الفلسفة. إنها إبداع المفاهيم، وعمل مُتَفَرِّدٌ، الشيء الذي يجعل من فعل الترجمة -

أيضاً- فعلاً للتفلسف. والتفلسف كما يرى دولوز وكواتاري هو التفكير على الطريقة التي تَرَى بأن المفاهيم إبداع فلسفي محض³. وإذا كان هذا الأمر ممَّا يُمْكِنُه أن يجعلنا بَعِيدِينَ عن فكرة الأصل والنسخة، المحاكاة ونظرية المحاكاة، فهو يجعل من الترجمة والفلسفة، ومن الكتابة عموماً، صياغة وعملاً محفوفاً بالمخاطر. أي، كما قلنا آنفاً، كتابة شاقة وعملية فاعلة نتمكّن من خلالها من عَيْشِ تجربة الإبداع والكشف، والانفتاح على المُمْكِنِ والرَّاجِحِ عبر قُدْرَتِنَا على سَلَكِ دُرُوبٍ نَتَصَفَّحُ من خلالها ما يبدو لنا ظاهراً حتى نتمكّن من النفاذ عَبْرَ ثُقُوبٍ مُمْكِنَةٍ نحو ما هو مُتَوَارٍ عن أنظارنا المباشرة. وهكذا يَكُونُ فعل الترجمة تفلسفاً يتم من خلاله التركيز على اختيار المفاهيم، والذي يتجسّد من خلال مخاطرة فكرية. الشيء الذي يَكُونُ معه وَهْمُ البحث في الترجمة عن المفاهيم الفلسفية، باعتبارها محاكاة، خيانة لمنهج

- Spinoza ; *Traité Théologico-politique* Trad. et notes par Ch. Appuhn. Chap. XVI. Ed. Flammarion 1965. P. 262.

2 - دولوز، كواتاري، ما هي الفلسفة؟ ترجمة: مطاع صفدي، المركز الثقافي العربي 1997، ص. 32.

3 - (المصدر السابق)، ص. 32.

1 - يراجع النص المقصود، و معه هامش المترجم، الذي يقارن فيه بين توماس هوبس وسبينوزا بشأن حالة الطبيعة في: - سبينوزا، رسالة اللاهوت والسياسة، ترجمة وتقديم حسن حنفي، ومراجعة د. فؤاد زكريا، الفصل 16. دار التنوير 2008. ص. 368.

ولتأكيد ملاحظتنا نوجه القارئ إلى نشرة أبون:

المقال للتوسع فيها. لذلك نكتفي بالإشارة إلى نماذج من ترجمة ميكيا فيلي، وسينوزا ومنتيسكيو.

ففي ترجمة كتاب ميكيا فيلي "فن الحرب" (L'art de la guerre) التي أنجزها صالح صابر زغلول¹، إقحام لذاتيته وقناعاته. كما أن النص المترجم لا يَحُلُّو من هفوات طالت المعاني والعبارات. كما أن في ترجمتي "الإتيقا" لسينوزا، المشار إليهما أعلاه، نلاحظ أهمية المداخل والتقديمات، مادامت هي التي تُبَيِّنُ لنا عن استراتيجية المترجم. ويكفي مقارنة ترجمات السيد جلال سعيد لـ "الإتيقا" تحت عنوان "علم الأخلاق"، و"رسالة في اصلاح الفهم" لسينوزا، بالترجمة التي أنجزها أحمد العلمي للإتيقا، لِيَتَّضِحَ أهمية التقديمات التي تكون مُرفقة بالترجمة.

غير أن نموذج الأستاذ عبد الله العروي في ترجمته لكتاب مونتسكيو، "تأملات في تاريخ الرومان"²، تَسِيرُ في الاتجاه الذي نعتقه الصواب. فهي، فضلا عن عنايةها بلغة الترجمة وخاصة مفاهيمها، تُعَلِّنُ من خلال التقديم الهام والحواشي المُرفقة بالنص عن الغاية منها وعن أهمية ترجمة مثل هذه النصوص

الترجمة الذي يلزم في اعتقادنا اتباعه لترجمة النصوص الفلسفية.

ذلك لأن ترجمة المفاهيم عملية إبداعية تدخل ضمن فهمنا للترجمة بوصفها كتابة شاقة. فهي دائما كتابة مع الآخرين (نصوص وأرشيف وقراءات ومُتون)، ما دامت مثل كل كتابة رحلة فكرية نُقَبِلُ عليها ونحن واعون أشد الوعي برهاناتها التي لم تُكتسب بعد.

7- المداخل باعتبارها عتبات النص المترجم؛

تُعتبرُ المداخل التي يتم بها التصدير للنصوص الفلسفية المترجمة، عتبات تروم بلوغ إحدى الغايات الأساسية للترجمة في ثقافتنا الإسلامية العربية، وهي تقريب النصوص المترجمة إلى القارئ العربي. غير أن ما يظهر لنا في الواقع هو أن بعض هذه المداخل، تجعل من فعل الترجمة فعلا عبثيا. فعندما يَتِمُّ تحميل هذه المداخل ما لا تطيق، كأن تصير مسكونة بالهواجس العقائدية والطموحات الأيديولوجية للمترجم، تكون النتيجة هي إفساد أحد العناصر الأساسية لتحقيق ترجمة فلسفية جيدة، تروم بلوغ غرض النص الأصلي. والأمثلة عديدة ولا يتسع

2 - مونتسكيو، تأملات في تاريخ الرومان: أسباب النهوض والانحطاط، نقله من الفرنسية إلى العربية عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط. 1. 2011.

1 - ميكيا فيلي، فن الحرب، ترجمة وتقديم صالح صابر زغلول، دار الكتاب العربي دمشق-القاهرة، 2015، التقديم، صص. 13-16-17-18.

الكلاسيكية. ولا شك أن هذا يعكس أن عبد الله العروي كان قصدياً في اختياره، مثلما كان مجيداً لكل عمليّاته. ويكفي أن أُشير إلى أن العروي في كل ذلك يبدو وكأنه يُخاطبنا ويوجّهنا إلى ما ينبغي أن يكون عليه اختيار النصوص وإنجاز ترجمتها وفق قواعد احترافية لا يمكن للقارئ المُتنبه أن يغفل عنها.

لذلك يمكننا القول بأن قيمة الترجمة تتحدّد أيضاً بأهمية المدخل إليها. لأن هذه التقديرات الضرورية عتبات تعكس استراتيجية المترجم ورهاناته، فضلاً عن كونها تُوجّهنا لتفادي سوء الفهم أو عدم كفايته. ولأنها كذلك، فهي تكشف عن جدية المترجم ومدى تمكّنه من أدوات العمل ومن المتن الفلسفي الخاص، مثلما تعكس مستوى استيعابه لرهانات النص الأصلي. غير أن هذه التقديرات قد تكون مجالا لإسقاط هواجس وانفعالات الذات على النص وتأويله بشكل سيّئ.

8- الحواشي، بين التبرير وإنتاج المعنى داخل النص المترجم

انطلاقاً مما سبق، نعتقد أنه لا معنى لأيّ ترجمة لا تعتمد حواشي على النص المترجم، ما دامت وظيفتها هي أن تكون توضيحاً لعمل المترجم

ولاختياراته المفهومية. إنها عملية يتمّ من خلالها إبراز قيمة الأفكار التي تُؤسّس عبرها لعملية الكتابة، التي هي هنا عملية ترجمة مزدوجة: ترجمة لأفكار النص التي لن تتم إلا من خلال ترجمتنا لأفكارنا ومعانينا التي تُطابقها بالنص. لذلك فإن لها ضرورة معرفية وتاريخية، باعتبارها ليست مجرد تسويد لبياض النص، بل إن الغاية منها هي إضفاء معنى وقيمة ومصادقية معرفية للنص الذي تُلحق به.

وينتج عن ما سبق، كون الحواشي التي يتم اللجوء إليها في الترجمة هي أن تجعل من هذه الأخيرة شبيهة بعمل الأرشفة. ففي الحاشية يتجلى الأرشيف بكل دلالاته ووضوحه وقيّمته. فالحاشية أيضاً هي التي تُعطي للمبدإ القضائي كامل هيّته، كما يذهب إلى ذلك جاك دريدا¹. من هنا، لا قيمة للأرشيف دون حضور الحواشي التي تُضفي عليه تجلّيه القويّ. والترجمة لا تكون مُضاءة إلا باعتمادها على الحواشي، التي لا معنى لها إلا إذا كانت تستوحي قيمتها وعملياتها من عمل الأرشفة. فالعمل الذي يقوم به المترجم أشبه في عملياته بعمل الأرشيفي

- Jacques Derrida, *Mal d'archive, "une impression Freudienne"*, éd. Galilée, 1995.
العنوان الأصلي Paris

1 - جاك دريدا، أركيولوجيا التوهم "انطباع فرويدي". ترجمه عن الفرنسية عزيز توما، شارك في الترجمة وقدم للكتاب وعلق عليه إبراهيم محمود، مركز الإنماء الحضاري، ط 1. 2005، ص 27.

المُترجمَ وَاقِعًا تحت تأثير هاجس طموحه لكي يَكُون مُنَجَزُهُ على وجهٍ أفضل. وعموماً، فالمُترجم يَعْتَقِد بأنه يستطيع بعقله أن يتغلب على أحاسيسه ومشاعره. أي، أن يتغلب على عواطفه وانفعالاته سواء كانت انفعالات فاعلة أو كانت انفعالات منفعة.

خلاصات:

لقد حاولنا في الفقرات السابقة مقارنة مسألة ترجمة النصوص الفلسفية إلى العربية، وبيننا من خلال بعض النماذج قيمة وأهمية المداخل والحواشي، مثلما توقفنا عند مشكلة اختيار المفاهيم التي اعتبرناها مرتبطة بأهمية المفهوم في إنتاج الأقوال الفلسفية. ويبقى أن نؤكد أنه إذا كانت أحوالنا الوجودية، بوصفنا كائنات محكومة بوضعية الارتباك الناجمة عن كَوْنِنَا نعيش تحدي الانفتاح على العالم الذي يسكننا، وكانت هذه الوضعية هي ما يجعل من الترجمة، وترجمة النصوص الفلسفية بخاصة، فعلاً للكتابة، يتميز بِكَوْنِهِ يقتضي معرفةً بالمتن والبراديكَم الخاص بالعصر، كما يقتضي من المُترجم وضع تبرير لاختياراته المفاهيمية واللغوية بما يجعل منها، ومن المداخل والحواشي، لحظات للتفلسف ولإنتاج المعنى، بعيداً عن الأهواء القومية والرهانات الايديولوجية، فإن الترجمة، وتحديدًا

الذي من مهامه حِفْظُ الأشياء من الضياع والتدمير. أي، حِفْظُهَا من الموت، ومدّها بحياةٍ أخرى. إن عمل المُترجم إذن، هو إعطاء الحياة للنصوص خارج لغتها الأصلية. ولا شك أن هذه الحياة تحتاج إلى عمليات البناء التي تتحقق عبر الحواشي.

يهدف المترجم عبر الاعتماد على الحواشي إلى نوع من عملية تَرْمِيمِ الفهم وحثّ القارئ على التذكُّر، وإشباع أيِّ مفهومٍ بالعديد من الإضاءات. بذلك تَكُون غاية اعتماد الحواشي هي حثُّ الأذهان على ضرورة الانتباه إلى خصوصية القول بوصفه خطاباً له دلالة أصلية ضمن سياق النص والمتن والبراديكَم الخاص بالعصر الثقافي الذي أُنتج فيه النص.

فالحواشي في اعتقادنا، عملية يتم اللجوء إليها من أجل التَّحَكُّم في حركية إنتاج النص المُترجم داخل اللغة المُستقبلة. لذلك فوظيفتها أكبر من مجرد كونها عملية لتبرير الاختيارات والاستراتيجيات التي يلجأ إليها المُترجم في عَمَلِهِ، الذي لا ينبغي النَّظَرُ إليه باعتباره مجرد عملٍ احْتِرَافِيٍّ. وهذا ما يجعل كل مُترجم جاداً، مَسْكُوناً بِهَوَى وَشَغَفٍ يتحوّل معه إلى فاعلٍ يتحرّك تحت ضغط فكرة هي ما نُسَمِّيهِ الفكرة/المنطلق، التي يَعْتَقِد بأنها تَمْنَحُهُ إمكانية النجاح في عمله الترجمي. ذلك لأنه غالباً ما يكون

ترجمة نصوص الفلسفة وعلومها إلى لغتنا العربية، ينبغي أن تكون في نظرنا محكومة دوما برهان أساسي هو أن نفهم هذه النصوص الفلسفية. وهذا الفهم ليس غير تمكّنا من ترجمتها ترجمة سليمة، الشيء الذي يجعل من هذا الرهان رهانا مفتوحا دوما على المستقبل.

الخطر. فأن نفعل (أن نترجم) يعني أن نضع قيمة حياتنا الأكاديمية والعلمية في خطر فعلي. غير أننا لا يمكننا - مع ذلك - إلا أن نترجم، مادام وجودنا يفرض علينا أن نكون فاعلين في عملية كونية دائمة ومستمرة، هي عملية التثاقف التي تقع الترجمة منها موقع الصدارة والأولية.

لذلك يمكننا القول بأن ما يُميّز البنية الدائمة لفعل الترجمة هو أن يكون المشتغل عليها دوما في وضعية

البيبلوغرافيا:

1. الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، 1955.
2. سبينوزا، الإتيقا، ترجمة وتقديم الدكتور أحمد العلمي، ط: 1. إفريقيا الشرق 2010.
3. سبينوزا، رسالة اللاهوت والسياسة، ترجمة وتقديم حسن حنفي، ومراجعة د. فؤاد زكريا، دار التنوير 2018.
4. سبينوزا، رسالة في السياسة، ترجمة وتقديم عمر مهيل، نشر مؤمنون بلا حدود، ط: 1. 2018.
5. جمال الدين العلوي، المتن الرشدي، دار توبقال، 1986.
6. سبينوزا، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، مراجعة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، 2009.
7. الدكتور فؤاد زكريا، اسبينوزا، دار التنوير، ط: 2. 2014.
8. جيل دولوز، سبينوزا ومشكلة التعبير، ترجمة أنطوان حمصي، أطلس للنشر والتوزيع 2004.
9. - كتاب ميكيا فيلي، فن الحرب، ترجمة وتقديم صالح صابر زغلول، دار الكتاب العربي دمشق-القاهرة، 2015.
10. - جاك دريدا، أركيولوجيا التوهم "انطباع فرويدي". ترجمه عن الفرنسية عزيز توما، شارك في الترجمة وقدم للكتاب وعلق عليه إبراهيم محمود، مركز الإنماء الحضاري، ط: 1. 2005.
11. عبد الله العروي، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، ترجمة عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 1995.

12. عبد الله العروي، *الإيديولوجيا العربية المعاصرة*، تعريب محمد عيتاني، تقديم مكسيم رودنسون، بيروت، دار الحقيقة للطباعة والنشر، 1970.
13. جيل دولوز، فيليكس كواتاري، *ما هي الفلسفة؟ ترجمة: مطاع صفدي*، بيروت - الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي 1997.
14. مونتسكيو، *تأملات في تاريخ الرومان: أسباب النهوض والانحطاط*، نقله عن الفرنسية إلى العربية عبد الله العروي عن طبعة 1748، المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، ط: 1. 2011.
15. محمد صالح يارة، *حدود الترجمة، مجلة العرب والفكر العالمي*، العدد المزدوج 37|38. الناشر: مركز الإنماء القومي 2016.
16. - Baruch Spinoza, *Traité Théologico-politique*, Trad. et notes par Charles Appuhn, éd. Flammarion 1965.
17. Baruch Spinoza, *ETHIQUE*, Traduction et Introduction générale Robert Misrahi. Éditions de l'Éclat, Paris-Tel-Aviv, 2005.
18. Baruch. Spinoza, *ETHIQUE*, Trad. A. Guérinot, est parue aux éd. d'art éd. Pelletan, Paris, en 1930. Paris, Éd. Ivrea, 1993.
19. - Jacques Derrida, *Mal d'archive : une impression Freudienne*, éd. Galilée, Paris, 1995.
20. - Paul Ricœur, *Sur la traduction* © Bayard, 2004, Paris.
21. - Abdallah Laroui, *L'Idéologie arabe contemporaine : Essai critique*, éd. Maspero, Paris, 1967 ; réed. La Découverte, Paris, 1982.
- François Dédier, *Entendre Heidegger et autres exercices d'écoute*, éd. Le grand souffle, 2008.

نظريات التعلم وفاعلية المدرس قراءة في المصطلحات والأثر التربوي

الملخص

سيدي محمد ويلالي¹

لا شك أن المجال التربوي يعتبر أحد الروافد الكبرى المسهمة في نمو الأشخاص، وتكوينهم الفكري والمعرفي والأخلاقي، ولذلك كثرت الدراسات الحديثة ذات الاهتمام التربوي، وظهرت في سبيل ذلك مدارس فلسفية عدة، واتجاهات نفسية عديدة، انبثقت عنها نظريات تعليمية مختلفة، تتجاوزها أطراف العملية التعليمية الثلاثة: المعلم - المتعلم - المادة المعرفية.

وصاحبت هذه النظريات التربوية الحديثة مجموعة من المصطلحات التربوية - إحياء أو ابتكارا -، صارت نقطة الارتكاز في العملية التعليمية التعلمية، مثل: البيداغوجيا بأنواعها، والديدكتيك، والكفايات، والزوبعة الذهنية، والتغذية الراجعة، ودينامية الجماعة. مروراً بتدقيق النظر في مصطلح "التلميذ" و"المعلم"، ليتبين أنها ترجع في أصولها إلى مصطلح: "التربية"، الذي يفيد حسن القيام على المربي، وتبليغه إلى كماله شيئا فشيئا، أي: قيادة الطفل وإخراجه من حالته الأولى، إلى حالة التعلم والمعرفة والتكوين، أو إخراج ما لديه من مهارات ومؤهلات.

وانتهى البحث إلى ضرورة الاهتمام بهذا المتعلم، وجعله في قلب العملية التعليمية التعلمية فعلا وحقيقة، لا تصورا ونظرا، وهو ما يستوجب إعادة النظر في مؤهلات المعلم نفسه، ومدى قابليته للتكوين المستمر، وتشبعه بأخلاقيات مهنته، وتتبع لحظات إبداعه لإغنائها، ولحظات فتوره لتقويها، دون إغفال المحيط التربوي لإنجاح عمله، من بنية تحتية سليمة، وأدوات اشتغال مناسبة. مع توافر محتوى معرفي سليم ومتزن في جميع المواد التي تلامس في المتعلم جوانبه المعرفية، والوجدانية، والمهارية، والسلوكية، والعقلية، والحس حركية. وإيجاد منهجية تدريسية سليمة، تستهدف تحقيق الكفايات المرسومة، مع وجود آليات القياس والتقويم والدعم المناسبة. آنذاك يمكن أن نتحدث عن أثر تربوي فعال للنظريات التربوية ومصطلحاتها. ولقد حاول البحث أن يسهم في وضع جملة من المقترحات، كفيلة بالانخراط الفعال في تجاوز التعثرات الحالية، واستشراف مستقبل تعليمي تعليمي أفضل.

الكلمات المفتاحية: نظريات التعلم - الأثر التربوي - المثلث البيداغوجي - جودة التعليم - التغذية الراجعة

1- أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-اسفي

مقدمة

يعتبر المجال التربوي أحد الروافد الكبرى المسهمة في نمو الأشخاص، وتكوينهم الفكري والمعرفي والأخلاقي، ولذلك كثرت الدراسات الحديثة ذات الاهتمام التربوي، وظهرت في سبيل ذلك مدارس فلسفية عدة، واتجاهات نفسية عديدة، انبثقت عنها نظريات بيداغوجية مختلفة، تتجاوزها أطراف العملية التعليمية الثلاثة: المعلم - المتعلم - المادة المعرفية، المصطلح عليها بالمثلث البيداغوجي (le triangle pédagogique et / ou didactique)، التي أصبحت تتحكم في دراستها مقارنة الأبعاد السوسيولوجية، والثقافية والسيكولوجية. وبرزت إلى السطح مصطلحات جديدة مثل: البيداغوجية الفارقية - الزوبعة الفكرية - التغذية الراجعة - والديديكتيك - والكفايات - ودينامية الجماعة..

هذه المصطلحات خضعت في تحديد مفهوماتها للنظريات التربوية الجديدة، كالنظرية السلوكية (le behaviorisme)، التي كان من روادها القدامى: بافلوف، وواطسون، وسكينر، المعتمدة أساساً على جدلية (مثير - استجابة)، أي: (إن التعلم هو: "تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم، عندما يتعرض لتأثير محدد صادر عن محيطه"¹)، والنظرية البنائية (le

constructivisme)، التي ارتبطت ب: جان بياجيه، وباشلار. وهي ترى أن التعلم فعل وظيفي، يعتمد على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط، وليس مجرد التأثير الخارجي على الذات كما ترى السلوكية، أو التأثير العقلي كما ترى النظرية المعرفية (le cognitivisme). فالتعلم عند بياجيه: نشاط ذهني حركي، يحصل من خلال عمليتين متلازميتين هما: الاستيعاب (assimilation)، المعتمدة على إدماج المعارف الجديدة في البنيات الذهنية القبلية². فالفعل التربوي يمر من مرحلة إكساب المفهوم، ثم إدماج المفهوم، وصولاً إلى تعويم المفهوم، باستحضار "المثال"، و"الأمثلة". وبعد الاستيعاب، تأتي العملية الثانية، وهي الملاءمة (accommodation)، أي: تلاؤم الذات مع معطيات المحيط الخارجي. وفي هذا رد الاعتبار لمكانة المتعلم ضمن العملية التعليمية التعليمية، الذي أصبح في قلب هذه العملية، وليس مجرد مستقبل للمعرفة، وهو عمق مصطلح "الكفايات" الذي جاء بديلاً عن مصطلح "الأهداف".

فالبنائية دفعت باتجاه جعل الفعل التربوي يسير نحو الوضعيات التفاعلية (interactives) التي تثير في

1 - العربي اسليماني، "المعين في التربية"، ص: 91.

2 - العربي اسليماني، "المعين في التربية"، ص: 91، والعربي اسليماني ورشيد الخديمي، "قضايا تربوية"، ص: 24.

"ويكون (تَفَعَّل) لأخذ الشيء نحو: تأدب وتفقه وتعلم. ويكون تَفَعَّل بمعنى افتعل، نحو: تَعَلَّمَ، بمعنى اَعْلَمَ، كما قال القطامي:

تَعَلَّمَ إِنَّ بَعْدَ الشَّرِّ خَيْرًا * وَإِنَّ هَذِهِ الْعُمَمَ انْقِشَاعَا
أَي: اِعْلَمَ"⁴.

فمصطلح "التلميذ" كان سائدا لقرون عدة، لكن مع علم النفس الحديث، زوحم كما زوحت مصطلحات أخرى كانت سائدة، بحيث (نجد مفهوم "متعلم"، الذي أصبح يسيطر على الساحة التعليمية وفي كل الخطابات التربوية، على حساب مفهوم "تلميذ")⁵. ولكن ليس الأمر استبدال مصطلح بآخر استبدالاً لغوياً وحسب، (بل إن الأمر يتعلق بتغير على مستوى الدلالات. حيث نجد الأول (التلميذ) قد ارتبط ببيداغوجيات كانت سائدة خلال عصور خلت، والتي كانت أغلبها تركز على تبليغ المادة، وعلى مركزية المدرس داخل المنظومة التربوية. فهو المسؤول عن البحث عن المادة التعليمية، ووضعها في قالب معين، ليتم تمريرها إلى ذهن الفرد المستهدف من فعل التعلم)⁶.

فكأن كلمة "تلميذ" تقتضي—أن يكون المعلم مالك المعرفة، والتلميذ مجرد متلق لها، يراها متى طلب منه

التلميذ الرغبة في البحث وصياغة المشكلات، ومناقشة المشاكل، وتقبل اقتراحات وتمثيلات (représentations) التلاميذ. ويؤخذ عليها أنها تقول بـ "نسبية المعرفة"، مما يتعارض مع "المطلق" الذي نؤمن به نحن المسلمين، كوجود الله، والبعث، والجزاء...

وهكذا نلاحظ تغير المنطلقات البيداغوجية، تبعا لتغير النظريات السيكلوجية.

وهنا لا بأس من التمهيد لموضوع فاعلية المدرس، ضمن مكونات الفعل التعليمي التعليمي، بشرح بعض المصطلحات البيداغوجية، ذات الارتباط الوثيق بهدف هذه الدراسة.

* هل هناك فرق بين التلميذ والمتعلم؟

جاء في لسان العرب: "التلاميذ: الخدم والأتباع، واحدهم تلميذ"¹.

ويقال: تلمذ لفلان وعنده: كان له تلميذاً. والتلميذ: خادم الأستاذ من أهل العلم، أو الفن، أو الحرفة. والتلميذ: طالب العلم، وخصه أهل العصر بالطالب الصغير².

وعِلِمَ الأمر وتَعَلَّمَهُ: أَتَقَنَهُ³. وقد تأتي بمعنى أخذ الشيء. قال الشعالبي في "فقه اللغة وسر العربية":

4 - "فقه اللغة وسر العربية"، أبو منصور الثعالبي، ج: 1، ص: 258.
5 - العربي اسليماني ورشيد الحديمي، "قضايا تربوية"، ص: 206.
6 - العربي اسليماني ورشيد الحديمي، "قضايا تربوية"، ص: 206.

1 - "لسان العرب"، ابن منظور المصري، مادة: "تلمذ".
2 - "المعجم الوسيط"، إبراهيم مصطفى — أحمد الزيات — حامد عبد القادر — محمد النجار، مادة: "التلميذ".
3 - "لسان العرب"، ابن منظور المصري، مادة: "علم".

ذلك، تبعا للأهداف التي رسمها المعلم، والتي يجب أن تنسحب على الفصل كله دون تفريق بين التلاميذ، أو تمييز بين مؤهلاتهم، ومكتسباتهم، وقدراتهم، على اعتبارهم - كما كان شائعا - صفحة بيضاء.

وبعد توالي الأبحاث والدراسات في ميدان السيكولوجيا بعامة، و سيكولوجيا الطفل بخاصة - وهي في غالبيتها دراسات غربية -، تبين أن هذا الطفل يجب أن يكون محورا، وليس هامشيا متلقيا ومتأثرا، فاعتُبر (متعلما)، التي من معانيها (عالم)، واعتبر المتعلم (هو الذي يبحث عن مادة تعلمه، ويتكيف معها بفعل جهازه العقلي المعرفي)¹.

وهنا يبرز مصطلح "العقد الديدكتيكي" (didactique contrat)، حين وضع براد فورد Bradford سنة 1961م مفهوم "المصالحة التربوية" (Transaction) لضبط العلاقة بين الأستاذ والمتعلمين، عبر ما يسمى بـ "العقد البيداغوجي" (Contrat pédagogique)، غير أن العلاقة البيداغوجية بين الطرفين كانت غير متماثلة (Asymétrique)، باعتبار الأول مالكا للمعرفة، والثاني مستقبلا لها. فظهر ما صار يسمى بـ "العقد الديدكتيكي"، الذي يضمن - عند حسن تطبيقه - علاقة جيدة بينهما.

و "العقد الديدكتيكي" تعاقد ضمني بين المدرس والمتعلمين منذ بداية السنة الدراسية، يتم بموجبه تحديد واجبات وحقوق كل طرف، كالاتفاق على الأهداف والكفايات المطلوبة، والوسائل الديدكتيكية المستعملة، والطرق البيداغوجية المسلوكة، بالإضافة إلى تحقيق الانضباط، وحسن السلوك، وعدم الغش، وإحضار الأدوات البيداغوجية، والحق في المناقشة، وتكافؤ الفرص...

فما علاقة كل ذلك بالتربية؟

* التربية (Education):

جاء في "تاج العروس": "رَبَّ وَلَدَهُ وَالصَّبِيَّ يَرْبُهُ رَبًّا: رَبَّاهُ، أَي: أَحْسَنَ الْقِيَامَ عَلَيْهِ، وَوَلِيَهُ حَتَّى أَدْرَكَ، أَي: فَارَقَ الطُّفُولِيَّةَ، كَانَ ابْنَهُ أَوْ لَمْ يَكُنْ .. وَرَبَّاهُ تَرْبِيَةً..²

وفي مختار الصحاح: "رَبَّاهُ تَرْبِيَةً وَتَرْبَاهُ، أَي: غَدَّاهُ"³.

كما قال أمية بن أبي الصلت⁴:

غَدَوْتُكَ مولوداً وعِلْتُكَ يافعاً * تُعَلُّ بِمَا أُخْزِي إِلَيْكَ وَتَنْهَلُ

وقال المناوي في "فيض القدير شرح الجامع الصغير"⁵: "التربية: تبليغ الشيء إلى كماله شيئا

1 — العربي اسليمان ورشيد الخديمي، "قضايا تربوية"، ص: 207.

2 — مرتضى الزبيدي، "تاج العروس من جواهر القاموس"، "رب".

3 — أبو بكر الرازي، "مختار الصحاح"، "ربا".

4 — ينظر: "ديوان أمية بن أبي الصلت"، ص: 57.

5 — ج: 1، ص: 80.

فشيئاً". فالتربية في اللغة من "رَبَا الشيء، يُرَبُّو، رُبُوًّا ورِبَاءً: زاد ونما"¹.

ويعضد هذا المعنى، ما ورد في حديث أبي الحباب سعيد بن يسار، أن رسول الله ﷺ قال: "مَنْ تَصَدَّقَ بِصَدَقَةٍ مِنْ كَسْبٍ طَيِّبٍ - وَلَا يَقْبَلُ اللَّهُ إِلَّا طَيِّبًا - كَانَ إِنَّمَا يَضَعُهَا فِي كَفِّ الرَّحْمَنِ يُرَبِّيَهَا كَمَا يُرَبِّي أَحَدَكُمْ فَلَوْهُ أَوْ فَصِيلُهُ، حَتَّى تَكُونَ مِثْلَ الْجَبَلِ"².

والتربية (Education)، مشتقة من (Educare)، بمعنى قيادة الشيء إلى. أو إخراجه إلى. فهو متضمن معنى إخراج الطفل من حالته الأولى إلى حالة التعلم والمعرفة والتكوين، أو إخراج ما لديه من مهارات ومؤهلات.

فالتربية علم يُعنى بتنمية ملكات الفرد، وتكوين شخصيته، وتقويم سلوكه، أو هي فن تنمية الخصائص الجسمية، والعقلية، والخلقية، الكامنة بكيفية منسجمة لدى الشخص، بحيث يصبح عضوا نافعا في مجتمعه.

لكن، إلى أي حد استطاعت منظومتنا التعليمية، الأخذ بيد المدرس إلى الأهداف التربوية المنشودة، باعتبارها أحد أهم الفاعلين - إن لم يكن أهمهم - ضمن أركان العملية التعليمية التعلمية: (المدرس، المتعلم، المادة المعرفية)؟

ولكي تبدى لنا الصورة بشكل أوضح، لا بأس أن نجري مقارنة يسيرة بيننا، وبين دولة مجاورة، فطنت إلى ضرورة تجنيد طاقاتها لخدمة التعليم، وتحقيق تعلم فعال، وهي إسبانيا. وهذه نماذج للحوافز التي قدمتها في هذا المجال:

- في عام 1995م، كان 35% من السكان الإسبان قد اجتازوا مرحلة التعليم الثانوي على الأقل، وحصل معظمهم على شهادة إتمام هذه المرحلة.

أما المغرب، فكان يراهن على أن يجعل 40% من المتعلمين المسجلين سنة 1999/2000 محصلين على البكالوريا عام 2011م، مع أن أحد المسؤولين التربويين صرح - في مارس 2010م - بأن ثمانين ألف تلميذ يلجون المدرسة، لا يحصل على شهادة البكالوريا منهم إلا عشرون ألفا فقط.

- يستمر التعليم الإلزامي 10 سنوات: من 6 سنوات إلى 16 سنة.

- يشترط في مدرس المراحل الابتدائية الحصول على درجة الليسانس في علوم التربية، أو درجة البكالوريوس في الهندسة.

- يحق للعاملين في مجال التعليم التقاعد اختياريا عند بلوغهم سن الستين، بشرط قضاء 15 عاما في

1 - ابن منظور المصري، "اللسان"، "ربا".

2 - محمد بن إسماعيل البخاري، "الجامع الصحيح"، باب قول الله تعالى: (تعرج الملائكة والروح إليه)، رقم الحديث: 7430، ومسلم

بن الحجاج، "المسند الصحيح"، باب قبول الصدقة من الكسب الطيب وتربيتها، رقم الحديث: 2389. واللفظ للمالك في "الموطأ"، باب الترغيب في الصدقة، رقم الحديث: 1844.

يحددون فترة المشاهدة اليومية للطفل ب 35 دقيقة فقط.

والمتعلم عند التخرج من الثانوي، يكون قد قضى في الدراسة: 10.000 ساعة، وأمام التلفاز: 15.000 ساعة.

والشباب في الجامعة يقضي - 600 ساعة سنوياً، و1000 ساعة أمام الفضائيات.

- يستغل المدرس الإسباني قسطاً من إجازته الصيفية في عقد دورات تدريبية (التكوين المستمر)، حيث ينص المرسوم الدستوري للنظام التعليمي على أن مواصلة التعلم حق وواجب على العاملين في مجال التدريس، لتحديث خبراتهم العلمية والتعليمية والمهنية، على أن تكون تلك الدورات مجانية. وتقوم بمهمة التدريب مراكز المعلمين والجامعات.

- يتجه الإسبان إلى جعل إلزامية التعليم من سن الثالثة.

- يتجه 70% من خريجي الثانوية إلى الجامعات، و30% إلى المعاهد المهنية.

- رياض الأطفال مجانية.

- يُعتمد في التعليم الابتدائي على ما يسمى بمعلم الفصل، ومعلم متخصص في الدين والتربية البدنية، مع التركيز على التعليم المهني في المرحلة الثانوية.

- يتم التركيز في استخدام الحاسوب باعتباره أداة للإنتاج والتعليم، مع توافر جهاز حاسوب لكل فصل

الخدمة على الأقل، ويصبح التقاعد إلزامياً عند بلوغهم الخامسة والستين.

- وإذا كان متوسط عمل الأستاذ عندنا أقل من 20 ساعة أسبوعياً، أي: قرابة 700 ساعة سنوياً، فإن المدرس في إسبانيا يعمل 1280 ساعة سنوياً، منها 850 في التدريس، والباقي في أداء واجبات مكملته لعمله، مع تمتيعه بإجازة صيفية مدتها شهران، مع العطل الرسمية العادية.

أما عندنا، فحساب يسير يوقفنا على درجة هدر الوقت الذي تعرفه مجتمعاتنا.

فلو أن بلداً عدد سكانه 10 ملايين نسمة، وعدد الذين يشتغلون (ينتجون) 25% فقط، يضعون من أوقات عملهم ساعتين، يكون عدد الساعات التي تم هدرها في السنة 1.750.000.000، وهي تعادل 250 مليون يوم عمل.

فكيف بنا نحن المسلمين المأمورين بحفظ الوقت والاعتناء به، نجد أبناءنا يقضون من أوقاتهم أمام الفضائيات والمواقع الإلكترونية والفيديو قرابة 30 ساعة أسبوعياً.

بل إن عدد الساعات التي يهدرونها في هذا الفراغ، أزيد من الساعات التي يقضونها في المدرسة. فالطفل في المرحلة الابتدائية يقضي من 700 إلى 800 ساعة في المدرسة في العام، ويقضي أزيد من 1000 ساعة أمام المرناة/ التلفاز، مع أن علماء النفس والاجتماع والأطباء

في المرحلة الابتدائية، وتزويد المؤسسات بشبكة الأنترنت. ويوزع التلاميذ في هذه المرحلة وفق نظام المجموعات، والوسائل والكتب المساندة تتوافر في الفصول والممرات.

- والمتعلمون الموهوبون يعطون فرصة اختصار الدراسة إلى سنتين.

- تزود المؤسسات بمطاعم تقدم وجبات ساخنة، لأن المعلم يبقى في المدرسة من بداية الدوام إلى نهايته، ولأن فترة الدوام تبتدىء من التاسعة والنصف صباحاً، إلى الواحدة والنصف ظهراً، ثم فترة استراحة وغداء لمدة ساعة ونصف، ثم تستأنف الدراسة من الثالثة إلى الخامسة والنصف.

— أقصى عدد التلاميذ في المدرسة يبلغ 810 تلميذ، وعدد الفصول لا يتجاوز 26 فصلاً، والحد الأدنى لمقياس الفصل هو: 42 متراً مربعاً¹.

- ونظرة واحدة إلى جملة مدارسنا، ننبئ بتقهقر جودة التعليم عندنا، وأن بيننا وبين ما ذكرناه من تجربة الإسبان قرابة 35 سنة من التأخر.

ومن خلال مشروعين شخصيين لأستاذتين طالبتين بالمرکز التربوي الجهوي بمراكش تحت إشرافي

(2006م/ 2007م)² حول جودة التعليم وتخصيصها بالمجال البيئي والصحي، توصلت الأستاذتان إلى نتائج مذهلة، عن طريق استبيان موزع على مجموعة من التلاميذ والأساتذة والإداريين، في عدد من المؤسسات الثانوية الإعدادية بمراكش، ساقطت على ذكر أجوبة التلاميذ:

- هل المؤسسة قريبة من مصدر إزعاج؟: 55% نعم، 45% لا.

- هل التشجير موجود بمحيط المؤسسة؟: 37.5% نعم، 62.5% لا.

- هل التشجير موجود داخل المؤسسة؟: 50% نعم، 50% لا.

هل المؤسسة مربوطة بشبكة الماء الصالح للشرب؟: 70% نعم، 30% لا.

- ما وضعية الصرف الصحي؟: 3.7% جيدة، 60% سيئة، 63.25% متوسطة.

- ما وضعية دورات المياه بالمؤسسة؟: 0% جيدة، 31.25% سيئة، 6.25% متوسطة، 62.5% غير موجودة.

- هل تدخن؟: 12.5% نعم، 87.5% لا.

والبحث الثاني بعنوان: "تنمية الوعي البيئي والصحي لدى التلاميذ وعلاقته بجودة التعليم"، للطالبة: للاهدى العلوي كمال، شعبة التربية الإسلامية، السنة التكوينية: 2006-2007م.

1 — ينظر موقع: www.bab.com، مقال بعنوان: "التعليم في إسبانيا. مستوى متطور وتجربة رائدة". تمت زيارته بتاريخ: 06 مارس 2022 م.

2 — البحث الأول بعنوان: "جودة التعليم بين الشعار والتطبيق (الإعداديات المتمرن بها نموذجاً)"، للطالبة الأستاذة: نعيمة الحداد، شعبة التربية الإسلامية، السنة التكوينية: 2006 — 2007م.

- هل لك علاقة بالكحول؟: 13.75 نعم، 86.25 لا.
- هل تتعاطى المخدرات؟: 11.25 نعم، 88.75 لا.
- هل تعرف الأمراض الناتجة عن هذه الأصناف؟: 72.5 نعم، 27.5 لا.
- ما هي هذه الأمراض؟: 23.75 يعرف، 33.75 لا يعرف، 42.5 يخلط.
- هل تعرف عن الأمراض المنقولة جنسياً؟: 56.15 يعرف، 22.5 لا يعرف، 21.5 يخلط.
- اذكر بعض طرق انتقال هذه الأمراض؟: 68.75 يعرف، 31.25 لا يعرف.
- ما طرق الوقاية منها؟: 68.75 يعرف، 31.25 لا يعرف.
- هل يوجد بالمؤسسة ناد صحي؟: 17.5 نعم، 82.5 لا.
- هل يوجد بالمؤسسة ناد بيئي؟: 12.5 نعم، 87.5 لا.
- ما دور كل منهما في التثقيف الصحي والبيئي؟: 25 يعرف، 75 لا يعرف.
- هل تشارك فيهما أو في أحدهما؟: 16.25 نعم، 83.75 لا.
- ما نوع الأنشطة التي يقدمها كل منهما؟: 11.25 يعرف، 88.75 لا يعرف.
- ما هدفك من الدراسة بالأساس؟: 40 التعلم، 50 الوظيفة، 10 تلبية رغبة الوالدين.
- ما مدى استفادتك من المعلومات التي تتلقاها داخل المدرسة، وتوظيفك إياها في حياتك اليومية؟: 40 بنسبة كبيرة، 60 بنسبة متوسطة.
- هل المقررات والمناهج الجديدة تحقق مردودية جيدة؟: 30 نعم، 20 لا، 50 في بعض الأحيان.
- كيف يؤثر المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي على عطائك الدراسي؟: 50 سلبيًا، 50 إيجابيًا.
- هل تتابع أسرتك سير دراستك داخل المدرسة؟: 20 نعم، 60 لا، 20 في بعض الأحيان.
- هل تجد في بعض أساتذتك تمييزاً في المعاملة بين التلاميذ؟: 60 نعم، 30 لا، 10 في بعض الأحيان.
- ما مدى إخلاص أساتذتك في أداء واجبهم المهني؟: 30 كلهم، 50 أغلبهم، 20 بعضهم.
- هل يوجد في أسرتك حاملو شهادات معطلون عن العمل؟: 70 نعم، 30 لا.
- هل يؤثر وجود حاملي شهادات معطلين من أسرتك على جديتك في التحصيل الدراسي؟: 60 نعم، 10 لا، 30 في بعض الأحيان.

- هل البنيات التحتية والتجهيزات في المؤسسة مساعدة على توفير جو ملائم لتحصيل جيد؟: 10% نعم، 90% لا¹.

ولعلها أرقام تتضافر في بيان جوانب مهمة من مكامن الخلل في المنظومة التعليمية، كما توضح - بجلاء - الجوانب الأساس الواجب معالجتها للارتقاء بجودة التعليم، ومنها رصد الأدوات والتحفيزات لتحقيق فاعلية المدرس، ومحورية المتعلم.

فهل من إصلاح لهذا الوضع التعليمي المتقهقر؟. إذا توافر لدينا محتوى معرفي سليم ومتزن في جميع المواد التي تلامس في المتعلم جوانبه المعرفية، والوجدانية، والمهارية، والسلوكية، والحس حركية، والعقلية... ووجدت المنهجية السليمة للتدريس *méthodologie*، واستهداف تحقيق الكفايات المرسومة، مع وجود آليات القياس والتقويم والدعم.. - وهي العناصر التفصيلية للعملية التعليمية -، فإن مفتاح النجاح بيد المدرس - بعد الله تعالى -، فهو القدوة المثالية للمتعلم، والأب الثاني لأجيال المتعلمين، وصاحب المفتاح السحري - بتوفيق الله تعالى - في إكساب المواقف وسلامة اتخاذ القرارات لدى هذا المتعلم؛ هو الذي يستطيع الإقناع والحمل على الفكرة، وهو الذي يستطيع بناء الإنسان القادر

على العطاء، وتحمل المسؤولية.. هذا المعلم، إذا تشبع بالرسالة التربوية السامية، وقصد إصلاح المتعلم، وتحقيق النفع له، بلغ الغاية، وحقق المنية.

وقد (صنف "fleming" مهام المدرس ضمن سبع وظائف هي: كاشف عن الدافعية، منشط، مرشد في الدراسة، ملاحظ ومراقب للتطورات ومظاهر التقدم، صانع وتقني، مجرب، إداري ومعالج)².

ويذهب havighurst و neugarten إلى أن مهمة المدرس هي تركيب لمجموعة من الأدوار التي تتحدد في كونه وسيطا في الدراسة، ضابطا للنظام، نائبا عن الآباء، حكما، مؤتمنا على الأسرار، وممثلا للمجتمع³.

ويمكن إرجاع مفاتيح النجاح لدى المدرس - من خلال الأسس التربوي المبثوثة في شريعتنا وتاريخنا التربوي - إلى عدة أسباب، لعل من أهمها أحد عشر - سببا:

1- تشبعه بحب المهنة، والتفاني في السمو بها، وتحقيق أهدافها.

ففي حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "سَيَأْتِيكُمْ أَقْوَامٌ يَطْلُبُونَ الْعِلْمَ،

2 - مجلة علوم التربية، ع: 4، 3 مارس 1993م - ص: 25.

3 - نفسه، ص: 26/25.

1 - تنظر الدراسة ضمن أرشيف البحوث الشخصية والتدخلية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - مراكش آسفي، المقر الرئيس.

فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُمْ، فَقُولُوا لَهُمْ: مَرْحَبًا مَرْحَبًا بِوَصِيَّةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وَاقْنُوهُمْ¹2.

2- أن يكون قدوة في نفسه، مثالا لغيره. وما أخطر فصام الأستاذ بين قوله وفعله على نفسية التلميذ. وقدima قال أبو الأسود الدؤلي.

لَا تَنَنَّ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِيَ مِثْلُهُ * عَارٌّ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمٌ³.

وصفة الفصام هاته، تظهر على وجه المعلم، حتى قيل: "كن صحيحًا في السر، تكن فصيحًا في العلانية"⁴.

3- اتهام نفسه عند عدم حصول الفهم، فقد يكون ذلك بسببه هو، لا بسبب آخر. قال بكر بن عبد الله المزني⁵: "إذا وجدت في إخوانك جفاء، فذلك لذنب أحدثته، فتب إلى الله تعالى. وإذا وجدت منهم زيادة محبة، فذلك لطاعة أحدثتها، فاشكر الله تعالى"⁶.

4- حسن التخطيط للمدرس، والبراعة في تحديد الأهداف/ الكفايات، ومحاولة الوصول إليها، كالصميم لبناء بيت، فكيف وهو بيني النفوس، والعقول، والأفكار، والوجدان. والنجاح في تحقيق

الأهداف، يقتضي -خطوتين: التخطيط، والتنفيذ وفق المخطط. والتجربة تقتضي -"القياس مرتين لتقطيع الخشب مرة واحدة". ومن يستطيع رؤية الهدف، فلا شك يستطيع تحقيقه.

5- الفرق بالمتعلم وحسن معاملته، والأخذ بيده للفهم، بدون تعنيف أو تشديد. وفي الحديث، يقول ﷺ: "إِنَّمَا أَنَا لَكُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَالِدِ أَعْلَمُكُمْ"⁷. ولذلك قال schilder: (المدرس قائد، يمثل كلا من الأب والأم).

6- مراعاة الفروق الفردية (البيداغوجية الفارقة - *pédagogie différentielle*)، التي ظهرت مع لويس لوگران -louis legrand سنة 1973م، من أجل تحقيق التواصل البيداغوجي، المعتمد على الرصيد المعرفي والعاطفي للمتعلم، وهو ما يقتضي -مراعاة الفوارق بين التلاميذ، والانفتاح عليهم، وعدم إقصائهم، والاعتماد على التفريد، واعتبار الخصوصيات.

قال علي بن أبي طالب ﷺ: "حَدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ"⁸.

6 — محمد عبد الرؤوف المناوي، "فيض القدير شرح الجامع

الصغير من أحاديث البشير النذير"، ج: 5، ص: 559.

7 — أبو داود السجستاني، "السنن"، باب كراهة استقبال القبلة عند قضاء الحاجة، رقم الحديث: 6.

8 — البخاري معلقا، باب من خص بالعلم قوما دون قوم، برقم: 127.

1 — أي: عَلِّمُوهُمْ.

2 — ابن ماجه، "السنن"، باب الوصاة بطلبة العلم، رقم الحديث: 255.

3 — ينظر: "ديوان أبي الأسود الدؤلي"، ص: 130.

4 — حكمة للشيخ عبد القادر الكيلاني أو الجيلاني. ينظر: "الفتح الرباني والفيض الرحاني"، ص: 65.

5 — وهو تابعي جليل.

وقالت عائشة - رضي الله عنها - : "أمرنا رسول الله ﷺ أَنْ نُنْزِلَ النَّاسَ مَنَازِلَهُمْ"¹.

وبوب البخاري: "باب مَنْ خَصَّ بِالْعِلْمِ قَوْمًا دُونَ قَوْمٍ كَرَاهِيَّةً أَنْ لَا يَفْهَمُوا"².

وقال عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: "مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لَا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ إِلَّا كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةٌ"³.

وفي حديث أنس رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه "كَانَ إِذَا تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ، أَعَادَهَا ثَلَاثًا حَتَّى تُفْهَمَ عَنْهُ"⁴. وقد قيل: "حتى تستطيع رفع التلميذ الذي وقع على الأرض، عليك أن تنحني له وترفعه برفق، وإلا فكيف تصل إليه"⁵.

7- تقديم المتعلم، والتعامل معه على أنه شريك في العملية التعليمية التعلمية، بل هو محورها، له وزنه وقيمته، مع افتراض ذكائه، وقدرته على الفهم.

ومما جرى في عهد الرسول ﷺ، أنه اختبر الصحابة ذات يوم، وكان من بينهم عبد الله بن عمر، وهو طفل صغير، فقال - عليه الصلاة والسلام - : "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ،

فَحَدَّثُونِي مَا هِيَ؟ فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي. قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي - أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ. ثُمَّ قَالُوا: حَدَّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ. فَقَالَ: "هِيَ النَّخْلَةُ". قَالَ: فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لِعُمَرَ. قَالَ: لَأَنْ تَكُونَ قُلْتَهَا، أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ كَذَا وَكَذَا"⁶.

وقد حصلت تجربة في بريطانيا، حيث تم إجراء فحص للطلاب على الكمبيوتر، و كان بر نامج الكمبيوتر مصمما على أن يفرز الطلاب في مجموعتين: مجموعة الأذكياء، ومجموعة الأغبياء، ولكن خطأ في البر نامج لم يُنتبه إليه، جعل الكمبيوتر يبدل بين الأسماء، وقسم الطلاب لصنفين، وأخبر المدرسون أن طلاب هذا الصف أغبياء وطلاب الصف الآخر أذكياء، ودخل المدرسون إلى دروسهم، فمن دخل على صف الأغبياء كان يظنهم أذكياء وبالعكس، وبعد خمسة أشهر ونصف، اكتشف الخطأ في الكمبيوتر، فقرر المشرفون إعادة فحص الطلاب، وذهلوا للدرجة كبيرة عندما رأوا تقدما كبيرا حصل عليه الأغبياء عند ما عوملوا باعتبارهم أذكياء، ورأوا تراجعاً ملحوظاً للأذكياء عندما عوملوا باعتبارهم أغبياء.

5 — ينظر: أحمد عيسى داود، "أصول التدريس النظري والعملي"، ص: 36.

6 — محمد بن إسماعيل البخاري، "الجامع الصحيح"، باب الحياء في العلم، رقم الحديث: 131، ومسلم بن الحجاج، "المسند الصحيح"، باب مثل المؤمن مثل النخلة، رقم الحديث: 7276.

1 — مقدمة صحيح مسلم، ج: 1، ص: 4.

2 — محمد بن إسماعيل البخاري، "الجامع الصحيح"، ج: 1، ص: 228.

3 — مسلم بن الحجاج، "المسند الصحيح"، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع، برقم: 14.

4 — محمد بن إسماعيل البخاري، "الجامع الصحيح"، باب من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه، رقم الحديث: 95.

8- التنوع في التدريس ما بين الطريقة الإخبارية، والحوارية، والاستقرائية والاستنباطية، والتعليم بالقصة وضرب المثال، وطرح السؤال .. كل طريقة في مكانها المناسب.

9- تنقيح المعلومات وتحديد ها عن طريق القراءة المستمرة، والاطلاع على الجديد في ميدان التربية (التكوين المستمر)، وحضور الندوات والمؤتمرات التربوية، والاتصال بالمجلات المتخصصة.. والله - تعالى - يقول: (وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا)¹. وقال - تعالى -: (وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ)². وقال - تعالى -: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا)³. وعن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: "إِنَّمَا الْعِلْمُ بِالتَّعَلُّمِ، وَالْحِلْمُ بِالتَّحَلُّمِ"⁴.

بهذا يستغني المتعلم عن عناء البحث عن المعلومة، التي قد يفني عمره دون أن يحصل عليها. وقد يسأل المدرس عن مسألة معينة، فيرشد المتعلم إلى المراجع المطلوبة، دون كبير عناء، فضلا عن أن المدرس يمتلك مخزونا علميا يمتح منه كلما احتاج إليه، وبخاصة عند الأُسئلة المفاجئة أو المفخخة. ولقد قيل: "مكتبة مثقلة بالكتب، لا تعادل مدرسا جيدا واحدا". وقيل: "لو كان مكانُ المدرس في الفصل أمام التلاميذ، فهو في

الحقيقة خلفهم يدعمهم". وقيل: "التلميذ لا يأتي للمدرسة لأجلك أيها المدرس، ولكنك أنت من يذهب إلى المدرسة لأجله". وقيل: "أعط بلا حدود، ولا تنتظر الأخذ" .. ولكن دون تكلف العلم، وادعاء المعرفة، وزعم الموسوعية.. فذلك قد يوقع في الغرور والتهلكة، ومن قال لا أدري، علمه الله ما لا يدري⁵.

10- ملاحظة وسائل التأثير المختلفة، لأن طريق إيصال المعلومة يعود إلى ثلاثة أقسام:

أ - القسم المعنوي من إلقاء الدرس، وهو المعروف بالمحتوى والموضوع (المعرفة).

ب - القسم الصوتي، أي نبرة صوت المعلم ودرجاته في أثناء الشرح.

ج - القسم البصري، أي مظهر المعلم وحركاته. وقد قام البروفيسور (مورابيان) بأبحاث على هذا المستوى، فوجد أن 7% من تثبيت المعلومة تأتي من محتوى الدرس، و38% تأتي من العامل الصوتي، و55% تأتي من العامل البصري.

وفي دراسة أخرى حول أبرز خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر الموجهين، والمشرفين التربويين،

5 - يقول ابن وهب: "سألت مالكا في ثلاثين ألف مسألة نوازل في عمره، فقال في ثلثها أو في شطرها أو ما شاء الله منها: لا أحسن ولا أدري". (ينظر: القاضي عياض، "ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة مذهب مالك"، ج: 2، ص: 60).

1 - [الإسراء: 85].

2 - [يوسف: 76].

3 - [طه: 114].

4 - أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، "شعب الإيمان"، فصل في ذم بناء ما لا يحتاج إليه، برقم: 10739.

- التعزيز: أي: مكافأة سلوك المتعلم الصحيح. وهو مفتاح ضبط القسم الذي يعاني منه بعض المدرسين، وبخاصة في التعليم الخاص. وتعتبر كلمات التنويه والثناء من أعظم أسباب الاستمالة التربوية، وكذلك الحفز بإضافة النقط، والمكافأة بخرجات أو رحلات، أو مسابقات أو ورشات²...

- التركيز على التغذية الراجعة أو المرتدة / -feed rétroaction / back، لقياس أثر المعلومات المقدمة للمتعلمين، بما في ذلك التغذية الراجعة الداخلية، المنبثقة من ذاتية التلميذ، والخارجية التي تأتي من الخارج، أي: من الأستاذ، أو المحيط، وما يصحب ذلك من تقويم بأنواعه:

- التقويم التشخيصي - (évaluation diagnostique).

- التقويم المرحلي / التكويني évaluation (formative).

- التقويم الإجمالي / الجزائي (évaluation sommative).

أوسعوا لهم في المجلس، وأسمعوهم الحديث، وأفهموهم إياه؛ فإنهم صغار قوم أو شك أن يكونوا كبار قوم، وقد كنتم صغار قوم، فأنتم اليوم كبار قوم". (ينظر: الخطيب البغدادي، شرف أصحاب الحديث، ص: 122)

وكانوا يسلكون مسلك رفع معنويات الصغار، وتعزيز الثقة بأنفسهم؛ فقد كان ابن شهاب الزهري — رحمه الله — يشجع الصغار ويقول: "لا تحقروا أنفسكم لحداثة أسنانكم؛ فإن عمر بن الخطاب كان إذا نزل به الأمر المعضل، دعا الفتيان فاستشارهم يتبع حدة عقولهم". (ينظر: أبو عمر بن عبد البر النمري القرطبي، جامع بيان العلم وفضله، ج: 1، ص: 172).

والمديرين، والمعلمين أنفسهم، والتلاميذ، جاءت النتائج هكذا:

- التمكن من المادة التعليمية: 63%.

- الديمقراطية والتسامح ومشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات: 61%.

- التنوع في أساليب التدريس: 47%.

- التحضير السابق للمادة، والحماس الشديد لها: 31%.

- توزيع الأسئلة بالعدل، ومراعاة الفروق الفردية: 19%.

- التحلي بالأخلاق الفاضلة والمبادئ الملتزمة: 18%.

- التأهيل العلمي، والإلمام بالأهداف والمنهج: 18%.

- المحافظة على المظهر بشكل لائق: 17%.

ومما يحدث العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم:

- تحقيق رضا المتعلم بما يتعلمه، وتحبيب المادة إليه.

1 _ ينظر: ياسر فتحي الهنداوي، "إدارة المدرسة وإدارة الفصل (أصول نظرية وقضايا معاصرة)"، ص: 92.

2 _ ومن وسائل التحفيز: تخصيص الجوائز الرمزية للمجتهدين. وقد كان ذلك معروفاً مشتهراً عند المرين المسلمين؛ فقد كان إبراهيم بن أدهم يقول: "قال لي أبي: يا بني، أطلب الحديث، فكلما سمعت حديثاً وحفظته، فلك درهم. فطلبت الحديث على هذا". (ينظر: الخطيب البغدادي، شرف أصحاب الحديث، ص: 126).

وكانوا يدعجون الأطفال في مجتمع الكبار، استفادة من علمهم، وتمرساً بتجارهم؛ فقد مر عمرو بن العاص رضي الله عنه على حلقة من قریش فقال: "ما لكم قد طرحتم هذه الأغليمة؟ لا تفعلوا،

هذه أهم الصفات التي - بها - يمتلك المعلم ناصية متعلميه، فيحبب إليهم المادة المدرسة، ويربط معهم الجسور التربوية المطلوبة، ويسترجع بعضا من الثقة المفقودة، وسط الإحباطات المتفشية في المجتمع.

- التقييم المعياري (évaluation normative).

- التقييم الذاتي (auto - évaluation).

11 - ضبط السلوك وردود الأفعال تجاه المتعلم.

وهذا يقتضي:

- أن يكون المدرس سمحا، هاشا، ليناً، سهلاً، في غير خوف ولا ملق.

— البعد عن العبوس والتقطيب والشدة المفرطة، لأنها لا تأتي بخير. وفي الحديث: (إِنَّ الرَّفْقَ لَا يَكُونُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ، وَلَا يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانُهُ)¹.

- تجنب المبالغة في التأنيب، والتوبيخ، والزجر، والتهديد، والوعيد (رفق من غير ضعف، وحزم من غير عسف).

- ترك احتقارهم، والسخرية منهم، والتنقيص من شخصيتهم، فذلك يورثهم التفوق والانطواء، والعزوف عن المشاركة، وقد يؤدي إلى الإحباط ثم السقوط.

- لا يضع نفسه في مواضع التهم، ولا يستخدم متعلميه في قضاء أموره وحاجاته الشخصية.

- يدفع الملامة والسامة عنهم بمزج الجلد بشيء من الفكاهة والمزح البريئين، بنسبة ما يوضع من الملح في الطعام.

- يتحسس ظروفهم، ويُسهم في حل مشكلاتهم.

1 - مسلم بن الحجاج، "المسند الصحيح"، باب فضل الرفق، رقم الحديث: 6767.

البيبلوغرافيا

* القرآن الكريم.

* الكتب:

- إبراهيم مصطفى - أحمد الزيات - حامد عبد القادر - محمد النجار، المعجم الوسيط، دار النشر، دار الدعوة، ت. مجمع اللغة العربية.

- أبو الأسود الدؤلي، الديوان، ت. محمد حسين آل ياسين، مكتبة النهضة، بغداد، مطبعة المعارف، الطبعة الثانية، 1384 هـ - 1964 م.

- أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، ت. محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1410 هـ - .

- أبو عمر بن عبد البر النمري القرطبي، جامع بيان العلم وفضله، ت. أبي عبد الرحمن فواز أحمد زمري، مؤسسة الريان، دار ابن حزم، الطبعة الأولى: 1424 هـ - 2003 م.

- ابن منظور المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

- أحمد عيسى داود، "أصول التدريس النظري والعملي"، دار يافا العلمية للنشر - والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى: 2014 م.

- الخطيب البغدادي، شرف أصحاب الحديث، ت. عمرو عبد المنعم سليم، مكتبة ابن تيمية، الطبعة الأولى: 1417 هـ - 1996 م.

- شرح ديوان أمية بن أبي الصلت، ت. سيف الدين الكاتب، أحمد عصام الكاتب، دار مكتبة الحياة، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى.

- عبد القادر الكيلاني أو الجيلاني، الفتح الرباني والفيض الرحماني، ت. عبد الرحيم السايح وتوفيق علي وهبة، مكتبة الثقافة الدينية، بدون طبعة ولا تاريخ.

- عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، ت. عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى: 1422 هـ - 2002 م.

- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2005 م.

- العربي اسليماني، المعين في التربية، بدون طبعة، 2014. القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، فضالة المحمدية.

- مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني، الموطأ، ت. محمد مصطفى الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، أبوظبي، الطبعة الأولى: 1425 هـ - 2004 م.

- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ت. محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، طبعة جديدة، 1415 هـ - 1995 م.

- محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، الجامع الصحيح المختصر، ت. د. مصطفى ديب البغا، دار ابن

كثير، اليمامة، بيروت، الطبعة الثالثة: 1407 هـ - 1987 م.

- محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني، سنن ابن ماجه، ت. محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.

- محمد عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، ضبطه وصححه احمد عبد السلام، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة الاولى: 1415 هـ - 1994 م.

- مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ت. عبد الكريم العز باوي، مطبعة حكومة الكويت، الطبعة الثانية: 1407 هـ - 1987 م.

- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، المسند الصحيح، دار الجيل + دار الأفاق الجديدة، بيروت.

- ياسر فتحي الهنداوي، "إدارة المدرسة وإدارة الفصل (أصول نظرية وقضايا معاصرة)"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى: 2012 م.

* المجالات:

- مجلة علوم التربية، ع: 4، 3 مارس 1993 م.

* المواقع الإلكترونية:

- موقع: www.bab.com، مقال بعنوان: "التعليم في إسبانيا. مستوى متطور وتجربة رائدة"، تمت زيارته بتاريخ: 06 مارس 2022 م.

بعض مظاهر إشكالية التعليم في المغرب واقع الحال ومفارقات الخطاب

د. محمد شرقي¹

ملخص:

نعرض في هذه المقالة لمختلف المحطات الإصلاحية التي عرفها النظام التعليمي المغربي، وبشكل خاص على المستوى البيداغوجي، منذ فجر الاستقلال (1956) إلى اليوم، والذي عمل جاهدا على تجاوز البيداغوجيا القديمة، التي كانت كل التعلّيمات فيها تتمحور حول اكتساب المعارف، إلى بيداغوجيا حديثة وفعالة تراهن على المتعلم وتتمركز حوله. وهي بيداغوجيا ستكون أولى تجلياتها في بيداغوجيا الأهداف، ثم في مرحلة ثانية في بيداغوجيا الكفايات، التي راهنت على إكساب المتعلمين موارد (معارف، قدرات ومواقف) مع تمرينهم على استثمارها وتحريكها عندما تعترضهم وضعيات مركبة أو زمرة من الوضعيات - المشكلات ومن ثم جعلهم يعطون دلالات للتعلّيمات التي يكتسبونها.

هكذا، حاولت الدولة المغربية أن تواكب كل المستجدات الحاصلة على المستوى البيداغوجي في أفق الرفع من أداء المدرسين، ومن ثم الرفع من جودة التدريس. هكذا فكلما ظهرت بيداغوجيا جديدة أو تيار بيداغوجي جديد في الغرب إلا وكان له صدى داخل منظومتنا التعليمية. مع ذلك لم يستطع نظامنا التعليمي تجاوز تعثراته وعوائقه المتعددة واستمرت المدرسة المغربية، في كثير من الحالات، تشتغل وفق النموذج القديم الذي يراهن على تقديم المعارف الجاهزة وليس على بناء الذوات المفكرة. ونحن نعتقد أن ذلك مرتبط بغياب بيداغوجيا مطابقة لخصوصيتنا المغربية، خصوصية يمكن أن ندركها في أبعادها المتعددة، اقتصاديا وسوسولوجيا وأثروبولوجيا...

1 - أستاذ التعليم العالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش - آسفي

تقديم:

ينبغي أن نذكر أن إشكالية التعليم بالمغرب والأسئلة المرتبطة بذلك هي إشكالية قديمة. فقد أشار محمد عابد الجابري منذ بداية مرحلة السبعينات إلى ذلك حيث كتب ما نصه: "ثمة في المغرب مشكل مزمن، مشكل يحتل الصدارة في مجموعة المشاكل الأخرى التي لم تعرف بعد طريقها نحو المعالجة والحل الصحيح. إنه مشكل التعليم، مشكل يعترف بخطورته وتفاقم أبعاده، منذ الإعلان عن الاستقلال إلى اليوم، المغاربة جميعا: آباء وأمهات وأبناء، وأساتذة ومعلمين وطلبة وتلاميذ وحاكمين ومحكومين، مسؤولين وغير مسؤولين، مختصين في التربية والتعليم أو غير مختصين." كما أن جل الأسئلة التي طرحت بصدد هذه الإشكالية ظلت هي نفسها تراوح مكانها: «قيل الكثير عن هذا المشكل، وعقدت حوله ندوات رسمية وغير رسمية، فاقترحت حلول كثيرة متتالية أو متزامنة، وفي كل مرة كان اللاحق منها يلغي السابق أو يعدله، أو يكمله. ومع ذلك لم يزد المشكل إلا تعقيدا، ولم تزد أبعاده إلا امتدادا

وتشعبا. وهكذا يبقى "المشكل" من غير حل، ينتظر سنة أخرى لا ريب فيها، لينفجر الوضع من جديد، ولتقدم المطالب من جديد، ولتقدم الحلول الجزئية وحدها ويبقى المشكل قائما كما كان أو أكثر. وهكذا دواليك!؟"².

قبل التطرق لبعض مظاهر هذه الإشكالية ومعاينة بعض تمظهراتها في الزمن الحاضر لا بأس من الرجوع إلى الوراء للوقوف على الظروف والحيثيات التي صاحبت هذه النشأة، [ذلك لأن المشاكل، أيا كان نوعها، كما يذكر الجابري "ليست بنت ساعتها، بل هي نتيجة عملية تطور ونمو: نمو الأجزاء في إطار نمو الكل، ونمو الكل من خلال نمو الأجزاء. معنى ذلك أن المشاكل، أيا كانت، لها تاريخ، ومن ثمة يغدو الفهم الصحيح لها إنما يبدأ بفهم تاريخ مولدها ونشأتها، وتتبع مراحل نموها وتطورها"³. ومن ثم يجوز لنا التساؤل كيف كانت تمارس مهنة التعليم قبل المرحلة الاستعمارية وما الذي كان يميز هذه المرحلة؟ ما طبيعة المعارف التي كانت تدرس وما هي الغايات التي كانت تنشدها ووفق أي بيداغوجيا كانت تتم العملية؟ ماهي

1- الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار

النشر المغربية، البيضاء، 1973، ص.3

2- الجابري، محمد عابد، مرجع سابق، ص.3.

3- الجابري، محمد عابد، المرجع نفسه، ص.4.

لمشاكل معاينة على مستوى الواقع التعليمي في البلاد أم أن استقدامها واعتمادها داخل منظومتنا التربوية أملت شروط أخرى خارجة عن المجال وتجدر تبريرها في علاقة التابع بالمتبوع؟¹

يمكن أن نميز، ونحن نتأمل تطور النظام التعليمي بالمغرب بين ثلاث مراحل أساسية:

1 -مرحلة ما قبل الاستعمار: تميزت هذه المرحلة بهيمنة شبه مطلقة للطريقة التقليدية التي كانت تعتمد على الإلقاء وتتمركز حول المعرفة، وهي طريقة كانت مقبولة اجتماعيا ومشروعة في ظل مجتمع تراتبي كانت فيه الأدوار مقسمة ومحددة بدقة بين كل المكونات الاجتماعية: بين الأجيال، وبين الراشدين والأطفال، بين الرجال والنساء، بين الذكور والإناث... إلخ؛ مجتمع ما كان يهيمه هو التحصيل خصوصا إذا كان كل ما يدرس متمحورا

التغيرات التي عرفها الحقل التعليمي المغربي خلال مرحلة الاستعمار؟ وما هي وضعيته بعد حصول البلاد على استقلالها السياسي؟ كيف نفسر الانتقال من مرحلة إلى أخرى وكيف ندركه؟ هل ندركه على شكل قطائع أم أن ثمة انتقال ضمن الاستمرارية؟ هل كان هذا الانتقال استجابة لمطالب وحاجيات أفرزها الواقع المغربي أم أنه نتيجة لإملاءات فرضتها قوى معينة ستوظف التعليم لخدمة مصالحها الآنية والمستقبلية؟

في تناولنا لهذا الموضوع سنركز بشكل خاص على التطور الحاصل على المستوى البيداغوجي أي على الطريقة التي كانت تتم بها العملية التعليمية، وكيف كان يتم الانتقال من مقاربة بيداغوجية إلى أخرى، والسؤال الذي سيوجه تفكيرنا في هذا الإطار، يتحدد كالتالي: هل البيداغوجيا المعتمدة في التدريس منذ ذاك التاريخ إلى الآن كانت نتيجة

اختيارات تخص هذه الميادين نفسها وبه ضمن في جوفه ومن خلال تطوره، أبعادا سياسية واجتماعية أثرت وتؤثر وستؤثر -لا- على الثقافة والتعليم فقط، بل على مجموع المشاكل الأخرى على اختلاف أنواعها، وتفاوتها في الأهمية والخطورة. محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص. 4.

1- هذا يعني أن مشكل التعليم هو مشكل سياسي بالدرجة الأولى وربما إقحام المعطى السياسي في هذا المجال هو الذي جعل مساره ينحو هذا المنحى، بل هو الذي حكم على كل المحاولات الإصلاحية بالتعثر بل بالفشل. وقد انتبه الجابري إلى ذلك منذ السبعينيات حيث كتب في هذا الإطار: "لقد اتخذ مشكل التعليم في بلادنا ومنذ الا استقلال طابعا سياسيا واضحا، ليس فقط لأنه يمس الشعب كله، أو لأنه يقدم أحسن مطية تطرح من أعلى متنها قضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، بل أيضا لأنه يعكس بالفعل

حول النص الديني (القرآن والسنة) والعلوم
الميسرة لفهمه.

في ظل هذا الوضع كان التعليم تقليديا بكل
معاني الكلمة، وكان الشرط الوحيد للقيام بهذه
المهمة هو أن يكون الشخص (أي "الفقيه")
حافظا لكتاب الله ومتمكنا من بعض الأذكار
الدينية، وقادرا على تأطير المجال الديني الذي
يشتغل فيه، لأنه في غالب الحالات سيكون هو
المرجع الوحيد لساكنة لها نوازلها اليومية وحيث
رأي الفقيه واستشارته تبقى ضرورية خصوصا
وأنا مازلنا نعيش في ظل مجتمع قبلي يعيش على
الزراعة والرعي وتمثل فيه الأمية نسبا عالية،
مجتمع مازالت ثقافته شفوية تقوم على السرد
والتكرار. وهو يشتغل وفق عقدة محلية تتجدد
سنويا تسمى محليا بـ «الشرط»¹. وهكذا كان
الفقيه يتدرج ويرتقي في مسالك العلم والمعرفة.
أما المناهج التعليمية فقد كانت تتنوع حسب
المناطق، ففي المجال القروي كان الأمر يقتصر في
غالب الحالات على تحفيظ القرآن وتعليم بعض
السنن وتعليم المبادئ الأولية في الكتابة والقراءة.

إلا أنه في بعض الزوايا (زاوية وزان في شمال
المغرب وزوايا الجنوب) وفي بعض المدن التقليدية
كفاس ومراكش وتارودانت. الخ كنا نجد مواد
تعليمية أخرى تغني البرامج الدراسية مثل علوم
الفقه وأصوله، علوم الحديث وعلوم التفسير،
علوم اللغة بل حتى علم المنطق والحساب
والفلك في جامعة القرويين بفاس. وقد ظل الأمر
على هذا الحال إلى حدود بداية القرن العشرين
عشية فرض الحماية على البلاد.

2- المرحلة الاستعمارية: إننا نعرف جيدا

ملايسات وظروف استعمار المغرب وكيف تم
التمهيد لهذه العملية التي كان أساسها ليس هو
السلاح بل المعرفة والتي تدخل ضمن ما سمي
آنذاك بالسياسة العلمية للاستعمار. وهي عملية
أخذت شكلها الرسمي سنة 1904 مع ظهور
البعثة العلمية بطنجة والتي أنشئت خصيصا لهذا
الغرض، أي تجميع كل المعطيات المرتبطة بالمجال،
بالإنسان والمجتمع المغربي حتى تسهل عملية غزوه
لاحقا. وقد فطنت جل الدراسات الكولونيالية
آنذاك إلى أهمية التعليم وكيف يمثل مدخلا أساسيا،

1- فضلي، عبد الرحمان، الإصلاح الديني اليوم في القرى المغربية
"المخزن" و "فقهاء الشرط" في تيزنيت، مجلة عمران للعلوم

من جهة، لزرع ثقافة جديدة وأنماط سلوكية تتماهى وتتماشى مع عقلية المستعمر، ومن جهة ثانية تكوين وتأهيل وإعداد أطر وتقنيين مغاربة يمكن الاستفادة منهم في إنجاح المشروع الاستعماري اقتصاديا وسياسيا. من دون أن ننسى ظهور مدارس من نوع خاص لتأهيل النخبة الحاكمة مستقبلا (مدارس الأعيان). بالإضافة إلى مدارس ستخصص للعنصر البربري وأخرى للأقلية اليهودية. وهكذا سيقدم الاستعمار منتوجا يلائم ويستجيب لحاجيات مختلف القوى المكونة للبنية الاجتماعية آنذاك: طبقة النخبة، جماهير المدن الكادحة ثم جماهير البادية المتخلفة. كتب لوي هاردي كبير المنظرين للسياسة التعليمية آنذاك " وهكذا، فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرستقراطية مثقفة في الجملة متحضرة ومهذبة أرستقراطية، ولكنها أرستقراطية توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسطية (نسبة إلى القرون الوسطى)، ومهددة في وجودها المادي بسبب افتقارها للأساليب الاقتصادية الحديثة نتيجة اللامبالاة من جانبها. إن التعليم الذي سيقدم لهذه

النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة، أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بجماهير السكان الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فسيتمتع بتنوع الوسط الاقتصادي: في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية (خاصة مهن البناء) وإلى الحرف الخاصة بالفنون الأهلية. هذه الفنون التي تكتسي أهمية خاصة، والتي يجب العمل على إحيائها من جديد. أما في البادية فسيوجه التعليم نحو الفلاحة والتشجير وتربية المواشي وبالنسبة للمدن الشاطئية فسينصب على الصيد البحري والملاحة¹.

هكذا، عوض تعليم كانت تقدمه المساجد والزوايا سنجد أنفسنا أمام مدارس ومؤسسات عصرية، لها مناهجها الخاصة وغاياتها الخاصة أيضا. وفي هذه المرحلة، كذلك، ستظهر المدارس الحرة والتي شكلت ملاذا لمجموعة من الأسر المغربية خصوصا داخل المدن، والتي كانت متخوفة من المنتج الأجنبي الذي اعتبرته مجالا للتنصير وإدخال ثقافة الآخر النصراني المتعارضة مع الدين والأعراف الاجتماعية. وهو رفض وتعارض سيدوم حتى

1-HARDY M.G., Le problème scolaire au Maroc, Casablanca, imprimerie rapide, 1920, p.23

خروج المستعمر وتحرير البلاد وسيتم - كما يذكر الجابري - مقاطعة شبه جماعية وشبه منظمة - خاصة في الأوساط الشعبية - لمدارس الحماية. "إنها لم تكن احتقارا للتعليم أو اعتقادا بعدم جدواه، بل كانت نوعا من "الكبت" الإرادي. أما البديل، فقد كان الانتظار. انتظار عهد الاستقلال، حيث سيتوفر المغرب على تعليم وطني يلبي مطامح شعبنا في التعليم والثقافة والشغل"¹. آنذاك فقط، وأمام الإقبال المتزايد على المتعلمين لتعويض الأجانب وامتهان الوظيفة العمومية، سيفطن المغاربة والمترددون منهم بوجه خاص أو المحافظون كما يسميهم البعض أو الوطنيون، إلى أهمية المدرسة كمجال لتلقي معرفة تتماشى مع العصر "الحديث" ومجال كذلك أصبح ضروريا للرقى الاجتماعي والولوج للوظيفة العمومية. «لقد بدا واضحا للجماهير الشعبية، غداة الاستقلال أن ما كانت تحلم به نتيجة الوعود البراقة التي روجتها قيادة الحركة الوطنية، لم يكن سوى سرايا. وبما أن وعيها الطبقي كان ضعيفا خافتا، فإنها لم تتردد في ربط السلطة وبالتالي الغنى، بالتعليم: إن الذي مكن النخبة من ثروتها، وأهلها لاستلام مراكز

المسؤوليات، كان في المنظور الجماهيري آنذاك هو التعليم. «وهكذا ظل التعليم لدى الشعب المغربي غداة الاستقلال خاضعا لهذا التصور: تلميذ اليوم هو حاكم الغد، وذلك ما تنبّهت إليه، خلال عهد الحماية، البورجوازية المغربية، وهذا ما أدركته أخيرا الجماهير الشعبية"².

على مستوى التدبير البيداغوجي، وهو الأمر الذي يهمننا في هذا المقام، نجد استمرار البيداغوجيا التقليدية، فهي المتحكمة في تنظيم العلاقات بين المعلمين والمتعلمين، وإن كنا نلاحظ تقدما على مستوى ديداكتيكي، أي على مستوى تنظيم المعارف وتدريسها وحيث التكامل بين الدرس النظري والتطبيقي خصوصا في تدريس العلوم واللغات، فإن السيادة، في أغلب الحالات، تكون لنقل المعارف وإعادة إنتاجها.

3-مرحلة ما بعد الاستعمار: مرحلة التجريب وتعثر الإصلاح

خلال هذه المرحلة ستعزز الرغبة في التمدرس وسيتم القطع مع نظرة سابقة للمدرسة طبعها نوع من التردد والخوف ارتبطا بظروف انغراسها داخل المجال المغربي، ومن ثم بدأت، بشكلها الحديث، تجد مكانها الطبيعي داخل

1- الجابري، محمد عابد، مرجع سابق، ص. 59

2- الجابري، محمد عابد، المرجع نفسه، ص. 63

المجتمع المغربي في مدنه وقراه، حيث تبينت ضرورتها، كما أسلفنا، باعتبارها المجال الوحيد الذي يضمن الرقي والارتقاء الاجتماعيين. وفي هذه المرحلة كذلك، ستظهر المبادئ الأولى الأربعة التي ستطبع ورش الإصلاح والتي تجسدت في التعميم، والتعريب والمغربة والتوحيد. وهي إصلاحات كانت ذات طابع توفيق، كما يذكر الجابري؛ توفيق ظل يحكم الرؤية المغربية لإصلاح التعليم وسيؤكد مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين وسيستمر إلى الآن مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، ليتبين بالواضح أن المدرسة ليست بعيدة عن مجال الصراع الاجتماعي بل توجد في قلبه، ولعل ذلك ما يفسر، في نظرنا، سلسلة المشاكل والتعثرات التي نعيشها اليوم، فالحلول تأتي دائما من خارج النسق أو المنظومة.

لقد كان لمثل هذه التمثلات الإيجابية حول المدرسة غداة الاستقلال تأثير واضح حتى على المستوى البيداغوجي، فقد أوكلت تربية الأبناء كلية للمعلم وأعطيت له كل الصلاحيات لتربية النشء ولو باستعمال العنف المادي في بعض الحالات والذي كان يجد ما يبرره.

وفي ظل الخصائص المهول في الموارد البشرية، آنذاك، فقد فتحت المدرسة أبوابها لكل متعلم يجيد

القراءة والكتابة بل وتم استقدام مجموعة من الأجانب: من سوريا والأردن وفلسطين ومصر ومن فرنسا، وكذلك من بعض دول أوروبا الشرقية مثل رومانيا وبولونيا وهنغاريا. وفي الغالب الأعم كان جل هؤلاء يفتقرون للتجربة وليست لهم أي دراية لا بالمجال البيداغوجي ولا بديداكتيك المواد المدرسة، وما كان يشفع لهم ويسهل مأموريتهم هو التمثل الايجابي المرتبط بالمدرسة واستعداد الكل للتعاون في ظل نسق ثقافي يحكمه التضامن والتعاون اللذين يغذيها شعور قومي وتفكير عقدي موحد.

في هذه المرحلة ستظهر مؤسسات تكوين أطر التدريس: مدارس المعلمين والمعلمات والمراكز التربوية الجهوية حيث سيتم الاطلاع على نظريات في التربية الخاصة والعامة ومن ثم الانفتاح على الفكر التربوي الحديث. ولكن مع ذلك على مستوى الأداء ظل الهاجس هو مراكمة المعارف وتقديمها خارج وضعيات محددة قريبة من المعيش اليومي للمتعلم وعدم مراعاة الفوارق بين المتعلمين الشيء الذي سينعكس على مستوى نسبة الهدر المدرسي، حيث أغلب المتعلمين كانوا يغادرون المدرسة في سن مبكرة، وبشكل خاص في السنوات الإسهادية الخامس الابتدائي أو الثالثة اعدادي،

المجال للواقع المدرسي وتظاهراته. وهو الأمر الذي ربما كان سيسمح لهم ويساعدهم على إيجاد نوع من التوافق بين النظرية البيداغوجية الغربية والمحيط الذي ستطبق فيه.

في مثل هذه الظرفية ظهرت بيداغوجيا الأهداف التي تزامن ظهورها مع فرض سياسة التقويم الهيكلي على المغرب من قبل صندوق النقد الدولي والتي شرع في تطبيقها خلال الموسم الدراسي 1985/1986 وهكذا انتشرت في منظومتنا التعليمية مرحلة سيادة منظور تحليل التدريس أو تحليل العملية التعليمية، حيث ازدهرت المنشورات (الكتب والمجلات والملاحق التربوية في الجرائد الوطنية...) ونشطت الندوات واللقاءات التربوية وازدادت أعداد الباحثين والخريجين ممن تكونوا بكلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة ومركز تكوين المفتشين وغيرها¹.

غير أن هذه الهيمنة، وبغض النظر عن الخطاب و الكتابات المصاحبة لها، لم يكتب لها النجاح ولم تف بالغرض المطلوب نظرا لاعتبارات كثيرة، لعل أهمها مرتبط بشروط وظروف إنتاج

وقليل من يتحصل على شهادة البكالوريا التي كانت لها قيمتها العلمية والاعتبارية آنذاك. لكن بالرغم من هذه النقائص فقد استطاعت المدرسة، وبشهادة كثير من الملاحظين، أن تؤدي وظيفتها التكوينية والتأهيلية خلافا لما نلاحظه اليوم حيث ان مهمتها أصبحت محصورة في التقويم وظيفتها تقويمية إشهادية.

مع بداية الثمانينيات، ومع عودة جيل جديد من المكونين من المدارس الفرنسية والبلجيكية والكندية، سنلاحظ بداية التأسيس لفعل بيداغوجي جديد خصوصا في كلية علوم التربية التابعة للجامعة محمد الخامس بالرباط وحيث جل الأساتذة كانوا قد حضروا رسائلهم العلمية تحت إشراف بيداغوجيين وعلماء ديداكتيك غربيين، وأرادوا نقل التجربة الغربية الى المغرب. خطأهم في اعتقادي أنهم تجاهلوا السياق المغربي أو لم يأخذوه بالحسبان والمتمثل في تزايد الإقبال على المنتج المدرسي المستقطب قليلا من قبل الوظيفة العمومية وكذا القطاع الخاص وعدم المواكبة في بناء المدارس وبناء الشركات واستثمار المؤطرين والباحثين في

1- الدريج، محمد، المنهاج المدمج، أطروحات في الإصلاح

البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، 2015، ص 129-189.

* مازالت إشكالية الهدر المدرسي تؤرق المسؤولين المغاربة يكفي أن

نذكر أن متوسط الهدر المدرسي سنويا يصل إلى 250000 حالة

التعلم، حيث إن كثافة البرامج الدراسية من جهة وخصوصية بعض المواد التعليمية من جهة أخرى والاحتفاظ الذي تعرفه الفصول الدراسية وافتقار المؤسسات للوسائل التعليمية اللازمة والمختبرات. كل ذلك حكم على التجربة بالفشل حسب بعض المتابعين للشأن التربوي. وهو المآل نفسه الذي ستعرفه تجربة المقاربة بالكفايات والتي تعتبر إلى حد ما امتدادا للمرحلة السابقة كما انتبه إلى ذلك الباحث المغربي محمد الدريج الذي عايش هذه اللحظات¹.

هكذا، فعلى مستوى الخطاب، ومن خلال تأمل التوجيهات التربوية لتدريس المواد التعليمية الموجهة للمدرسين، دلائل المعلمين ومداخل أو مقدمات الكتب المدرسية والمذكرات التوجيهية، نجد أن الخلفية النظرية أو البراديع المعتمد في التدريس هو المقاربة بالكفايات، أي أن ما يحكم العملية برمتها هو إعداد المتعلم لمواجهة وضعيات مركبة مع ما يفترضه ذلك من اكتساب موارد في إطار وضعيات وسياقات محددة، غير أنه على مستوى الممارسة وكذلك على مستوى تقويم التعلم، نجد استمرار التركيز على المعارف و

تثبيتها لدى المتعلمين ضدا على تنمية القدرة على التعبير الفردي وتنمية شخصية المتعلمين². سيمثل المخطط الاستعجالي (2009-2012)، من جهته، مناسبة لتجاوز تعثرات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وإعطاء دفعة جديدة للإصلاح، وكان من بين مشاريع هذا البرنامج مشروع التطوير البيداغوجي الذي يهدف إلى استكمال إرساء المقاربة بالكفايات وتوفير إطار منهجي لأجرائها، ومن ثم سيتم تبني بيداغوجيا الإدماج والتي "جعلت منها وزارة التربية الوطنية نموذجا لتطوير المناهج، وجندت لها عدة من البرامج والمشاريع والأطر والتدريبات والوسائل والدلائل والمذكرات إلى ذلك غير من الإجراءات. لكن، وبعد مرور حوالي سنتين على بداية "تطبيق" هذه البيداغوجيا، جزئيا في المراحل الأولى وبشكل تجريبي في بعض الأكاديميات، تم "تعميمها" بعد ذلك على المدارس المغربية الابتدائية منها على وجه الخصوص، حتى دون تقديم وتوظيف نتائج التقويم الأولي للتجريب وحتى قبل أن يفتح في شأنها نقاش وطني، كان من الممكن أن يساهم بفعالية في معرفة نقاط قوتها وضعفها ومدى

مراعاتها لخصوصياتنا، قبل بلورتها في صياغتها النهائية ثم تطبيقها¹.

عوض هذه الاحتياطات وهذه الإجراءات التي ذكرها محمد الدريج، سيتم الشروع في تطبيقها بعد أن تلقى جل المدرسين تكوينا تقنيا للعمل بها، تكوينا للأسف لم يقف على مرتكزاتها وأسسها النظرية ولم يسائلها في ضوء الوضعيات الفعلية التي في إطارها يمارس المدرسون. لقد كان تكوينا للأسف غير مبني على أسئلة حقيقية تنهل من الواقع المدرسي بل والواقع التربوي الذي ضمنه تتأطر العملية التعليمية التعلمية².

خلال الموسم الدراسي 2011/ 2012 وبدون سابق إنذار، وبعد أن بدأ الكثير من المدرسين يترسون بها وأدركوا بالفعل فلسفتها وأهميتها، خصوصا في الجانب المرتبط ببناء التعلّمات وجعل المتعلم يعطيها دلالة، سيتم التخلي عن هذه التجربة وإشهار إفلاسها بشكل رسمي، وترك المدرسين يشتغلون وفق ما يمكن أن نسميه بـ "بيداغوجيا الخبرات". تلك الخبرات التي اكتسبها وراكموها من خلال ممارستهم الفصلية وسنوات العمل التي قضوها في مجال التدريس.

وهكذا، فالمتتبع للشأن التربوي اليوم يلاحظ ويقف على مجموعة من المفارقات: فعلى مستوى الخطاب الرسمي وغير الرسمي نجد العمل بالكفايات والتمركز على المتعلم وبناء التعلّمات والاهتمام بشخصية المتعلم، ولكن على مستوى الممارسة فالثابت والمعمول به هو التركيز على المعارف والمحتويات وحتى على مستوى التقويم نجد المتفوق ليس من يجيد التفكير بل من يحفظ ويراكم المعارف أكثر من غيره. وهو وضع يحيل إلى اختلالات عدة تظهر على مجموعة من المستويات يمكن أن نخترلها في ما يلي:

1- اختلالات على مستوى التكوين حيث إن مواصفات المدرس لا تبنى انطلاقا من الواقع التربوي المغربي وحاجياته وإمكاناته ونسقه الثقافي العام، ومن ثم فما يتعلمه المدرس المتدرب داخل مراكز التكوين لا ينفعه كثيرا عندما يخرج إلى مجال العمل حيث يصطدم بواقع مدرسي من نوع آخر وهذا ما لمسناه من خلال تجربتنا في مجال التكوين والتأهيل المهنيين.

2- اختلالات مرتبطة بالتمثيلات المرافقة لعملية التمدرس وللمدرسة، والتي لم تعد ينظر

1 - الدريج، محمد، المرجع نفسه، ص. 130

2 - الدريج، محمد، المرجع نفسه، ص. 131

النفس وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيون وعلماء الاقتصاد وغيرهم. يتعين، في ما نعتقد، الانطلاق أولا من المجتمع المغربي والاستئناس بجملة الدراسات التي أنجزت حوله سواء من الزاوية السوسيولوجية، الأنثروبولوجية أو علم الاقتصاد والاطلاع كذلك على كل ما هو مرتبط بالمتعلم خلال هذه المرحلة النهائية، آنذاك فقط يمكن أن نتحدث عن بيداغوجيا يمكن اعتمادا عليها أن نسلك ونربي وندرس، وهي بيداغوجيا تكون دائما قابلة للتطوير والمراجعة والتجديد كلما تطلب الأمر ذلك.

نستخلص مما سبق أن الخطاب البيداغوجي في المغرب قد استطاع، بفضل الترجمة طبعاً، أن يفتح وأن يواكب كل المستجدات الحاصلة على هذا المستوى. فكلما ظهرت بيداغوجيا معينة أو تيار بيداغوجي معين إلا وكان له صدى داخل منظومتنا التعليمية يتم التبشير به أولاً، ثم يتم تبنيه لاحقاً، وبطبيعة الحال دائماً، دون النظر إلى ما يمكن أن نسميه بالخصوصية المغربية، خصوصية يمكن أن نقرأها اقتصادياً وسوسيولوجياً وأنتروبولوجياً.

إليها باعتبارها مجالا مفضلا للرفقي الاجتماعي ومجالا لاستثمار مضمون كما كان الأمر في الماضي القريب.

3-اختلالات مرتبطة بالبنيات التحتية

المهترئة وبالمدرسة كمجال يفتقر لكثير من المرافق كالمختبرات والخزانات والملاعب الرياضية ومجالات الترفيه، دون أن نتحدث عن شروط بناء التعلّمات والظروف التي تنجز في إطارها¹.

4-اختلالات مرتبطة بالتسيير الإداري

والتربوي حيث لا نجد، في أغلب الحالات، أطرا مؤهلة، إداريا وتربويا، للقيام بمهمة معقدة كهذه، فأغلب الأطر الإدارية التي تسند إليها مهمة التسيير الإداري تسند اعتمادا على عامل الأقدمية دون الأخذ بعين الاعتبار مؤهلات أخرى لها دلالتها خصوصا الجانب المرتبط بالتكوين في مجال علوم التربية وعلوم الإنسان. بالإضافة إلى الطريقة التي تتمثل بها هذه الفئات العمل الإداري، إن الإدارة للأسف ولدى الكثيرين هي مناسبة وفرصة للخلود للراحة والتخلص من جحيم القسم.

إن بناء بيداغوجيا ملائمة لا يمكن أن يكون إلا عملا جماعيا يشارك فيه علماء التربية وعلماء

1 - شرقي، محمد، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم التي تعلم

التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، صص. 188-190

إننا لا نتحدث هنا عن الخصوصية بمعناها السلبي، وحيث تتحول إلى ذريعة، يتم بها أو من خلالها، رفض الآخر وكل ما ينتجه، فقط بدعوى أنه مخالف لنا ومغاير، بل خصوصية إيجابية تستحضر ما يميز وما يختلف عن الآخر، فوضعنا الاقتصادي مثلا ليس هو وضع أوروبا أو كندا أو أمريكا نفسه، وكذلك بنياتنا الاجتماعية وتشكيلاتنا السوسيواقتصادية ليست هي البنى والتشكيلات نفسها التي نصادفها في تلك البلدان، كما أن تاريخنا ورصيدنا الثقافي ليس هو نفسه الذي نجده لديها. بالإضافة إلى أن الإشكالية التي ضمنها تبلور الفكر البيداغوجي في الغرب ليست هي الإشكالية نفسها التي ما فتئ يفرزها وي طرحها واقعنا التربوي. للأسف كان دائما يتم تجاهل، عن وعي أو عن غير وعي، مثل هذه الاعتبارات، وبالتالي ظل مشكلنا الكبير كما تذكر "زكية داوود"، وضمن مقام آخر، هو "زرع نماذج جاهزة" le greffe des modèles وهو الأمر الذي حول مجالنا التربوي، والمدرسي بشكل خاص، إلى مجال للتجريب، و أعطى المشروعية لما نلاحظه اليوم وبشكل مفارق حيث نلاحظ تقدما كبيرا على مستوى الخطاب البيداغوجي، خصوصا المنفتح منه، المتمركز على المتعلم والذي ينشد تحقيق كفايات محددة، وتعثر

كبير على مستوى الأجرأة والتطبيق. وحتى ولو تشبع المربي بهذه البيداغوجيات الحديثة واستطاع أن يكييفها مع الوضعيات التي يشتغل فيها، فثمة دوما عوائق أخرى متعددة، منها ما هو مرتبط بالنسق التربوي العام أي ظروف التنشئة الاجتماعية، والتربية الأسرية، والموروث الثقافي، أو ما هو مرتبط بشروط إنتاج التعليمات حيث ضعف البنيات التحتية، غياب مكاتب، وسائل تعليمية، مختبرات وما إلى ذلك من المتطلبات الأخرى. بالإضافة إلى ظاهرة الاكتظاظ وكثافة المقررات، دون أن نشير إلى "الفراغات والثقوب السوداء"، بتعبير إدغار موران، التي توجد بين المواد التعليمية، وغياب التنسيق بين الفاعلين التربويين، والذين وعلى امتداد كل الإصلاحات التي عرفها النظام التعليمي في المغرب ظلوا على الهامش، مهمتهم محددة سلفا في المنهاج وتتلخص في تنفيذ ما قرره الآخرون الذين تقدمهم السلطة الوصية على القطاع كخبراء، وأي خبراء؟ سياسيون ونقابيون ورجال أعمال مهندسو المجتمع ومنظروه، وهو وضع ينبغي أن نأخذه بعين الاعتبار عندما نقيم أي تجربة إصلاحية لأن هؤلاء الفاعلين الموكولة إليهم أجرأة الإصلاحات والتوصيات لا يتم الاستماع إليهم ولا مجرد الاستئناس بنظرتهم

الحاضر. ومن ثم يحق لنا إعادة التساؤل ما الذي يتعين علينا فعله إذا أردنا التأسيس لبيداغوجيا تكون ملائمة؟ بيداغوجيا يمكن أن نسميها وطنية، أي مطابقة لوضعنا وانتظاراتنا، فإذا كان عبد الكبير الخطيبي في ما مضى قد تحدث عن ضرورة إزالة الاستعمار عن السوسيولوجيا ألا يجوز لنا، وعلى الشاكلة نفسها، النداء بتحرير البيداغوجيا la décolonisation de la pédagogie?

1.

للأمور، وبالتالي من الطبيعي أن تكون هناك مقاومة وأن تنهض ميكانزمات الدفاع لديهم وهو وضع يصبح معه التدريس بالأهداف أو وفق الكفايات أو غير ذلك دون معنى ودون دلالة، ومن ثم يتحولون إلى سلبين، مجرد مطبقين، أعوان خدمة agents وليس فاعلين acteurs كما هو المبتغى والمأمول، وهذا ما نلاحظه اليوم عند أغلبية المدرسين حيث الشعور باليأس وعدم الاكتراث كمقابل لحيف الاعتراف والتهميش.

هكذا تظهر الصورة حاليا وهي صورة توضح ما آل إليه الوضع التعليمي في الوقت

البيداغوجيا

5- فضلي، عبد الرحمان، الإصلاح الديني اليوم في القرى المغربية "المخزن" و"فقهاء الشرط" في تيزنيت، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، العدد 24، المجلد السادس، ربيع 2018
6-HARDY. M.G, *Le problème scolaire au Maroc*, Casablanca, imprimerie rapide, 1920
7- Akesbi Msefer, Assia, *Ecole, Sujets et Citoyens*, Editconsulting, 2014

1- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، البيضاء، 1973.
2- الدريج محمد، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، 2015
3- شرقي، محمد، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم التي تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2010
4- شرقي، محمد، البيداغوجيا مفهوم، تاريخ ومقاربات، فضاء ادم، مراكش، 2017

1 - شرقي، محمد، البيداغوجيا مفهوم، تاريخ و مقاربات، فضاء

حق تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية في المواثيق الدولية

د. عمر السلكي¹

مقدمة:

يعتمد المغرب تقسيما جهويا جديدا بعد محدودية التقسيمات المجالية السالفة، ووجه التجديد في الجديد هو الحديث عن الجهة (13) الثالثة عشر ذات الصلة بجوهر اشتغال الوزارة المكلفة بالمغاربة المقيمين بالخارج، ولا مرأى أنها جهة افتراضية تنسحب على مجال ترابي معنوي، وتجمع في رحابها قرابة خمسة ملايين مغربية ومغربي يتوزعون على قارات المعمور الخمس، ممن يراد لهم أن يكونوا مضرب الأمثال في حسن السفارة الثقافية والتعلق بأستار الهوية المغربية، الشيء الذي يطرح ألف سؤال وسؤال حول مشروعية الجهود الرامية إلى تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية؟ ومدى حضور حق نقل الموروث الثقافي إلى امتدادنا في الخارج ضمن الشرعة الدولية لحقوق الإنسان؟

¹ - أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش - آسفي

أولاً- الوثائق الحقوقية وحق تعليم لغة وثقافة المنشأ؛

كفلت المواثيق الدولية والإقليمية للمهاجرين الحق في تعلم لغة وثقافة المنشأ، وعلى رأسها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي جعل «للآباء على سبيل الأولوية، حق اختيار نوع التعليم الذي يعطى لأولادهم»، وأكد على «أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، وجميع الفئات العنصرية أو الدينية»¹.

وزاد بيانا العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حيث التأكيد على أن الدول الأطراف تتعهد «باحترام حرية الآباء أو الأوصياء عند وجودهم في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية، شريطة تقييد المدارس المختارة بمعايير التعليم الدنيا التي قد تفرضها أو تقرها

ومما أقترحه على المغترب في هذا الشأن:

أ. تفعيل الفصول الدراسية الملحقه بالمساجد، سيما يومي السبت والأحد والعطل الدورية، مع الجد في إنجاح مهمتها كما وكيفا، دون إغفال إسناد مهمة

الدولة، وبتأمين تربية أولئك الأولاد دينيا وخلقيا وفقا لقناعاتهم الخاصة»².

وبالمنطق نفسه تكلم الإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان وواجباته فضلا عن ملحق الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، مُجَرِّمين حرمان أي شخص من حق التعليم، حيث يلزمون دولة الاستقبال «لدى قيامها بأية أعمال تتعلق بالتعليم والتدريس، أن تحترم حق الوالدين في ضمان اتفاق هذا التعليم والتدريس مع ديانتهم ومعتقداتهم الفلسفية»³.

ولا تشذ الوثائق الدولية الخاصة بالمغترب عن السياق السالف، حيث التأكيد على أن «تنتهج دول العمل بالتعاون مع دول المنشأ عند الاقتضاء، سياسة تستهدف تيسير إدماج أولاد العمال المهاجرين في النظام المدرسي المحلي، وبصفة خاصة في ما يتعلق بتعليمهم اللغة المحلية، وأن تسعى دول العمل إلى تيسير تعليم اللغة والثقافة الأصليتين لأولاد العمال المهاجرين»⁴.

التعليم إلى الأطر المؤهلة علميا وتربويا وبيداغوجيا وديداكتيكيا، ثم تدعيمها ببرامج التكوين الذاتي والمستمر إنماء للقدرات والكفايات المهنية، إذ الواقع

⁴ الاتفاقية الخاصة بالعمال المهاجرين، المادة:45، الفقرتين: 02،03، ويراجع أيضا الإعلان المتعلق بغير المواطنين، المادة:08، فقرة: "ج".

¹ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة:26، الفقرتين:2 و3.

² العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، المادة:13، الفقرة: 03.

³ ينظر الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، المادة:12، والملحق رقم 01 للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، المادة:02.

الأعظم من العاملين إلى المال والأعمال والصناعات والتجارات... مع الاحتفاظ بالراتب والبقاء في أسلاك الوظيفة العمومية، اللهم من رحم ربي من الوطنيين الصادقين.

ج. إنشاء المحاضن التعليمية البديلة من الأولي حتى العالي، سيما أنه خيار تتيحه القوانين المحلية للمغتربين، وأحيانا كثيرة تسهم دول المنشأ ماديا -كليا أو جزئيا- لإخراجه إلى حيز الوجود؛ ويزيد من واقعية المقترح اتساع قاعدة المسلمين الشباب، مما يعني « الحاجة إلى وجود المدارس الإسلامية، والتي يمكن أن تساعد الأجيال الصاعدة في المحافظة على الهوية، فتأسست أنواع من المدارس»²، قرأت عن بعضها في هولندا ووقفت على نماذج مشرقة في ألمانيا... وما يسجل على التجربة من حسنات أكثر من السلبيات، مما ينبئ بغد مشرق متى تحل الطاقم الإداري والتربوي بمعايير الجودة بناية ومضمونا وطرائق تعليمية.

ومن المفيد في مثل هذه الاستشارات، أن نركز على الإنسان أكثر من البنيان، وغض الطرف عن الأموال مقابل ربح الرهان، لأن التعليم رسالة أكثر منه تجارة، كما أن الأجرة لا تغني بحال عن ابتغاء الأجر، ومن جواهر السنة قول رسول الله ﷺ: "إِنَّمَا الْأَعْمَالُ

أن قسطا كبيرا من الفشل مرده للتساهل الحاصل في انتقاء المعلمين، والقيمين، والإداريين.

والغالب تكليف - لبواعث عائلية أو شخصية - مهاجرين حاملين للإجازة ممن أعياهم الاندماج والعطالة بالتدريس، والتغاضي عن تمحيص القدرات والاستعدادات لممارسة الفعل التعليمي/ التعليمي... وهو خيار يستوجب إعادة النظر في طريقة الاختيار والاشتغال، وأخذ الأمور بحزم ضمانا لجودة الممارسات والمخرجات.

ب. استثمار حصص التعليم العمومي المخصصة لتدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية، وذلك بإمعان النظر في البرامج والمناهج، وتحديث الطرق والوسائل بما يتماشى والمدرسة الغربية العصرية، ناهيك عن إعادة النظر في مقاييس ومعايير اختيار وزارة التربية الوطنية المغربية للأطر المترشحة، ولست أستثني أي متدخل في تسيير وتدبير مختلف العمليات التربوية؛ فعوض اضطلاع بعض الأساتذة المتدربين - للتدريس خلال الألفية المنتهية - بمهمة إجراء البحوث والدراسات التي ترصد الإكراهات والعقبات، وتروم على مشرحة التحليل والتنقيب إيجاد الحلول لمختلف المشكلات، تحوّل اهتمام السواد

² إسماعيل الحسني: الاختلاف والتفكير في فقه الأقليات، ص152، ويراجع في انتشار المدارس الإسلامية والحاجة إليها "جين سميث": الإسلام والمسلمون في أمريكا، ص191.

¹ ينظر في استعداد الوزارة للتعاون على التنظير والتنزيل للفكرة كلمة كاتبة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، منشورة ضمن كتاب: "اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة"، ص05 وما بعدها.

جلالة الملك محمد السادس على أن الاهتمام «منصب في مجالات علاقتنا بدول الاتحاد الأوروبي على حفظ كرامة رعايانا الأوفياء العاملين بدوله المختلفة، وعلى الدفاع عن مصالحهم المادية والمعنوية، وقد أصدرنا تعليماتنا لسفرائنا وقناصلنا في بلاد المهجر كي يكونوا في خدمة رعايانا الأوفياء، وأكثر قربا منهم واستجابة لحاجياتهم، خاصة منهم الجيلين الثاني والثالث الذين نحرص على ارتباطهم بهويتهم الأصيلة وقيمهم المقدسة»⁴.

وتعزيزا لهذا التوجه، نص الفصل السادس عشر من دستور المملكة على ضرورة أن «تعمل المملكة المغربية على حماية الحقوق والمصالح المشروعة للمواطنات والمواطنين المغاربة في الخارج، في إطار احترام القانون الدولي والقوانين الجاري بها العمل في بلدان الاستقبال؛ كما تحرص على الحفاظ على الوشائج

بِالنِّيَّاتِ - أو قال بِالنِّيَّةِ - وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى"، وقال أيضا: "إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت في البحر يصلون على معلم الناس الخير"².

ولا تعويل - بعد الله تعالى - إلا على الأساتذة الرساليين، ممن يصنعون الأجواء المدرسية السليمة، ويدربون النشء على ممارسة ومعايشة سلوك الفضيلة، وهو أسلوب تعليمي أجدى من تعلم الأخلاق والقيم نظريا، لأن لسان الحال أبلغ من لسان المقال³، كما أن التعلم النظري شيء، وممارسة التعلم في شكل امتدادات خلقية شيء آخر.

ثانيا- الوثائق المغربية وتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية:

ما دامت الجالية المغربية بالخارج جزءا لا يتجزأ عن مكونات الشعب المغربي الأثيل، فقد نالت قسطا وافرا من الخطب الملكية السامية، باعتبار الأخيرة موجهة للسياسة الداخلية والخارجية، وأحسبها رعاية بادية لكل ذي عينين في أول خطاب للعرش، حيث أكد

صالحة وموجهة، ويعتبر هذا الواقع الحي من الوسائل غير المباشرة في التربية والتوجيه الناجع والناجح. يراجع كتابه: مشكلات الشباب، الحلول المطروحة والحل الإسلامي، ص 145.

⁴ خطاب العرش الذي وجهه الملك محمد السادس إلى رعاياه الأوفياء من الرباط يومه 30 يوليوز 2000م، يرجى الرجوع إلى سجل: "العدل" في خطب ورسائل صاحب الجلالة الملك محمد السادس من سنة 1999م إلى سنة 2011م، منشورات قسم التواصل، مديرية الدراسات والتعاون والتحديث، وزارة العدل، المملكة المغربية، ص: 66، 67.

¹ أخرجه البخاري في صحيحه، باب بَدْءُ الْوَحْيِ، حديث رقم 01؛ وأخرجه مسلم في صحيحه، كِتَابُ الْإِمَارَةِ، باب قَوْلِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّةِ، وَأَنَّهُ يَدْخُلُ فِيهِ الْغَزْوُ وَغَيْرُهُ مِنَ الْأَعْمَالِ، حديث رقم 3530.

² أخرجه الترمذي، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، حديث رقم 2685، قال الشيخ الألباني: صحيح، وينظر أيضا حديث رقم: 1838 في صحيح الجامع.

³ ذهب عباس محبوب إلى أن المناخ المدرسي فضاء رحب يتبادل فيه الطلاب التجارب الحسنة والخبرات الطيبة، ويتدربون فيه بالاحتكاك على ممارسة سلوك الفضيلة والخير والحق في بيئة اجتماعية

وتنمية قدراتهم ومؤهلاتهم، وثقافتهم الأصلية على أن يكون ذلك مسبقا بدراسة حول حاجاتهم الثقافية»³.
وصلة بالاندماج السوسيو- ثقافي لأبناء الجالية المغربية، لا تفتأ حنجرة الرؤية الاستراتيجية تصدح بأولوية «تعزيز برامج عمل في إطار سياسة تربوية تكوينية للشباب المغاربة في المهجر، تستثمر ثقافة وطنهم الأم بتعدد مكوناتها وروافدها في صقل مواهبهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة، وإسهامهم حسب الإمكان في حوار الثقافات وتواصلها في بيئات المهجر»⁴.

وبالمجمل، فقد حظي برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية بمكانة متميزة ضمن خطة عمل وزارة التربية الوطنية، حيث العناية بإرساء وتتبع الاتفاقيات المبرمة مع سلطات التربية بدول استقبال الهجرة، كما السهر عبر مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم الخصوصي على جودة الأطر والبرامج والمناهج الموجهة إلى امتداد المغرب بالخارج، ولإزالة القطار يطوي سكة العمل في اتجاه سياسي مفعم بالأمل.

الإنسانية معهم، ولا سيما الثقافية منها، وتعمل على تنميتها وصيانة هويتهم الوطنية»¹.
ولا يشذ عن السابق الميثاق الوطني للتربية والتكوين المصنف دستورا للعملية التعليمية/ التعليمية، حيث جعل «رهن إشارة الجاليات المغربية في الخارج الراغبة في ذلك، الأطر والمرجعيات التعليمية اللازمة لتمكين أبنائها من تعلم اللغة العربية والقيم الدينية والخلقية والوطنية، وتاريخ المغرب وجغرافيته وحضارته، مع مراعاة ما يطبعها من تنوع وتكامل، وتستعمل لهذا الغرض أيضا كل من التلفزة التفاعلية ووسائل الإعلام والاتصال الجديدة»².

وعليه، لا غرو أن نلغي الرؤية الاستراتيجية - التي وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بغاية النهوض بالمنظومة - تعزف على سمفونية المساواة في ولوج عالم التمدرس، حيث النص على ضرورة «السعي إلى تمكين أبناء الجالية المغربية المقيمين بالخارج قدر الإمكان من تعليم مواز يضمن لهم: تعزيز هويتهم متعددة المكونات، وانتماءهم للوطن،

³ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرافعة الأولى: تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوين، النقطة: 04، ص: 14.

⁴ المرجع السابق، الرافعة السابعة عشرة: تقوية الاندماج السوسيوثقافي، النقطة: 100، ص: 55.

¹ الفصل: 16 من دستور المملكة المغربية الصادر عام 2011م، الأمانة العامة للحكومة، مديرية المطبعة الرسمية، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، طبعة 2011م.

² الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، القسم الثاني المتعلق بالتنظيم البيداغوجي، الدعامة الرابعة التي تعنى بإعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين، عنوان: المجموعات ذات الحاجات الخاصة، المادة: 89.

وتعليم أبنائهم، وفي هذا السياق نذكر التوجهات الكبرى المؤطرة لهذا الاهتمام المثلثة أساسا في:

- العناية الملكية بأحوال المواطنين المغاربة بالخارج لأجل الرقي بها نحو الأفضل؛

- الاهتمام البالغ بتمكينهم من كل حقوق والتزامات المواطنة الكاملة حيثما كانوا؛

- تفعيل الإرادة الراسخة في توثيق الأواصر المتينة التي تربطهم بوطنهم المغرب؛

- توطيد الجهود الدؤوبة في هذا المجال؛

- التجاوب مع متطلبات النمو السريع والمتزايد للمغاربة بالمهجر؛

- بلورة السياسات المتعلقة بالهجرة وشؤون الجالية المغربية بالخارج.

وقد نص الظهير الشريف رقم 208.07.1 الصادر في 21 دجنبر 2007 على إحداث مجلس الجالية المغربية بالخارج، توخيا لبلوغ غايات وأهداف أساسية منها: التشجيع بقيم ومقدسات الأمة وثوابتها وهويتها الموحدة، والغنية بتعدد روافدها...

ويعتمد النظام التربوي المغربي على مرتكزات ثابتة مؤطرة بنص دستور المملكة الجديد، تتعلق بالاختيارات الاستراتيجية التي يتعين تفعيلها في مجال التربية والتكوين بشكل عام، وفي مجال تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية بشكل خاص، ومن أهم هذه الاختيارات ما يلي:

وجدير بالذكر، أن نمط التعليم هذا أكبر من أن يكون برنامجا قطاعيا يتطلب تدبرا إداريا، أو أن يحصر ضمن تنزيل لاتفاقيات ثنائية مع الجهات المعنية في دول الاستقبال، أو أن يقتصر على إيجاد موارد مالية وبشرية تُعبأ في الداخل أو الخارج... إنه فوق كل هذا مشروع تربوي يحتاج إلى إرساء وتتبع وفق مرجعية وهندسة محكمة، كما الانفتاح على مبيعات المتجر التربوي العالمي بغاية الاستفادة من مستجدات تدريس اللغات وتفاعل الثقافات.

وهو ما حدا بوزارة التربية المغربية - طوال عقود خلت - إلى فتح النقاشات وإقامة الندوات، فضلا عن إبرام الشراكات وتسخير الاعتمادات توخيا لجودة الممارسات والمخرجات، ومنه إعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية، وعيا منها أن الأمر يتطلب جهودا استثنائية وخبرة تربوية رفيعة، تعي خصوصيات الفئات المستهدفة، وتستوعب سياقات الاندماج المختلفة.

وأنقل للتحسيس - رغم طول المنقول - بعض جواهر الإطار المرجعي على مستوى الاختيارات الاستراتيجية في مجال الهوية والتربية والتكوين، ما يؤكد أن «الجالية المغربية تحتل موقعا بالغ الأهمية ضمن الاختيارات الاستراتيجية للدولة المغربية في مجال السياسات العامة لأجل تدبير شؤون الهجرة والمهاجرين، وفي مقدمتها الاهتمام بمغاربة العالم

ثالثا- حق المهاجر في امتلاك أدوات الفعل الثقافي وتفعيلها؛

يستحضر الإطار المرجعي المبادئ الموجهة للاختيارات الاستراتيجية للمملكة المغربية في مجال السياسة العمومية، وفي مقدمتها: - تمتيع المواطنين والمواطنات على قدم المساواة بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، مع السعي إلى تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجال والنساء؛ - الالتزام بما تقتضيه المواثيق الدولية من مبادئ وحقوق وواجبات؛ - التثبث بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا مع مراعاة الطابع الكوني لتلك الحقوق وعدم قابليتها للتجزئ؛ - مواصلة العمل للمحافظة على السلام والأمن في العالم؛ - حماية منظومتي حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني والنهوض بهما والإسهام في تطويرهما؛ - 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؛ - توسيع وتنويع علاقات الصداقة والمبادلات الإنسانية والاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية مع كل بلدان العالم¹.	1.1- في مجال الاختيارات الاستراتيجية
--	---

إن تطور وجود المهاجرين كما وكيفا وهدفا، يستوجب تقليب النظر وإجالة الفكر في حجم ونوعية مشاركة المهاجر الثقافية والمجتمعية، كما يتطلب الانتقال من وضعية استهلاك القيم والأفكار، وابتلاع المواقف والصور والمشاهد إلى مرحلة إنتاج الفعل عوض رد

الفعل، كما الإبداع والتميز في العطاء، ناهيك عن الإسهام في المسيرة الحضارية بما يمتح من الخصوصيات الدينية والثقافية، وهذا خطب جلل يستدعي امتلاك القوالب والأدوات، والوسائل

¹ - الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين بالخارج، إعداد مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بشراكة مع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين في الخارج، شتنبر 2015م، ص: 12، 13 بتصرف يسير جدا.

والمعينات الكفيلة بتحقيق الأثر المنشود والمقصود المحمود.

سيما أن عقيدة المسلم تجعله إيجابيا بطبعه، ميالا إلى فعل الخيرات وحرب المنكرات، فضلا عن استثمار ما أودعه الله تحت يده من معينات ووسائل ووسائل وأدوات، لعل أهمها حق تأسيس الجمعيات الثقافية، لأن بيئة الاغتراب تتميز بكثافة وثقل وتنوع تنظيمات المجتمع المدني الساعي إلى الدفاع عن مصالح مخصوصة، بوصفه فرصة العضو للإسهام المنظم في التسيير والتطوير والتغيير، وإدارة الخلاف والنزاع مع الموافق والمخالف، وأيضا النضال بالوسائل الحضارية المشبعة بقيم التحاور والتجاوز والتعاون والتكامل، والتدافع بالتي هي أحسن.

وللتاريخ فقد حققت جمعيات المغتربين أهدافا ليست باليسيرة، منها مهمة الوساطة بين المهاجرين والدولة المضيفة، وأحيانا كثيرة هي اللسان المعبر عن طموحات المغتربين وأهدافهم، مما يستدعي إخلاص النوايا، وتضافر الجهود لخلق الفعل المدني القوي والمعبر عن الطموحات، والمجسد للحقوق المكفولة دوليا وإقليميا.

وبالرجوع إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، نجده ينص على أن «لكل شخص الحق في حرية الاشتراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية»²، كما صرح العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية بحق «كل فرد في حرية تكوين الجمعيات مع آخرين، بما في ذلك حق إنشاء النقابات والانضمام إليها من أجل حماية مصالحه»³، ونظيره ما ورد في الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، والاتفاقية الأمريكية التي كفلت «لكل شخص الحق في التجمع سلميا مع الآخرين في اجتماع عام رسمي، أو تجمع غير رسمي بشأن المسائل ذات الاهتمام العام، أيا كانت طبيعتها»⁴.

وحتى لا يستثنى المغترب، نلفيه مخصوصا بنصوص تكفل «للعمال المهاجرين وأفراد أسرهم الحق في تكوين الجمعيات ونقابات العمال في دولة العمل، وذلك لتعزيز وحماية حقوقهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها من المصالح»⁵، كما نص الإعلان المتعلق بحقوق الإنسان للأفراد غير المواطنين، على تمتعهم وفقا للقوانين الوطنية والتشريعات الداخلية للدول المضيفة «بالحق في الانضمام إلى النقابات وغيرها من المنظمات أو الجمعيات التي يختارونها،

¹ المجتمع المدني هو الشق المنظم من المجتمع، ولذلك يقدم على أنه: التشكيلات والتنظيمات المكونة من أفراد اختاروا العضوية بإرادتهم لتحقيق أهداف سلمية تهم الجميع أو مجموعة من الأفراد، ويتميز المجتمع المدني بالاستقلالية عن الدولة، والحرية في الحركة والاشتغال في العلن، والاختيارية في الانضمام مما يثمر الإيجابية ودوام العطاء.

² الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة: 20، الفقرة: 01.

³ العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة: 22، الفقرة: 01.

⁴ تراجع المادة 11 من الاتفاقية الأوروبية، والاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، المادة: 21.

⁵ الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم، المادة: 40، الفقرة: 01.

﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَاصْبِرُوا ۚ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ [الأنفال / 47].

فالواحد ضعيف بنفسه قوي بإخوانه، والشيطان والزلل من الواحد أقرب ومن الاثنين أبعد، وإنما يأكل الذئب من الغنم القاصية، وكلما التأم الشمل وتماسك الجمع حلت يد الله وتوفيقه وتسديده؛ ومن ثمرات هضم هذه الحقيقة، تجاوز الجهود الفردية - على أهميتها - إلى الجهود الجماعية التي «تنهض بها المؤسسات والمنظمات والجمعيات، وقد بدأت هذه المؤسسات في الظهور والتوسع والنمو، حتى أصبحت ظاهرة لا تخلو منها مدينة من المدن الأوروبية، واندرج أغلب النشاط ذي الصبغة الإسلامية ضمن أعمال المؤسسات والمنظمات والمراكز الثقافية والاجتماعية والدينية والتربوية»³.

ومن الضروري التأكيد على أن الثام المغتربين وتنظيمهم أنفسهم في إطار «المجتمع المدني، ليس المقصود منه أساسا إيجاد معارضة سياسية في مواجهة الدولة، إذ فاعلية المجتمع المدني - بكافة منظماته ومكوناته- تتضمن أهدافا أوسع وأعمق من مجرد المعارضة، إنها المشاركة بمعناها الشامل سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا»⁴.

والاشتراك في أنشطتها، ولا تُفرض أية قيود على ممارسة هذا الحق، غير القيود التي يقررها القانون وتقتضيها الضرورة في مجتمع ديمقراطي، لصيانة الأمن القومي أو النظام العام، أو لحماية حقوق الغير وحرياتهم»¹.

وفي البنود السالفة مُسَوَّغٌ حقوقي، يتيح للمغرب تجسيد قيم التضامن والتعاون، وإخراجها للناس في أنشطة جمعيات تمثل قول الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة / 03].

فالمسلمون لحمة ويد واحدة على مشاكل الاغتراب، يتعاونون ويتكاملون لأجل ما هو خير وصالح للدين والعباد، ولأجل نصره القضايا والخصوصيات يبذلون التضحيات ويأخذون بالأسباب، ويجسدون وصف رسول الله ﷺ القائل: "مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى"؛ وكيف لا يفعلون والدعوة صريحة للتوحد ولم شمل المجموع، ونبذ الفرقة والشتات من أولى أولويات الشريعة الخاتمة، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء / 91]، وفي موضع آخر:

¹ الإعلان المتعلق بحقوق الإنسان للأفراد الذين ليسوا من مواطني البلد الذي يعيشون فيه، المادة: 08، الفقرة: "ب".

² أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البرِّ والصَّلةِ والآداب، باب تَرَاحُمِ الْمُؤْمِنِينَ وَتَعَاطُفِهِمْ وَتَعَاوُدِهِمْ، حديث رقم 4685.

³ عبد المجيد النجار: المنظمات الإسلامية في أوروبا في مواجهة تحدي الشراكة الحضارية، ص 06.

⁴ مصطفى محمود عفيفي: الحقوق المعنوية للإنسان بين النظرية والتطبيق، دراسة مقارنة في النظم الوضعية والشريعة الإسلامية، ص 142.

ملخص:

باء ثقافة المجتمعات المتعددة الأرومة، أن قبول الاختلاف والحوار بين الثقافات شارع أعظم يفضي إلى حصول السلام والأمن العالميين، قناعة أن التنوع الثقافي كنز حي يقع في ملكية البشر أجمعين، مما يستدعي صونه والتشريع لحصول بقائه واستمرارية عطائه، ومن ثمة لا ضير أن تجتهد كل مجموعة بشرية - سواء كانت في وطن الحدود أو الوطن الجديد- في الحفاظ على ملامح شخصيتها، وأن تسعى إلى إعادة إنتاجها عبر نقلها إلى الأجيال اللاحقة، قناعة أنها الهوية الجماعية والخصائص المميزة، مع ضرورة الاحترام التام لهوية الآخرين وخصوصياتهم الثقافية.

حفظ الهوية عبر نقل الموروث الثقافي إلى الأجيال اللاحقة أضحي قاعدة من قواعد القانون الدولي، لا تخطئه العين في ميثاق الأمم المتحدة والعهد والاتفاقيات التي تحكم علاقات التعاون الثقافي بين البلدان المصدرة والمستقبلة للهجرة، وفي كفالة هذا الحق من حقوق الإنسان، تأكيد على الاحترام للخصوصية الثقافية لكل شعب من شعوب العالم، وإبراز للهويات الوطنية الخاصة، التي تشكل في مجموعها الهوية الإنسانية الجامعة والقائمة على أساس وحدة الجنس البشري، ووحدة الصفات المشتركة التي أودعها الخالق سبحانه في الطبيعة الإنسانية؛ ومن ألف

الكلمات المفتاح: اللغة العربية، الثقافة المغربية، أبناء الجالية المغربية.

البيبلوغرافيا

أولاً - قائمة المصادر:

أ- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

ب- كتب السنة:

- أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار بن كثير، دمشق، الطبعة الأولى، 1423هـ.
- أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة نظر بن محمد الفاريابي، دار طيبة، الرياض، الطبعة الأولى، 2006م
- ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن الترمذي، مكتبة المعارف، الرياض، الطبعة الأولى، 1420هـ.
- ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1408هـ.

ج- موائق حقوق الإنسان الدولية والإقليمية:

- الدكتور شريف بسيوني، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، مضمن في كتاب "الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان: الوثائق العالمية"، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.
- الدكتور شريف بسيوني، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مضمن في كتاب "الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان: الوثائق العالمية"، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.
- الدكتور شريف بسيوني، الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، مضمن في كتاب "الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان: الوثائق الإسلامية والإقليمية"، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.
- الدكتور شريف بسيوني، الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، مضمن في كتاب "الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان: الوثائق الإسلامية والإقليمية"، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.
- الاتفاقية الدولية لحماية حقوق العمال المهاجرين وأفراد أسرهم، إصدار مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، جنيف، الطبعة الأولى، صحيفة الوقائع رقم 24.
- الدكتور شريف بسيوني، اتفاقية حقوق الإنسان للأفراد الذين ليسوا من مواطني البلد الذي يعيشون فيه، مضمن في كتاب "الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان: الوثائق العالمية"، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.

ثانيا- قائمة المراجع:

- إسماعيل الحسني، الاختلاف والتفكير في فقه الأقليات، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى، 2006م.
- جين سميث، الإسلام والمسلمون في أمريكا، ترجمة محمد الخولي، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005م.
- الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين بالخارج، إعداد مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بشراكة مع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين في الخارج، شتنبر 2015م.
- عمر السلبي، الحقوق الدينية والثقافية للمسلمين في بلاد الغرب، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018م.
- مصطفى محفوظ عفيفي، الحقوق المعنوية للإنسان بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة في النظم الوضعية والشريعة الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1990م.
- دستور المملكة المغربية الصادر عام 2011م، الأمانة العامة للحكومة، مديرية المطبعة الرسمية، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، طبعة 2011م.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- العدل في خطب ورسائل صاحب الجلالة الملك محمد السادس من سنة 1999م إلى سنة 2011م، منشورات قسم التواصل، مديرية الدراسات والتعاون والتحديث، وزارة العدل، المملكة المغربية.
- اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة، منشورات مجلس الجالية المغربية بالخارج، أشغال ندوة 24، 25 يونيو 2010م، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2012م.
- الدكتور عباس محجوب، مشكلات الشباب: الحلول المطروحة والحل الإسلامي، كتاب الأمة رقم 11، مطابع الدوحة الحديثة، قطر، الطبعة الثانية، ربيع الأول 1406هـ.
- عبد المجيد النجار، المنظمات الإسلامية في أوروبا في مواجهة تحدي الشراكة الحضارية، بحث مقدم إلى الجمعية العمومية لهيئة التنسيق العليا للمنظمات الإسلامية المنعقدة بمكة المكرمة بتاريخ 04 أبريل 2006م، مطابع رابطة العالم الإسلامي، الطبعة الأولى، 2006م.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، 1999م.

دور القائد التربوي في تدبير المنازعات داخل المؤسسة التعليمية

| د. علي الكاسمي¹

ملخص:

يروم المقال مقارنة دور الإدارة التربوية وتحديد القائد التربوي في تدبير المنازعات والخلافات التي قد تنشأ داخل المؤسسة التعليمية وفقاً لمبادئ وضوابط العمل الإداري، فكما هو معلوم، الإدارة التربوية تضم عدداً من المكونات/الأعضاء، ومن الطبيعي أن تتولد من جراء تدبير أنشطتها سوء تفاهم أو خلاف أو أخطاء من حين لآخر، قد يتطور الأمر إلى نزاع، وهنا تكمن أهمية تسوية الخلافات وحل النزاعات، وحل النزاع هو عملية متعددة المراحل تتضمن تحليلاً وتقييماً للوضع، واختيار لطريقة لحل النزاع، وتشكيل خطة عمل، وتنفيذها، وتقييم فعالية أفعال الفرد من طرف القائد التربوي الذي يجب أن يتوفر على عدد من المواصفات¹.

تقديم

التقليدي الذي ينظر إلى الإدارة التربوية على أساس أنها تقوم على الخبرة والسمات الشخصية التي يمتلكها المدير، والاسترشاد بمفاهيم السلطة في النظرية والممارسة الإدارية، إلى مفهوم جديد يبنى على قيادة التغيير؛ مفهوم ينظر إلى الإدارة على أساس أنها تركز على أصول علمية وتتسم بالمرونة والسهولة، بعيدة كل البعد عن القوالب الثابتة، متماشية ومتناسبة مع مقتضيات المرحلة، بمدير قادر على بناء قيم وأفكار مشتركة، كفيلة بتحويل أطرها من «أنا» إلى «نحن».

تعد الإدارة التربوية المحرك الأساس وقطب رحي إصلاح المنظومة التربوية، لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأخيرة وتوفير الظروف الملائمة لنجاح العمل الإداري والتربوي، كما تعد عاملاً أساسياً لنجاح المنظومة أو فشلها. بالإضافة إلى أن نجاح المؤسسة التربوية من نجاح مسيرتها وعلى رأسهم مدير المؤسسة، ويقاس هذا النجاح أو الفشل بمدى قدرتها على تحقيق الأهداف بفعالية وكفاءة وتدبير المنازعات وتفعيل أخلاقيات. والجدير بالملاحظة أن أهم التطورات التي طرأت على الإدارة التربوية، في السنوات الأخيرة، هو انتقالها من المفهوم

¹ - أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي

محاولة لطرح ومناقشة هذه الأهمية وتحديد المواصفات والمبادئ التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي والإدارة التربوية لتدبير الخلافات والمنازعات الإدارية؛ وبشكل خاص النزاعات الناتجة عن التدبير الإداري والتربوي.

- كيف تسهم الإدارة التربوية وتحديد المدبر التربوي في حل المنازعات والخلافات داخل المؤسسة التربوية باستحضار الضوابط المهنية؟

سنحاول الإجابة عن إشكالية موضوعنا، وفقا للمنهجية الفرنكوفونية التي تعتمد التقسيم الثنائي، ففي المحور الأول سنتناول للحديث عن التأطير الإداري للمنازعات وضوابط العمل المؤسساتي، أما المحور الثاني، فسنناقش فيه القائد التربوي وسبل حل قضايا المنازعات وفقا للضوابط المهنية.

المحور الأول: الإدارة التربوية والتأطير النظري للمنازعات الداخلية

العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط المدرسي، وتكون لدى المدرس اتجاهات إيجابية نحو المهنة، إذ تبصره بالتزاماته الأخلاقية وتوعيته بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه الفرد والمجتمع، كما تنظم علاقته الإدارية والاجتماعية، وتدر به على أساليب التعامل اللائق مع مختلف مكونات المجتمع المحلي والجهوي والوطني

إن الإدارة التربوية، في حاجة ماسة، إلى رفع نسبة الوعي¹ وتطويره بين أعضائها بالطرائق والوسائل التي يمكن بواسطتها أن يكونوا عالمين بحقوقهم، بما فيها مسؤولياتهم الأخلاقية والقانونية حتى يسهموا وبشكل فعال، في بناء مجتمع ديموقراطي تسوده سلطة القانون واحترام حقوق الإنسان. كما أن الإدارة التربوية، تتحمل جزءا من القضايا المعروضة على القضاء الإداري، بسبب أن بعض موظفي الإدارة المسؤولين عن استصدار القرارات لا يحرصون على تطبيق القانون، والتقيد بمبدأ المشروعية واحترام النصوص التشريعية والتنظيمية وضوابط أخلاقيات مهنة الإدارة التربوية.

إشكالية الموضوع:

بالنظر لأهمية دور القائد التربوي الملتزم بضوابط العمل وأخلاقيات المهنة² في حل المنازعات داخل المؤسسات التعليمية والدور الأساسي للمدبر التربوي وفريق القيادة في العملية، تأتي هذه الورقة البحثية، في

النشر الوعي الإداري أصدرت منظمة التضامن الجامعي المغربي 1997 كتاب "قضايا الحياة التعليمية من خلال اجتهادات المجلس الأعلى والمحاكم الإدارية"، وفي 2003 أصدرت مؤلف "المدرسون وتعسفات الإدارة الذي أكدت فيه حق الموظف في اللجوء إلى القضاء الإداري لظعن في القرارات الإدارية متى ثبت أن الإدارة قد أساءت استعمال سلطتها أو انحرفت عنها... الخ.

² تتجلى أهمية دراسة أخلاقيات المهنة في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية في منهجية التدريس، وفي

لذلك نجد الأفراد يستقبلون مؤثرات البيئة والوسط بشكل دائم فتؤثر على مشاعرهم وسلوكياتهم تجاه أنفسهم وتجاه الغير. ويمكن التعبير عنه بشكل واضح من خلال مجموعة من العبارات والمفاهيم التي تجسد هذا التأثير مثل ظروف العمل والمناخ الاجتماعي السائد والإحساس بالانتماء لفريق العمل إلى غير ذلك....

السلوكات: قد تثير سلوكياتنا أحيانا ردود أفعال

سلبية لدى الغير رغم عدم قصدتنا لاستفزازه أو الإساءة إليه، لكن اختلاف المرجعيات الثقافية (اختلاف أوساط التنشئة الاجتماعية، اختلاف القيم...) تؤدي إلى سوء الفهم بيننا وبينه. لذلك يمكن القول إن مراقبة سلوكياتنا والانتباه إلى الاختلاف في المرجعيات والثقافات بيننا وبين الغير تؤدي إلى تجنب كثير من أوجه الصراع. كما أن آليات التواصل تجعلنا نتجاوز الكثير من سوء الفهم من خلال تقديم توضيحات أثناء حصول هذا النوع من سوء الفهم.

القدرات: لابد لكل ممارس لعملية تدبير

للموارد البشرية من الوعي بوجود اختلافات بين الأشخاص في استعداداتهم وقدراتهم الطبيعية، ويؤدي إغفال هذه الخصوصيات إلى تكليف الأشخاص بما يفوق قدراتهم ومن ثم نشأة صراع معهم.

الإدارة التربوية كأى مؤسسة اجتماعية أخرى، تضم عددا من المكونات/الأعضاء، ومن الطبيعي أن يتولد من جراء ذلك سوء تفاهم أو خلاف من حين لآخر، قد يتطور الأمر إلى نزاع، وهنا تكمن أهمية حل النزاعات والخلافات كما هو معلوم جزء من الحياة المدرسية اليومية، هنا لابد أولا من تحديد بعض المفاهيم الأساسية ومنها:

النزاع/ الصراع: هو بمثابة تعارض للمشاعر أو

وجهات النظر لدى الأشخاص أو الجماعات¹، فكثيرا ما تنشأ الصراعات من اختلاف في المشاعر تجاه الآخر أو اختلاف الثقافة والتنشئة الاجتماعية للأفراد والتي ينتج عنها اختلاف في قناعاتهم وقيمهم والأفكار التي يدافعون عنها. وقد عبر عن ذلك كلود كاناس في قوله " ينتج الصراع عن تعارض في الحاجات والأهداف (والقيم أيضا) بين شخصين أو أكثر فيبحثون عن الحل من خلال اللجوء إلى العنف، أو من خلال التفاوض والوساطة"².

البيئة أو مناخ العمل: يلعب المناخ الاجتماعي أو

بيئة العمل بدورها دورا هاما في نشأة الصراعات المهنية، فالبيئة هي ذلك الوسط الذي نعيش فيه خلال فترة زمنية محددة، وهو البيئة والمناخ الاجتماعي بما يتضمنه من مشاعر متبادلة وأنماط للتواصل بين الأفراد والجماعات،

² Claude Kannas, dictionnaire encyclopédique ; larousse, édition 1993.

¹ Benoit Grassier, Florent Noel, ressources humaines, p 89

لابد من الإشارة إلى ضرورة التمييز بين الصراع ووجود مشكل بين طرفين، فغالبا ما يتحول مشكل تم تأجيل حله إلى صراع، يتضح الفرق بينهما من خلال الخصائص الواردة في الجدول رفقته:

المشكل	الصراع
قابل للقياس	غير قابل للقياس
قابل للملاحظة	غير قابل للملاحظة
يعبر عن وجود فرق	هو نوع من المعارضة بين الطرفين
بين الوضعية الحالية	الطرفين ينفجر عند ما تتراكم
والوضعية المأمولة بين الطرفين.	مجموعة من المشكلات التي لم يتم حلها.

وبناء على ما سبق، تجدر الإشارة إلى ضرورة تمييز المدبر التربوي بين المشكلات البسيطة التي تستوجب نوعا من التأمل والإنصات إلى الطرفين أو الأطراف قصد الوصول إلى حل والنزاع الذي تجاوز مستوى المشكل البسيط إلى تداخل وتشعب مشاكل متعددة أدت إلى إنتاج وضعية مركبة تستدعي وساطة لجنة أو شخص. يضاف إلى ذلك ضرورة امتلاك المدبر التربوي القدرة على رصد المشكلات في بدايتها وامتلاكه القدرة على التواصل الفعال لتوضيح وجهات النظر وإزالة الغموض بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على اتخاذ القرار للحسم في

المعتقدات: تترك التنشئة الاجتماعية لدى كل فرد مجموعة من الأفكار والمعتقدات، تبقى مصاحبة له رغم بلوغه لسن الرشد، وتمتاز المعتقدات بصعوبة تغييرها أو مراجعتها. ونظرا لارتباطها بالمقدس فإن انتقاد المعتقدات غالبا ما يثير الكثير من المشاكل والصراعات، لذلك لا بد لكل مدبر من الوعي باحترام معتقدات الأشخاص، وإن استدعى الأمر معالجتها، فيجب أن يكون ذلك بالتدريج.

القيم المهنية: للمدبر/ القائد التربوي بحكم المسؤوليات التي يقوم بها دور استراتيجي في ترسيخ منظومة القيم داخل المؤسسة التعليمية من خلال جعلها أحد مرتكزات المنظومة ومبادئ العمل في تدبير المؤسسة وتدبير خلافاتها ومنازعاتها، وتعد القيم من العوامل الأساسية لتوفير مناخ عمل ملائم للعمل، فإذا سادت قيم التعاون والتفهم وإشراك الغير والتسامح معه، فإن مناخ وبيئة العمل سيسودها الانسجام بين الفرد والجماعة المهنية، ومن ثمة سيقبل الصراع والنزاع بين أفراد الجماعة المهنية من أطر إدارية أو تربوية أو متعلمين... الخ.

2. التمييز بين الصراع والمشكل

خلافات ومنازعات؛ غير أن القائد المتمكن والمتشبع بروح الممارسة الديمقراطية والتفكير الإيجابي لقادر على تدليل تلك الخلافات وفض كل المنازعات؛ لكن هناك نوعية من رؤساء المؤسسات التعليمية - وهي فئة قليلة وفي طور الانقراض - يسبحون ضد تيار الإصلاح، هم بالأساس السبب في هذه النزاعات وجزء من الانتكاسة التي يعيشها قطاع التربية والتعليم؛ مديرون مهووسون بحب السيطرة يجبرون مرؤوسيههم على الطاعة وتنفيذ الأوامر مغيبين الجانب المهني والإنساني، مما يفضي إلى دفن الكفاءات بدلاً من تشجيعها والاستفادة منها؛ وبالتالي إغراق المؤسسة في مشاكل لا أول لها ولا آخر. مما يعطل مشاريع الارتقاء بالمؤسسة، متناسيا أن تحقق أهداف المؤسسات التربوية يتم بلوغه عن طريق الإقناع وليس التسلط والقسر.

وفي هذا السياق، يشير عبد الكريم غريب إلى أن: "إصلاح الإدارة التربوية يصطدم بوجود وهيمنة عقليات التسيير التي تركز للفردانية والسلطوية بدلا من عقلية التدبير التي تركز للإشراك والتشارك" (3)؛ ففن الإدارة التربوية يحتم على المدير العمل بروح الفريق

بعض القضايا التي تستوجب ذلك باعتبارها مصدرا محتملا لتفاقم الوضع في حالة عدم الحسم.

لقد أضحت قيادة التغيير أمرا حتميا لحل المنازعات الإدارية ومواكبة الإصلاح التربوي، وإحداث التوافق بين التنظيم في المؤسسة والتغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة بها؛ يؤكد مصطفى مقبول أنه "أصبح مطلوبا من المديرين، ليس فقط القيام بمهام تسيير المؤسسة التعليمية، و لكن أيضا الانخراط في مسلسل تحديث وتطوير منظومة التعليم وتوفير وسائل الاندماج ضمن التغيرات الاجتماعية المعقدة؛ فلم يعد مطلوبا من المدير أن يكون مدبرا محنكا فقط، ولكنه أصبح مطالبا بقيادة قاطرة الإصلاح التربوي، باعتبار المؤسسة التعليمية أضحت الآن معقلا للإصلاح التربوي" (1). وفي سياق مواز يبرز عبد الرحيم هاروشي في كتابه الموسوم بـ (بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين) بأنه "من أجل أن تنجح الإصلاحات ينبغي أن يرتقي التغيير إلى مستوى يجعله ديناميا ودائما ومتجددا ومتكيفاً" (2)

إن قيادة الإصلاحات التربوية هاته، على مستوى المؤسسة أكيد لا تخلو من تحديات وأحيان كثيرة من

- عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين ترجمة الحسن اللحية و عبد الإله شريط طبعة 2004 مطبعة النجاح الجديدة لحساب نشر الفنك، صفحة 50 .

- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين منشورات عالم التربية الصفحة 134/135

1- مصطفى مقبول - (تكوين مديري المؤسسات التعليمية العمومية - دراسة مقارنة بين النظام الحالي و مشروع النظام الجديد في ظل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين) مجلة الإدارة التربوية العدد 2 نونبر 2013 - صفحة 54 .

والإدارة التربوية غيرها من المؤسسات العمومية، تسعى إلى تدبير نزاعاتها الداخلية التي قد تنشأ لسبب أو لآخر (شخصي أو مرفقي) نتيجة لأسباب منها الأخطاء الإدارية التي قد تؤدي إلى المسؤولية القانونية²، والتقليل من النزاعات مع الرؤوسين، يجب على القائد التربوي:

- تقييم عمل رؤوسيه بموضوعية؛

- رعاية الرؤوسين

- الاستخدام الفعال لطريقة الإقناع؛

- تحسين أسلوب المؤسسة.

ويتم تحديد وتشخيص أسباب النزاع في الفريق من خلال أسلوب قيادة هذا الفريق من جانب الإدارة.

حل النزاع هو عملية متعددة المراحل تتضمن تحليلاً وتقييماً للوضع، واختيار طريقة لحل النزاع، وتشكيل خطة عمل، وتنفيذها، وتقييم فعالية أفعال الفرد. وتتضمن المرحلة التحليلية جمع وتقييم المعلومات حول القضايا التالية: وضوح النزاع (المادي أو الاجتماعي أو المثالي؛ قابل للتقسيم أو غير قابل للتجزئة؛ هل يمكن

واعتماد المقاربة التشاركية من أجل بناء الأفكار الإيجابية التي تحسن من وضع المؤسسة والعاملين بها.

إن دورة النزاع، تمر بتطور تصاعدي قبل أن يصل إلى الانفجار؛ وغالبا ما يقوم على الفعل ورد الفعل، مصحوبا بتوتر نفسي يجعل النزاع خارج حدود السيطرة.

كثيرة هي الأسباب المؤدية إلى النزاعات، فمنها ما هو مرتبط بالمصالح؛ وينتج مثلا عند توزيع استعمالات الزمن بطريقة فيها إجحاف لطرف معين، وأخرى مرتبطة بالحاجات، كالحاجة إلى التقدير مثلا، وأخرى بالقيم كالحق في المشاركة المتساوية. هناك أسباب تفصيلية أخرى كتلك المرتبطة بالإحباط الناتج عن إعاقة تحقيق هدف، وأخرى مرتبطة بالاستخدام السيء للسلطة، وأخرى تتعلق بانتهاك الحقوق وممارسة القهر، وأخرى لها علاقة بسوء ممارسة العدالة، وأخرى مرتبطة بانغلاق الفكر، والسبب الأخير، وكما يشير إلى ذلك دافيد كريش⁽¹⁾: "هي سمة في الشخصية تتجلى في رفض الآراء المعارضة رفضا حادا، كما يشير إلى أن هذا الصنف يعجز تماما عن حل المشكلات".

-أنس المشيشي، القاضي الإداري وقواعد القانون الخاص، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الحقوق، جامعة محمد الأول، كلية الحقوق، وجدة، 2005/2006

1 - Individual in Society a textbook of social Psychology By David Krech - Richard.s Cruchfield and Egerton L. Ballachey . University of California , Berkeley Page 47

أنظر : حسن سيمو - المسؤولية الإدارية من خلال قرارات

، عدد 14، سلسلة REMALD المجلس الأعلى للنقض، مجلة مواضيع الساعة،

والواقع أن القيادة التربوية في النظام التعليمي المغربي قيادة هرمية متسلسلة، وفق ثنائية: الرئيس والمرؤوس. ثمة دائماً رئيس مباشر، أو رؤساء مباشرين للقيادة المدبرين أنفسهم وصولاً إلى رئيس الإدارة الذي هو الوزير. يتعلق الأمر بنظام صلب من شأنه أن ينزلق إلى القسوة في أية لحظة، لكنه، في الوقت نفسه يسمح بالكثير من مظاهر الابتكار والتجديد.

وإذا كانت القيادة، كيفما كان نوعها لا تستطيع أن تتجنب القيام بأعمال التغيير، بشكل مستمر ونسقي أو في ظروف خاصة، فإن مهمتها مع ذلك ليست دائماً ميسرة رغم الإمكانيات التي قد توضع رهن إشارتها. لأن أنشطة التغيير تتعرض للمقاومة عادةً، ويبقى فقط أن نعرف طبيعة هذه المقاومة وأشكالها، وهي غالباً ما تكون بحسب عمق التغيير ودرجته. إنه مما لا شك فيه بالفعل أن مقاومة التغيير رد فعل سلوكي إزاء خطر محقق، يُنظر إليه عادة باعتباره تهديداً صريحاً لمصالح مباشرة خاصة. فمع مرور الوقت يكون بعض الأفراد قد نسجوا -على هامش الممارسة المهنية- شبكة من العلاقات المتداخلة الخاصة التي يصعب تفكيكها بمجرد استلام القائد الجديد لمهامه الجديدة، أو عندما يتعلق الأمر بإدخال

إزالته أو استبداله؛ ما هي إمكانية الوصول إليه لكل طرف من الأطراف؛ الخصم (بيانات عامة عنه، خصائصه النفسية؛ علاقة الخصم بالقيادة؛ فرص تقوية رتبته؛ أهدافه ومصالحه ومنصبه؛ الأسس القانونية والأخلاقية لمتطلباته؛ أفعال سابقة في النزاع، أخطاء ارتكبت؛ حيث تتطابق المصالح، وما إلى ذلك)؛ الموقف الخاص (الأهداف، القيم، المصالح، الإجراءات في الصراع، الأخطاء المرتكبة؛ إلخ)؛ الموقف الخاص (الأهداف والقيم والمصالح والأفعال في النزاع؛ الأسس القانونية والأخلاقية لمتطلباتهم الخاصة وحججهم وأدلتهم؛ الأخطاء المرتكبة وإمكانية الاعتراف بها أمام الخصم إلخ).

المحور الثاني: القائد التربوي وسبل حل المنازعات الإدارية وفقاً للضوابط المهنية

ترتبط القيادة بالتغيير، ذلك أن التغيير لا يتم دون قيادة يميز فيها بعض الباحثين، بالنسبة للمؤسسة التعليمية بين ستة مصادر، هي: وضعية النفوذ، الوضعية الانتقائية، الخبرة المهنية، الشخصية الكاريزمية، حسن التنظيم، والموقع داخل النظام الاجتماعي¹.

تختلف القيادة التربوية عن القيادة في أي مجال آخر إلا في كونها تشتغل ضمن سياق الإدارة التربوية بشكل عام.

مونيكاتر تورلر، ترجمة د. عز الدين الخطابي، القيادة وأساليب ممارسة السلطة، مجلة رؤى تربوية، عدد 36، رام الله، 2012، ص: 48.

وبين أعمال التعطيل العدائية التي تعوق القائد التربوي وفريقه وتحول دونه ومباشرة أعمال التغيير الضرورية وبالتالي فض النزاعات الإدارية. بعض المسؤولين عن التدبير ممن يفترض أن يدبروا الجودة ويقودوا مشاريعها في المؤسسات التعليمية التي يشتغلون فيها يجدون أنفسهم مكبلين بالفعل في المشاكل والمشاكل التي تحدثها مجموعات الضغط المحلية. هكذا يتحول مجهود التدبير إلى محاولة تفكيك هذه المجموعات وتنصب أعمال القيادة على تجنب آثارها الوخيمة.

المؤسسة التربوية ليست فقط مصدر ثروة فكرية، ولكنه أيضاً عامل قوي في تنظيم وإضفاء الطابع الإنساني على الممارسة الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص. ومع ذلك، فإن الواقع التربوي يثير العديد من التناقضات وحالات الصراع والنزاع، والخروج منها يتطلب تدريباً خاصاً للقائد التربوي.

لقد ثبت أنه نظراً لأن الصراع غالباً ما يقوم على تناقض، وخاضع لقوانين معينة، يجب ألا يخاف المدبر التربوي من النزاعات، ولكن، بفهم طبيعة حدوثها، يستخدم آليات محددة للتأثير لحلها بنجاح في المواقف التربوية المختلفة. لا يمكن فهم أسباب النزاعات والاستخدام الناجع لآليات إدارتها، إلا إذا كان لدينا قائد تربوي في المستقبل

مفاهيم أو محاولة تطبيق برامج عمل ومشاريع أو إجراءات تنظيمية خاصة. غير أن هذه العلاقات التي نسجت على الهامش تحتاج إلى مثل هذه المنعطفات كي تصبح فاعلاً مركزياً في أحداث المجتمع المدرسي، تحت مسوغات وذرائع شتى. ولكن، من جهة أخرى، إذا كانت مقاومة التغيير تتم من خلال جبهة موحدة، فمن باب أولى أن يتم إحداث التغيير المنشود من خلال جبهة موحدة أيضاً، وغالباً ما يتم نعت مثل هذه الجبهة بالفريق. ومعنى هذا أن فريق القيادة أمرٌ ممكن، وإن كان سيحتاج دائماً إلى شخص القائد الذي عليه بالفعل أن يجيب عن أسئلة من قبيل: كيفية إعمال أخلاقيات المهنة في التدبير المؤسساتي وكيف يتم الاشتغال؟ كيف يمكننا أن ننظم أنفسنا بشكل مختلف؟ كيف يمكن اتخاذ قرار بشكل جماعي لإيجاد حل للمشكل المتنازع حوله¹؟ ففي بيئة اشتغال فريق القيادة تتاح الفرصة بالفعل للتعاون، وهو التعاون الذي يمكن المدبر التربوي وفريقه من حل النزاعات المتعلقة بالشغل، وهي نزاعات طبيعية أحياناً، ويمكن تفهمها². ولعل أهم مظهر من مظاهر تفهمها هو أن نعلم إلى استحضار أخلاقيات وضوابط العمل فضلاً عن وضع مسافة واضحة بين النزاعات المهنية التي قد تكون هي نفسها مؤشراً على الجدية والتعبئة والانخراط

2 Comment sortir des petits conflits dans le travail, Dominique Chalvin, Francois Eyssette, Dunod 1986, P : 1.

¹ Guide du leadership-Progresser vers la fonction de dirigeant, Bernard RADON, Dunod, Paris, 2007, P : 79.

خاتمة

من المعلوم أن القضايا والمنازعات داخل المؤسسة التعليمية متعددة ومتداخلة، وللعمل على تدبير بشكل إيجابي ووفقا لضوابط الاخلاقية والتشريعية، وجب إعمال عدد من المبادئ، أبرزها:

- احترام الإدارة التربوية لروح القانون.
- العمل على تفعيل أدوار مجالس المؤسسة من خلال تحسين وعي الأطراف بدورها في عملية التدبير.
- العمل على امتلاك إدارة المؤسسات التعليمية لمشاريع واضحة وتجويد تكوينها لدمج مبادئ التدبير الحديث لتجاوز سلبيات التسيير الكلاسيكي القائم على التحكم والهيمنة.
- اعتماد الإدارة التربوية للمقاربة التشاركية في التدبير.
- عمل الإدارة على بناء استراتيجية للتواصل تزيل كل غموض قد يتسبب في النزاع.
- الوعي بضرورة الاختلاف واعتباره إيجابيا.
- العمل على ترسيخ قيم الاعتراف والاحترام والتقدير المتبادل.
- العمل على معرفة حاجات مختلف الأطراف وتوضيح الإمكانيات المتاحة.

طرق حلها ومنعها. هدفه هو الصراع بجميع أشكاله، وموضوعه هو ذلك الكوني الذي يميز نشوء أي صراع وتطوره واكتياله.

يملك المعرفة والمهارات الخاصة بالصفات الشخصية والمعرفة والمهارات التدبيرية الحديثة.

إن الاستعداد العملي للقائد التربوي لحل النزاعات بين الأطر العاملة بالمؤسسة والمتعلمين هو تعليم شخصي متكامل، يتضمن هيكلة مكونات الأداء التحفيزي والمعرفي والتشغيلي. معايير هذا الاستعداد هي مقياس وسلامة وقياس تشكيل مكوناتها الرئيسية، كما يجب على القائد التربوي التعامل مع مشاكل النزاعات في البيئة المدرسية من خلال علم مثل علم اجتماع الصراع التربوي¹. يحتاج المعلم إلى إتقان المهارات والقدرات اللازمة لمنع حالات الصراع وحلها، نظراً لأن مشكلة التفاعل بين المشاركين في العملية التربوية أصبحت حادة بشكل متزايد في المدرسة الحديثة. وفي العديد من الدراسات حول مشاكل الإدارة التربوية الحديثة، غالباً ما يُلاحظ أن مشكلتها الرئيسية تكمن في عدم اهتمام المدير بالأطر العاملة بالمؤسسة التربوية وقضاياهم، وعدم استعداده وعدم قدرته على معرفة عالمه الداخلي، وبالتالي النزاعات بين الأساتذة والمتعلمين والمدرسة والأسرة.

¹ علم اجتماع الصراع التربوي هو نظام متنوع متطور إلى حد ما يستكشف أسباب وجوهر وأشكال وديناميكيات النزاعات، وكذلك

تملك وإشاعة ثقافة التغيير وقيادته، وتدير النزاعات باستعمال أساليب وتقنيات ملائمة... إلخ؛ وفي السياق نفسه يشير أحمد أوزي إلى أنه " من جملة هذه السمات القدرة على ممارسة التأثير فيهم وقيادتهم، (أطر المؤسسة) والاهتمام بتوجيه عملهم وتنظيم علاقات العمل بينهم، والعناية براحتهم ومشاعرهم بشكل يساعدهم على القيام بأداء عملي ومهني جيد" ⁽¹⁾؛ في هذا الباب أشار محمد بازي إلى أن الإطار الإداري يحتاج " إلى أدوات ومنهجيات لحل الخلافات وتدير النزاعات المحتملة، وتشخيص عناصر مقاومة التغيير، والدفع بقائد التغيير إلى تملك استراتيجيات التنفيذ، وتحليل ممارسات تدبير التغيير... " ⁽²⁾؛ وأردف قائلاً بأن القيادة الناجحة لها مواصفات إنسانية قيادية تجعل المدير محل تقدير واحترام من قبل العاملين معه، وتشمل أخلاق الخطاب وأخلاق العمل ⁽³⁾.

- العمل على التوصيف الدقيق للمهام.
- العمل على تحقيق المشترك، والعمل تدريجياً على إنجاز القضايا المتنازع حولها وفق مبادئ واضحة.
- العمل على توفير مجال للتواصل والتعبير عن المشاعر تجاه الآخر وضرورة التمييز بين انتقاد الفكرة وصاحب الفكرة (عدم شخصنة المشكلات).

من بين أبرز المهارات والكفايات الواجب تملكها من طرف مدير ناجح (قائد) لتدبير المؤسسة التربوية وفض المنازعات الإدارية على نحو سليم - للإشارة فهي مشار إليها في العديد من الأطر المرجعية - نجد: إظهار الاحترام للآخرين، والنزاهة، والمروءة، والمصادقية، والاستقامة، والعلم والمعرفة، واستعمال أساليب التحفيز، وتنمية تماسك الفرق وتدعيمها، وتعبئة العاملين بالمؤسسة كافة وتوجيههم لتطوير وتحسين أداء المؤسسة والتمكن من تقنيات التواصل والتفاوض،

² - محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، دار القلم العربي للنشر والتوزيع القنيطرة، الطبعة الأولى أبريل 2019 الصفحة 67.

¹ - أحمد أوزي، الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2007، صفحة 131.

البيبلوغرافيا

- 1- الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية كما تم تغييره وتتميمه بواسطة القانون رقم 10.97 ج ر عدد 4518 سبتمبر 1997 ص:3742.
- 2- لتشريع الاداري والتسيير التربوي، خالد المير وادريس قاسمي، دار صبح، بيروت لبنان، الطبعة 2013.
- 3- مؤلف صدى التضامن الجامعي، قضايا الهيئة التعليمية من خلال اجتهادات المجلس الأعلى والمحاكم الادارية، وفي 200 و المدرسون وتعسفات الإدارة الذي أكدت فيه حق الموظف في اللجوء إلى القضاء الإداري للطعن في القرارات الإدارية متى ثبت أن الادارة قد أساءت استعمال سلطتها أو انحرفت عنها...الخ.
- 4- مصطفى مقبول - (تكوين مديري المؤسسات التعليمية العمومية - دراسة مقارنة بين النظام الحالي و مشروع النظام الجديد في ظل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين) مجلة الإدارة التربوية العدد 2 نونبر 2013 - صفحة 54
- 5- عبد الرحيم هاروشي - بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين و المكونين ترجمة الحسن اللحية و عبد الإله شرباط طبعة 2004 مطبعة النجاح الجديدة لحساب نشر الفنك صفحة 50
- 6- عبد الكريم غريب - مستجدات التربية و التكوين منشورات عالم التربية الصفحة 134 / 135
- 7- د. أحمد أوزي - (2007) الشراكة التربوية قاطرة التنمية و التطوير البيداغوجي مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ، الطبعة الأولى
- 8- محمد بازي - صناعة القادة في المجال التربوي ، دار القلم العربي للنشر و التوزيع القنيطرة ، الطبعة الأولى أبريل 2019
- 9- محمد بازي ، صناعة القادة في المجال التربوي ، دار القلم العربي للنشر و التوزيع القنيطرة ، الطبعة الأولى أبريل 2019
- 10- المعين في تأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة، سعيد منريس، الطبعة الأولى 2013، ص:45.
- 11- مليكة الصروخ، القانون الاداري دراسة مقارنة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.
- 12- عامر ابراهيم علوان وأكرم جاسم حميد ومنير فخري صالح و عياد حسين محمد علي، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس مفاهيم وتطبيقات، هيئة التعليم التقني، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الاولى، 2011.

18- Individual in Society a textbook of social Psychology By David Krech – Richard.s Cruchfield and Egerton L. Ballachey . University of California , Berkeley Page 47.

19 Benoit Grassier, Florent Noel, ressources humaines,p 89 .

20 Claude Kannas, dictionnaire encyclopédique ; larousse, édition 1993 .

21 Guide du leadership-Progresser vers la fonction de dirigeant, Bernard RADON, Dunod, Paris, 2007, P : 79.

22 Comment sortir des petits conflits dans le travail, Dominique Chalvin , Francois Eyssette, Dunod 1986,P :1.

13- خالد صقلي، أهمية تفعيل الرقابة الذاتية لتحسين جودة التعليم العالي، منشور بمجلة صدى التضامن، مطبعة دار النشر المغربية، يناير 2018.

14- علي الكاسمي و عبد الواحد الشيكري، مبدأ مشروعية المخالفات التأديبية من خلال القضاء الإداري رؤية استشرافية، أشغال الندوة الوطنية "المنازعات الإدارية في ضوء القضاء الإداري ومستجدات نظام التربية والتكوين"، مؤلف جماعي، جمع وتنسيق ذ علي الكاسمي، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، 2021.

15- نور الدين اسكوكو، الدليل العملي لمهام الإدارة التربوية، سلسلة الخدمات التربوية والإدارية، منشورات صدى التضامن، طبعة 2016.

16- حسن صحيح، القانون الإداري المغربي، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى، 2018،

17- مونيكا غاتر تورلر، ترجمة د. عز الدين الخطابي ، القيادة وأساليب ممارسة السلطة، مجلة رؤى تربوية، عدد 36، رام الله، 2012.

ندوات المركز

تدريس الأدب في الثانوي، بين سؤال الماهية وسؤال الجدوى

أ.د. محمد فتح الله مصباح¹

الملخص:

نقارب في هذه الدراسة طرح إشكالية سؤال الماهية و سؤال الجدوى في تدريس الأدب بعامة، ثم مقارنته من خلال سؤال الماهية و سؤال الجدوى في منهاج اللغة العربية. ونحن في ذلك نطلق من هواجس حقيقية لدى الأستاذ والتلميذ على حد سواء. هواجس تترجمها تمثلات وأسئلة عميقة تمس الذات من الداخل، فتجعل الأستاذ يتساءل عن وظيفته، وتجعل التلميذ يتساءل عن الجدوى من تعلماته داخل المدرسة.

فماذا يحاول أستاذ اللغة العربية وآدابها مثلاً، أن يدرس في السلك الثانوي؟ هل سيدرس ماهية الأدب والنظريات الأدبية؟ هل سيدرس تاريخ الأدب؟ هل سيدرس تحليل النصوص؟ ووفق أي مقارنة منهجية؟ ومن أي منظور أو موقف أيديولوجي؟ وبالجملة هل سيعلم التلميذ مفهوم الأدب وأشكاله وكيفية تلقيه أو كيف يُنتج أدبا ويصير أديباً؟ ... هذه أسئلة وغيرها، قد تدور بخلد هذا الأستاذ، وبخاصة إذا كان في بداية الطريق، وحديث التخرج من الجامعة والدرس الأكاديمي. ونحن في هذه الدراسة نحاول الإجابة عن هذه الأسئلة.

¹ أستاذ التعليم العالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش آسفي.

1- على سبيل التقديم والطرح الإشكالي لسؤال الماهية وسؤال الجدوى في تدريس الأدب

في معالجة هذه المسألة، لا أريد أن أدخل في القضايا النظرية المتعلقة بالماهية والجدوى، وإنما أنطلق من هواجس حقيقية لدى الأستاذ والتلميذ على حد سواء. هواجس تترجمها تمثلات وأسئلة عميقة تمس الذات من الداخل، فتجعل الأستاذ يتساءل عن وظيفته، وتجعل التلميذ يتساءل عن الجدوى من تعلماته داخل المدرسة.

فماذا يحاول أستاذ اللغة العربية وآدابها مثلاً، أن يدرس في السلك الثانوي؟ هل سيدرس ماهية الأدب والنظريات الأدبية؟ هل سيدرس تاريخ الأدب؟ هل سيدرس تحليل النصوص؟ ووفق أي مقارنة منهجية؟ ومن أي منظور أو موقف أيديولوجي؟ وبالجملة هل سيعلم التلميذ مفهوم الأدب وأشكاله وكيفية تلقيه، أو كيف يُنتج أدبا ويصير أديباً؟ ... هذه أسئلة وغيرها، قد تدور بخلد هذا الأستاذ، وبخاصة إذا كان في بداية الطريق، وحديث التخرج من الجامعة والدرس الأكاديمي.

وعندما يلتحق التلميذ، لأول مرة بمسلك الآداب والعلوم الإنسانية، يتساءل بدوره؟ ما هو هذا الأدب؟ وما الجدوى من دراسته؟ ولماذا يتم إقحامه بغير

إذن منه، في أزمنة وأسئلة وإشكالات لا علاقة لها بكيونته، وأحياناً كثيرة لا تدخل في مجال اهتمامه؟

قد تبدو هذه الأسئلة نظرية وجودية فلسفية وتربوية، لكنها في واقع الحال أسئلة تترجم هموماً واقعية وإشكالات تُطرح عند أيّ أستاذ وأيّ تلميذ؛ إشكالات ناتجة عن كوننا نضع التلميذ والأستاذ معا في سياق لم يُستشارا بخصوصه. فهل حدث يوماً أن وضعنا استبياناً خاصاً بكل من الأستاذ والتلميذ، نأخذ رأيهما بخصوص تدريس الأدب وماهيته وجدواه؟ ألا يُحس الأستاذ بأنه يخصص حيزاً واسعاً من وقته لتبليغ إرث ثقافي يجد التلاميذ صعوبة في التواصل معه والتماهي فيه؟ أو على العكس من ذلك، يقدم مدونات لأدباء معاصرين على اعتبار أنهم مبدعون كبار، والحال أننا في وادٍ والتلاميذ في وادٍ آخر يتواصلون عبر الشبكات العنكبوتية بلغة خاصة، ويجتهدون في خلق متخيل يترجم أفق انتظاراتهم، ويعبر عن آلامهم وآمالهم؟

بل الأكثر من ذلك، فإننا إذا نظرنا إلى المسألة من الناحية النفعية على المستوى الاجتماعي، نجد أن في العصر الحالي لم يعد للأدب دور في الانتقاء المدرسي، وأصبحت العلوم والرياضيات هي التي لها دور الحسم في التوجه نحو الوظائف المربحة كالطب، والهندسة، والمعمار إلخ، أما الأدب فيُنظر إليه من هذه الوجهة، على

أنه ميدان الجمال، وهذا الأمر عديم الفائدة إن لم يكن نوعاً من "الثروة" على حد تعبير فيالا وشميت.¹ وإذا كان قد تم تبخيس الأدب والوظيفة الجمالية بهذا الشكل «فما هو الحقل المشروع الذي يمكن أن يتبقى للتعبير المسمى "أدبي".؟ إن السؤال لم يبق قط هو "ما الأدب"؟ بل: "ما جدوى الأدب"؟»².

والسؤال عن الجدوى هو الآخر يجب أن نراعي فيه الخصوصية؛ إذ لا يمكن أن نقيم تقابلاً ميكانيكياً بين الجدوى من تدريس الأدب والجدوى من تدريس أي مادة علمية أو تقنية أخرى؛ لأن ذلك سيضع مدرس الأدب وجميع المشتغلين بهذا الحقل المعرفي في ورطة، كما طُرح الأمر عند جوليان سيرج دوبروفسكي³ (Julien Serge Doubrovsky)، حين قال: «والحقيقة التي تضايق مدرس الأدب هي أن الأدب لا يُدرّس. فبينما يخرج التلاميذ من حصّة للحساب أو للرسم، قادرين، مبدئياً، على أن يعدّوا ويَرَسُمُوا فإنهم لا يخرجون من حصّة الأدب وهم قادرون على الكتابة، ولو من الناحية النظرية (...) إنَّ درسا حول الشعر لا يسمح بكتابة ولو بيت شعري واحد صحيح، سواء للذي يلقيه أو لذاك

الذي يتلقاه (...) الإنتاج الوحيد الذي يوصل إليه هو ما يُدعى "الإنشاء الأدبي"، وهو شكل، في أحسن الأحوال، لا يفضي إلى الأدب»⁴. هذا القول يجعلنا نميز بخصوص جدوى الأدب بين: جدوى قريبة المدى، وأخرى بعيدة. فأما الجدوى القريبة المدى:

فتلك التي عبر عنها جوليان سيرج دوبروفسكي، وتتلخص في المنتج الذي يمكن أن نحصل عليه غداة الانتهاء من العملية التعليمية التعلمية. وقد حصرها هذا الباحث في قدرة متعلم الأدب على مجرد كتابة إنشاء أدبي، وليس كتابة أثر أدبي إبداعي شعرياً كان أم نثرياً. وهذه حقيقة يصعب إنكارها، أو الجدل بخصوصها، ستتوسع فيها أكثر عند الحديث عن سؤال الجدوى في منهاج اللغة العربية كما سيأتي لاحقاً. وأما الجدوى البعيدة المدى:

ففيها نقاش كبير؛ إذ هل فعلاً هناك تباين واضح بالمنفعة بين دراسة الأدب ودراسة العلوم الأخرى؟ وهل هناك وقائع وإحصاءات تعضد هذا الطرح أو ذاك؟ والحال أنه لو كان الأمر كذلك لما وجدنا للأدب سوقه

عارف، بحث لنيل دبلوم مفتشي - التعليم الثانوي، تحت إشراف ذ.

عباس الصوري، السنة الدراسية 1990-1991، ص: 14.

3 - أستاذ الأدب وكاتب وناقد فرنسي من مواليد 1928.

4 - سيرج دوبروفسكي، وجهة نظر الأستاذ: 16.

1 - voir A. viala, M.P.Shmit, Faire lire, Didier, Paris, p:14.

2 - سيرج دوبروفسكي، وجهة نظر الأستاذ، ضمن تدريس الأدب

(ندوة سيريزي) تقديم وترجمة وتعليق محمد بوكاج وعبد الغاني

التقني؛ لأنه بالإمكان أن ندرس تلميذ العلوم دارة كهربائية، وفي حينه، يمكنه أن يستثمرها في حياته اليومية ولو بشكل بسيط. بينما في درس الأدب يحتاج التلميذ إلى مدة أكبر من أجل حصول الملكة.

أما قيمة "المعنى" في كلا الدرسين، فهي مختلفة، لا اختلاف طبيعة كل من العلوم الحقة والأدب، ذلك أن الخطاب الأدبي، على عكس الخطاب العلمي، لا يعلن عن أي حقائق ثابتة، ومعانيه تنبني «على رؤية للعالم يعاد تمثيلها وصياغتها كلما تنوعت مصادر الفكر والثقافة التي تسود خلال هذه الفترة من التاريخ أو تلك». وبذلك «تكمن "حقيقة" النص الأدبي في "الممكن" الذي يعلنه خطابه وفي الأثر الذي تخلّفه قراءته»²؛ ولهذا فقيمة المعنى في الأدب تبقى متميزة، ولا تقل أهمية عن مثيلتها في العلوم الحقة.

أما طريقة التحصيل فمختلفة تماماً؛ لأن طريقة تحصيل المعنى في الأدب تتطلب الانفتاح على علوم كثيرة، وتستدعي مهارات متعددة، ما دامت تبحث في موضوع مركب تركيب الإنسان نفسه، فتختلط فيه عوامل مختلفة بيولوجية، نفسية، واجتماعية، وسياسية،

وزبناءه، ولما وجدنا كذلك للعلوم الأخرى أسواقها وزبناءها. وقد وجدت لدى شيخ الديداكتيك في المغرب، الأستاذ عباس الصوري رأياً طريفاً قال فيه:

«والذي نود أن نشير إليه أن هناك فهماً منحرفاً لما يمكن أن يُرجى من فوائد لدرس الأدب، فثمين درس الأدب لا يمكن أن يكون بفعل أثر عاجل محسوس كما يحصل ذلك عندما يتعلم المرء معرفة فيزيائية أو صحية أو تقنية، ومعنى هذه المعرفة لا يمكن معادلتها بالمعنى العلمي، ولكنه لا يقل عنه أهمية، وطريقة تحصيل المعنى الأدبية تختلف في كونها تبعد عن المباشرة وتحتاج إلى استقصائها في ثنايا المعارف الأخرى وإلى القدرة على الاكتشاف للمشتات وضم عناصرها والرؤية إليها في كليتها وشموليّتها ومدلولاتها»¹.

يُمكننا هذا النص من التمييز بين ثلاثة مستويات ما بين الدرس الأدبي من جهة والدرس العلمي والتقني من جهة ثانية، وهي: الجدوى، وقيمة المعنى، وطريقة تحصيل هذا المعنى.

فالجدوى في الدرس الأدبي ذات طبيعة بطيئة، لا تتحقق بسرعة، على عكس الجدوى في الدرس العلمي أو

1 - شروط القراءة للنص الأدبي القديم، عباس الصوري، الدليل

التربوي، إشراف محمد الدريج، تدريسية النصوص، الجزء الثاني،

1993، مطبعة الجديدة، الدار البيضاء، ص: 50.

2 - عبد الفتاح الحجري لأي شيء يصلح الأدب،

http://www.saidbengrad.net/inv/hojmripag/aqu_litterature.html.

بمفاهيم نظرية متعددة توطرها نظرية الأدب والنقد. يأتي على رأس تلك المفاهيم مفهوم الماهية، أي مفهوم الأدب، ويتبلور هذا المفهوم ضمن مفاهيم أخرى تتعلق بالأجناس والتحقيب والدراسة والمناهج النقدية.

يبدو صحيحا أن هناك تجديدا في الطرح والتصور، مقارنة مع "المناهج" بل المقررات السابقة عن منهاج 1994، والمناهج المعدل في 2004 وما بعده؛ لكن جوهر الأسئلة النظرية ظل حاضرا. وهذا ما سنراه من خلال عرض المجزوءات الخاصة بالسنوات الثلاث في الثانوي التأهيلي في مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية. ففي الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية، نجد التركيز على التعريف بأنماط النصوص، مما يعني أن المسألة هنا تتعلق بالأجناس، فتقول التوجيهات:

«تتوخى أنشطة النصوص تعريف المتعلم أنماط النصوص، وذلك عبر تعرف المكونات البنائية للخطابين الثري والشعري ووظائفهما»¹. فتمّ التركيز على أربع مجزوءات هي: الحكيم / الحجاج / الشعر العمودي / شعر التفعيلة.

وإيديولوجية، وغيرها. ولهذا كان مجال النسبية فيها أوسع، وزوايا النظر مغايرة.

وعلى هذا الأساس، فمبادئ المقارنة غير متكافئة، وتختلف باختلاف الموضوع نفسه؛ بل إذا كانت جميع العلوم الحققة قد حسمت في مواضعها، فإن موضوع علم الأدب حتى وقت قريب جدا كان موضوعا ملتبسا غير محسوم فيه.

2- سؤال الماهية وسؤال الجدوى في منهاج اللغة العربية

يبدو أن السؤالين ظلا حاضرين في منهاج اللغة العربية في الثانوي. يحضر سؤال الماهية من خلال الكفاية الثقافية، وهي كفاية مهيمنة، سواء على مستوى الكتاب المدرسي أو على مستوى الممارسة الصفية داخل الأقسام؛ الأمر الذي يجعلنا أمام مناهجين: منهاج نظري يتحدث عن كفايات أربع، ومنهاج عملي تستحوذ عليه الكفاية الثقافية بشكل كبير.

2-1- بخصوص سؤال الماهية:

فبالرجوع إلى المجزوءات المقررة في السنوات الثلاث بالتعليم الثانوي التأهيلي، سنلاحظ أن الذين بنوا منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، كانوا محاصرين

وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، حسان الرباط، نوفمبر 2007، ص: 22.

1 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلوك التعليم الثانوي التأهيلي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي

وفي السنة الأولى من سلك البكالوريا، تقول التوجيهات ضمن الفقرة الخاصة بالمبادئ والمعايير المعتمدة في اختيار مضامين البرنامج:

«لقد روعي في اختيار مضامين السنة الأولى من سلك البكالوريا ما يلي: ... تمكين المتعلم من تعرف حركية الأدب العربي عبر ظواهر وقضايا وأبعاد ثقافية، وإبداعية، مع الحرص على الترابط الضمني بين تاريخ الأدب، وأنواع الكتابة الأدبية وخصائصها الفنية¹. فتم التركيز على أربع مجزوءات هي: الشعر العربي بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة / الشعر العربي القديم ومظاهر التحول / بنية النص الثري القديم ووظيفته / قضايا أدبية ونقدية.

ونجد ضمن المبادئ والمعايير المعتمدة في اختيار مضامين برنامج السنة الثانية بكالوريا:

«اعتبار مضامين هذا البرنامج قاعدة أساسية لاستكمال رؤية المتعلم لحركية الأدب العربي ورصد التحولات المعرفية والجمالية التي طرأت على هذا الأدب في العصر الحديث ...

تعرف الخلفيات المعرفية والشروط التاريخية والاجتماعية التي ساهمت في بلورة التحولات المختلفة التي عرفها الإبداع العربي الحديث، شعرا ونثرا.

تأطير مضامين النصوص وفق جملة مفاهيم تبرز المنعطقات الأساسية داخل مسار التحول، (إحياء النموذج - سؤال الذات - تكسير البنية - تجديد الرؤيا). اقترح نصوص نظرية تسمح بتعرّف مكونات المنظومة الفكرية والإبداعية التي تؤطر النصوص الأدبية، والكشف عن النسق المعرفي والجمالي لهذه النصوص، ورصد الخصائص المميزة لها²

2-2- بخصوص سؤال الجدوى

بالرجوع إلى التوجيهات التربوية الوطنية في تدريس اللغة العربية في الثانوي التأهيلي، نجد التنصيص على ضرورة الجمع بين أنشطة مكونين هما حصص "النصوص" وحصص "التعبير والإنشاء" من أجل تحقيق المهارات المرتبطة بالكفايات المنصوص عليها، وبخاصة ما تعلق بالكفاية التواصلية؛ إذ تقول هذه التوجيهات:

«ينبغي استغلال حصص النصوص، وحصص التعبير والإنشاء في ممارسة أنشطة، تستهدف تقوية المهارات التواصلية الشفهية والكتابية لدى المتعلم، بالإضافة إلى تقوية المهارات الأخرى المرتبطة بمختلف الكفايات؛ عن طريق تعزيز أنشطة العرض الشفهي، وأنشطة المناقشة والحوار ودعم أنشطة التعلم الشائ

1 - توجيهات 2007، ص: 32.

2 - توجيهات 2007، ص: 42.

الكتابة الشعرية والنثرية والسردية والنقدية؛ بحيث يسمح البرنامج بالتمرس على المهارات الآتية:

والجماعي¹. ولذلك نجد أن درس التعبير في مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية مثلاً، يتكامل مع درس النصوص عن طريق إمداد المتعلم بمجموعة من تقنيات

الثانية بكالوريا	الأولى بكالوريا	جذع مشترك	
كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري	وضع تصميم لموضوع	إنتاج نص حكاوي	٣٠ (١)
كتابة إنشاء أدبي حول قضية أدبية	الشرح والتفسير	إنتاج نص حجاجي	
كتابة إنشاء أدبي حول نص نثري إبداعي	التعليق والحكم	تحويل نص شعري	
كتابة إنشاء أدبي حول قضية نقدية	العرض الشفهي	توسيع مقطع شعري	

بالشعر، فإننا نحس أن هناك فعلاً، مشكلة حقيقية، إذ يتحول النشاط التعليمي داخل الفصل أو خارجه، من الإبداع إلى الكتابة حول الإبداع؛ أي إلى الإنشاء الأدبي. وهنا أعطي مثالا بما ورد في كتاب مدرسي خاص بالجدوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، بخصوص تدريس مهارة توسيع مقطع شعري. جاء في التمهيد الذي يخاطب التلميذ ما نصّه:

«تجلى أهمية توسيع مقطع شعري في تمكينك من شرح وتحليل ما تتضمنه المقاطع الشعرية من قضايا ومواقف مختلفة، وإقدارك على عرضها وبسطها بأسلوبك الخاص

واعتمادا على البرنامج المركز في هذا الجدول، يتبين أن في سلك الثانوي التأهيلي مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية، هناك سيرورة في تعلم الأدب تبدأ بإنتاج نصوص من خطابات أدبية متنوعة، لتنتهي في نهاية السلك، وهنا أقصد السنة الثانية بكالوريا، بمخرجات تُحتزل في "كتابة إنشاء أدبي" حول قضايا تتعلق بالأدب ونقده.

والواقع أن ضمن هذه السيرورة، وعندما يتعلق الأمر بكتابة الإبداع، نقع في المحذور، ويقع مؤلفو الكتب المدرسية في ورطة حقيقية. إذ هل سيتمكن المتعلم فعلاً، من إنتاج نص إبداعي؟ قد يبدو الأمر سهلاً بخصوص النص الحكائي، إذ تمارس أنشطة تُمرّن التلميذ على تنمية متخيله السردية، لكن عندما يتعلق الأمر

البعد الوظيفي للفعل التربوي، عن طريق التحين، وربطه بواقع المتعلم واهتماماته. وعليه فإن درس الأدب وتدريسه، لم يعد مختزلا في تلقي المعرفة الأدبية، وإنما أصبح التركيز فيه أيضا، على الفعل والقدرة على التصرف وتحويل الخبرة. ومن ثم لم يعد مفهوم الأدب "متعاليا" ولا "كليا"، وإنما يكتسب قيمته من اعتبار قراءته حوارا قادرا على تقديم "تفسيرات" ممكنة لأسرار الحياة. و«تفسير الأسرار يعني: أن كتابة الأدب تتم، على نحو مفترض مسبقا، بقصدية توافق صلات الأدب بالمجتمع، كما أن قراءته لا تكون فقط من أجل المتعة؛ بل من أجل أن نتعلم كذلك كيف نحى»¹.

يتبين من هذا، أن التوجه الذي حكم مؤلفي هذا الكتاب المدرسي هو إمداد التلميذ بتقنيات التوسيع في الكتابة بشكل عام، وليس توسيع مقطع شعري، أي مقطع إبداعي. والحال أن التراث العربي يمدنا بآليات وتقنيات تسمح بتحقيق هذه المهارة، وبتعليم الشعر ونظمه مع مراعاة مبدأ التدرج. وأحيل هنا على تجربة الكتابة البديعية، وعلى وجه التحديد كتابة التشطير والتخميس والتسبيح إلى أن نصل إلى المعارضة. ففي هذه الأشكال تتحقق تقنيات التفسير والتحليل والاستدلال وتعزيز الرأي والمناقشة والتعليق، ولكن في إطار حوار شعري إبداعي. فيبدو أن هناك فعلا مشكلا ديداكتيكيا في تنزيل المهارة، يؤثر سلبا على اكتسابها.

وعلى الرغم من هذه الثغرات في تنزيل مثل هذه المهارات في المنهاج، فإن من باب الإنصاف أن نؤكد على ذلك التطور الذي حققه، ولو نظريا، بالمقارنة مع برنامج اللغة العربية فيما قبل التسعينيات. تجلّى ذلك بالأساس في التركيز على الكفايات، بما يخدم

1 - عبد الفتاح الحجمري، لأي شيء يصلح الأدب،

البيبلوغرافيا

1. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، حسان الرباط، نونبر، 2007.
2. شروط القراءة للنص الأدبي القديم، عباس الصوري، الدليل التربوي، إشراف محمد الدريج، تدريسية النصوص، الجزء الثاني، 1993، مطبعة الجديدة، الدار البيضاء.
3. في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، كتاب التلميذ، المؤلفون عبد الغاني عارف وآخرون، الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2005.
4. وجهة نظر الأستاذ، سيرج دوبروفسكي، ضمن تدريس الأدب (ندوة سيريزي) تقديم وترجمة وتعليق محمد بوكاج وعبد الغاني عارف، بحث لنيل دبلوم مفتشي التعليم الثانوي، تحت إشراف ذ. عباس الصوري، السنة الدراسية 1990-1991.
5. Faire lire, A. viala, M.P.Shmit, Didier, Paris.
6. <http://www.saidbengrad.net/inv/hojmri/page/aquilteerature.html>.

الاستثمار البيداغوجي للنصوص الموازية

د. عبد العزيز الحويديق¹

ملخص

إن هدف هذا المقال هو إكساب المتعلمين استراتيجيات القراءة انطلاقاً من العتبات والنصوص الموازية، وذلك قصد صوغ فرضيات أولية واستباق معنى النص ودلالاته.

¹ - أستاذ التعليم العالي ، جامعة القاضي عياض -مراكش

والواقع أن الشروع في قراءة نص أدبي ليس بالأمر الهين؛ إذ يستدعي ذلك تحديد جنس النص أو نمطه، وتنشيط المعارف والتجارب القرائية المرتبطة به، وصياغة فرضيات وتوقعات بخصوص بنيته ودلالاته. إن مرحلة ما قبل القراءة، إذن، هي التي تساعد على توليد فرضيات المعنى الأولية، وتحويل الجزئيات النصية غير الدالة إلى مؤشرات دالة.

وباختصار، فإن مرحلة ما قبل القراءة هي التي تؤدي إلى مرحلة القراءة، ودليلنا على ذلك هي الصعوبات التي يعاني منها أي قارئ خبير أثناء محاولته اقتحام نص عار ومجرد من كل أنواع الخطاب الموازي.

1- من أجل بيداغوجية للدخول إلى الأعمال الأدبية؛

إنه مهم جدا تهيئ الأجهزة اليداكتيكية التي تسمح بالاكتساب التدريجي للقدرات التي ستمكن من الدخول الأصيل للنصوص الموازية les paratextes نظرا لأهميتها في نشاط القراءة. كما نتغيا وضع هذه الأنشطة التنبؤية ضمن استراتيجية قراءة النصوص والأعمال الأدبية؛ أي ربطها بأنشطة بناء المعنى الخاصة بمرحلة القراءة من جهة، وربطها بالتحليل من جهة ثانية. فالأنشطة التنبؤية، إذن، بوصفها فرضيات أولية،

إن مرحلة ما قبل القراءة مرحلة مهمة وضرورية لاقتحام الأعمال الأدبية والشروع في قراءتها، إذ انطلاقا منها تتناسل المعاني الأولية للنص، وتتفاعل في جدل مستمر مع الكون الدلالي، الذي يشيده القارئ أثناء مرحلة القراءة، وفضلا عن ذلك فإن مرحلة ما قبل القراءة تلعب دورا حاسما في إثارة الرغبة في القراءة، وخلق توقعات وانتظارات لدى القارئ، وهي بهذا تولّد دينامية في تلقي النصوص الأدبية وتحوّل القارئ من مستهلك إلى منتج؛ أي من قارئ سلبي إلى قارئ فعال ونشيط.

يقول إيطالو كالفينو Italo Calvino في هذا الصدد: "إن اللحظة المهمة في نظري، هي تلك التي تسبق القراءة. فالعنوان يكفي أحيانا لإثارة رغبتني في قراءة كتاب، قد يكون غير موجود، وأحيانا أخرى يكفي مطلع الكتاب وجملة الأولى لإثارة تلك الرغبة".¹

ويقول أيضا أتن M Otten²:

"إن ما يجب مساءلته باستمرار هو هذه الفرضيات التأويلية التي تولد بسرعة، والتي سوف ترتبط بها العمليات اللاحقة".

² - Otten. H « Sémiologie de la lecture » in IEL P. 341.

¹ - Un des lecteurs de « si pan nuit d'hiver en voyage », Point, Seuil, 1981, pour la traduction française, p. 274.

تقديمه وجعله حاضرا؛ ومن أجل ضمان حضوره في العالم، وتلقيه، واستهلاكه على شكل كتاب في الوقت الراهن على الأقل. تشكل هذه المصاحبة ذات المظهر والمدى المتغير ما سمّيته في موضع آخر [Palimpsestes 1982] النص الموازي للعمل. فالنص الموازي بالنسبة لنا، إذن، هو ما يجعل من النص كتابا ويجعله يقترح نفسه كذلك إلى قرائه وإلى جمهوره بصفة عامة¹.

ومن الواضح، إذن أن النص الموازي، هو كل ما يحيط بالنص من عناوين ومقدمات، وحواشي، وفهارس، وإهداءات، وصور، وتنبهات، وتوطئات إلخ. أي أن النص الموازي هو كل ما يشكل "خارج الكتاب hors livre" حسب جاك دريدا J. Derrida². إلا أن جاك دريدا يرى بأن هذه العناصر المكونة لخارج النص كالتصديرات، والمقدمات، والمداخل، تكتب ويكون انمحاؤها ونسيانها غير كلي، إذ تترك أثرا trace يلعب دورا خاصا: فهي تتقدم النص وتقدمه بهدف جعله واضحا visible قبل أن يكون مقروءا lisible.

تؤدي إلى تسهيل عملية أخذ المؤشرات النصية وتعود التلاميذ على التعامل مع الكتاب -الشيء- Livre Objet، والتآلف معه، كما تحرك المعارف والتجارب التي يمتلكها التلميذ بصدد الأجناس الأدبية وأساليبها. فضلا عن ذلك، فإن أهمية النصوص الموازية تتمثل، أساسا، في كونها تمكن المدرس من اكتشاف التمثيلات التي يربطها التلاميذ بالقراءة عموما، والعمل الأدبي المقترح للدراسة. ومما لا شك فيه، فإن هذه المعلومات لها أهمية كبرى في تدقيق أهداف القراءة والدراسة تبعا للتلاميذ الواقعيين.

2- النصوص الموازية:

2-1- ماذا نعني بالنصوص الموازية؟

يجدر بنا في هذا المقام أن نبدأ بتعريف جيران جنيت بوصفه أول من تمكن من صياغة تعريف واضح وحاسم لهذا المفهوم المعقد الذي هو "النص الموازي"؛ بقوله: "يتكون العمل الأدبي كليا أو أساسا من النص؛ أي من سلسلة طويلة تقريبا من المنطوقات اللفظية الدالة، لكن النص يقدم نفسه نادرا في حالة عارية ودون دعم ومصاحبة عدد معين من الإنتاجات اللفظية وغير اللفظية [...] والتي مازلنا لم نعرف بعد أن تنتمي إليه أم لا. ولكنها في جميع الحالات تحيط به وتمدده وتحديدا من أجل

² - Derrida. J. 1972, la Déssemination, Paris, le seuil (coll. Tel quel).

¹ - Genette. G. 1987, Seuils, Paris, Le Seuil (Coll. « poétique ») p. 7.

القارئ، وتعينها، وتسميها، وتعلق عليها، وتربطها بالعالم: أي الصفحة الأولى من الغلاف أو ظهر صفحة العنوان التي تسرد الأعمال الأخرى للمؤلف نفسه. وباختصار، كل ما يحدد الكتاب بوصفه منتجاً للاقتناء والاستهلاك والمحافظة عليه في المكتبة، وكل ما يتموضع بوصفه طبقة فرعية للإنتاج المطبوع بما في ذلك الكتاب والرواية على وجه الخصوص".

ونختم هذه الجولة في آفاق المصطلح بقراءة التعريف الذي قدمه فيليب لوجون *Philippe Le jeune* للنص الموازي، يقول:

"إنه هذا الحد الغامض للنص المطبوع، والذي هو في الواقع يتحكم في القراءة كلها، من اسم الكاتب والعنوان، والعنوان الفرعي، واسم السلسلة واسم الناشر حتى اللعبة الغامضة للمقدمات".

وهكذا نلاحظ أن هناك تعدداً في المصطلحات لوصف هذا الواقع المعقد والمتحول، إلا أننا مدينون لجيرار جنيت بكونه أول من صاغ جدولاً عاماً للنص الموازي يضم المجموعات الكبرى التي تنضوي

أما جاك ديوبو¹ J. DUBOIS فيطلق على هذه العناصر المحيطة بالنص مصطلح "المتناص *Métatexte*" في حين أن كامبانيون *A compagnon la citation* الذي يشتغل على الاستشهاد *la citation* أو ما سماه باليد الثانية *la Seconde main* يعتبر مكونات النص الموازي التي من ضمنها التصدير *la périgraphie* "مجالاً وسيطاً بين خارج النص والنص"³ يحمي النص ويدافع عنه، ويمنع من التجاوز والتدفع. وعلى هذا الأساس فإن "التصدير يؤسس إطاراً وسياجاً، إنه ينظم الملك الأدبي [...]" فيبين هذه الأعمدة التي هي التصدير والفهرست، فإن النص جسر معلق فوق فراغ مفزع"⁴.

وبالإضافة إلى ذلك كله يقول هنري ميران⁵ عن عناوين الروايات:

"توجد حول نص الرواية أمكنة متميزة ومناورات، تثير القارئ بسرعة وتساعد على معرفة موضعه، وتوجه نشاطه في فك الرموز بالرغم منه. إنها في المقام الأول، جميع أجزاء النص التي تقدم الرواية إلى

⁴- Compagnon A, « La seconde main ou le travail de citation », Paris, le seuil (Coll. «Poétique »), p.339

⁵- MITTERAND. H. 1979 « les titres des romans de Guy descars » in sociocritique, Nathan, pp.97.98.

⁶- Le jeune. P, 1975, le pacte autobiographique, Paris, le seuil (Coll. « poétique ») p. 45.

¹- Dubois. J. 1973, l'assommoirs d'E. Zola : Société, discours, idéologie, Paris, Larousse.

²- Compagnon A, «La seconde main ou le travail de citation», Paris, le seuil (Coll. «Poétique») p. 328

³- Compagnon A, « La seconde main ou le travail de citation », Paris, le seuil (Coll. « Poétique »), p.328

تحتها العناصر الجزئية المكونة له وهي: النص المحيط peritexte والنص الفوقي l'epitexte.

2-2- تطور المفهوم وتعريفه لدى جيرار

جنيت:

لقد تطور مفهوم النص الموازي عند جيرار جنيت عبر كتبه الثلاثة التالية:

"المدخل إلى جامع النص 1979 introduction à l'architexte والأطراس 1989 palimpsestes وعتبات 1987 seuils).

ففي البداية تم تحديد النصية الموازية (para textualité) من لدن جيرار جنيت بواسطة علاقات التحويل والتقليد الصريحة والضمنية التي تبرمها النصوص فيما بينها يقول: "لقد وضعت - أيضا أنواعا

أخرى من العلاقات (...) سميتها النصية الموازية، حيث لم يكن هناك أفضل من هذه التسمية (...) والتي يمكن أن نهتم بها يوما ما"¹ والفهارس والإهداءات، والعناوين الفرعية، والصور، والقراءات النقدية، والتعليقات، والشهادات، والمراسلات الخاصة، والاستجابات والمذكرات².

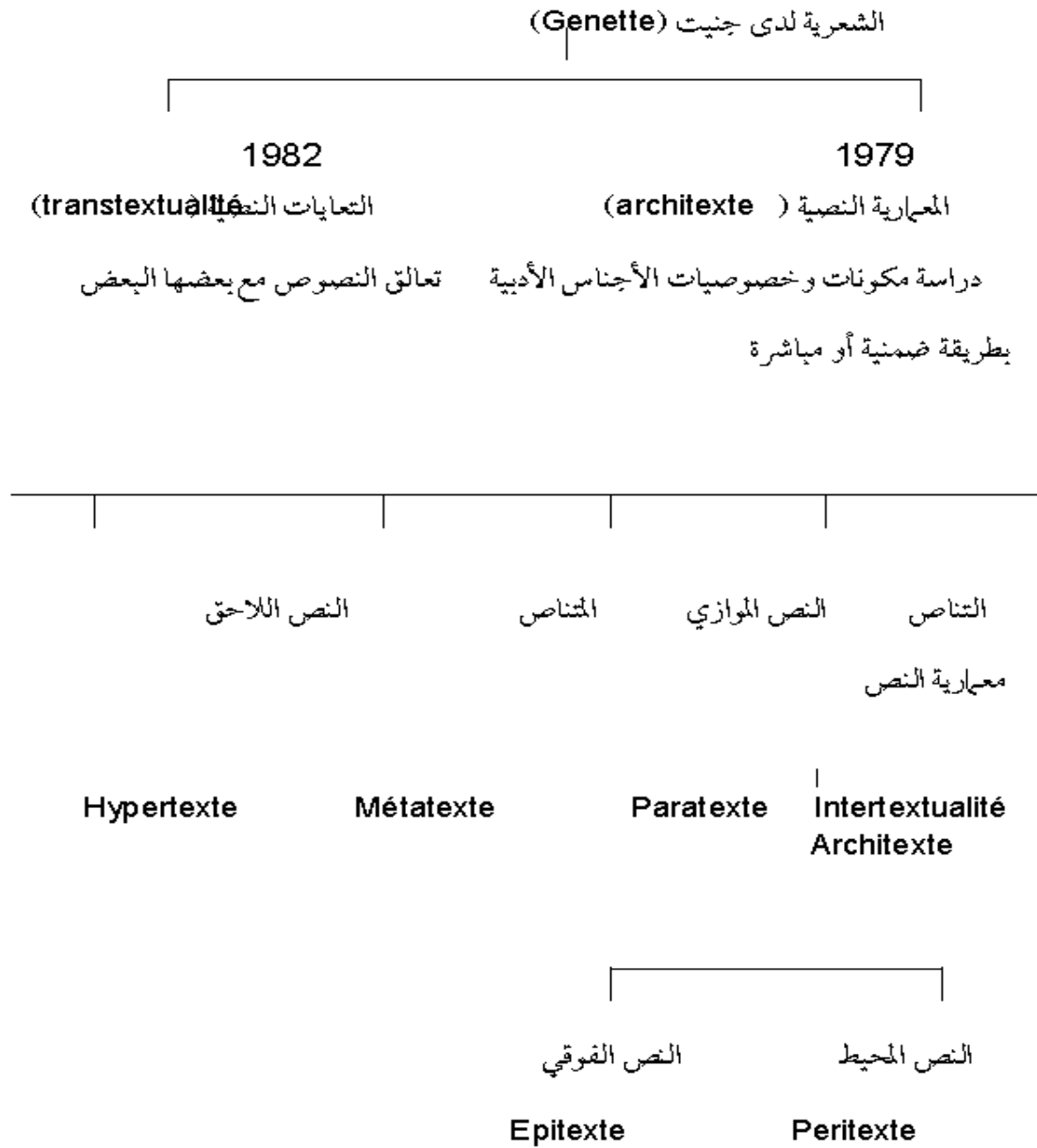
ويمكن اعتبار كتاب "جيرار جنيت" عتبات 1987 "Seuils" من أبرز الكتب التي اتخذت لها موضوعا دراسة النصية الموازية، وتحديد سماتها ووظائفها، وبخاصة إذا علمنا أن النصية الموازية حسب جيرار جنيت "منجم من الأسئلة بدون أجوبة"³.

² - Ibid, p. 45.

³ - Ibid, p. 10

¹ - Genette. G., 1979, « introduction à l'architexte, Paris, le seuil (Col. « poétique ») p.87.

وإليك هذا الجدول الذي يبين موقع النص الموازي ضمن شعرية جنيت:



قراءات نقدية تعليقات شهادات مراسلات خاصة الملاحظات الاستجابات

المذكرات

المقدمات	كلمات	العناوين	العناوين الفرعية	الصور	الذيول	إلخ
- الناشر						
- الحواشي						
- الفهارس						
- الإهداء						
- حيثيات النشر						

إلا أنه لمزيد من التدقيق والتوضيح، يجدر بنا أن نقدم تعريفا للتعالي النصي ومختلف علاقاته:

- التعالي النصي *tanstextualité*: كل ما يجعل النص في علاقة صريحة أو ضمنية مع باقي النصوص¹.
 - التناص *l'intertextualité*: حضور نص في نص آخر (الاستشهاد، السرقة...).
 - النصية الموازية *la partextualité*: مصاحبة نص لنص آخر (العنوان، التقديم، الشرح، النقد).
 - معمارية النص: *l'architextualité*: الانتماء الأجناسي للنص (رواية، شعر إلخ).
 - النص اللاحق: *l'hypertextualité*: علاقة الاشتقاق بين نص وآخر، إما عن طريق التقليد أو التحويل.
- 2-3- خصائص النص الموازي:

¹ - Genette G. 1982 p.7

اعتقاداته وتوجيهها وجهة معينة. وبناء على هذا كله ميّز جيرار جنيت بين مكونين للنص الموازي:

1- النص المحيط le peritexte

2- النص الفوقي l'epitexte

3- ومن ثمّ، فالنص الموازي هو جماع هذين العنصرين: النص المحيط + النص الفوقي.

2-4- أنواع النصوص الموازية:

نص الكاتب الموازي: le paratexte auctorial ونعني به كل الأجناس الخطابية التي يتحمل مسؤوليتها الكاتب وهي اسمه الحقيقي أو المستعار أو الفني، وعنوان الكتاب، والعنوان الفرعي، والتحديد الأجناسي، ولائحة المواد، والمقدمات، والتنبيهات، والمدخل، والحواشي ولائحة الشخصيات، والإرشادات المسرحية الأولية إذا كان الأمر يتعلق بقراءة مسرحية.

إن هذه النصوص الموازية لا تشكّل النص في حد ذاته، وإنما تعد جزءاً من الاستراتيجية القرائية المبرمجة من لدن الكاتب لكي يدخل القارئ إلى العمل. وتجدر الإشارة إلى أن نص الكاتب الموازي ينقسم بدوره إلى نص مواز محيط peritexte، ونص مواز فوقي epitexte وهذا الأخير فيه الخاص وفيه العام.

الخصائص الفضائية: تسمح الخصائص الفضائية للنص الموازي بتحديد موقعه انطلاقاً من السؤال: أين؟؛ لأن الموقع الفضائي لعنصر ما له وظيفة اختلافية Fonction différentiative. ولهذا لا بد من مراعاة هذا المعطى الفضائي أثناء التحليل؛ أي الإشارة إلى الموقع الفضائي الذي تحتله النصوص الموازية وإبراز دلالات ذلك.

- الخصائص الزمانية: يتم السؤال عن هذه الخصائص بمتى؟ والانتباه إلى هذه الخصائص الزمانية يمكّننا من اختبار لحظة ظهور واختفاء النص ووظيفته. ويبدو هذا واضحاً حينما يتعلق الأمر بنص الناشر الموازي le paratexte éditoriel الذي يتغير باستمرار حسب الظروف التاريخية والتجارية؛ أي أن "هذه التقلبات مرتبطة جداً بطبيعة الوظيفة"¹.

- الخصائص الماهوية: يتم السؤال عن هذه الخصائص بكيف؟ وتتم مقاربتها نصياً.

- الخصائص التداولية والوظيفية: يتم السؤال عن هذه الخصائص بالأسئلة التالية:

لماذا؟ ممن؟ إلى من؟ وهذه الخصائص هي التي يجب التطرق لها بالأساس؛ ذلك لأن النص الموازي يسعى إلى التأثير في القارئ وتغيير تمثلاته وأنظمة

¹ - Genette. G. 1987. P.12

والجدول الآتي يبين ذلك بوضوح:

النص الفوقي Epitexte		النص المحيط
privé الخاص	public العام	Peritexte
- المراسلات	- الوسائط	- اسم الكاتب
- مراسلات خاصة	- الاستجابات	- العناوين والعناوين الفرعية
- مذكرات خاصة	- الحوارات	- الإهداءات
- ما قبل النصوص: (المخطوطات، المسودات)	- الندوات	- التصديرات
		- المقدمات
		- الحواشي

وينقسم هذا النوع من النصوص الموازية إلى:

• نص الناشر المحيط le peritexte éditorial

• ونص الناشر الفوقي l'epitexte éditorial

نص الناشر المحيط le peritexte éditorial

إن الشكل النمطي لنص الناشر المحيط هو التحديد الأجناسي للعمل:

(رواية، مسرحية، إلخ) ويتحمل الناشر في هذا النوع من النصوص الموازية مسؤولية أكبر.

وقد حدّد جيرار جنيت "نص الناشر المحيط" بقوله:

" أعني بنص الناشر المحيط جميع مجالات النص الموازي التي توجد تحت المسؤولية المباشرة والرئيسية

نص الناشر الموازي: Le paratexte

éditorial

يتحمل الناشر مسؤولية هذا النوع من النصوص الموازية، ومن تم فهو ينفلت من سلطة الكاتب ليندرج ضمن سياسة السلسلة أو دار النشر التي تهدف إلى إخراج النص وتكييفه مع ذوق العصر، أو جمهور خاص، أو هدف معين. وهذا النوع من النصوص الموازية غير قارّ؛ إذ يتميز بالاختلاف والتجدد تبعاً للظروف المحيطة بالنشر والمتحركة فيه.

ومع ذلك، توجد بعض دور النشر تسعى إلى التحرر من راهنية النص الموازي والإرغامات المتحركة في صياغته، وهي بذلك تقدم العمل عارياً ومجرداً بغية تركيز توقعات القراءة على النص ولا شيء غير النص.

لناشر، أي الفعل الذي يجعل من كتاب ينشر ويعاد نشره ويقترح على الجمهور تحت تقديمات مختلفة...¹. ومن بين أنماط رسائل النصوص الموازية نذكر على سبيل المثال: الغلاف، والصور والرسومات، ودعوة النشر للصحافة. وتشكل هذه الأنماط الثلاثة للنص الموازي مجالات استراتيجية عليا للتأثير في القارئ؛ فالغلاف يلعب وظيفة مهمة تتجلى في تقديم الكتاب والحث على شرائه، إذ يشاهده المشتري بطريقة آلية. أما الصور والرسومات فتشتغل بوصفها إعلانا للكتاب، ووظيفتها البديهية هي "إثارة الانتباه بواسطة الوسائل الأكثر مشهدة"². بينما تتوجه دعوة النشر للنقد كما تتوجه للصحافة من أجل أن تخلق الرغبة في قراءة الكتاب وتقديره، وتثبت في جزء من الغلاف الخلفي للكتاب وتعاد كتابتها تبعا للظروف؛ لأنها نص يرفع من قيمة الكتاب ويستهدف، أساسا، الجمهور.

نص الناشر الفوقي: L'epitexte éditorial

إن الوظيفة الأساسية "لنص الناشر الفوقي" إشهارية، وتتغيا الزيادة في المبيعات وتتحكم في الضرورات التجارية. ومن ثم، فإن الناشر يتحمل مسؤوليته كاملة؛ ذلك أن الكاتب يعتبر مجرد ملحق بسيط لدار النشر التي "تحرر نصوصا يرفض الكاتب أن

يتحمل مسؤوليتها، ونادرا ما يعبر عن فكره ورأيه فيما يجب أن يكون عليه خطاب النشر"³. ويقع هذا النوع من النصوص الموازية بين شبكتين مزدوجتين:

شبكة من النصوص المتكونة من البيانات الإشهارية، والملخصات، والمنشورات، والمذكرات الدورية التي تصدرها دور النشر، وشبكة من الفاعلين المتكونة من: الكاتب، والناشر، والناقد، والجمهور.

وقد حدد جيرار جنيت نص الناشر الفوقي بقوله: "إن المعيار المميز لنص الناشر الفوقي عن نص الناشر المحيط فضائي محض. فنص الناشر الفوقي هو كل عنصر ينتمي إلى النص الموازي ولا يوجد ملحقا بصفة مادية بالنص في الكتاب نفسه، ولكنه ينتشر ويتداول في الفضاء الرحب؛ أي في فضاء مادي واجتماعي غير محدود افتراضيا".

وعلى هذا الأساس، فإن نص الناشر الفوقي يشتمل على ثلاثة أجناس خطابية هي:

1- الإشهار: الذي تمكنا دراسة مكوناته وخصائصه من إبراز الاستراتيجية التجارية لدار النشر ومعرفة العلاقات الرابطة بين الاستراتيجيات التلفظية والاستراتيجيات التسويقية والتجارية لمصالح دور النشر.

³ Ibid, P.319

⁴ Ibid, p.316

¹ - Genette. G. 1987. P.2

² - Ibid. p. 30

- 2- البيانات: إنها تسمح لنا بصياغة فرضيات حول الناشر والكشف عن السياسة المتبعة من لدن دار النشر.
- 3- صحيفة دار النشر: تمكننا دراستها من الوقوف على الظروف المرحلية التي تتحكم في صياغتها، وإبراز مدى ملاءمة نص الناشر الفوقي مع متطلبات اللحظة.

وإليك هذا الجدول التوضيحي لأنواع نص الناشر الموازي:

النص الموازي النقدي le Paratexte Critique

نقصد بالنص الموازي النقدي، النصوص النقدية التي تصاحب النص، كالمقدمات والمعجم وحيات الكاتب ومؤلفاته، والتحليل والتعليقات، والملاحظات.

ويتميز النص الموازي النقدي من حيث الوضعية والوظيفة عن النصين الموازين السابقين، باعتباره اختياريًا ولا يتدخل في التهييء للدخول إلى القراءة؛ إلا أن حضوره في

نص الناشر الموازي	Le paratexte éditorial
نص الناشر المحيط peritexte éditorial	نص الناشر الفوقي Epitexte éditorial
● الغلاف ● الصور والرسومات ● دعوة النشر الموجهة إلى الصحافة	● الإشهار ● البيانات والقوائم ● صحافة دار النشر

الغالب في صدر الكتاب يجعله يلعب دورًا توجيهيًا للقارئ أثناء مقارنته الأولى للعمل، وتوليده للتوقعات القرائية الأولى. وهو ما يوشوش أحيانا على أصالة القراءة وصورة العمل؛ وبخاصة بالنسبة للقراء الشباب. وفضلا عن ذلك، فإنه يجعلنا نعتقد بأن العمل لا يمكنه أن يقيم علاقة مباشرة مع قارئه وبدون وساطة نقدية؛ وأن ليس له فعالية نصية قائمة الذات تجعله يعتمد على نفسه ويكتفي بذاته. وهكذا، فإن النص الموازي النقدي يحول النص من أدب حي إلى مجرد وثيقة أدبية.

3-

الاستثمار البيداغوجي للنصوص الموازية:

3-1- تمهير التلاميذ على التمييز بين أنواع النصوص الموازية:

وتحديد عناصره؛ لأن ذلك سيساعدهم على امتلاك الكتاب كشيء ونسج علاقة الألفة معه. والواقع أنه "إذا كان تحديد عنوان الكتاب واسم المؤلف لا يطرح أي مشكلة، فإن الملاحظات والمقدمات والمداخل

يفرض علينا عدم تجانس النص الموازي تمهير التلاميذ على التمييز الدقيق بين أنواعه التي تكونه،

والتعليقات تطرح مشاكل أثناء التمييز بين ما ينتمي منها للكاتب أو الناشر أو الناقد.

3-2- تحريك وتنشيط المعارف انطلاقا من اسم

الكاتب:

يسمح طرح سؤال بسيط بصدد اسم الكاتب ومؤلفاته على التلميذ بتحريك وتنشيط معارفه غير المباشرة المرتبطة بالعمل المقترح للقراءة، كما يساعده على استدعاء تجارب قرائية سابقة؛ بل وربط اسم الكاتب بكتاب وأعمال أدبية معروفة لديهم من قبل، وعقد صلة بينه وبين عصور وأجناس وتيارات فنية.

ومما لا شك فيه أن إثارة اهتمام التلاميذ باسم الكاتب ولفت انتباههم له يسهل عملية موقعة العمل أو النص داخل ثقافة التلاميذ الشخصية. وهذا ما يمكنهم من بلورة استراتيجيتهم القرائية وتشكيل التوقعات والفرضيات الأولية. ومن ثمة يمكن لموضوع القراءة أن يصبح محمدا شيئا فشيئا.

3-3- تشكيل توقعات القراءة:

3-3-1- تشكيل توقعات القراءة انطلاقا من

الصورة الموجودة على الغلاف:

تسمح الصور والرسومات الموجودة على الغلاف بتشكيل توقعات القراءة وفرضيات المعنى الأولية. ومن ثمة يجب اختيار الأعمال الصادرة عن دور للنشر تهتم

بجهازية التلاميذ وبتحرير تقرير عن توقعاتهم وفرضياتهم الأولية المنبثقة أساسا عن الصور والرسومات؛ وذلك قصد مقابقتها فيما بينها ونفي بعضها أو إثباته أثناء سيرورة القراءة.

3-3-1- ملاحظات حول استثمار التوقعات:

إنه من الضروري توظيف نصوص موازية أخرى لإثبات أو دحض بعض التوقعات واختيار الفرضيات الراجحة والملائمة لاقتحام النص، وجعلها في خدمة استراتيجية قرائية معينة: أي أن بعض التوقعات هي التي توحى لنا بمقارنة الوضعية النهائية بوضعية الانطلاق، وتأسيس مشروع للقراءة والدراسة يقوم على التساؤل عن الأحداث الوسيطة، والشخصيات الرئيسة الفاعلة، ورهاناتها الأخلاقية والاجتماعية والإيديولوجية... إلخ.

والواقع أن استثمار طبقات مختلفة لرواية ما يجعل التلاميذ يقفون باللموس على الطابع غير القار والمتغير لنص الناشر الموازي؛ بل واستغلاله في توليد توقعات متباينة وفرضيات مختلفة، وهو الشيء الذي يحفزهم على قراءة العمل من أجل اختيار الصور الملائمة والحاملة لأكثر الفرضيات غنى وخصبا.

3-3-2- تشكيل توقعات القراءة انطلاقا من

العنوان:

من العلاقات التناسية التي تندرج ضمن التعاليات النصية يدخل في علاقة حوارية مع نصوص غائبة. يقول ميشيل فوكو: "فحدود كتاب من الكتب ليست أبدا واضحة بما فيه الكفاية وغير مميزة بدقة. فخلف العنوان والأسطر الأولى والكلمات الأخيرة. وخلف بنيته الداخلية وشكله الذي يضيف عليه نوعا من الاستقلالية والتميز، ثمة منظومة من الإحالات إلى كتب ونصوص وجهل أخرى"³.

وعلاوة على ذلك كله، فإن للعنوان بعدا تداوليا؛ إذ يفصح عن مقصديات الكتاب وخلفياته الإيديولوجية ويكشف عن معنى النص وغموضه، يقول ش. كريفل: "إذا كان العنوان هو إعلان عن طبيعة النص فهو إعلان عن القصد الذي انبنى فيه، إما واصفا بشكل محيد، أو حاجبا لشيء خفي، أو كاشفا غير آبه بما سيأتي. إن العنوان يظهر معنى النص ومعنى الأشياء المحيطة بالنص، فهو من جهة يلخص معنى المكتوب بين دفتين، ومن جهة ثانية يكون بارقة تحيل على الخارج؛ أي خارج النص.

العنوان، إذن، مرجع يتضمن بداخله العلاقة والرمز، ويكشف المعنى بحيث يحاول المؤلف أن يثبت

إن العنوان بوصفه عتبة من عتبات النص يمتلك بنية ودلالة تنتشر في النص وبواسطة الزيادة أو الاستبدال أو النقصان أو التحويل. وينقسم العنوان حسب جيرار جنيت إلى ثلاثة أقسام:

1- العنوان الرئيس

2- العنوان الفرعي

3- التعيين الجنسي

وللعنوان أيضا - حسب جنيت - وظائف أربع

أساس هي:¹

1- الإغراء

2- الإيحاء

3- الوصف

4- التعيين.

والواقع أن العنوان من الوجهة السينمائية هو البنية الرحمية التي تنبثق عنها معظم دلالات النص الجمالية والفكرية والإيديولوجية، ولهذا يمكن اعتباره مفتاحا ضروريا لاقتحام النصوص وتفكيكها وبناء دلالاتها.

وفضلا عن ذلك، فإن العنوان حسب ش. غريفيل

GRIVEL - يعلن عن طبيعة النص. ومن ثم يعلن عن نوع القراءة التي تناسبه². كما أن العنوان بوصفه نوعا

³ - ميشيل فوكو "حفريات المعرفة" ترجمة سالم يفوت ط 1 (البيضاء

¹ - Genette. G. 1987, p.

² - بشير القمري: شعرية النص الروائي، ط 1 1991 ص 121

فيه قصده بدقة؛ أي أنه النواة المتحركة التي خاط المؤلف عليها نسيج النص، وهذه النواة لا تكون مكتملة، ولو بتبديل عنوان فرعي، فهي تأتي كتساؤل يجيب عن النص إجابة مؤقتة للمتلقي، كإمكانية الإضافة والتأويل¹

وبناء على ذلك كله، يبدو أن عنوان النص أو العمل الأدبي نظرا لبنيته الدلالية والتداولية يسمح بتشكيل فرضيات للقراءة وتوضيحات بصدد مضمون النص أو العمل، ومقصدياته. ومن ثم يُستحسن تمهيد التلاميذ على ملاحظة طبيعة عناوين مؤلف ما أو عصر ما من الناحيتين التركيبية والدلالية، ومطالبتهم بشكل جماعي، بصياغة سيناريوهات وفرضيات للعمل أو النص، وهذا ما يجعل قراءتهم فعالة ونشطة.

3-2-3- تشكيل توقعات انطلاقا من الجمل

الأولى للعمل الروائي:

تكتسي الجمل الأولى للعمل الروائي أهمية قصوى نظرا لموقعها في بداية العمل الروائي من جهة، والعناية الكبرى التي تحظى بها من لدن الروائي من جهة أخرى؛ لأنها تشكل عتبة العمل ككل. إن الجمل التي تبتدئ بها الرواية تكون هادئة غنية بالدلالات والمعلومات والإشارات الثمينة المرتبطة بمضمونها وشكلها

واستراتيجية قراءتها. ولهذا فدراسة هذه الجمل الأولى تبدو مهمة وضرورية بالنسبة للتلاميذ؛ لأنها تخلق لديهم أفق انتظار معنى معين، وتسمح لهم بقراءة واعية ومنتجة للمعنى. كما يمكن أن تقترح على التلاميذ أسئلة تتعلق بالجمل الأولى لمجموعة من الروايات، أو بمطالع قصائد عصر ما، أو شاعر ما أو مدرسة أدبية ما، وذلك قصد تحديد خصائصها الدلالية والتركيبية والتداولية.

3-3-4- تشكيل توقعات القراءة انطلاقا من

لائحة شخصيات نص مسرحي:

إن قراءة لائحة شخصيات مسرحية ما، تساعد القارئ على التكهّن ببطل المسرحية وعلاقته ببعض الشخصيات وطبيعتها، وكذا بحبكة المأساة أو الملهة. ولهذا يمكن توجيه أسئلة إلى التلاميذ انطلاقا من لائحة الشخصيات تطالبهم بالتكهّن بالبطل والبطلة وصياغة فرضيات وتوقعات أولية بخصوص البنية العالمية للمسرحية.

الجزاذة المنهجية² من أجل تيسير اقتحام العمل الأدبي وقراءته.

I- الأهداف والخطوات البيداغوجية:

يتلخص عمل المدرس أساسا في:

¹ - شعيب حليفي: "النص الموازي للرواية، استراتيجية العنوان"

مجلة الكرمل، عدد 16، 1996.

² - Gérard Langlade, « l'œuvre intégrale au collège et au lycée. Lecture, étude plongements, tome 1 (coll, « savoir et faire ») pp. 88.89

الناشر الموازي: (الصور والرسومات...) وأنشطة
حول النص الموازي النقدي (تعليق، تحليل، حياة
الكاتب، معجم...)

إن هذه الأنشطة حول النص الموازي يجب أن تتخذ
شكل فرض كتابي أو شفهي محدد بأسئلة دقيقة، كما أن
هذه الأنشطة تفيد في إبراز تمثيلات التلاميذ للعمل
وكتابتهم وعصره، ومضمونه؛ بل إنها تفيد كذلك في
بلورة توقعات القراءة وتحريك معارف التلاميذ الأدبية
وتجاربهم القرائية السابقة.

3- الدراسة المفصلة للجمل الأولى للعمل
(Incipit): إنها تعتبر امتدادًا للأنشطة الخاصة بالنص
الموازي وإغناء لها؛ ذلك لأنها تزخر بمعلومات مهمة
حول فضاء القصة وزمانها ووضعيتها السارد ووجهة
نظره.

4- القراءة المنهجية للمقتطفات: تسمح القراءة
المنهجية للمقتطفات المختارة من بداية العمل ونهايته
من لدن المدرس بتأكيد التوقعات الأولية وتوليد
توقعات جديدة.

5- تحرير الملاحظات المسجلة في الدفتر الخاص
بمسار القراءة الشخصي، يسمح بتسجيل ردود أفعال
التلاميذ الأولية.

III- التسيير البيداغوجي لهذه الأنشطة؛

- إثارة اهتمام التلاميذ من أجل قراءة العمل،
وجعل هذه القراءة ممكنة؛
- التهييء لدراسة العمل؛
- تنشيط معارف التلاميذ وتجاربهم القرائية
السابقة؛
- حث التلاميذ على تشكيل توقعات القراءة
وفرضيات المعنى الأولية؛
- بلورة استراتيجية لاقتحام العمل تراعي تمثيلات
التلاميذ ومعارفهم السابقة، والمشروع
البيداغوجي الذي تدرج فيه القراءة والدراسة
المزمع القيام بها.

II- ما هي الطرائق والأنشطة المستعملة؟

- 1- يمتلك المدرس ترسانة ديداكتيكية تسمح له
باقتحام العمل مع تلاميذه وهي:
 - الإعلان المسبق عن العمل الذي سيكون
موضوعا دراسيا؛
 - الإعلان عن العمل موضوع الدراسة في الحين؛
 - اقتناء العمل من لدن الأستاذ مع الالتزام بطبعة
واحدة أو فسح المجال لهم لاقتناء طبعة
مختلفة.
- 2- القيام بأنشطة حول نص الكاتب الموازي: (اسم
الكاتب، العنوان، الاستهلال) وأنشطة حول نص

1- لكي لا تصبح هذه الأنشطة شكلية وغير

إجرائية، يجب:

• تنويع سيناريوهات اقتحام العمل وأشكال الأنشطة

التنبؤية ومضامينها؛

• إدماج هذه الأنشطة في سيرورة تعليمية تأخذ بعين

الإعتبار مستوى القسم، وقدرات التلاميذ ومعارفهم

وتجاربهم القرائية السابقة؛

• التوظيف الفعلي لنتائج هذه الأنشطة من أجل قراءة

الأعمال ودراساتها.

تدريسية النص الحجاجي في التعليم الثانوي التأهيلي؛ النص المناظري نموذجاً

د. محمد أبجير¹

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخطابات الحجاجية في المجال التربوي، انطلاقاً من الكتب المدرسية المقررة في التعليم الثانوي التأهيلي؛ إذ في ظل الحديث المتواتر عن بلاغة الحجاج والبلاغة الجديدة بصفة عامة، غالباً ما يتم إغفال الخطاب المدرسي والتركيز على الخطاب الأكاديمي. وبناء عليه، فإن عملنا سيتمحور حول معالجة بعض صعوبات تدريس الخطابات الحجاجية في التعليم المدرسي - التعليم الثانوي التأهيلي نموذجاً - من خلال نموذج المناظرة، عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مقومات تحليل النصوص الحجاجية؟
- كيف يتم إقراء النصوص الحجاجية وفقاً للتوجيهات الرسمية؟
- ما الصعوبات التي تواجه الدرس الحجاجي / المناظري بالتعليم الثانوي التأهيلي؟
- ما الحلول المقترحة لتجاوز هذه الصعوبات؟

¹ - أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة بني ملال خنيفرة.

وتأسيسا على ما سبق، فإن هذه المداخلة، تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

كيف يتم إلقاء النصوص الحجاجية وفقا للتوجيهات الرسمية؟ وما هي الطريقة المتبعة في تحليل النص المناظري؟

هل تسعف المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي على تحليل النص المناظري المقرر تحليلًا مقنعًا؟
ما الصعوبات التي تواجه الدرس الحجاجي/ المناظري بالتعليم الثانوي التأهيلي؟ وما الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات؟

ما الحلول المقترحة لتجاوز هذه الصعوبات؟

1- تأطير المفاهيم:

1.1 - التدريس:

نعني بالتدريسية أو التعليمية أو الديداكتيك (LA DIDACTIQUE): طريقة التدريس أو ما ينعت كذلك بـ: العملية التعليمية-التعلمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلم والمتعلم. وبالتالي فإن

يتطرق هذا البحث إلى إشكالية تدريس النصوص الحجاجية في المقررات الدراسية للتعليم الثانوي التأهيلي، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية. وتنبع هذه الإشكالية من أن حقل التربية والتعليم - على الرغم من كونه يخضع لتوجيهات معدة سلفا - إلا أنه يستوجب إعادة النظر في مكوناته وتجديد طرائقه لكي تساهم المستجدات الطارئة في حقول المعرفة الأكاديمية والتربوية.

فمما لا مراء فيه أن التجديد المعرفي/ البيداغوجي عامل أساس في بناء المعرفة وتوليدها من قبل كل المتدخلين في العملية التعليمية - التعلمية، دون أن ننسى المكونات الأساسية لهذه العملية من برامج ومناهج وطرق تدريس وظروف إنجاز ونوعية الوسائل المستعملة وغيرها.

ويتبين من خلال تصفح الكتب المدرسية، أن النصوص الحجاجية تشغل مساحة هامة ضمن مقررات التعليم الثانوي التأهيلي، وبالعودة إلى التوزيع السنوي لمقررات مقرر السنة الأولى بكالوريا أدب، نجد تخصيص المحور الثاني من المجزوءة الأولى المبرمجة في الدورة الثانية للحديث عن الحجاج من خلال محور الخطاب النثري العربي القديم: بنيته ووظيفته.

القراءة المنهجية أداة/ طريقة أساسية في مقارنة النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي.

وبناء عليه، يعتمد درس النصوص في التعليم الثانوي التأهيلي على الخطوات المنهجية المقررة في إطار ما يسمى بـ "القراءة المنهجية"، باعتبارها مجموعة من العمليات والخطوات والمراحل والأنشطة التي تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلًا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية⁴. ويشغل هذا النموذج التحليلي من خلال الخطوات الآتية:

- التمهيد: وفيه تتم مناقشة معطيات الرصيد المعرفي بهدف تأطير النص.

التدريسية هي: كل ما يتعلق بتدريس مادة معينة¹. وهكذا يرتبط الديدكتيك بالطرق والأساليب التي تتعلق بكيفية معالجة المادة الدراسية لأجل تيسير تعلمها للتلاميذ. والديدكتيك بهذا المعنى مجال علمي تربوي يمدُّ الأساتذة بالأدوات التي تمكنهم من تنظيم وضعيات التعليم والتعلم؛ أي تلك المواقف التربوية التي يتم خلالها توصيل المادة الدراسية إلى التلاميذ².

ويتأسس العمل الديدكتيكي على مجموعة من الوسائل منها: الطرائق الديدكتيكية³. وبالعودة إلى البرامج والتوجيهات الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نجد التنصيص على اعتبار

⁴ البرامج والتوجيهات الخاصة بتدريس اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا، مديرية المناهج 2006، ص: 9. كما أن القراءة المنهجية هي قراءة النصوص بطريقة واعية وفق مراحل متدرجة يقوم فيها القارئ/ المتعلم بأنشطة تعليمية بتوجيه من المدرس. وتعتمد على القراءة البيداغوجية التي تكسب المتعلم مهارات قرائية متعددة تمكنه بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوعة بتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة لها وضوحها المنهجي، وتدعمها مؤشرات نصية تساعد على اقتحام أجواء النصوص، وترتبط في مجملها بالكفايات القرائية. انظر: محمد أولحاج ومحمد مكسي، ديدكتيك إلقاء النصوص، تنظير وتطبيق، سلسلة قضايا التربية والتكوين، نشر: إديسيون بلوس، الدار البيضاء، ط: 1، 2016، ص: 8.

¹ - جميل حمداوي، محطات العمل الديدكتيكي، السلسلة التربوية (1)، مكتبة سلمى الثقافية بطوان، الطبعة الأولى: 1436/ 2015، ص: 13.

² جمال الدين ناسك وحسن الصديق ومحمد أبحير، معجم مصطلحات التكوين التربوي والإداري، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال، ط: 1، دجنبر 2017، ص: 82.

³ يقصد بطريقة التدريس مجموع الإجراءات والخطوات والعمليات والوسائل التي يستخدمها الأستاذ بكيفية متناسقة لترجمة المنهاج إلى أنشطة تعليمية تعليمية تحقق التعلم تحقيقًا واقعيًا في سلوك التلاميذ. وتعرف أساليب التدريس بأنها مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن الأنشطة والإجراءات المتتالية والمتراكبة لتنفيذ مهام التدريس قصد تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة. معجم مصطلحات التكوين التربوي والإداري، ص: 97.

أما الحجاج في الاصطلاح، فهو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستتج منها.³ كما أن موضوع نظرية الحجاج - حسب بيرلمان - هو دراسة التقنيات الخطابية التي تمكن من حث العقول على قبول الأطروحات التي تعرض عليها للتصديق، أو تعزيز قبولها لها.⁴

أما النص الحجاجي فهو نوع من النصوص، يتميز بتوظيف مجموعة من الإجراءات لإقامة الدليل على صحة قضية أو تفنيدها ودحضها، اعتماداً على الحجج والأدلة المترابطة فيما بينها، داخل مسار حجاجي يختاره المرسل بدقة، وبشكل يلائم طبيعة المتلقي المعني

- الملاحظة: دراسة العتبات من أجل صوغ الفرضيات.

- الفهم: استيعاب مضمون النص أو مضامينه.

- التحليل: تعد هذه المرحلة أهم مراحل القراءة المنهجية، وفيها يتم تفكيك النص ودراسته من مختلف جوانبه.

- التركيب والتقويم: من خلال تجميع المعطيات السابقة في تركيب موجز، إضافة إلى تقويم النص - موضوع التحليل - بغرض إصدار حكم عليه.

وحاصل الكلام، تُعنى القراءة المنهجية بتدريس النصوص الوظيفية وغير الوظيفية ودراسة ظواهرها التحتية بالبحث والاستقصاء والتأويل. إنها أداة لتفهم النصوص وتحويلها وتحليلها وتركيبها¹.

2.1 - النص الحجاجي:

الحجاج في اللغة مأخوذ من (حجج) نقول: حاجه فحجه، أي غلبه بالحجة، وفي المثل: (لج فحج)، وهو رجل محجاج: أي جدل، والتحاج: التخاصم.²

³ أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، الأهمية للنشر، الدار البيضاء، 2006، ص: 21.

⁴ ليونيل بلنجر، الآليات الحجاجية للتواصل، ترجمه: عبدالرفيق بوركي، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث الأردن، 2010، 97/5.

¹ محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، السلسلة البيداغوجية (1)، دار الثقافة / الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1997، ص: 5.

² الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه واعتنى به: د محمد محمد تامر وآخرون، دار الحديث، القاهرة، طبعة: 1430/2009، ص: 226.

مجموعة أشخاص لكي يتبنوا فكرة، أو إقناعهم بعدم تبنيها.³

1. 3 - النص المناظري⁴:

1. 3. 1 - تعريف المناظرة:

المناظرة في المعاجم العربية مأخوذة من ثلاثة أحرف أصلية هي: النون والطاء والراء، ففي: "معجم مقاييس اللغة" لابن فارس (395 هـ): "(نظر): النون والطاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأمل الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويتسع فيه فيقال: نظرت إلى الشيء أنظر إليه، إذا عاينته ...

بالخطاب... ويؤدي النص الحجاجي وظيفة إقناعية؛ لأن غايته إقناع المتلقي.¹

ويوضح الجدول التالي أهم وظائف وخصائص النص الحجاجي²:

الوظيفة	الخصائص
يسعى إلى الإقناع ويقدم الأدلة التي تسمح لرأي أو لوجهة نظر أن تنص على غيرها.	تواتر العلاقات المنطقية، حيث غالبا ما توجد برهنة، (وأحيانا) لاسيما مع تراكم الأدلة المتجاورة.
مثلا: (النص الجدلي، المناظرة ...)	استعمال أسلوب صريح وواضح في غالب الأحيان.

وتبعاً لما ورد في الجدول، يتبين أن النص

الحجاجي هو: كل نص يهدف إلى الدفاع عن فكرة أو موقف أو غيرهما، والعمل على التأثير في شخص أو

4 لعل أول صعوبة تواجه الباحث وهو بصدد التعريف بمصطلح "مناظرة" هي غياب قواميس تاريخية تتعقب التطور الدلالي لهذا المصطلح. هذا إضافة إلى الاختلاف الواضح بين الباحثين في طرائق النظر إلى "المناظرة" تعريفاً وتصنيفاً، فمنهم من ينظر إليها باعتبارها خطاباً حجاجياً. ومنهم من ينظر إليها باعتبارها نوعاً أدبياً تتخذ مكانها بين أنواع أدبية أخرى في كتب الأدب العامة، وهي حينذاك شكل من أشكال التفكير. كما أنها خطاب اجتماعي يعكس الواقع الاجتماعي - الثقافي للعصر. وهناك من يتوسع في المفهوم فيجعل كل خطاب استدلالي يقوم على "المقابلة" و"المفاعلة" الموجهة "مناظرة". انظر: محمد أبخير، خطاب المناظرة في الأدب الأندلسي، من القرن الرابع إلى نهاية القرن الثامن الهجري، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط: 1، 2015، ص: 13.

¹ علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتواصل وتدريب التعلّمات، سلسلة دراسات بيداغوجية (3)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ص: 31 و 32. وهناك من عرف النص الحجاجي بأنه:

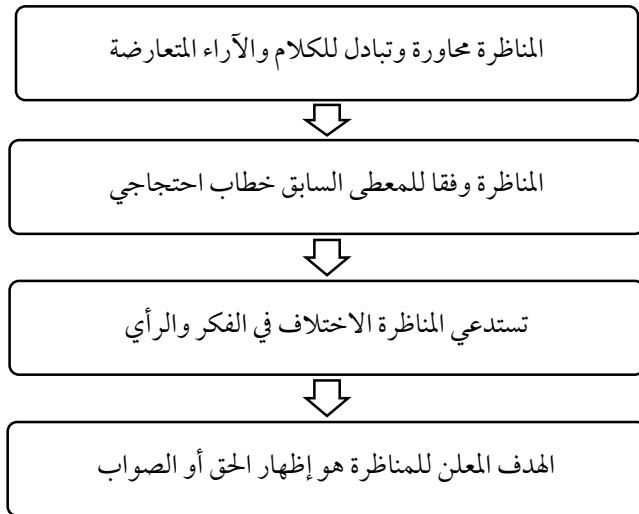
- نص برهاني يقوم على الإتيان بالحجج والأدلة، بواسطة عمليات عقلية استدلالية كالاستقراء والاستنباط.

- نص حوارى نستعرض فيه آراء متباينة ومتعارضة، وتشكل الحوارية سمته المميزة. نفسه، ص: 31 و 32.

² محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير والإنشاء، تقنيات ومناهج، السلسلة البيداغوجية (16)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط: 1، 1422/2001، ص: 40.

³ محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، طوب إديسون، الدار البيضاء، ط: 1، 2005، ص: 75.

في حين يرى حسين الصديق أن "المناظرة هي نوع من أنواع الخطاب الاحتجاجي الذي يمكن تعريفه بشكل سريع كما يلي: في هذا الخطاب يتوجه متكلم ما (أ) بالخطاب إلى مستمع ما (ب) بهدف تغيير رأي (ب) في قضية من القضايا، وينتمي هذا الخطاب إلى البيان باعتباره فن الكلام أو فن التعبير عن الفكر"⁶.
وتأسيسا على ما سبق يمكن استنتاج الخلاصات الآتية:



ويقولون: نظرت، انتظرتة"¹. بينما يقول الزمخشري (538 هـ) في معجمه "أساس البلاغة": "نظرت إليه ونظرتة... وهو ينظر حوله: يكثر النظر. وهو نظيره بمعنى مناظره أي مقابله ومماثله"².
ويُفهم من كلام ابن فارس أن المناظرة تعني التأمل والانتظار والمعاينة، وهي عند الزمخشري بمعنى المقابلة والمماثلة. ملاك الأمر أن "المناظرة" في اللغة تعني: التأمل والتقابل والمماثلة والندية أيضا.³

أما في الاصطلاح فيعرفها الجرجاني (816 هـ) بقوله: "هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشئين إظهارا للصواب"⁴. كما يعرفها حبنكة الميداني بقوله: "المناظرة هي المحاورة بين فريقين حول موضوع لكل منهما وجهة نظر فيه تخالف وجهة نظر الفريق الآخر، فهو يحاول إثبات وجهة نظره وإبطال وجهة نظر خصمه، مع رغبته الصادقة بظهور الحق والاعتراف به لدى ظهوره"⁵.

والنديد"، تاج العروس، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي، دار صادر، بيروت، 1386 / 1996، 3 / 573 و 574.

4 الجرجاني، كتاب التعريفات، حققه ودرسه: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، ص: 195.

5 عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمعرفة، دار القلم دمشق، ط: 4، 1993، ص: 381.

6 حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، ط: 1، 2000، ص: 186.

1 ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، حققه وضبطه: عبد السلام محمد هارون، ط: 1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1369، 5 / 444.

2 الزمخشري، أساس البلاغة، حققه: عبد الرحيم محمود، عرف به: أمين الخولي، ط: 1، الجديدة 1372 / 1953، ص: 462.

3 عبر الزبيدي عن هذه المعاني قائلا: "النظر أيضا تقليد البصيرة لإدراك الشيء ورؤيته وقد يراد به التأمل والفحص وقد يراد به المعرفة الحاصلة بعد الفحص... والمناظر المثل والشبيه في كل شيء يقال فلان نظيرك أي مثلك؛ لأنه إذا نظر إليهما الناظر رأهما سواء... مثل الند

1.3.2 - أركانها:

تتأسس المناظرة في نظر بعض الباحثين على ركنين أساسيين هما:¹

أ- الركن الأول: موضوع تجري حوله المناظرة.

ب- الركن الثاني: فريقان يتحاوران حول موضوع المناظرة، أحدهما مدّع أو ناقل خبر، والآخر معترض عليه.

فإن كان الموضوع تعريفاً أو تقسيماً، سُمي المعترض عليه "مستدلاً"، وسُمي صاحب التعريف أو التقسيم "مانعاً". وإذا كان الموضوع "تصديقاً" - أي قضية منطقية سواء أكانت مصرحاً بها أم مفهومة من ضمن الكلام - فالمعترض عليه يسمى "سائلاً"، وصاحب التصديق ومقدمه يسمى "معللاً".

وقد صاغ د. طه عبد الرحمن أركان المناظرة في إطار ما أسماه "الشروط العامة" وهي:²

أ- لا بد لها (أي المناظرة) من جانبيين.

ب- لا بد لها من دعوى.

ج- لا بد لها من مآل يكون بعجز أحد الجانبين.

د- لكل من الجانبين آداب ووظائف.

بينما يحدد د. أحمد الحسنوي أركان المناظرة كما يأتي:³

أ- الموضوع: إذ لا بد من وحدة الموضوع الذي يتفق عليه طرفا المناظرة، أو يقترحه غيرهما، فيكون ذلك الموضوع مدار الحجج التي تتقارع، والآراء التي تتصارع.

ب- طرفا المناظرة: وهما لا يخلوان أن يكونا شخصين لكل منهما رأي أو مذهب، أو يمثلان فئتين، وجمعهما خلاف، أو عالمين أو أديبين جمعهما سبيل العلم والأدب، أو دعوة من خليفة أو وزير فتناظرا.

ج - المجلس والجمهور: إذ لا بد للمناظرة من المجلس الذي يعقد ويحضره الجمهور، وقد يعقد المجلس خصيصاً للمناظرة معلومة بين عالمين أو

أديبين معروفين، ويحضر الجمهور وهو يعلم طرفيها والموضوع، وقد تقع المناظرة فجأة في أثناء انعقاد حلقات العلم أو مجالس العلماء.

أما الجمهور فهو نوعان: خاص وعام؛ أما الخاص فهو العلماء، وأما العام فعامة من يحضر مجلس المناظرة من أصحاب طرفيها، أو مريديها أو أتباعيها أو تلاميذها.

³ رحيم جبر أحمد الحسنوي، المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة

العربية الإسلامية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 1،

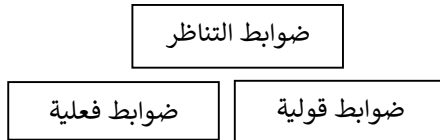
1999، ص: 54 وما بعدها.

¹ ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ص: 384.

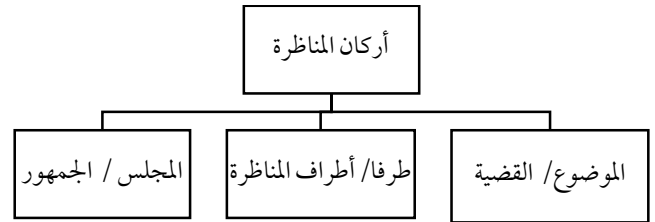
² طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي

العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط: 3، 2007، ص: 74.

- خامسها: الاحتراز عن الدخول في كلام الخصم قبل الفهم.
- سادسها: تجنب التعرض؛ أي تعرض المناظر لما لا دخل له في المقصود.
- سابعها: الاحتراز عن الضحك ورفع الصوت في أثناء المناظرة وأمثالها.
- ثامنها: ينبغي أن يحتراز المناظر عن المناظرة مع أهل المهابة والاحترام.
- تاسعها: ينبغي أن لا يحسب المناظر الخصم حقيرا؛ لأن استحقاق الخصم ربما يؤدي إلى صدور الكلام الضعيف عن المناظر، فيكون سببا لغلبة الخصم الضعيف عليه وهو أشنع وجوه الإلزام.
- وجملته القول، إن ضوابط التناظر عند القدماء والمحدثين تتلخص في الخطاطة الآتية:



وهكذا، فعلى الرغم من أن تحديد أركان المناظرة يخضع في بعض الأحيان لمقتضيات مجال اشتغال الباحث مثل المنطق أو علم الكلام... إلا أن الآراء تكاد تجمع أن أركان المناظرة هي:



لكي تعبر المناظرة عن نفسها تعبيرا سليما، وضع لها القدماء والمحدثون مجموعة من الضوابط ينبغي الالتزام بها، من ذلك ما ذكره طاش كبري زاده في رسالته. فقد لخص آداب المناظرة في تسعة آداب هي¹:

- أولها: الاحتراز عن الإيجاز والاختصار في الكلام لئلا يكون مخلا بالفهم.
- ثانيها: الاحتراز عن الإطناب لئلا يؤدي إلى الملل.
- ثالثها: الاحتراز عن استعمال الألفاظ الغريبة في البحث لئلا يؤدي إلى عسر الفهم.
- رابعها: الاحتراز عن استعمال اللفظ المجمل في البحث.
-

1 شرح آداب البحث لطاش كبري زاده، ضمن مجلة المناظرة،

بين العرب والعجم" و"مناظرة حول الفلسفة والشرعة". ويمكن بيانها كما يأتي:

ويروم النص المناظري المنتخب في الكتاب المدرسي تحقيق الأهداف الآتية¹:

- أن يضع التلميذ تمهيدا للنص من خلال إبراز دور المناظرة في ترسيخ مبادئ التعاون لإحراز الصواب والمنفعة.
- أن يبين سياق المناظرة.
- أن يحدد عناصر المناظرة (الادعاء، العارض، المعارض).
- أن يتتبع الحجج الموظفة في المناظرة: (القياس، التمثيل، السلم الحجاجي).
- أن يبين القيمة الحجاجية لأسلوب الاستفهام.
- أن يبرز بناء المناظرة (الافتتاح، التدليل، الختم).
- أن يرصد الخصوصيات الحجاجية والأسلوبية للمناظرة.

يلاحظ ضعف الأهداف الموضوعية للنص المناظري؛ إذ نسجل غيابا تاما لما يمكن تسميته بـ "الأهداف الحياتية"؛ أي علاقة المناظرة بالمجتمعين الصغير والكبير للمتعلم، علاوة على امتدادات هذه العلاقة.

المناظرة	أطرافها	مصدرها	مكان ورودها
المفاضلة بين العرب والعجم	ابن سعدان أبو حيان التوحيدي	الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، ج: 1، ص: 70 و73 (بتصرف)	النجاح في اللغة العربية، ص: 193.
مناظرة حول الفلسفة والشرعة	أبوسليمان المنطقي أبو العباس البخاري	الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، ج: 2، ص: 5 و22 (بتصرف)	الممتاز في اللغة العربية، ص: 185 و186.

وبالجملة، فالنص المناظري هو كل نص يتحقق فيه شرط أساس ألا وهو مبدأ الاختلاف في الفكر والرأي بين طرفيه، علاوة على محاولته إظهار الحق أو الصواب، وعلى طرفي أو أطراف المناظرة الإذعان والانقياد للحقيقة متى ظهرت من أحد الأطراف.

2 - المنجز الديدانكتيكي في تحليل

النص المناظري:

نشير بدءا إلى أننا حصرنا مجال اشتغالنا في مقرر السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، من خلال كتابين مدرسين هما: "النجاح في اللغة العربية" و"الممتاز في اللغة العربية"، أما المتن المقترح للتحليل في الكتابين فيتمثل في مناظرتين هما: "المفاضلة

1 كتاب الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، ص: 184. مع الإشارة إلى عدم ورود الأهداف في كتاب "النجاح".

فالأهداف المشار إليه سلفاً، تسجن المناظرة داخل الكتاب المدرسي ولا تبرح دفتيه. لهذا فالمأمول أن ينقل المتعلم خبراته إلى الواقع لإحداث التغيير المنشود لا أن يكون خبيراً في الكتاب المدرسي.

فأسلوب المناظرة له أثر كبير في تنمية أفكار المتعلمين ومفاهيمهم وقدرتهم على المحاوراة والتعاشي الحضاري وتبادل الأفكار والآراء في بيئة حضارية تتسم بالتسامح والإخاء¹.

وقد اقترحت مجموعة من الأنشطة الديدانكتيكية في الكتاب المدرسي من أجل تحليل المناظرتين المشار إليهما آنفاً، يمكن بيانها كما يأتي:

المنظم والمتناسك، وأن يمكنه من الدفاع عن الرأي، وتقديم وجهة النظر والتعليق، وإقذاره على الرد والإقناع والتأثير وهلم جرا. انظر: ديدانتيك التعبير والتواصل وتدير التعلات، ص: 33.

1 عبد الله بنخلفان بنعبد الله ألعاش الأسمرى، أسلوب المناظرة وتطبيقاته في الفكر التربوي الإسلامي، ضمن المؤتمر الدولي الرابع "الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية"، مناظرات قطر، ص: 44. كما أنه من المفروض أن يستهدف هذا الجنس الحجاجي إكساب المتعلم أسلوب التفكير

المتماز في اللغة العربية	النجاح في اللغة العربية
الملاحظة: قراءة في العنوان/ المؤشرات الدالة على الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص. الفهم: أسئلة موجهة من أجل تلخيص مضمون المناظرة. التحليل: استخراج عناصر المناظرة: الادعاء والعارض والمعترض/ الأساليب المعتمدة في المناظرة: التعريف والمقارنة والموازنة/ الحجج الموظفة في النص: القياس والتمثيل/ الوسائل الحجاجية الموظفة: السلم الحجاجي/ الاستدلال بالشاهد القرآني/ الأساليب الإنشائية: الاستفهام/ بناء المناظرة: مرحلة الافتتاح ومرحلة التدليل ومرحلة الختم. التركيب: كتابة موضوع يعرض فيه المتعلم مكونات المناظرة من خلال النص المقترح للتحليل مع التركيز على رصد خصوصيات أطرافها المتحاورة، والتقنيات الحجاجية والأسلوبية التي وظفها كل طرف للدفاع عن موقفه من العلاقة بين الشريعة والفلسفة. التقويم: تلخيص مضمون قوله حول المناظرة ومقارنة ذلك بما جاء في المناظرة حول الفلسفة.	الملاحظة: دراسة البعد الدلالي للسؤال المطروح في مفتتح المناظرة/ قراءة في عنوان المناظرة/ تحديد الأطراف المتناظرة داخل النص/ تحديد موضوع المناظرة. الفهم: أسئلة موجهة لتحديد فائدة السؤال الموجه إلى التوحيدي/ الإشارة إلى أن النص ينتمي إلى القول الحجاجي الجدالي/ مطالبة المتعلمين باستخراج الحجج التي أدلى بها ابن المقفع. التحليل: استقراء طرح ابن المقفع في ضوء مصطلحات المناظرة: العارض والمعترض/ بيان أسباب سيطرة ابن المقفع على الحوار (أي توفره على سلطة حجاجية)/ استخراج الحجج والبراهين/ بيان المآل الذي آلت إليه المناظرة/ استخراج الأسلوب الخبري والحواري/ استخراج المقاطع الحوارية: السؤال والجواب/ بيان دور المجاز والبديع في الإقناع. التركيب والتقويم: كتابة موضوع يتطرق فيه المتعلم لأسباب حصر المفاضلة على العرب والفرس دون بقية الأمم، إضافة إلى تفسير سبب اعتراف ابن المقفع بأفضلية عقل العرب بالرغم من أصله الفارسي.

يلاحظ أن الكتابين¹ يشتركان في الخطوات المنهجية

للتحليل وهي: الملاحظة والفهم والتحليل والتركيب ثم

في تحقيق غايات وأغراض تعليمية، تتجلى في القيم والأفكار المراد نقلها إلى المتعلم. البرامج والتوجيهات، ص: 7.

1 تقدم التوجيهات التربوية الكتاب المدرسي على أنه وسيلة تعليمية، تحتل مكانة أساسية في المنهاج التربوي، نظرا لما يسهم به في بلورة الرؤية التعليمية التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، ولما يسهم به

والاقتصار - في مرحلة الملاحظة - على تقديم قراءة في عنوان المناظرة وباقي العتبات¹ (مصدر النص ...).
وبالانتقال إلى مرحلة الفهم، نجد أن كتاب "الممتاز" اقترح تلخيص مضمون المناظرة، بينما كانت مرحلة الفهم في كتاب "النجاح" مضطربة؛ إذ استهلت بطرح أسئلة من أجل تحديد فائدة السؤال الموجه إلى التوحيدي، ثم الإشارة إلى أن النص ينتمي إلى القول الحجاجي الجدالي، وأخيرا مطالبة المعلمين باستخراج الحجج التي أدلى بها ابن المقفع.
وهكذا نلاحظ خرقا منهجيا في هذا المقترح من خلال مطالبة المعلمين باستخراج الحجج والبراهين في مرحلة الفهم؛ إذ ينبغي تأجيل هذا الأمر إلى مرحلة التحليل².

المرادفة التي تعمل على ربط النص / الخطاب بكل ما يحيط به. لهذا فإن مرحلة الملاحظة تستهدف تنمية مهارات الملاحظة البصرية وترسيخ وإغناء أنشطة التوقع والتأويل الأولى من خلال أنشطة ديداكتيكية متنوعة مثل دراسة محيط النص: الكاتب والعنوان وهندسة النص وبناءه... لتختتم المرحلة بصياغة فرضيات القراءة.
2 تمثل مرحلة التحليل قطب الرحي في القراءة المنهجية، من خلال تفكيك النص إلى عناصر لإدراك العلاقات القائمة بينها، عن طريق تحديد الوضعية التواصلية أو التلفظ: من يتكلم؟ مع من؟ أين؟ متى؟ ... إضافة إلى بيان طبيعة المعجم ثم استخراج الصور الفنية وتحديد دلالتها، فضلا عن ملاحظة طبيعة الجمل الواردة في النص: إسمية/ فعلية، خبرية/ إنشائية ...

التقويم، وهذا أمر طبيعي لأنها ينهلان من معين واحد وهو الوثائق التربوية الرسمية، إلا أن هناك اختلافا بيننا في طبيعة العناصر المقترحة في المراحل المذكورة آنفا.
فإذا كان كتاب "الممتاز" يقترح في مرحلة الملاحظة تقديم قراءة في العنوان والبحث في المؤشرات الدالة على الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص، وهي اقتراحات مقبولة، فإن كتاب "النجاح" اقترح مقترحا آخر يبدأ بدراسة البعد الدلالي للسؤال المطروح في مفتتح المناظرة ثم الانتقال إلى تقديم قراءة في عنوان المناظرة، وأخيرا تحديد الأطراف المتناظرة، إضافة إلى بيان موضوع المناظرة.
وتعقيا على المقترح الثاني، يُستحسن تأجيل الحديث عن أطراف المناظرة وموضوع التناظر إلى مرحلة الفهم،

كما أن الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي، فلا ينبغي، إذن، التعامل معه على أنه المنهاج نفسه؛ إنه مجرد أداة مساعدة، تستعمل عادة عندما يتبين أن بعض مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المعلمين. ينبغي إذن ألا يتم التعامل مع الكتاب المدرسي على أنه منطلق ومنتهى؛ يتحول بموجبه الدرس إلى إنجاز متسلسل لمختلف التمارين والأنشطة المتضمنة في الكتاب دون تصرف أو اجتهاد؛ ويتحول إلى بديل عن وضعيات حقيقية ووسائل وطرائق أكثر ملاءمة. معجم مصطلحات التكوين التربوي والإداري، ص: 110.

1 تعتبر العتبات أو النصوص الموازية بمثابة مداخل أولية تتيح لنا ولوج عالم الخطاب المدرس، فهي نوع من النظر النصي أو النصية

- استخراج الأسلوب الخبري والحواري.
 - استخراج المقاطع الحوارية: (السؤال والجواب).
 - بيان دور المجاز والبديع في الإقناع.
- وهكذا يتبين أن هذا المقترح يفتقر إلى الانسجام بين مراحل، إضافة إلى أنه يعتمد بعض المفاهيم المستعصية على مدارك المتعلمين. أما المرحلة الأخيرة وهي التركيب والتقييم، فقد طُلب من المتعلمين كتابة نص يتطرق إلى بعض القضايا المرتبطة بالمناظرة تنظيراً وتطبيقاً.
- وتأسيساً على ما سبق، نلاحظ غياب مفردات موحدة للتحليل في الكتابين، مما سينعكس سلباً على جودة التعليمات والكفايات المراد تحقيقها.

3- إشكاليات التحليل:

3.1 - منهجية التحليل:

من نافلة القول، إن النص الحجاجي يتطلب قارئاً من نوع خاص، لهذا يفترض أن يكون المتعلم قادراً على التعامل مع هذا الصنف من النصوص، ومن أجل ذلك لا بد من التسليح بثقافة خاصة، ثقافة حجاجية بامتياز.

لهذا فقد تبنت الوزارة الوصية مدخل الكفايات في صياغة منهاج المرحلة الثانوية، من خلال الانتقال من نقل المعارف الجاهزة للمتعليم، إلى الاهتمام بتمهيده في

وبالوصول إلى مرحلة التحليل، نلاحظ أن المقترح الذي جاء به كتاب "الممتاز" كان موفقاً إلى حد ما، فقد اعتمد العناصر الآتية:

- استخراج عناصر المناظرة: (الادعاء والعارض والمعارض).
- الأساليب المعتمدة في المناظرة: (التعريف والمقارنة والموازنة).
- الحجج الموظفة في النص.
- الوسائل الحجاجية الموظفة: (السلم الحجاجي).
- الاستدلال بالشاهد القرآني.
- الأساليب الإنشائية.
- بناء المناظرة.

ولعل أبرز ملاحظة عنت لنا بخصوص هذا المقترح، هي ضرورة تقديم الحديث عن بناء المناظرة على كل المراحل المقترحة للتحليل.

أما مقترح التحليل في كتاب "النجاح"، فقد تتبع الخطوات الآتية:

- استقراء آراء ابن المقفع في ضوء مصطلحات المناظرة: (العارض والمعارض).
- بيان أسباب توفر ابن المقفع على سلطة حجاجية.
- استخراج الحجج والبراهين.

بناء المعرفة بنفسه، ويعيد استثمار مكتسباته في وضعيات
وسياقات جديدة¹.
ويدعى "القراءة المنهجية"، لكن تبين أن الأنشطة
الديداكتيكية المقترحة في الكتاب المدرسي في حاجة إلى
التطوير والتعديل. وبناء عليه، نقترح التصور التحليلي
الثانوي التأهيلي يتأسس على مقتضيات نموذج تحليلي
الآتي:

المرحلة	عناصرها
الملاحظة	قراءة في العتبات (عنوان المناظرة، بداية المناظرة ونهايتها، مصدر المناظرة...).
الفهم	- تحديد الأطراف الحجاجية (أطراف المناظرة). - تحديد القضية التي يعالجها النص أو تحديد الموضوع الذي يدور حوله الحجاج.
التحليل	- تحديد بناء المناظرة (الافتتاح، التدليل، الختم). - تحديد البنية الحجاجية (الأطروحة والأطروحة المضادة). - بيان الحجج والبراهين. - استخراج الروابط الحجاجية. - استخراج الأساليب (المقارنة، التعريف، الشرط، النفي...).
التركيب والتقويم	- دراسة المعجم (جرد المصطلحات الواردة في المناظرة: مصطلحات الحجاج والمناظرة، مصطلحات العلوم والفنون...).
	المقابلة بين النصوص الحجاجية المقترحة (الرسالة، الخطبة، المناظرة) من أجل التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها.

3.2 - إشكالية المصطلحات والمفاهيم:
لعل من بين الأخطاء المنهجية في مجال التأليف المدرسي،
إغراق الكتاب المدرسي بمجموعة من المصطلحات
والمفاهيم التي تحتاج إلى تنوير وتوضيح، حتى يتمكن
المتعلم من فهمها، ثم استثمارها في النصوص المقترحة
للتحليل.
ولقطع الشك باليقين، نقتبس من "كتاب الممتاز في اللغة
العربية" المقطع الآتي: "تقوم المناظرة على ثلاثة عناصر
أساسية هي الادعاء والعارض والمعارض"². ثم يأتي

1 البرامج والتوجيهات، ص: 4.

2 كتاب الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا،

السؤال بهذه الصيغة: "حدد مضمون الدعوى التي يدافع عنها العارض أو المدعي، والدعوى المخالفة التي يدافع عنها المعارض في هذه المناظرة"¹. فكيف للمتعلم أن يحدد هذه العناصر، وهو لا يفقه المصطلحات الواردة في السؤال، ولا يعي الفروق بينها؟

ومن الأمثلة الأخرى الدالة على إغراق الكتاب المدرسي بالمصطلحات والمفاهيم المفتقرة إلى التنوير والتوضيح ما ورد في كتاب "النجاح في اللغة العربية": "النص ينتمي إلى القول الحجاجي الجدلي، تمعن في قراءته، وأجب عن الأسئلة"². إذ يلاحظ استعجال المؤلفين الإجابة عن الأسئلة دون تنوير عبارة "القول الحجاجي الجدلي".

والأمر نفسه في سياق آخر من الكتاب؛ إذ ورد قولهم: "ينتمي النص إلى القول الحجاجي المصنف إلى مراتب تضم أصنافا من الحجج: فهناك حجة برهانية تفيد اليقين، وحجة مقارنة لقوة اليقين، وحجة خطابية تفيد ظنا راجحا مقبولا"³. إذ لا يعقل أن يسرد هذا الكلام بهذه الطريقة ثم يُطلب من المتعلم أن يتمعن في أجوبة ابن المقفع ويبين نوعية الحجة التي وظفها.

لهذا لا مناص من التعريف بالمصطلحات والمفاهيم قبل الزج بها في أتون التحليل المدرسي (الصفحي). ومن هنا نؤكد على أهمية تفعيل أدوار الدرس اللغوي في التعليم الثانوي التأهيلي، علاوة على تطوير الأنشطة اليداكتيكية المقترحة في الكتاب المدرسي حتى يتحقق الهدف المنشود من دراسة النص المناظري، ولتحقيق ذلك نقترح ما يأتي:

- ختم المحور أو المجزوءة بمسرد للمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالحجاج والنص المناظري.
- ختم الدرس بلائحة للمصادر والمراجع المرتبطة بالحجاج والمناظرة، إضافة إلى المواقع الإلكترونية المهمة بالموضوع.
- اقتراح نصوص مساعدة في بداية المجزوءة أو المحور هدفها تأطير النصوص المقترحة للتحليل، من خلال تخصيصها الحديث عن المناظرة والحجاج بصفة عامة.

3. 3 - إشكالية التكامل بين مكونات الكتاب المدرسي:

لعل من بين الملاحظات التي استرعت انتباهنا، ونحن بصدد دراسة النموذج المقترح في الكتابين

1 نفسه، ص: 187.

2 النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، ص:

195.

3 نفسه، ص: 196.

4 نفسه، ص: 196.

المدرسين، ذلك التوزيع غير المتجانس للدروس المناظري بمعية مجموعة من الدروس التي لا تنسجم خصوصاً ما يتعلق بمكونات اللغة العربية (النصوص والتعبير والإنشاء وعلوم اللغة). فقد ورد النص الدروس الآتية:

مكون علوم اللغة	مكون التعبير والإنشاء	مكون النصوص
- الاستفهام - التمني - النداء	مهارة التعليق والحكم	- أنماط حجاجية: - نموذج من أدب التراسل. - نموذج من أدب الخطابة. - نموذج من أدب المناظرة.

وهكذا، يتبين من خلال الجدول أعلاه غياب الانسجام بين مكونات الكتاب المدرسي، فالأجدر أن يفتح الدرس اللغوي على الحجاج والمناظرة، إضافة إلى مهارة تساير معطيات مكوني النصوص وعلوم اللغة. وبناء عليه، نقترح التصور الآتي:

مكون علوم اللغة	مكون التعبير والإنشاء	مكون النصوص
- البنية الحجاجية - الحجج والبراهين - الروابط الحجاجية - الأساليب الحجاجية	مهارة إنتاج نص حجاجي / مناظري	- أنماط حجاجية: - نموذج من أدب التراسل. - نموذج من أدب الخطابة. - نموذج من أدب المناظرة

ومن شأن هذا المقترح أن يوفر الفرش النظري الذي سيسمح للمتعلم بمدّ الجسور بين المعطيات النظرية والنصوص المقترحة للتحليل في الكتاب المدرسي، فالدروس المقترحة في مكون علوم اللغة منسجمة مع الأنماط الحجاجية الواردة في مكون النصوص.

كما أن المهارة المقترحة أعم وأشمل من مهارة "التعليق والحكم"، فالمناظرة من حيث هي تنافس حوارى بشروطها المعلومة، يمكن أن تتخذ منهجا تعليميا ناجحا وطريقة تربوية تضمن تكويننا متينا في منهجيات الحوار وأخلاقياته، ما دام أن الحوار مدخل أساس في أية عملية تعليمية¹.

4- تركيب:

وختاما، لا ندّعي في هذا العمل الحصرية والشمول، إنما نحاول إثارة الانتباه إلى بعض

الشواغل التي تؤرق المدرس أثناء الممارسة التربوية؛ فقد اتضح من خلال ما سبق صعوبات تحليل النص الحجاجي من خلال نموذج المناظرة، ولعل من بواغث هذه الصعوبات ما يتعلق بالنقل الديدكتيكي للمناظرة من حقل المعرفة العامة إلى حقل المعرفة المدرسية، مما أدى إلى السقوط في مهاوي التبسيط والتقزيم والتهويل أحيانا أخرى.

إن هذه الإشكاليات مرتبطة أساسا بواقع تدريس الأدب في المؤسسات التعليمية، فالمنهجية المقترحة للتدريس والمسماة بـ "القراءة المنهجية"، قد تكون من بين العوامل التي أساءت إلى درس الأدب؛ إذ تحاول أن تُسيج ما لا يُسيج. لهذا أصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في الكتب المدرسية من أجل الوصول إلى الجودة المنشودة.

1 العياشي ادراوي، الحوار الاختلافي أو مسلك التناظر

الكلامي، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط: 1، 2012،

ص: 8.

البيبلوغرافيا

- ✓ أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، الأحمدية للنشر، الدار البيضاء، 2006.
- ✓ البرامج والتوجيهات الخاصة بتدريس اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، 2006.
- ✓ الجرجاني (الشريف علي بن محمد)، كتاب التعريفات، حققه ودرسه: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة.
- ✓ جمال الدين ناسك وحسن الصديق ومحمد أبجير، معجم مصطلحات التكوين التربوي والإداري، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال، ط: 1، دجنبر 2017.
- ✓ جميل حمداوي، محطات العمل الديداكتيكي، السلسلة التربوية (1)، مكتبة سلمى الثقافية بتطوان، الطبعة الأولى: 2015/1436.
- ✓ الجوهري (إسماعيل بن حماد)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه واعتنى به: د محمد محمد تامر وآخرون، دار الحديث، القاهرة، طبعة: 2009/1430.
- ✓ عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمعرفة، دار القلم دمشق، ط: 4، 1993.
- ✓ حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، ط: 1، 2000.
- ✓ رحيم جبر أحمد الحسناوي، المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 1، 1999.
- ✓ الزبيدي، تاج العروس، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي، دار صادر، بيروت، 1386 / 1996.
- ✓ الزمخشري، أساس البلاغة، حققه: عبد الرحيم محمود، عرف به: أمين الخولي، ط: 1، الجديدة 1953 / 1372.
- ✓ شرح آداب البحث، طاش كبري زادة، ضمن مجلة: المناظرة، العدد: 3، السنة الثانية، ذو الحجة 1410 / 1990.
- ✓ طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط: 3، 2007.

- ✓ عبد الله بن خلفان بن عبد الله العايش الأسمرى، أسلوب المناظرة وتطبيقاته في الفكر التربوي الإسلامي، ضمن المؤتمر الدولي الرابع "الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية"، مناظرات قطر.
- ✓ علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتواصل وتدريب المعلمين، سلسلة دراسات بيداغوجية (3)، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط.
- ✓ العياشي ادراوي، الحوار الاختلافي أو مسلك التناظر الكلامي، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط: 1، 2012.
- ✓ ابن فارس (أحمد بن فارس)، معجم مقاييس اللغة، حققه وضبطه: عبد السلام محمد هارون، ط: 1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1369.
- ✓ كتاب الممتاز في اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، السنة الأولى من سلك البكالوريا.
- ✓ كتاب النجاح في اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، السنة الأولى من سلك البكالوريا.
- ✓ ليونيل بلنجر، الآليات الحجاجية للتواصل، ترجمه: عبد الرفيق بوركي، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث الأردن، 2010.
- ✓ محمد أبجير، خطاب المناظرة في الأدب الأندلسي، من القرن الرابع إلى نهاية القرن الثامن الهجري، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط: 1، 2015.
- ✓ محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، طوب إديسون، الدار البيضاء، ط: 1، 2005.
- ✓ محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير والإنشاء، تقنيات ومناهج، السلسلة البيداغوجية (16)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط: 1، 2001/1422.
- ✓ محمد أولحاج ومحمد مكسي، ديداكتيك إلقاء النصوص، تنظيم وتطبيق، سلسلة قضايا التربية والتكوين، نشر: إديسون بلوس، الدار البيضاء، ط: 1، 2016.
- ✓ محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، السلسلة البيداغوجية (1)، دار الثقافة / الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1997.

مكانة الذات القارئة في تدريس الأدب

د. الحسن بواجلابن¹

الملخص:

استهدفْتُ بهذا البحث دراسة مكانة الذات القارئة ودورها في نشاط قراءة النصوص الأدبية في قسم اللغة العربية، والإسهام في التفكير النظري والعملي في شأن هذا الموضوع لأجل وضع نموذج ديداكتيكي لتدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؛ لذا صغْتُ الإشكالية الآتية: كيف ندرس الأدب باستحضار الذات القارئة؟ فاهتمتُ في البداية بتولي القارئ زمام أمور قراءته الأدبية، والإطار النظري، وحدود التأويل؛ حيث بدا أن القارئ أثناء تأويل النصوص الأدبية يمتلك حرية، لكنها تحت الضغط والإكراه. واقتضت هذه الدراسة أن أطرح مجموعة من أسئلة البحث من قبيل:

- ما المقصود بنص أدبي من وجهة نظر ديداكتيكية؟
 - فهم النصوص الأدبية وتأويلها: أي تميزات؟ وأي صلات؟
 - ما المقصود بالذات القارئة؟
 - أي مكانة لذاتية القارئ في تدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؟
- ثم أجبْتُ عن تلك الأسئلة. وقدمْتُ دراسة لنص الرحلة لأبي العباس أحمد بن ناصر الدرعي وعنوانه أرض التيه لأجل استحضار الذات القارئة في خلال مجريات تعلمات القراءة. واقتضت هذه الدراسة الاهتمام بالعنصرين الآتين:
- المبادئ النظرية الأساس لمفهوم الذات القارئة.
 - إشراك القارئ لإتاحة استثمار ذاتية قراءة التلاميذ.
- واتضح أن إخلاء المكان للذات القارئة في القراءة الأدبية يمنح معنى للتعلمات القرائية، ويجدد تصورنا للمعنى، ويحوّل للتلاميذ استثمارا ذاتيا وفكريا ووجدانيا.

الكلمات - المفاتيح: الذات القارئة، تدريس الأدب، مكانة ذاتية القارئ، النصوص الأدبية، نص الرحلة.

1 - أستاذ التعليم العالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، ابن رشد - مراكش.

مقدمة:

اعتنيتُ بموضوع مكانة ذاتية القارئ نظراً لانصراف العناية بتدريس الأدب في المؤسسات التعليمية والجامعية إلى النص الأدبي ومبدعه، وعدم الاكتراث بالذوات القارئة وإسهاماتها في عملية قراءة النص الأدبي وإعادة بنائه؛ ذلك لأن تلك الذوات تحمل عدة تمثيلات تختلف مع مضامين النصوص الأدبية¹. فمعنى النص يتحدد من خلال التفاعل بين مبدعه وقراءه من حيث تفسير القضايا التي يحملها النص وتأويلها؛ حيث تنأى القراءة عن الخطية ويغدو فعلها غير متتابع، ولكنه ملتف ومنبسط بالتوقفات والتأملات والتداعيات والذهاب والإياب داخل النص الأدبي. ويتيح استحضار الذات القارئة الكشف عن الشاكلة التي يتحدد بها ذوق القارئ وهويته، ووصف اللقاء بين عالم النص الأدبي وعالم القارئ؛ كأن ينجز التلميذ أو الطالب بما هو قارئ للنص الأدبي مقايضة بين ذاته والنصوص الأدبية التي أثرت فيه، فيصف ذاته من خلال مجريات تلك النصوص، وبخاصة اللحظات التي تتداخل فيها الذات القارئة ببطل القصة إن كانت مثيرة أو ببطل الرواية أو المقامة أو الرحلة... فتتمهي حينئذ الذات القارئة في البطل، وتتخلى عن

خصائصها الجوهرية لتتبنى خصائص البطل، وتتمنى أن تكونه. وهذا التماهي أو تلك الروابط التي تنسجها الذات القارئة مع بعض الشخصيات هي التجارب القرائية التي تتكفل بتنشئة الذات القارئة². وبهذا التصور النقدي الصادر عن توجه جمالية التلقي، يمكن إفادة تدريس الأدب وفتح مستويات البحث العلمي أمام الباحثين والمهتمين بمنهجية القراءة لمعالجة مواضيع من قبيل:

* علاقة القارئ بالنص الأدبي؛

* ذاتية القراءة وتدريس الأدب؛

* بلاغة القراءة ومكانة القارئ في الثقافة البلاغية.

واستهدف هذا البحث الإسهام في التفكير النظري والعملية بشأن مكانة قارئ النصوص الأدبية في قسم اللغة العربية ودوره. ويندرج موضوعه في إطار دراسة نظرية لأجل وضع نموذج ديداكتيكي لتدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؛ لذا صغتُ الإشكالية الآتية: كيف ندرس الأدب باستحضار الذات القارئة؟

فهل هو قارئ يفهم المعاني الواردة في النصوص الأدبية ويؤوّلها؟ مع العلم أن قراءته تعتمد ثقافته الخاصة وتمثلاته للمفاهيم والأشياء، كل هذا مندغم بالأبعاد

² - المرجع نفسه: 8.

¹ - يُنظر الحسن بواجلابن: فصول من كتاب الذات القارئة، القراءة الذاتية وتدريس الأدب، ترجمة وتقديم، مكتبة تيفيناغ للطباعة والنشر، مراكش، الطبعة 1، 2021، ص: 7.

انتقادات، من ذلك أنها تقدم النص الأدبي مثل كيان لغوي مغلق وتام.

2- الإطار النظري، نظريات القراءة الأدبية.

عند نهاية سنوات السبعينيات من القرن الماضي، تمّ التنظير للأدب في إطار المقاربات الخارجية المسماة نظريات القراءة، والتي ترى أن النصوص لا تمنح الأدب أدبيته، وإنما القارئ هو من يمنح النص الأدبي أدبيته.

1-2. من الأثر الجمالي إلى جمالية التلقي.

منذ أعمال ياكوس و أعمال إيزر، لم يكن بوسع إنتاج المعنى أن يجد مصدره في النص. واقترحت نظريات القراءة أن يتّج المعنى من قبل من يقرأ النص. وبالنسبة إلى إيزر، فنشاط القارئ هو موضوع تساؤل بواسطة فجوات النص وبياضاته، هذه أمكنة الالتباس¹. فهذه الأمكنة هي التي تتيح للقارئ مختلف التأويلات، وإسهاما في مجريات هذه الحركة².

يتضمن المؤلف الأدبي في ثناياه التباسا، لا يقوى على رفعه إلا علاقة القارئ به. ينظر في فراغات النص، فينتدب نفسه كي يملأ بياضاته. وهو ما يدل على أن القارئ هو مضمّر النص. والأثر الجمالي والجمال هما حصيلة المتعة التي تعبر عنها الذات القارئة التي يتلقى المؤلف الأدبي أثناء إجاباته عن النداءات التي تؤثر عليها

العاطفية والاجتماعية والمعرفية لذاتيته. وهو ما اقتضي مني الاطلاع على نظريات القراءة والنظريات الديداكتيكية الخاصة بقراءة النصوص الأدبية قصد تعرّف أنشطة القارئ ووصفها، بالإضافة إلى استحضار الشكلائية والأثر الجمالي، وجمالية التلقي، وبلاغة القراءة، والقراءة الأدبية من الفهم إلى التأويل، والقارئ وذاتيته.

1- تولي القارئ زمام أمور قراءته الأدبية.

كانت دراسة الأدب تتمّ في إطار المقاربات الداخلية إلى حدود أواسط السبعينيات من القرن الماضي. وكانت تلك المقاربات تستهدف إظهار الخصائص الجوهرية للنصوص الأدبية. وكانت المقاربة الشكلائية تبحث عما يمنح تلك النصوص طابع الأدبية. ثلاث سمات ميّزت المقاربة الشكلائية، وهي:

أ - دراسة اللغة في حد ذاتها، مستويات: المعجم، والتركيب، والأوجه الأسلوبية، وبنية السرد.

ب- دراسة إدماج المؤلف الأدبي في شبكة النصوص ذات النمط نفسه، والجنس الأدبي ذاته (معمارية النص)، ودراسة النصوص الداخلية (التناس).

ج- دراسة العناصر الشكلية للنص وإسهام تركيبها في آثار المعنى. وقد وُجّهت للمقاربة الشكلائية عدة

² - Ibid.

¹ - Voir Iser. Wolfgang: P. Mardaga 85 Acte de lecture Théorie de l'effet esthétique, 1985, p: 318.

بالرغم من عدم عيشه في الفترة التي شهدت ميلاد النص. ولا يمكن أن نقيم وزنا للقارئ الواقعي ما لم نقدر تاريخية القارئ وأفق انتظاره².

اتبع هانس روبرت ياكوبس اتجاهها فلسفيا وتاريخيا فجعل التلقي تاريخيا، أما وولف غانغ إيزر؛ فقد أسس نظريته على ما هو أبعد وأشمل، وبنى نظريته في التلقي على التفاعل بين النص والقارئ، واهتمت نظرية التلقي عند ياكوبس بالكيفية التي يتم بها استقبال النص الأدبي في فترة تاريخية معينة، في حين حفلت نظرية التأثير لدى إيزر بامتلاك النص الأدبي تأثيرا في قرائه، فمثّل ياكوبس الاتجاه التاريخي ومثّل وولف غانغ إيزر الاتجاه الهيرمينوطيقي واعتنى بنظرية الوقع الجمالي وهو ما يلائم موضوع بحثي؛ لذا سأعتمد إسهام وولف غانغ إيزر. بنى إيزر نظريته على ثلاثة أسس هي: «النص، والقارئ، وتفاعلها»³. انطلقت نظرية إيزر الجمالية التي تربط بين النص الأدبي والقارئ من العلاقة الجدلية، وتأسست على التفاعل بينهما. ويلزم استحضر المبدع والنص والقارئ كي يتحقق التفاعل والتأويل.

اهتم إيزر بقضية بناء المعنى وهي مهمة القارئ من خلال تفاعله مع النص.

البنية الشكلية. فالقارئ يحين الإمكانات الكامنة في أشكال المؤلف الأدبي، ويرفع عنها التباساتها الطبيعية. كلّ نص ينتظر قارئاً هو فعل قراءة؛ ذلك لأن شروط تلقيه الواقعية ملازمة للنص. وبالنسبة إلى ياكوبس، يلزم الدفاع عن فكرة التجربة الجمالية. وكشف الجمال يُلمح عند تلقي النص الأدبي. ويعلن ياكوبس أن القارئ هو الإضمار الوافد في النص والمميز له؛ لذا اقترح التمييز. والأثر الوافد داخل المؤلف الأدبي وعملية تلقيه «عنصران مكونان لتحقيق المعنى - الأثر الذي أنتجه المؤلف، والذي يعدّ وظيفة المؤلف، والتلقي المحدد من طرف المخاطب المتلقي للمؤلف»¹.

فالأثر الذي ينتجه المؤلف الأدبي، وتلقي المؤلف هما في تفاعل دائم خلال إنتاج المعنى. الأثر مسجل في أفق الانتظار الأدبي. يطابق المؤلف الجنس الأدبي، يتم إحداث صدى النصوص الداخلية والمعاصرة. إن تلقي المؤلف مسجل في أفق انتظار اجتماعي، أفق القارئ. فهو يتموضع في فترة وفي خضم سياق اجتماعي، وله نظريته الخاصة به إلى العالم والأشياء، ويمكن أن تكون لديه فكرة بشأن التيارات الجمالية، والأجناس الأدبية، والنصوص الأدبية المتميزة جدا في فترة تاريخية معينة

- ³P. Mardaga 85. P: 14. "Théorie de l'effet esthétique "Wolfgang Iser: " Acte de lecture

¹ - p : 259. Jauss. H.R : Pour une esthétique de la réception Gallimard. 1979,

² - Ibid.

العبور من المعنى الجاهز إلى الوقع:

أهمل إيزر المعنى الجاهز الذي يقدمه الشرح أو التأويل، واعتنى بالمعنى الذي يشكل صورة¹؛ أي المعنى الذي يعايشه القارئ، ويحدث فيه وقعا، ثم يتفاعل معه. وأثناء ذلك التفاعل يتّمس اللقاء بين القارئ والنص، وحينئذ يكون القارئ أمام مظهرين للنص:

- الأول: مظهر نصي؛ حيث يحضر النص أمام القارئ ببعده الفني فقط: بمكوناته وانسجامه، فيكتفي بالمعاني المشروحة.

- الثاني: مظهر جمالي يرتبط بالمعاني التي لا توجد بين جمل النص، وإنما بالإيحاءات التي تحدثها المعاني المشروحة. يتم إذاً إشراك المتلقي في بناء المعنى بواسطة التقائه بالنص. و " يتموضع مكان اللقاء بينهما في موقع العمل الأدبي "2.

والوقع الذي يحصل عند التقاء القارئ بالنص هو وقع جمالي. ويعتبر وولف غانغ إيزر الجمالي حدثا يعيشه القارئ³. ويحضرني تساؤل أساس هو: أيكمن البعد الجمالي للنص، في الدلالة التي يمنحها الشرح، أم في ما يختزنه من أفكار سمّتها استفزاز القارئ؟ إن للنص

شروخا وفراغات فيها تثوي القراءة، ومنها يعبر القارئ إلى ما لم يقله النص، وبذلك يتحقق النص الأدبي. يلزم إذاً أن نميز بين النص وتحققه؛ ذلك لأن إيزر يرى أن النص « يرسم تحقق معناه »⁴، فيصبح النص ذا قيمة جمالية إذا كان يتمتع « بالقدرة على إنتاج شيء آخر غيره »⁵؛ ذلك لأن العادة جرت أن يكون « الكتاب قد كُتب بكيفية تُحوّل له تحمّل إعادة بناء نظير وتسهيله. لا شيء يرغم القارئ على استخلاص المعنى الدقيق لكل جملة، ولا معنى كل كلمة، بالرغم من أنه يوجد ضمن المعاني المتقابلة معنى أكثر إقناعا، ففوة النص تكمن في هذا الالتباس المستمر، داخل الرّنين المتواصل لعدد كبير من المعاني التي تُتيح الاختيار دون أن تخضع لسيطرته »⁶. أما بالنسبة إلى بناء معنى النص، فيرى إيزر أن النص يكتسب معناه بفعل القراءة، ومرجعيتها؛ إذ يبنى القارئ علاقة الدلالة بمرجعيتها بتمثل خاص للواقع⁷. والوقع جزء من فعالية كاملة، وهو ما يتضح عندما نهتم بمسألة إحداث الوقع، فالعناصر المسؤولة عن ذلك كثيرة، من ذلك تضمّن النص الأدبي طابع الغرائبية "Le fantastique"، وطبيعة المحيط وكل تأثيراته،

⁵ - المرجع نفسه.

⁶ Umberto Eco: L'œuvre ouverte. Seuil. 1979. P: 268 - 269.

⁷ 012 voir Acte de lecture Théorie de l'effet esthétique:

¹ - يُنظر المرجع السابق: 31.

² - المرجع نفسه: 48.

³ - المرجع نفسه: 55.

⁴ 60 Théorie de l'effet esthétique : Acte de lecture

المنفلة. هذا الجزء من المعنى يندس في حنايا الفرج وانفتحات المؤلف.

- ما يرتبط بالقارئ: فهو من يقدم المعنى للنص بعد رجوعه إلى معارفه الخاصة، ومفسحا المجال أمام تصورات ومعارفه عن العالم. وعلى الرغم من تفرعها من حقوق القارئ، فهي أيضا منبثقة من جمعية القراء. ورغم أن المؤلف قد ترك للقارئ مبادرة التأويل، فهذا لا يعني أن المؤلف سيقبل كل التأويلات.

- ما يتصل بالمؤلف: كل الدلالات المحتملة الجوهرية لبنية المؤلف. فبالنسبة إلى أمبرطو إيكو، لا يمكن أن تبدى حرية القارئ إلا داخل حدود معينة، ولا يمكن أن تمارس على حساب المعنى الحرفي. وهذا ما يذكر به أمبرطو إيكو داخل هذه الصياغة: « تتوافق حدود التأويل وحقوق النص »³، إن حرية القارئ في التأويل واقعة تحت الإكراه نظرا للحدود التي يقترحها النص الأدبي.

3-1. تأويل النصوص الأدبية: حرية تحت الضغط والإكراه.

اقترح م. شارل في كتابه (Rhétorique de la lecture) نظرية للقراءة، أوضح فيها أنه على الرغم من أن « اللعب الكبير للتأويلات، وقوى الرغبة، وضغوط

ومجموع ما تحتزنه الذاكرة من معلومات، وتجارب. «فتتصارع تلك المعطيات داخل نفسية القارئ، فيُحجِّم بعضها ليترك مكان الصدارة لآخرى، ويوازي زمنيا هذه العملية، فيما أرى، إنجاز آخر؛ إذ يُقدم القارئ على الانغماس في تلك التجربة الجمالية، أو يُحجِّم عنها »¹، فيعتريه التردد، كما هو الشأن إن تفاجأ بأحداث عجائبية. والقارئ حينئذ يبحث عن موقع داخل النص الذي تجاوز مرحلة قراءته إلى مستوى التفاعل معه، فينفع القارئ ويندمج بما تُملِّيه عليه قراءته، « فيبدأ في إقامة مجموعة من الصور الوهمية »².

3- حدود التأويل.

بالنسبة إلى أمبرطو إيكو، فإن لمعنى مؤلف أدبي ثلاثة أصول، هي: الكاتب، والنص والقارئ. ويحدد المعنى اعتمادا على ثلاث غايات هي:

- ما يتصل بالكاتب، فهو من يقوم تطوعا باختيار الموضوعات المعالجة، والمعنى المرجو، ومناهج التأويل الواردة في النص، والأطروحات المدافع عنها، والمقولات التي أعيد إنتاجها، والفخاخ التي تُنصب للقارئ، وغير ذلك. يعلم المؤلف أن جزءا من المعنى ينفلت منه أو سينفلت منه. لكنه لا يعرف تحديدا الشيء

³ p: 17 Eco Umberto: L'œuvre ouverte, Seuil, 1979,

¹ - المرجع السابق: 242.

² - المرجع السابق: 254.

تعتبر نظريات القراءة القارئ كأثر للنص، مثل مضمورها، وفي معنى آخر تعتبر النص كأثر للقارئ، ونتيجة بنائه بفعل القراءة⁴.

4- أسئلة البحث.

قدّمت نظريات القراءة الأدبية عدة بحوث في مجال ديداكتيك القراءة الأدبية بكيفية تتيح أخذ التدابير بشأن الدور الذي يؤديه القارئ في نشاط قراءة النصوص الأدبية.

ومن الملائم أن أطرح حزمة من الأسئلة لإعداد دراسة في موضوع مكانة القارئ ودوره في نشاط قراءة النصوص الأدبية، مستهدفا تحسين دور القارئ في التعليم الثانوي والجامعي المغربي والعربي عامة. ومن الأسئلة الملحة:

- ما المقصود بنص أدبي من وجهة نظر ديداكتيكية؟
- فهم النصوص الأدبية وتأويلها: أي تمييزات؟ وأي صلات؟
- ما هي المقصديات الموجهة لتدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية عندما نضع في حسابنا القراءة التي تنبعث من ذات؟

الإيديولوجية لها دور حاسم، فهذا اللعب يظل غير ممكن إلا في الحدود التي يتيحها النص¹.

تسجل القراءة حضورها في النص، ويترك هامش الحرية وضغط الإكراه في آن واحد. فيبدو مشكل القراءة مثل «مسار حيث تدخل عدة قوى في نظام اللعب»²، فيحصل حينئذ شد بين الحرية التي يزاوها القارئ أثناء تأويله النص، والإكراهات التي يقترحها النص.

وانطلاقا من فرضية الحرية تحت الإكراه، قدم شارل اقتراحا تمثل في الأثر الأدبي؛ فنظريات القراءة هي التي تحدد قواعد النص. تسند هذه النظريات وظيفتين للنصوص الأدبية: «أن تتعين كنصوص، وأن تنذر ذاتها للقراءة». وتستحيل هاتان الوظيفتان إلى واحدة: فبالشاكلة التي تنذر النصوص ذاتها للقراءة، تتعين كنصوص. فلها أن تلزم نفسها على فعل - ولها أن تفرض على القراء شروطها³.

يبدو للوهلة الأولى أن العلاقة نص - قارئ: حوارية، تتجه من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص. فيلزم أن يتجاوز فيه هذا المنظور الحوارية فكرة خطر مظهر الذاتية في حركة القارئ نحو النص.

³ 59-60. p : M. Charles : Rhétorique de la lecture, Paris, Seuil, 1977,

⁴ - p: 60. Voir M. Charles : Rhétorique de la lecture, Paris, Seuil, 1977,

¹ p: 9. M. Charles : Rhétorique de la lecture, Paris, Seuil, 1977,

² M. Charles : Rhétorique de la lecture, Paris, Seuil, 1977, p : 10.

* النص الأدبي: من طبيعته أنه غير تام، مما يفسح المجال أمام القارئ لينشغل بالمعاني التي يوفرها النص، والمعاني التي يحصل عليها بالتأويل. إن « قارئ الأدب هو الشريك النشط للعب مع نص يمتلك لعب الانفتاحات التي تحتاج أن يغطيها »¹.

4-2. فهم النصوص الأدبية وتأويلها: التمييزات والصلات.

يرى "فلاردو" "Falardeau" فيما يتعلق بالتمييزات والعلاقات بين فهم النصوص الأدبية وتأويلها، أنه ليس من الملائم أن نفصل بينهما؛ ذلك لأن فهم النصوص الأدبية وتأويلها هما كفتان متكاملتان: يرتبك فهم المعنى بدلالة التصريح؛ أي: استخلاص المعنى الأول الذي يتبادر إلى الذهن، في حين يتصل التأويل بالدلالة الإيحائية؛ أي: استنباط المعنى الثاني الذي يثوي بين السطور. قلت إن العلاقة بين الفهم والتأويل تكاملية؛ لأنها يعملان جنبا إلى جنب في تلازم، ويغترف كل منهما من علامات الآخر. هنا تكمن قاعدة القراءة الأدبية الثرية المنتجة، فالمعلومات المحصل عليها مدعوة إلى التأويل². وخلال التطبيق، يتم التمييز بين الفهم والتأويل.

- ما المقصود بالذات القارئة؟

- أي مكانة لذاتية القارئ في تدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؟
يُحوّل كل سؤال من مجموع هذه الأسئلة، وضع معالم بيئة ديداكتيكية تسمح للقارئ بتطوير كفاياته القرائية.

4-1. النص الأدبي من وجهة نظر ديداكتيكية.

للنص الأدبي عدة خصائص، ويؤدي عدة مهام، وهي:
* اتسام النصوص الأدبية بميزة الفريدة؛ فالنص الأدبي دائما وحيد وأصيل.

* النص الأدبي هو وظيفة العالم الذي توطّد وترسّخ فيه، وإجابة عن أسئلة مفكري عصره.

* النص الأدبي يعلن حضوره ضمن شبكة من النصوص.

* النص الأدبي يحترم أشكالا فنية وأجناسا أدبية رغم فرادته.

* النص الأدبي يعرف بمختلف المحسنات والأوجه البلاغية.

* النص الأدبي عرضة للنقد سواء من الفرقاء التربويين أو من المتخصصين في الديداكتيك، أو ديداكتيك القراءة، خبراء، وعلماء. وهم بنقدهم يسهمون في الاعتراف بأدبية النص الأدبي.

² - Voir Falardeau. E: « compréhension et interpretation: deux composantes

¹ - Tauveron. C: comprendre et interpréter la littérature à l'école: du texte réticent au texte proliférant, Repères, 1999, p: 12.

3-4. القصديات الموجهة لتدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية.

يقتضي تدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية أثناء الإنجاز سلسلة من الاختيارات:

✓ اختيار النصوص الأدبية المسعفة على توضيح مقومات الخطاب الأدبي وخصائصه. (الاحتكام إلى تاريخ الأشكال).

✓ انتقاء المقاربات المناسبة مادامت طبيعة النص هي التي تُملي طبيعة المنهج.

✓ اختيار الكفايات التي يجب تطويرها.

يمكن توجيه التلاميذ والطلبة إلى اكتساب التعلمات وبناء عدة معارف بشأن الأدب، وهذه قصدية أولى، وفي الآن نفسه نعلمهم تذوق متعة القراءة، وهذه قصدية ثانية. ويسهم القارئ في إظهار هيئة مختلف الخطابات الأدبية، ومظهرها المميز لكل خطاب. فالأدب فن، فن اللغة، والتخييل، والإلقاء، والوهم. إن النص الأدبي، باعتباره وسيلة الوساطة المعرفية بين العالم والقارئ، فهو يسهم في تكوين ذات القارئ بالتصورات التي ينشئها عن الآخر وعن نفسه أثناء فعل القراءة. فالقارئ قد يستهويه بطل رواية، فيلتصق بالصورة النصية للبطل،

ويجرده من هويته، ويقدم له أوصافا جديدة ومهاما لاحقة، فيتمنى القارئ أن يكون هو شخص البطل. وقد يُعجب القارئ بأقوال شاعر وأفعاله وقيمته، فيتمنى أن يكون ذلك الشاعر، فيتخلى عن هويته ويتبنى هوية الشاعر. هكذا تجعل قراءة النصوص الأدبية القارئ يتموضع في مكان الآخر، ويحقق نوعا من الحلول في أماكن جذبه ونالت إعجابه، فيفكر القارئ حينئذ من منظور وجهة الآخر. ويعيش في أتون عوالم أخرى، ويسعى نحو التفتح وتكامل شخصيته، ويطلق في تكوين هوية جديدة.

يثير الأدب الشفقة في القارئ والتعاطف، وحب الاستطلاع.

4-4. المقصود بالذات القارئة ؟

حدّد "ج. لانجلاند" "G Langlade" الذات القارئة بقوله: «يتأثر القارئ وهو منهمك بالقراءة بها، فيعيد رسم تصوره للأشياء. الذات القارئة هي ذات متحركة ودينامية، فينشئ القارئ هويته القرائية من قراءة إلى أخرى. فهو تأملي واستبطاني يتساءل عن التزاماته بما هو قارئ، وهوية الذات القارئة حركية، احتمالية تتكون وتتحوّل بفعل القراءة وداخلها»¹.

¹ - 72. p: La lecture subjective Québec français, 2007, G. Langlade,

complémentaires de la lecture littéraire», Revue des sciences de l'éducation, XIX(3, 2003, p: 673-694.

4-5. أي مكانة لذاتية القارئ في تدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؟

إن القارئ هو من يمنح النص الأدبي هيئة وشكلا، فينهل من عالمه الخاص، ويتخيل التفاصيل والجزئيات التي يقدمها له النص. تجعل القراءة الذاتية القارئ يمنح النص الأدبي معنى شخصيا، فيعود إلى قيمه الخاصة، ويقدم أحكاما أخلاقية لشخصيات النص، وللكتاب والشاعر.

إن القراءة التي تستحضر الذات هي « قراءة فعالة وفردية وخاصة، وتكفل فضاء اللقاء بين القارئ والنص »¹.

- الدراسة:

يرتبط استحضار الذات القارئة في مجريات العملية التعليمية - التعلمية بالإشكالية الآتية:

إذا قمنا بإخلاء المكان للذات القارئة، فأى سبيل لتجديد مقاربات القراءة التحليلية بالتعليم الثانوي التأهيلي؟

فأهمية الأدب بدهية؛ فهو الترياق الواقعي من آلام المجتمعات الحاضرة، والأدب أساس لبناء شخصيات تلاميذنا.

فكيف ندرس الأدب؟

وأي مكانة لذاتية القارئ في تدريس تعلمات قراءة النصوص الأدبية؟

وكيف ندافع عن هذا التدريس؟

من المفيد جدا إرفاق القراءة التحليلية لنصوص الأدب بإنشاء علاقة جديدة مع نصوص الأدب بالتعليم الثانوي التأهيلي؛ ذلك لأن من شأن إخلاء المكان للذات القارئة في القراءة الأدبية أن يمنح معنى للتعلمات القرائية، ويجدد تصورنا للمعنى، ويتيح للتلاميذ استثمارا ذاتيا وفكريا ووجدانيا، وبذلك نكون قد أعدنا علاقة سعيدة مع القراءة، ومع الأدب مهما كان تباين التلاميذ وعدم تجانسهم.

وتقتضي هذه الدراسة الاهتمام بالعنصرين الآتين:

- المبادئ النظرية الأساس لمفهوم الذات القارئة.
- إشراك القارئ لإتاحة الاستثمار الذاتي للتلاميذ.
- أولا- المبادئ النظرية الأساس لمفهوم الذات القارئة:

- في اكتشاف القارئ:

تحول اهتمام النقد الأدبي منذ أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي من العناية بالنص إلى العناية بالقارئ للاعتبارات الآتية:

¹ - Mercier. Jean- Pierre: Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, volume 13, numéro 2, 2010, p: 178- 190.

شخصيات النص التي أحبوها وعن الشخصيات التي كرهوها، ولماذا؟

وهذه دراسة لنص الرحلة لأبي العباس أحمد بن ناصر الدرعي.

نص الرحلة:

قال أبو العباس أحمد بن ناصر الدرعي:

« أرض التيه¹ ثم ارتحلنا من هناك يوم الأحد رابع ذي القعدة الخامس والعشرين من دجنبر الرابع عشر الليالي، وسرنا مع الوادي برهة، ومررنا بالعقبة المشرفة على التيه وقت الضحى. (...) والعقبة أرض مَقْفَرَة موحشة طويلة عريضة معطّشة، وقد امتدت فيها الطرق امتداد السطور في الطروس، لم يلحقها على قدم العهد الدروس. وهذا المحل من المحال الذي تعظم فيه المشقة أيام الحر وقد تتلف فيه أنفُس كثيرة بالعطش. (...) قال الشاعر:

تفانى الحَجَجِجِ صدى وُلُوها	ولم أنس بالتية يوما به
ء عَجْرودَ كالمُهَل يشوي الوجوها	وإن يستغيثوا يُغاثوا بها

هذا فسلكنا في أطيب هواء، لا حر ولا قر ولا مخافة ولا سامة. ووجدنا به اصفرارا غُدراننا من الماء في

* مادام النص الأدبي غير مدروس في قراءة معطاة، فهو غير تام ويبيدي مجموعة من الالتباسات وانفتحات المعنى؛ حيث يغدو النص الأدبي مروحة من المداليل. والذي يقوى على تحويله إلى نسق منظم من العلامات هو القارئ.

* لا قيمة للمؤلف الأدبي بمعزل عن تلقيه. ودراسة المصنف الأدبي تعني البحث عن صلاته بمختلف آفاق الانتظار.

* يجب الأخذ بعين الاعتبار لمهمة القراءة، وسياقها، ورهاناتها، وخاصة النص الأدبي.

ثانيا- إشراك القارئ لإتاحة التعبير للتلاميذ عن مكنونات نفوسهم:

إن لذة القارئ وجدانية، لذا يلزم الاعتراف بالذات القارئة ودعوة التلاميذ إلى التعبير عن انزعاجاتهم وعن رغباتهم بشأن القراءة، كأن نسألهم عن

وكذا يشتد أمره في زمان الشتاء؛ لأن أرضه عراء لا حطب بها، فقد تتلف به النفوس من البرد. وأما عامنا

يدخلوا مدينة ولا أووا إلى بيت، ولا بدلوا ثوبا، كانوا يسرون في ظل نهارهم، فإذا انتهى النهار، نزلوا بالموضع الذي رحلوا عنه «، ينظر الروض المعطار، ص: 147 والرحلة الناصرية: 315.

¹ « التيه: هو الموضع الذي تاه فيه موسى عليه السلام مع بني إسرائيل، بين أيلة ومصر وبحر القلزم وجبال السراة، لما امتنعوا من دخول الأرض المقدسة، حبسهم الله تعالى في هذا التيه أربعين سنة، لم

أخاديد ما كفى الله به شر العطش وأوامه، فتوسّطنا
التيه فنزلنا بعيد المغرب. (...) ويسير الراكب
مرحلتين في فحص التيه حتى يصل بحر فاران، وفيه
غرق فرعون، وفيه تاه بنو إسرائيل، وفيه مات موسى
نبينا عليه الصلاة والسلام.

ثم طعنا يوم الاثنين وغلّسنا¹ الرحلة، وانفرد
عن الركب رجل من أهل ثوات مع ولده وعبد
بعدهما حملوا على جملهم، ولاقوا جماعة من المتكصّصة
فأخذوا الجمل وما عليه ومقداره ثمانمائة مثقال تبرأ
بعدهما شجّوه، فخرّ صريعا. وأتينا بندر النخيل قرب
الزوال، ووجدنا الركب التونسي نازلا، واستقرت
بهم الدار وحططنا الرحال. واستبق الناس لسقي
الجمال والبغال، وصادفنا فيه بقية من السوق به بعض
الفواكه الشامية².

* فراغات النص:

لا يحمل النص في طياته دلالة جاهزة ونهائية،
فالنص الأدبي يحمل في ثناياه إمكانية التأويل. القراءة
احتمال من احتمالات النص المتعددة. وعادة ما يكون

الأثر الأدبي قابلا لإعادة بنائه، وهو ما تُتيحه شروح
النص، وفراغاته. الشيء الذي يدفع القارئ إلى تجاوز
الموجود (ما قاله السارد عن رحلته) إلى البحث الدؤوب
عن المفقود (ما لم يقله نص الرحلة). والمفقود في مشاهد
الرحلة، هي التي تشدنا بخيوط التشويق. وما وقر في
مخيلة القارئ من أفكار، أو تفاصيل لم يذكرها السارد، هو
ما يُفسح المجال للقراءة التي تعيد البناء وتظهره. وهو ما
تحوّله الجمل المرجعية، وهي «جمل تقتضي حادثا ما»³.
فبهذا الصنف من الجمل يقودنا النص إلى بناء عوالم
خيالية، فيطْفُق القارئ في بناء نص آخر جديد. ومن
الجمل المرجعية قول السارد من نص الرحلة: " وهذا
المحل من المحال الذي تعظم فيه المشقة أيام الحر وقد
تتلف فيه أنفُس كثيرة بالعطش"، فيفكر القارئ في
حلول من أجل تجاوز أزمة انتفاء المياه في أرض التيه. وفي
هذه الجملة يشوي طابع العجائية الذي أثار الموقع
وأحدث الأثر في القارئ، ومن الجمل المرجعية أيضا قول
السارد: " وكذا يشتد أمره في زمان الشتاء؛ لأن أرضه
عراء لا حطب بها، فقد تتلف به النفوس من البرد"،
فيحاول القارئ رسم معالم أرض التيه إبان فصل الشتاء،

³ - Tzvetan Todorov: Poétique de la prose
choix, suivi de nouvelles recherches sur le récit/
éd. Du seuil, Collection points N 120, 1971-
1978, P: 177.

¹ - " غلّس القوم: ساروا بالغلس، وهو ظلمة آخر الليل إذا اختلطت
بضوء الصباح " اللسان: (غلّس).

² - أبو العباس أحمد بن محمد بن ناصر الدرعي: الرحلة الناصرية،
تحقيق ودراسة الباحث عبد الحفيظ ملوكي، دار السويدي للنشر
والتوزيع، أبو ظبي، الطبعة 1، 2011، ص: من 315 إلى 317.

- فيتمنى أن يكون رحالة يتجشّم عناء الأسفار،
ليمتلك البطولة وزمام سلطة السرد، فيبني نصا
سرديا آخر.

- مرحلة إعادة التأويل: وخلالها يظهر الوقع الجمالي في
نمط القراءة التي يُقدمها القارئ؛ حيث يُقيم مجموعة
من الصور الوهمية، و يبنى عوالمه الخاصة كالبطولة
الفردية التي تفكر بطريقة خاصة: كاقترح وضع
خطط لتجاوز أخطار أرض التّيه، وتعمير المكان بعد
تجهيزه بكل شروط الحياة، والتخطيط لتغيير معالم
أرض التّيه، والاستثمار السياحي ...

فبعد قراءة نص أدبي، يلزم تقديم استمارة تُرغم
كل قارئ من التلاميذ على إبداء نمط من ردّة الفعل،
والتعليق، مما يطور قدراته كل مرة:

أ- هل أوحى لك هذا النص صورا، أو أصواتا، أو
حساسيات أخرى؟

ب- هل أثار فيك هذا النص مجموعة أفكار متداعية،
أو ذكريات شخصية؟

ج- هل ذكرك هذا النص بكتب أخرى، أو بأفلام، أو
بلوحات تشكيلية، أو بصور؟

د- هل أثار لك بعض العبارات، وبعض الأحداث،
وبعض المقاطع؟

كجسيم اجتمع فيه زمهرير قارس، وانتفت فيه الأشجار
للتدفئة، وتورّط جماعة من السيّارة داخل أتونه، فينغمس
في تفكير بشأن البحث عن حل لهذه المعضلة تفاديا لموت
جماعي محقق.

وقوله أيضا عن رجل من ثوات: "فخرّ صريعا
" يقتضي هذا الحدث من القارئ البحث عن تفاصيل
التمّة، فيطرح أسئلة من قبيل:

- ما مصير ذلك الرجل الذي خرّ صريعا؟
- لماذا تخلف ذلك الرجل عن ركب الحجاج المغاربة؟
- هل ثنى عزمه على الحج أنه خرّ صريعا؟
- كيف سيتابع سيره لأداء مناسك الحج هو وابنه،
وعبده؟

- كيف تستقيم العبودية وأداء مناسك الحج لذلك
الرجل؟ ولنلاحظ أن القارئ قد طفق يبنى المعنى
عدة مرات، وذلك اعتمادا على التفاعل القائم بينه
وبين نص الرحلة في كل مرة، فيقدم قراءة بمثابة بناء؛
حيث يبنى الأحداث من جديد بواسطة التأويل "
Interprétation"، ثم يشرع في نشاط آخر هو
إعادة التأويل "Réinterprétation". يلزم إذا أن
نميز بين مرحلتين:

- مرحلة التأويل : وفي أثنائها يتم إعجاب القارئ
بالرحالة / السارد إلى درجة التّاهي معه،

رنات ذاتية، وتجارب متفردة. وطبعي أن يتخلل حصة تحليل أدبي تعجب، أو تردد، أو تركيز مفاجئ، أو ضحك، أو صمت، شظية انفعال»².

إن تدريس الأدب بإخلاء المكان للذات القارئة في القراءة الأدبية يتيح للعملية التعليمية- التعليمية عدة مزايا من قبيل: إشراك التلاميذ والطلبة في إنتاج المعنى؛ حيث يتدربون أنفسهم ملء فراغات النصوص الأدبية وفجواتها، ويعمدون إلى تأويلها، لكن في الحدود التي تسمح بها تلك النصوص، كما أن تدريس الأدب بهذه الشاكلة يمنح معنى للتعلّيمات القرائية، ويجدد تصورنا للمعنى، ويحول للتلاميذ والطلبة استثمارا ذاتيا وفكريا ووجدانيا، ويتيح لهم اكتساب بعض القيم والمثل العليا والخصال الحميدة لتصبح جزءا من شخصيتهم، كما يُنمّي تدارس الأدب لديهم الميل إلى الإحساس بالجمال وتذوقه.

ر- هل تقاسمت وضعيات، وأفكارا، وقيما مع بعض أصدقائك أو مع المؤلف؟
ص- ما هي ردّة فعلك عموما التي يمكنك كتابتها؟
تبادل وتقاسم الإجابات لمواجهتها، وتوضيح سمة الذاتية لكل قراءة. ومن المفيد أيضا جعل الصور الناشئة فينا خلال القراءة تتمظهر كقيم بعض شخصيات النص.

خاتمة:

يتّضح من خلال قراءتنا نص الرحلة الناصرية أن «المهم في القراءة ليس ما يقع تحت بصر القارئ، لكن المهم هو ردود الفعل التي تُثيرها الانفعالات فينا كقراء. وردود الفعل تمكث فينا عندما يتوارى المقروء ويختفي، مما يُتيح لنا أن نضع في حسابنا أن المهم لا يقبع في حنايا العلامات المكتوبة، وإنما في داخل ما تُثيره فينا»¹.
يتبين أن لا أحد يبقى بدون تأثر، وهو معرض طويلا لاتصال بالمؤلفات الأدبية؛ حيث «إن كل قراءة تنتج

² - الحسن بواجلابن: فصول من كتاب الذات القارئة، القراءة الذاتية وتدرّس الأدب، ترجمة وتقديم، مكتبة تيفيناغ للطباعة والنشر، مراكش، الطبعة 1، 2021، ص: 14.

¹Marie_ joelle Bouchard: Apprendre à lire comme on apprend à parler, Hachette, 1991, Paris, P: 66.

البيبلوغرافيا

-Iser. Wolfgang: P. Mardaga 85 Acte de lecture
Théorie de l'effet esthétique, 1985.

Jauss. H.R : Pour une esthétique de la réception
Gallimard, 1979.

-La lecture subjective, Québec français, 2007.
Langlande. G:

-M. Charles : Rhétorique de la lecture. Paris.
Seuil. 1977.

-Tauveron. C: comprendre et interpreter la
litterature à l'école: du texte reticent au texte
proliférant, Repères. 1999.

-Todorov Tzvetan: Poétique de la prose choix,
suivi de nouvelles, Paris, Seuil, 1980. 4

4-الدوريات:

- Falardeau. E: « comprehension et
interpretation: deux composantes
complémentaires de la lecture littéraire», Revue
des sciences de l'éducation, XIX(3, 2003.

-Mercier. Jean- Pierre: Nouveaux Cahiers de la
recherche en éducation, volume 13, numéro 2,
2010, p: 178- 190.

1- المصادر:

* بن ناصر الدرعي أبو العباس أحمد بن محمد: الرحلة
الناصرية، تحقيق ودراسة الباحث عبد الحفيظ ملوكي، دار
السويدي للنشر والتوزيع، أبو ظبي، الطبعة 1، 2011.

* ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت.

2- المراجع العربية:

* الحسن بواجلابن: فصول من كتاب الذات القارئة،
القراءة الذاتية وتدریس الأدب، ترجمة وتقديم، مكتبة
تيفيناغ للطباعة والنشر، مراكش، الطبعة 1، 2021.

3- المراجع الأجنبية:

-Bouchard Marie_ Joëlle: Apprendre à lire
comme on apprend à parler, Hachette, Paris,
1991.

Eco Umberto: L'œuvre ouverte, Seuil, 1979.

ديدكتيك قراءة الوثيقة المركبة وتحليلها؛

نموذج للتحليل الابيستيمولوجي والسيميائي في تدريس الجغرافيا¹

إعداد : Jean-François Thémimes

ترجمة: مولاي المصطفى البرجاوي²

مقدمة

كانت الوثائق في وقت مبكر موضوعاً للأبحاث في ديدكتيك التاريخ والجغرافيا (Audigier, 1993). و"زاوية الاستثمار المفضلة" لبناء مقارنة ديدكتيكية لهاتين المادتين الدراسيتين، فقد "أجابَت" (هذه الوثائق) وعمَّرت ممارساتها لما يزيد على قرن.

للجغرافية المدرسية تاريخ طويل بخصوص استعمال صور الأرض. فبعد الخرائط في سبعينيات القرن التاسع عشر (Lefort, 1992)، وظفت صور المشهد الجغرافي في مطلع القرن العشرين، والأفلام في الثلاثينيات، وصور الأقمار الصناعية في الثمانينيات، والكرات الأرضية الافتراضية وأدوات تحديد الموقع الجغرافي والصور الرقمية ثلاثية الأبعاد التي شرع في

توظيفها منذ عشر سنوات، دون أن تختفي سابقاتها من الصور.

وعلى الرغم من هذا³ التراكم والتنوع، يظل الخطاب المؤسساتي للكفايات (في السلك الإعدادي) والقدرات (في السلك الثانوي) عاما وفضفاضا جداً. إذ يتم تقديم تعددية اللغة التعبيرية للوثيقة وترابطها على أنها ضرورة، دون إدراك تعقد تعلمها. وبهذه الكيفية تتعاطى التوجيهات والتعليمات والممارسات التدريسية مع مفهوم الوثيقة المركبة (Leclair-Halté & Maisonneuve, 2018).

وبناء عليه، يحق لنا طرح التساؤل الآتي: ماذا تعني، بالنسبة للمتعليم، قراءة وثيقة مركبة وفهمها في درس الجغرافيا؟ ما طبيعة الصعوبات الكامنة التي يواجهها في

¹ - Jean-François Thémimes, « Comment des élèves lisent un document composite en géographie : Un modèle d'analyse épistémologique et sémiotique en didactique de la géographie », Pratiques [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8416>

² - أستاذ محاضر مؤهل، المدرسة العليا للتربية والتكوين - برشيد جامعة الحسن الأول - سطات

والمنجزة، التاريخ والجغرافيا يقدمان كأنهما ينقلان لنا حقيقة العالم، فهما يحجبان دور اللغات وزوايا النظر، وينكران دور اللغات باعتبارها منهجية للمعنى، وطريقة للتفكير في العالم.

تتميز الجغرافيا المدرسية بتعدد نماذجها ووسائلها التعبيرية، فقد انضافت إلى صيغة التعبير الأيقوني والخرائطي الورقية، صيغة رقمية مستمدة من الممارسات المهنية والاجتماعية (التوطين الجغرافي والتصوير الجغرافي). فالبحوث التي يرجع تاريخها إلى بداية توظيف المجسمات الافتراضية للكرة الأرضية (Google Earth, Géoportail) داخل الفصول الدراسية، تبين أن استثمارها يقع في صميم التقليد الواقعي للجغرافيا المدرسية، شأنه في ذلك شأن الممارسات الخرائطية السائدة (Fontanabona, 2000). مما يستدعي طرح البعد الاستمولوجي/ المعرفي كضرورة لتحليل فهم المتعلمين للوثائق المركبة في الجغرافيا.

التعامل مع هذه الوثائق لفهم العالم كما هو متصور في هذه المادة الدراسية؟

بعد توطين قراءة وثيقة مركبة في الأسئلة التعليمية في مادة الجغرافيا، تقترح هذه المقالة نموذجاً للتحليل المستوحى من السيميائيات. يسمح هذا النموذج الذي طبق في حصة بالصف الرابع بتحديد مصادر الصعوبات غير المتوقعة بالنسبة لقراءة الوثيقة المركبة.

1- الوثيقة والوثيقة المركبة: تساؤل في ديدكتيك الجغرافيا

تتعدد معاني الوثيقة في درس الجغرافيا لسببين: يتعلق أحدهما بطبيعة الجغرافية المدرسية، ويهم ثانيهما جميع المواد المدرسة.

1-1 خصوصية إشكالية المادة الدراسية التخصصية:

الوثيقة على قدم المساواة مع العالم نتيجة مهمة للبحوث الديدكتيكية في الجغرافيا، تتعلق بالواقعية الاستمولوجية، التي تميز إنتاج المعارف في المادة الدراسية -Audigier, 1996, Tutiaux-Guillon 2004.

ندرس النتائج، بشكل يوحي بأنها صحيحة بشكل كامل، بناء على شكلها، والتمارين والامتحانات المعدة

1-2 إشكالية عامة مرتبطة بمادة تخصصية (مادة

الجغرافيا): الدعامات، اللغة، الوثيقة

في الجغرافيا، كما في غيرها من المواد الدراسية، غالباً ما يوجد تداخل بين المستويات الثلاثة لفهم الوثيقة:

"الوثيقة بوصفها: "دعامات" و"خطاباً" و"أثراً" لنشاط لإعطائها معنى. (Nonnon, 2012).

- الوثيقة بوصفها دعامات (support)؛ أي في بعدها المادي (matérialité):

يتضمن مفهوم الوثيقة في بعدها المادي فكرة "المجال الإدراكي" أو المجال المدرك. وتنطبق هذه الأولوية أو الخصلة من جهة، على الدعامات التي تصفي وحدة على الوثيقة، ومن جهة أخرى، على الأجزاء التي تتألف منها وتستعير منها نسقيتها السيميائية المختلفة لتمثيل الواقع والتعبير عن محتوى جغرافي، كما تؤسس ثنائية توظيف الدعامات الرقمية إلى جانب الورقية، إمكانات جديدة للإدراك المجالي. تتيح "الجيوإماتيك" المدرسية (la géomatique¹ scolaire)، على سبيل المثال، إمكانية وجود طبقات متعددة من المعلومات المحددة جغرافياً في المجال الإدراكي بشكل

متزامن (الشاشة)، والتي يمكن للقارئ بواسطة النقر على الطبقات، إما إظهارها كلها أو إخفاء بعضها.

- الوثيقة باعتبارها خطاباً: (discours)

يبدو أن للوثيقة المركبة عدة "مكونات مستمدة من أنساق سيميائية ذات طبيعة مختلفة، نصوص، صور، رسوم، خرائط..."، بحيث بينت التحليلات الديدكتيكية لاستخدامات الصور والخرائط خصوصية الخطابات التي تستند إليها. وأظهرت خصوصية اللغة التي يستند إليها كل نوع. لهذا يجب فهم هذه اللغة على أنها أنظمة للتعبير المركب من حيث المحتويات الجغرافية، تعمل في تمفصل بين الصورة المراد رؤيتها (une image à voir) (الصورة في إحدى الحالات، ومجال الخريطة في الحالة الأخرى) مع نص يقرأ (عنوان، تعليق، مفتاح). تتخذ الصور الفوتوغرافية، والخرائط، والصور بشكل عام (الإعلانات، سيناريوهات التطوير، صور الأقمار الصناعية) في الممارسات السائدة، وظيفة مساعدة في أدوار المدرس التعليمية.

بخصوص النص تم الاشتغال على الجانب البارز المتعلق ببناء معنى تخصصي للكلمات المتداولة بين العموم؛ مثل نص خاص بالمفاهيم المتداولة حول المدينة

يتم تمثيل البيانات والمعلومات ذات المرجعية الجغرافية، ذات الطابع النوعي أو الكمي، بطريقة تسهل فهمها واستخدامها كأداة مساعدة لتدبير البيئات الطبيعية والبشرية.

¹ - تشير "الجيوإماتيك" (La géomatique) إلى علم وتقنيات اكتساب وتخزين وتحليل وتفسير ونشر المعلومات الجغرافية (géographie+ informatique) (الجغرافيا+ المعلومات).

- العلاقة بموضوع جغرافي غائب فيزيقيا، لكنه متعدد التمثيل في الوثيقة.

وتأسيسا على ما سبق، سيتم تخصيص ما تبقى من نص المقالة لبناء وتطوير نموذج تحليلي يستكشف هذه الإشكالية الوظيفية والتواصلية للوثيقة المركبة في الجغرافيا.

2 - تقديم النموذج التحليلي للوثيقة المركبة

2-1 تأطير النموذج التحليلي

لفهم كيفية إعطاء المتعلم معنى لوثيقة مركبة في درس الجغرافيا بكيفية مثلى، سنأخذ بعين الاعتبار ثلاثة جوانب من العلاقات التي تُبنى بها وضعية القراءة:

- الجانب الأول يعطي الأولوية للمحتوى الجغرافي.

فكل وثيقة تضع قراءها في علاقة مع مكان أو منطقة و / أو كائن و / أو دعامة لبناء المعرفة التخصصية (disciplinaire). (أو علاقة تعويضية)؛ بحيث من الواضح أن الدعامة الديدكتيكية "تُقدم" بوصفها بديلا عن الواقع (un substitut du réel)، لكنها تحمل أيضا

(Audigier، 1994) أو التبادل التي نجدها في مواد دراسية مختلفة.

وبذلك، فإن الوثيقة المركبة تقدم للجغرافيا مجموعة مهمة من الأسئلة المتعلقة بالعلاقات بين الأنساق السيميائية.

- أما فيما يتعلق بالوثيقة كوحدة معلومات تواصلية: فإنه يمكن فهم الوثيقة وفقاً للمقاربة الوظيفية والتواصلية توظف، وفقاً للحاجة أو السؤال. بمعنى آخر، تظهر قيمة الوثيقة تبعا لمن يحسن توظيفها، وفي هذه الحالة، ينبغي للوثيقة أن تحظى بالأولوية بالنسبة للمتعلمين أكثر من المدرس لإنجاز المهمة المطلوبة. لهذا من وجهة نظر ديدكتيكية، فإن الوثيقة المركبة "ليست وسيلة شفافة للوصول إلى واقع الأشياء التي لا يمكن إنكارها، بل هي مجموعة من المؤشرات التي ينبغي تسليط الضوء عليها. واختبارها في علاقة مع الواقع".

تتطلب قراءة كل وثيقة مركبة استحضار ثلاثة مميزات:

- ميزة الوحدة والتركيب (unitaire et composé)؛

- تعدد الأنساق السيميائية (la pluralité des systèmes sémiotiques)؛

المحتوى الذي ينظمه المدرس حول فكرة أو مفهوم جغرافي. ولتحديد رهانات الفهم المرتبطة بالعلاقات السيميائية بين الدال والمدلول في الجغرافيا، سنعتمد على نظرية اللغة لـ "هيلمسليف" (Louis Hjelmlev 1899-1965).

2-2 الحالة المدروسة (Le cas étudié):

سيتم توضيح أهمية نموذجنا التحليلي من خلال حصة دراسية تجرى في الظروف العادية (دون تدخل الباحث - خارج منهجية المشروع) في الصف الرابع حول موضوع التمدين، وستخصص لدراسة مدينة "ديتروا" الأمريكية، المدرجة ضمن الموضوع الأول للبرنامج بعنوان: **التمدين في العالم**. ويتم التركيز بعد ذلك على ربط المدن بالشبكات الرئيسة والاختلافات التي يحدثها ذلك بين المدن المتصلة والمندمجة بشكل جيد في إطار العولمة. وتلك التي بقيت على الهامش؛ بل في مواجهة مع ظواهر "التضييق".

تجرى الحصة بطريقتين مختلفتين بناءً على اختلاف الممارسة التدريسية في الميدان:

غرابة محتملة، فمجال الإدراك الحسي يقدم التمثلات ربما مناقضة لجزء من المجال الأرضي البعيد (d'espace terrestre distant). ولتدقيق الرهانات الإستمولوجية/المعرفية للعلاقة بالواقع الذي تنقله

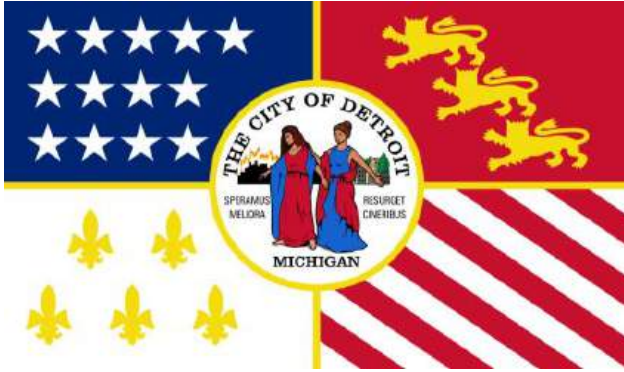
وتصورها للوثيقة، تتم تعبئة مرجعيات إستمولوجيا الجغرافيا في تمفصلها مع إطارين مرجعيين: اللسانيات (linguistique) والسيميائيات (la sémiotique).

- الجانب الثاني من حالة القراءة يتعلق بإيصال المعلومات حول المكان المدروس:

تعني قراءة وثيقة مركبة ربط مكونات تحافظ على علاقات مختلفة بالواقع الذي تمثله، من خلال اللغات التي تقتبس منها. ولتوضيح قضايا الاتصال الكامنة وراء هذا التنوع، سنعتمد على نظرية العلامات لـ "شارل ساندرس بيرس" (Charles Sanders Peirce 1839-1914).

- الجانب الثالث يرتبط بخصائص التعبير للمحتوى الجغرافي الذي يميز اللغات المختلفة.

في هذا الصدد، فإن أي لغة لها مجال من الكفاءة والقيود أو الحدود. فقراءة وثيقة مركبة تعني الاضطرار إلى التعامل مع العديد من أنساق التعبير من أجل فهم



السؤال: لماذا نقول إن عبارة "مدينة آخذة في الانكماش" غير مناسبة وليس لها ما يبررها تمامًا؟

تتضمن كل نسخة ثمانية عناصر: صورتان وخريطة موضوعاتية ونصان ورقيان وتقرير مصور على موقع ويب يمكن الوصول إليه عن طريق رابط إلكتروني (hyperlien) ومقتطفان من الأخبار المتلفزة متاحان من خلال رمز الاستجابة السريعة (voir annexe no 1).

2-2-2 يتعلق الاختلاف الثاني بسيناريو الحصة الدراسية ونمط التفاعلات الناتجة بين المدرس والمتعلم، وتتضمن الملفات الوثائقية للكتب المدرسية أسئلة

2-2-1 يتعلق الاختلاف الأول بأصل الوثيقة الدعامة.

هذا ليس كتابًا مدرسيًا، ولكنها وثيقة أعدها المدرس ووظفها في حصته الدراسية بعنوان "ديترو" مدينة آخذة في الانكماش "«*Détroit, la ville qui rétrécit / shrinking city*»»¹.

توزع نسخ من هذه الوثيقة على نصف المتعلمين في الفصل للإجابة عن هذا السؤال: لماذا يمكننا القول إن العبارة "مدينة آخذة في الانكماش" مناسبة ولها ما يبررها؟ كما توزع دفعة أخرى من هذه الوثيقة على النصف الثاني من المتعلمين ويطلب منهم الجواب عن هذا

1701 على يد فرنسي: "أنطوان دي لاموت-كاديلاك" Antoine de Lamothe-Cadillac. يأتي اسمها من الكلمة الفرنسية "ديترو"، في إشارة إلى الممر المائي الطبيعي بين بحيرتي سانت كلير وإيري les lacs Sainte-Claire et Érié: نهر ديترو، الذي تقع على الشاطئ الشمالي منه، والذي يمثل مساره جزءًا من الحدود بين كندا والولايات المتحدة.

1- "ديترو" *Détroit* هي المدينة الرئيسة لولاية ميشيغان في الولايات المتحدة، وهي معروفة على نطاق واسع أكثر من عاصمتها لانسينغ، ومقر مقاطعة واين عاصمة رأس المال الأمريكي لإنتاج السيارات حتى سنوات 1970. تقع في الغرب الأوسط الأمريكي، داخل حزام فروست وحزام الصدأ (المعروف سابقًا باسم حزام التصنيع)، وفي قلب منطقة البحيرات العظمى، تأسست المدينة عام

السؤال الذي يجيبون عنه أو بعبارة أخرى، لتحديد مدى تملكهم (appropriation) وإتقانهم المهمة التي كلفهم بها المدرس. يسمح هذا التنظيم كذلك في حدود مقارنة لا ترتبط بديناميات الوضعية الديدكتيكية (التفاعل التنظيمي مع المدرس عند مناقشة الإنجاز الوسيط) لفهم استقبال المتعلمين لـ 'وثيقة مركبة ل يتم فهمها في شموليتها. فعادة، في ديدكتيك الجغرافيا، لا يمكننا ملاحظتها في شموليتها، بسبب الممارسات التي تجزئ القراءة الوثائقية وتخصر المعنى الناتج عن طريق توجيه الدقيق.

3-2 نموذج التحليل (Le modèle d'analyse)

1-3-2 الدلالة (Signification):

يتطلب التحليل الاستمولوجي استحضار تمييز أعده الجغرافي "دوفيني" A. Dauphiné بين المجال الأرضي: "حقيقي وملمس [...] معطى ومُنتج ومعيش ومدرّك"¹. والمجال الجغرافي: "مفهوم بناء الجغرافيون لإضفاء الطابع العلمي على خصائص المجال الأرضي"². وعلى الرغم من أن الجغرافيا المدرسية، منذ الثمانينيات وفي توافق مع الجغرافيا العلمية، قد ركزت تعريف محتوياتها على مفهوم المجال (البرامج، الكتب

متعلقة باستخراج معلومات من كل عنصر من عناصر الملف، ثم سؤالاً تركيبياً يربط الإجابات المحصل عليها. يؤدي استخدام هذه الملفات إلى تحديد الشكل الديدكتيكي للدرس المسمى حوارياً، حيث يوجه المدرس الأنشطة، وفي حالة تعذر الإجابة عن الأسئلة الحوارية يعيد صياغتها بأسئلة مغلقة (Leininger-Frézal، 2014). فأتناء الحصة المدروسة، يسأل المدرس سؤالاً واحداً فقط (لماذا يمكن أن نقول كذا...). ويتوقع السيناريو ثلاث مراحل: إنجاز التلاميذ، بمفردهم، لإنتاج وسيط une production intermédiaire (رسم بياني)؛ مناقشة هذا الإنتاج مع المدرس؛ الإجابة النهائية une réponse finale عن السؤال المطروح انطلاقاً من المنتج المستخلص.

فبالنسبة للمدرس، فإن إنتاج نصوص متباينة (تبعاً لأجوبة المجموعتين عن سؤال "ما إذا كان يمكننا القول إن صيغة "مدينة آخذة في الانكماش" مبررة تماماً أم لا) تغذي وقتاً لإضفاء الطابع المؤسسي، على الحصة الموالية، على المعرفة المرتبطة بـ "انكماش المدن".

أما بالنسبة للباحث (le chercheur)، يسمح هذا التنظيم بإعادة البناء انطلاقاً من النصوص التي أنتجها المتعلمون، قبل لحظة إضفاء الطابع المؤسسي، على

concepts de la géographie. Paris/New York/Barcelone : Masson, p. 53)

²- (ibid., p. 53)

¹- DAUPHINÉ, A. (2001). « Espace terrestre et espace géographique ». In : Bailly A. (éd.). Les

كون هذه المجالية في شكل دعامة، تتعارض مع التعبير عن المحتويات التي لا تختزل في هذه المجالية الإقليدية، دون إغفال الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات المعاصرة وعلاقتها بالنظام المتري *la distance-métrique*. فتحويل المسافة - الكلفة (*la distance-coût*) أو المسافة الزمنية (*la distance-temps*)، في المجال - الوثيقة (*un espace document*)، بمسافة مترية (*en distance métrique*)، يشكل تمريناً مفيداً، لكنه يبقى دائماً غير مُرضٍ².

وبالتالي، فإن كل محتوى جغرافي يتضمن خاصية المجالية " التي تنشئ علاقات مسافة قادرة على بلوغ الكائنات والأشياء، وعلاقات مع الخصائص (اقتصادية، اجتماعية، ديموغرافية، ثقافية...)، من تلك التي تُفصلها الأشكال المجالية.

إن العديد من هذه الخصائص تشكل موضوعاً للمجالية التي تستبدل أسلوب القياس المتري، مما يفتح مجالاً للصعوبات التي ذكرها C. Grataloup فيما يتعلق

بنظام التعبير الكارطوغرافي، وهو أكثر قدرة على تمثيل المسافات المترية من المسافات - الزمنية، والمسافات

المدرسية، الممارسة الديدكتيكية، والتقويمات الرسمية)، فقد ظل استخدام هذا المصطلح غامضاً. فإذا تم اعتبار المجال مفهومًا مُدمجًا لمحتويات الجغرافيا (Hertig, 2012) فإننا نتحدث عن المجال الجغرافي؛ يعني البناء الفكري الخاص بهذه المادة، يتم تنفيذه لحساب المجال الأرضي/ سطح الأرض، ظروف وجود الكائن البشري، مكان هياته وحولته وامتلكته مجتمعات بشرية (مرجع).

يسمح هذا التمييز بافتراض أن الوثيقة، في درس الجغرافيا، تهدف إلى بناء المجال الجغرافي انطلاقاً من أماكن وجهات من العالم المدرك والمنتج كمجال أرضي؛ إذ يجب أن تكتمل هذه الثنائية بمفهوم المجال المتمثل. فقد تحدث الجغرافي والابتسمولوجي " كراطالوب" GRATALOUP. C عن هذا الموضوع "المجال-

الوثيقة" والذي يمكن مقارنته بمفهوم المجال الإدراكي. حيث يذكرُ بأنه انطلاقاً من اللحظة التي ينتج العلم فيها وثائقه، فإنه يستخدم مساحة مترية عادية (ورقة، شاشة...)، ولكن يتم توجيهه من خلال أنماطنا العامة من التمثيلات¹. أخيراً، يوضح الإكراه المتمثل في

² - (ibid., p. 33).

¹ - (ibid., p. 33).

– الكلفة، والمسافات الوجدانية، والثقافية، والاجتماعية، والبيئية...

ويحتوي كل جزء من الوثيقة المركبة على مادية مجالية (une matérialité spatiale) (المجال الإدراكي) (espace perceptuel)، حيث يتم التعبير عن خصائص المجال الأرضي المدروس بلغة معينة. لكن الدعامة في اندماجيتها، تحتوي على العديد من الخصوصيات تستغل للتعبير؛ إذ تشكل مساحاتها الخاصة، وموقعها النسبي وتمظهراتها (بإطاراتها، وعناوينها...) على الورقة أو الشاشة - تشكل - مادية مجالية بأعلى المقاييس؛ حيث تصبح الأولى (الورقة) كما لو كانت معبأة.

أكثر من ذلك، تصبح مجالية التمثيل في حد ذاتها مكونة ماديا على حامل ورقي، أو من خلال الشاشة، بمختلف أنماط تمظهراتها (روابط الإنترنت، روابط رقمية، رموز الاستجابة QR).

في حالتنا، يكون المجال الإدراكي مدججا. يتم تمديد الدعامة الورقية بواجهتيها: عنوان النشاط والتعليم، التي توحد الوثيقة وظيفيًا، بطريقتين. تؤدي الروابط الرقمية الموجودة أسفل الصورة الأولى إلى مقال عبر الإنترنت نُشر على موقع New York Times حيث يكتشف القارئ نصًا تمهيدًا لعمل المصور A. S.

MacLean بالإضافة إلى عشر صور أخرى للمؤلف نفسه. وهو مرتبط أيضًا برمز الاستجابة السريعة مع مقتطفين من البرامج الإخبارية التلفزيونية الفرنسية 2 المخصصة لإبراز تطور مدينة Détroit. بالإضافة إلى العنوان والتعليمات، يتم تنظيم المجال الإدراكي على الورق من خلال الصورتين اللتين تقدمانه وتغلقلانه.

وتستند قراءة هاتين الصورتين الفوتوغرافيتين على خصائص نسق التعبير الأيقوني (Mendibil، 2008): يكون المعنى المعطى للصورة موجهًا بنصيتها (textualisation) المرتبط بإطار ضيق نوعًا ما حول الموضوع، مع زاوية نظر مائلة عمودية.

2-3-2 التواصل (Communication):

تصف نظرية العلامات (La théorie des signes) ل C. S. Peirce حقائق التواصل البشري انطلاقًا من الدراسة المنطقية لاشتغال العلامات التي تستخدمها. في كل علامة تدل المادية المحسوسة (مكتوبة، مرسومة، مصورة، صوت، فيلم مصور) على شيء آخر غير ذاته بالنسبة لشخصين أثناء التواصل.

فالمثال "un representamen" [على سبيل المثال الصورة البصرية أو الصوتية للكلمة] هو موضوع علاقة ثلاثية مع ثان يسمى موضوعها [حقيقي أو يمكن تخيله أو لا يمكن تخيله والذي يحيل عليه الأول] لثالث

اكتشف Charles Sanders Peirce³ ثلاثة أبعاد من الاشتغال المنطقي للعلامات:

- البعد التركيبي (dimension syntaxique) (العلامة في علاقتها بذاتها)؛
- البعد الدلالي (dimension sémantique) (العلامة في علاقتها بالموضوع)؛
- البعد التداولي (pragmatique) (العلامة في علاقتها بالمؤول).

يتوافق تصنيف العلامات المأخوذة من أعماله مع البعد الدلالي. نستخدم هذا التصنيف لتمييز رهانات التواصل في الجغرافيا المدرسية. وفي هذا الإطار، تشير المادية المدركة la matérialité perçue (التسجيل، صوت، رسم ...) إلى شيء آخر موجود في مكان آخر في المجال الأرضي.

مع الوثيقة التي ندرس قراءتها، تختلف هذه العلاقات من جزء إلى آخر، وكذلك داخل الجزء نفسه. فيما يتعلق بالعنوان، إذا كان الرمز يشير إلى موضوع - ما يمكننا تسميته أيضًا المرجع - المسمى ديتروا، بالنسبة لبعض الصور في هذه الوثيقة، المرجع هو قطعة une

يسمى مؤولها [صورة ذهنية مرتبطة بهذه الصورة البصرية أو الصوتية]. هذه العلاقة الثلاثية هي أن الممثل يحدد مؤوله للحفاظ على نفس العلاقة الثلاثية مع نفس الموضوع لبعض المؤولين¹.

هكذا، فإن الرسم التخطيطي لمدينة (Détroit)، باختيار عنوان الوثيقة المراد قراءتها، هي الصورة البصرية التي سيربطها القارئ بالصورة الذهنية لمدينة (Détroit)، وهي الكلمة التي تشير إلى جزء من الواقع، في الوضعية التعليمية - التعلمية، وأن مواصفاتها هي التي تحدد أنها مدينة. من المرجح أن يؤدي كل تحقق لاحق (occurrence ultérieure) لإدراك هذا الماثول (representamen) إلى تطوير الصورة الذهنية للمدينة.

تتيح قراءة الوثيقة فرصا متعددة لإغناء هذه الصورة الذهنية، على سبيل المثال من خلال المؤهلات والألقاب المنسوبة إلى ديتروا (Détroit): مدينة السيارات، مدينة الأشباح، المدينة المنكمشة، المدينة الأكثر جنونا، واحدة من أفقر المدن، مسقط رأس لا موتاون (berceau de la Motown)، مدينة ثقب ville "gruyère"².

³ - "شارلز ساندرز بيرس" (Charles Sanders Peirce) عالم سيميولوجي وفيلسوف أمريكي. يُعتبر مؤسس التيار البراغماتي مع ويليام جيمس، ومع فرديناند دي سوسور، أحد أبوي علم الأحياء الحديث، بالإضافة إلى أحد أعظم علماء المنطق.

¹ - PEIRCE, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Trad. de l'anglais et éd. par G. Deledalle. Paris : Éditions du Seuil., p. 117)

² - Gruyères est une ville médiévale située dans le canton suisse de Fribourg

قبل كل شيء: للكلمات علاقات عادية وطبيعية مع الموضوع. الصورة البصرية و / أو الصوتية في "ديترو" Detroit ليس لها علاقة تماثلية (analogique) أو مؤشرات (indiciaire) مع ما تحدده. ومع ذلك، يمكن استغلال العلاقة المجازية، كما هي الحال مع هذه الصيغة لأحد المكونات النصية: "ديترو، التي تغطي مساحتها ما يعادل سان فرانسيسكو ومانهاتن وبوسطن مجتمعة، لا تزال تبدو وكأنها مدينة جبن سويسرية [التشديد مضاف] مع جزر غريبة من الخضرة التي بقيت حولها أطلال شبحية".

فالجزر الخضراء بالنسبة لمدينة "ديترو" Detroit هي بمثابة ثقب في قطعة من الجبن تستخدم تسمية حزام الشمس، والتي عادةً ما تحدد في الجغرافيا المنطقة الحضرية [في الجنوب الشرقي] الولايات المتحدة المتأثرة منذ سبعينيات القرن الماضي بالتراجع عن التصنيع (la désindustrialisation) والفقر (la paupérisation) وهجرة السكان (la dépopulation) ولا يخلو من الاتجاه نحو العلاقة المبنية على المؤشر (un rapport indiciaire) الذي يتوقع القارئ من خلاله أن يرى مدن المصانع المهجورة. وسنعود في التحليل إلى مشكلة الفهم التي تطرحها الصيغة المدرجة في العنوان: مدينة آخذة في الانكماش

parcelle أو جزيرة un îlot أو مبنى، أو حتى جزء من المجموعة الحضرية يظهر فيها وندسور (Windsor)، الضاحية الكندية لديترو. هذه العلامة الأولى للتنوع تختم الطبيعة الوصفية لمرجع الوثيقة المركبة في الجغرافيا، لكنها مجتمعة في فعل القراءة، مع تعدد العلاقات المنطقية بين الماثول والمرجع.

يميز "بيرس" بين ثلاثة أنماط من علاقات الرمز بالموضوع، والتي يسميها الأيقونة والمؤشر والرمز.

- الأيقونة: تقيم علاقة تماثل مع الموضوع الذي تمثله. وينقسم هذا النوع من العلاقات إلى أنواع فرعية: - استعارة، رسم بياني، وصورة. تؤسس الاستعارة تماثلاً نوعياً بين العلامة والموضوع، والرسم البياني تماثلاً عددياً (une analogie numérique)، والصورة ماثلة للشكل (l'image une analogie de forme). من ناحية أخرى:

- المؤشر يشير إلى علاقة واقعية بين العلامة والموضوع - على سبيل المثال، ريشة la girouette الطقس والرياح. أخيراً:

- الرمز يحيل على علاقة متفق عليها اعتباطية بطريقة ما.

فالوثيقة توظف عدة لغات تعبيرية مختلفة؛ في اللغة اللفظية أو المكتوبة أو الشفوية، تكون العلاقات رمزية

(la ville qui rétrécit)، أو فئة المدينة التي تتعرض للانكماش (la catégorie Shrinking City).

تستعير الكارطوغرافيا (La cartographie) إلى حد كبير من الصورة (CS Peirce) الأشكال والمسارات الممثلة، ومن الرسم التخطيطي سمك الخطوط لتمثيل الطرق في "خريطة استغلال التربة في مدينة ديتروا".

من جهة أخرى، وفي هذه الخريطة نفسها، تتخذ الأرقام التي تمثل معدلات التسرب بعدا رمزيا. وهذه ليست هي الحال مع المساحات المسطحة ذات اللون الأخضر، والتي تمثل مجالات خضراء على خريطة الدعامة الوثائقية الثانية. ثم الاختيار المجازي/ الرمزي الذي يلعب دور المؤشر باعتباره موجهاً لقراءة الخريطة في كثير من الأحيان، مما يجعلها تعكس الواقع في ذروة العرض.

وتعمل الأيقونوغرافيا الفوتوغرافية (L'iconographie photographique) في الوقت نفسه على توظيف العلاقات التناظرية والمؤشر للجزء الأيقوني من الدعامة: الإدراك المرئي لجزء من المجال يؤكد للقارئ وجود هذا الجزء من الواقع. أحيانا تؤدي الصورة النصية la textualisation (عنوان،

تعليق، مفتاح) إلى علاقات مختلفة، وبخاصة البعد المجازي. بالنسبة إلى الطابع المتغير للمرجع الممثل، فإن تعدد العلاقات المنطقية التي أقيمت بين الماثول والمرجع، والتي يتم استغلالها بشكل مختلف وفقاً للغات التعبيرية، يضيف على التواصل طابع التعقيد.

3-3-2 التعبير (Expression):

تكتسي النظرية اللسانية ل L. Hjelmslev أهمية بالغة لفهم طريقة تعبئة أشكال الخطاب التعبيري في الدرس الجغرافي مستحضرا مادة التخصص. فهذا اللساني يعوض ثنائية الدال والمدلول بثنائية التعبير والمحتوى.

علاوة على ذلك، فهو يميز الشكل والمادة في كل من هذين المستويين؛ الشكل هو ما يقطع مادة ما أو يعبر عنها أو ينظمها في حد ذاتها بشكل غير متبلور. من حيث التعبير، ينظم الشكل مادة حساسة وملموسة ويعبر عنها. يطبق شكل التعبير على مجال الكفاءة الأصلي

الخاص به، وهو يتوافق مع القواعد الصوتية الخاصة بلغة ما، والتي تحدد، من سلسلة الأصوات التي يمكن أن ينتجها جهاز صوتي بشري، عدداً محدوداً من الأصوات والعلاقات التي توحدهم. من حيث المحتوى، يتوافق الشكل مع التقسيم إلى وحدات ذات معنى أو فئات، لمادة يتم تنظيمها بطريقة أخرى.

اجتماعية، كثافة وديمغرافيا ... هذه الاعتبارات ليست بلا فائدة في فهم تعقد العلاقات السيميائية المركزة في وثيقة محددة. لنأخذ مثالا من بين الأمثلة الأخرى التي نحن بصدد تحليلها: تطور الوظائف الحضرية في مدينة آخذة في التقلص. يتعلق الأمر بظاهرة اقتصادية، يتمظهر

فيها البعد المجالي عبر تغيرات في امتلاك واحتلال المجال، في كل الأمكنة التي تتميز بالهجران والتخلي، وبفلاحة حضرية.

دعونا نأخذ محتوى واحداً من بين محتويات أخرى في الحالة التي نقوم بتحليلها: تطور الوظائف الحضرية في "مدينة آخذة في الانكماش". يتعلق الأمر بظاهرة اقتصادية تؤثر في المجال عبر تغيرات في استخدام الأراضي، في أماكن مختلفة تتميز بالهدر والزراعة الحضرية لإعادة الاستيلاء.

تقترح الوثيقة أربع حالات من التعبير: شكل التعبير وشكل المحتوى - لمادة يمكن وصفها بأنها "خضراء" من حيث التعبير (الأخضر كقطعة قمنا بقص الطيف المستمر للألوان) والذي من حيث المحتوى، له علاقة بتطور الوظائف الحضرية أو خاصية استخدام الأراضي الحضرية التي تميز المدن الأمريكية المتراجعة.

- الحالة الأولى: تظهر من خلال عنوان الصورة "حديقة جماعية حضرية مزروعة في مكان لمنازل

بالنسبة لـ "هيلمسليف"، "يحتوي أي نظام للصور في خدمة العلامات في حد ذاته على شكل من أشكال التعبير وشكل من أشكال المحتوى"¹. العلامة هي "في الآن نفسه علامة على جوهر المحتوى وعلامة على مضمون التعبير"².

بالإضافة إلى ذلك، فهو يميز في كلا مخططي الشكل والمادة، فالشكل هو ما يمكن تقسيمه وتجزئته، هو يشمل المادة ويضمها، شكل التعبير يتوافق مع القواعد اللسانية والفينولوجية المرتبطة بلغة معينة، والذي يسمح بتشكيل جهاز صوتي بشري، يمكن أن ينتج ويحدد عددا محدودا من الظواهر والعلاقات التي توحد.

على مستوى المحتوى، الشكل يتوافق مع تقسيم الوحدات في المعنى أو الدرجات الخاصة بالشكل القابل للتنظيم، وبتعبير آخر وحسب Hjelmslev "أي نظام للرموز في خدمة الدلالة يحتوي في ذاته شكلا للتعبير وشكلا آخر للمحتوى".

الإشارة إذا "هي إشارة إلى شكل محتوى وشكل للتعبير".

انسجاما مع التصنيفات، فإن إستمولوحيا الجغرافيا تم بناؤها على قاعدة المحتوى، الشكل الذي يناسب التقسيم إلى وحدات مجالية، كشكل اجتماعي منظم، أو بتعبير آخر: كمفهوم اقتصادي كبنيات

²- (ibid., p. 76)

¹- (Hjelmslev, 1976 [1943], p. 77)

الجغرافي يشير فقط بطريقة غير مؤكدة إلى الموضوع. من المحتمل أن بعض هذه "المجالات الخضراء" (المنتزهات والحدائق) لم تكن وليدة الأزمة في "ديتروا" Detroit. لا تسمح لنا الوثيقة بالمعرفة، لكن بالنسبة للتلاميذ، يمكن مقارنة هذه "المجالات الخضراء" بـ "جزر الخضرة" المذكورة في النص السابق.

- الحالة الرابعة: تعيد القارئ إلى الأيقونات؛ في مقدمة الصورة على النحو التالي: "يجذب مشروع هايدلبرغ Le projet Heidelberg بمنازله الملونة والمنشآت الفنية المصنوعة من الأشياء التي تم إنقاذها 70000 شخص سنوياً"، قطعة من العشب، خضراء زاهية تحت السماء الزرقاء (على شكل التعبير)، يأتي من دون تسطير نصي، للتوقيع بطريقة ما على إمكانية التجديد الحضري من خلال الثقافة في "ديتروا" Detroit (شكل من أشكال المحتوى).

ماذا يعني قراءة وفهم وثيقة مركبة لاكتساب المعرفة الجغرافية؟

فالنموذج الذي تم تطويره يحتفظ بأنه يتعلق بـ:

1) نشاط تنظيم المحتوى باستخدام أنظمة تعبير مناسبة بشكل مختلف للتعبير المكاني الذي يميز نهج المادة (الجغرافي) للتواصل الاجتماعي؛

مهجورة"، والتي تشير إلى المجال الأيقوني للتمثيلات، وإلى المنظر المائل (la vue en oblique) لصفوف النباتات المزروعة وأنفاق الزراعة، داخل المشارات (قطع الأراضي) التي تحدد الطرق الحضرية وتقطعها. باختصار، مادة خضراء حساسة (بالأحرى ظلال

خضراء، زرقاء وكذلك رمادية من أنفاق الزراعة) تتشكل بواسطة خطوط الأنفاق ولوحة الطرق (شكل التعبير).

وعلى جانب المحتوى، مدعوماً أولاً بالعنوان، مادة التغيير التي تعبر عن "بدلاً من" الشكل المكاني الذي هو شكل قطعة الأرض أو المنطقة الفرعية.

- الحالة الثانية: تطراً هذه المرة بواسطة نص صحفي قصير حيث يصف "مدينة عتيقة بها جزر غريبة - من المساحات الخضراء ما زالت تحيط بها أطلال شبحية". الصيغة التي تجعل من فئة المساحات الخضراء البنية الأولية لمدينة عتيقة (شكل مجالي ينظم جوهر اقتصاد في تحول).

- الحالة الثالثة: تتعلق بخريطة استخدام الأرض في Detroit حيث يشير المفتاح إلى "المجالات الخضراء" (شكل المحتوى وظيفي) ممثلة بمناطق خضراء صلبة (شكل من أشكال التعبير). مع ذلك، فإن المحتوى

(2) مرجع قابل للتمثيل بطرق متعددة وليس بالضرورة متوافقة، على الرغم من أنه غالبًا ما يتم تحديده بطريقة موحدة (الطوبونوميا: اسم موقع)؛

(3) بواسطته (النموذج) تلعب أنظمة التعبير دور العلاقات السيميائية المتعددة في مجال إدراكي، وهو نفسه وحدوي ومركب.

بعض الملاحظات حول دراسة حالة لوثيقة مركبة: الواقعية التي تحكم إنتاج المعرفة في الجغرافية المدرسية تتغذى من الممارسات المرتبطة بالتوجيه الضيق للأسئلة حول الوثيقة بعدد أقل وبشكل تسلسلي. إنها تفرغ وتنزع عن التلاميذ أي شكل من أشكال المسؤولية التحليلية في التعامل مع وثيقة تركيبية، لكن في دراسة الحالة التي درسناها بشكل مختلف عن الممارسة الاعتيادية، تم تحميل التلاميذ مسؤولية إعطاء المعنى للوثيقة المركبة التي قدمت لهم. عندما يفوض المدرس هذه المسؤولية، كيف يتعاطى التلاميذ معها؟ ما هو نموذجنا التحليلي، ما الصعوبات التي يواجهونها في قراءة الوثيقة؟

الهدف ليس هو القيام بتحليل لعينة، إنما هو وبمساعدة مقتبسات من نصوص التلاميذ، طريقة تدبيرهم والإشكاليات والنموذج المعتمد في تحديد المجاليات المركبة: الديموغرافية الاقتصادية والثقافية... والخاصة بموضوع ما محدد هنا في دراسة حالة مدينة

ديتروا Detroit، والعمل على التقديم بشكل متعدد الأبعاد عبر وجهات نظر وعبر أنظمة سيميائية؟

تم إنتاج ثلاثة أنواع من النصوص من قبل التلاميذ، تنسجم مع أشكال استدماجهم للمهمة المقترحة. يمكن التعبير عنها أيضا كشكل من أشكال حل مشكل طرح عليهم مع ما يتطلبه ذلك من معرفة ببناء المحتوى الجغرافي المقبول، من خلال كل متقابل متعدد من الإشارات التي يبحث لها عن مؤشرات، تقود نحو إجابة مبنية، مختصرة وموحدة.

النوع النصي الأول، نتاج لنشاط يروم ترتيب معلومات تم تجميعها من ثنايا الوثيقة المكتوبة.

« أعتقد أنه يمكننا القول بأن تعبير "المدينة الآخذة في التقلص" ليس مبررا؛ لأنه إذا غادر المدينة نصف سكانها، لا تزال هناك أشغال حضرية مثلا خط الطرامواي والمنازل الملونة، أيضا هناك العديد من السياح الذين يأتون لزيارة مدينة Thomas .

المدينة تتقلص وتنكمش منذ 2007 بالتزامن مع انهيار المقاولات، البيض أصبحوا يغادرون نحو الضواحي. بقي مركز المدينة مسكونا، لكن الباقي أصبح مهجورا، إذا نعم، مدينة ديتروا تنكمش وتتقلص، لكن ربما يمكن لهذا أن يتغير لاحقا. (ليو Léo) .»

المعجبين بأطلال ديتروا [...] الآن ديتروا مليئة بالإثارة، وأصبحت تحوي 80000 نسمة.

ديتروا مزدهرة، الخط الأول للطراموي تم تدشينه، باعت المدينة المنازل بالمزاد، المباني الكبيرة الخاصة بصناعة السيارات لا تزال تحتفظ بمراكز أبحاثها. ديتروا صدت النزيف الاجتماعي والاقتصادي» (Tom).

ينتقي التلاميذ المعلومات التعبيرية التي تحيل إلى ديتروا، لكنهم يدمجونها مع محتويات مختلفة:

- محتوى مورفولوجي من " الخط الأول للطراموي الخاص بالمدينة"
- محتوى التوطين مع " البنايات الكبرى للسيارات لا تزال تحتفظ بمراكز بحوثها في ديتروا"
- محتوى الفاعل في التهيئة: المدينة وضعت المنازل في المزاد.

المعالجة الشخصية المستعملة في بداية ونهاية النص تسمح بتعددية الأصوات الخاصة بالسرد: ديتروا في قمة الازدهار، ديتروا صدت النزيف الاجتماعي والاقتصادي.

يرتبط النص بجنس سردي يصادفه تدريس مواضيع الإعداد في الجغرافية & (Leininger-Frézal Carré, 2016

يقارب المتعلمون مؤشرات الجاذبية المفقودة، المحفوظة أو المعاد اكتشافها للمدينة، مع الدلالة التي يعطونها لكلمة التقلص / الانكماش، والتي تفيد فقدان أو عدم فقدان المركزية. يتم تصور المدينة بشكل كلي من خلال التطور، الارتفاع أو الانخفاض، تترجم بشكل مجالي من خلال التوسع أو التراجع. يبني المتعلمون نموذجاً للتفكير الاجتماعي ينظرون ويصنفون من خلاله المدينة، في استمرارية للممارسات، باعتبار المكان: مركزياً، وكثيفاً، ونشطاً.

ينتقي المتعلمون المعلومات التي يمكنهم معالجتها عبر شبكة الجاذبية/ النفور، التمرکز/ التخفيف، التوسع/ الانكماش. استعارة صريحة لمدينة Gruyère¹ لم ترد، الصور الفوتوغرافية يمكن أن تعكس حقيقة المجال المسكون. ليس هذا هو رهان تصنيف ونمذجة مدينة بناء على تشخيص عام لحالتها الراهنة.

في النوع الثاني من النصوص، يقوم التلاميذ بإعادة سرد لبطل الرواية الرئيس ديتروا.

«كان هناك زمن عرفت فيه المدينة تقلصاً، لكن هذا كان في الماضي، ست سنوات بعد ذلك إذا كانت هناك أزمة اقتصادية، فإن الفنادق عرفت تدفقاً للسياح،

¹ Gruyères est une ville médiévale située dans le canton suisse de Fribourg

والعمارات المدمرة. أعتقد أن ديتروا تتقلص، لكن هذا يفترض فصل المجال عن الشكل الاجتماعي، بمعنى فصله عن اختلاف التلاميذ الفاعلين في النوع النصي الأول، وعدم جعل مجال الانعكاس الوفي للتطورات الاجتماعية، لكن تعريفهم باستقلالية الاشتغال الذي من خلاله يستدمجون أهمية الفاعلين الاجتماعيين، وهذا يفترض أيضا، على اختلاف التلاميذ الفاعلين في النوع الثاني من النص، فصل مجالية الشكل الحضري والمجالية الخاصة بالديمغرافيا وأيضا

الجغرافيا، فإن المتعلمين مع ذلك يختلفون بشدة في تخصيص السؤال المطروح عليهم.

كما أن عرض هذا التنوع في النصوص يسمح لنا بصياغة الصعوبات التي لا يواجهها التلاميذ عموماً التوجيه الصارم للأنشطة مع الوثيقة في جغرافيا المدرسة.

ويتيح نموذج التحليل المقترح تحديد ثلاثة رهانات تتوافق مع أكبر عدد من رهانات تملك التفكير النقدي ومهارة التركيب، حيث يتعين على المتعلمين ممارسة مسؤولية تفسير الوثيقة المركبة والتعليمات المصاحبة لها.

- **الرهان الأول هو "تدبير"** إمكانات التعبير عن البعد المجالي للمحتوى الجغرافي، والتي تختلف

ليس هذا تصنيف للتقلص الذي هو موضوع هذا العمل، لكنه مسار لكيان يكاد أن يكون جغرافيا. النص الثالث يتلاءم بشكل أفضل مع الهدف من الوضعية المقترحة من قبل الأستاذ، والتي تتحدث عن مدينة تتقلص «ville qui rétrécit/Shrinking City».

باختصار ديتروا ليست مدينة تتقلص، لكنها تنكمش مع العلم أن المدينة لا تتقلص على مستوى الأبعاد " التمدد والمساحة" لكن تنخفض من حيث العدد.

أعتقد أن ديتروا تتقلص بمعنى أن المدينة تفقد عددا من سكانها، وأيضا من حيث المساحة بسبب المنازل المخربة Florentin, Fol & Roth 2009, ومفهوم التضخم surdimensionnement للنسيج الحضري بالنظر للعدد الحالي لسكانه (Florentin, 2016). بالاقتصاد، وعدم استيعابهم للمفهوم في خانة الكيان الحضري المتمتع بحياة مستقلة (ديتروا).

خاتمة

تصطدم قراءة وثيقة مركبة، دون شك، بصعوبة بناء سؤال من قبل المتعلمين يسمح بإسناد معنى إليه. وإذا قام المدرس بتثبيت علامات الوحدة الدراسية: عنوان وتعليلة في الجزء العلوي من المجال الإدراكي الذي يجمع أنواع المكونات المتوقعة من الوثيقة المركبة في

شكل الرسم تخطيطي المعتمد في قراءة الوثيقة المركبة لمجال جغرافي معين؛

- الرهان الثاني: يتعلق "بتدبير" الوثيقة للقراءة في سجل الفكر الاجتماعي. نظرًا لأن هذا يقلل من تعقيد العمليات التركيبية من خلال الإشارة إلى الخبرة غير المدرسية للمتعلمين؛

الرهان الثالث: هو أخذ تعدد وجهات النظر الممثلة في الوثيقة المركبة للإجابة عن السؤال المطروح في الاعتبار...

باختلاف اللغة المستخدمة في الوثيقة استجابة لتعليمات المدرس. هنا، حقيقة مفادها أن الإنتاج النهائي الذي يستند إلى التعبير اللفظي في التعامل مع الوثيقة المركبة يجعل من الصعب التعبير عن المجالية (spatialité) التي تتميز بالبداهة والتجزئة والوسطية بينهما، مقارنة مع توظيف الأيقونات ورسم الخرائط، عن طريق القياس، التي تعبر عن المجالية بشكل أفضل. وبناء عليه، فإن اللغة الشفوية المكتوبة قد تكون أكثر قدرة على دعم المحتوى الديموغرافي والاقتصادي. مقارنة مع

البيبلوغرافيا:

- AUDIGIER, F. (1993). « Documents en classe : traditions, mythes et réalités ». *Actes du 7e Colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents : des moyens pour quelles fins ?* Paris : INRP, p. 13-24.
- AUDIGIER, F. (1994). « Des élèves, des villes. Représentations et didactique ». *Revue de Géographie de Lyon* 69 (3), p. 205-219. En ligne : https://www.persee.fr/doc/geoca_0035_113x_1994_num_69_3_4257.
- AUDIGIER, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Notes de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches*, Université Diderot Paris VII.

- CONSIDÈRE, S. (2017). *Représentations des élèves et apprentissages en géographie. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches* : Université de Lille 3.
- DAUPHINÉ, A. (2001) [1984]. « Espace terrestre et espace géographique ». In : Bailly A. (éd.). *Les concepts de la géographie*. Paris/New York/Barcelone : Masson, p. 43-54.
- FLORENTIN, D. (2016). « Notion en débat : shrinking city ». *Géoconfluences ENS Lyon*. Mis en ligne le 16 nov. 2016. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-shrinking-city>.
- FLORENTIN, D., FOL, S. & ROTH, H. (2009). « La

“Stadtschrumpfung” ou “rétrécissement urbain” en Allemagne : un champ de recherche emergent ». *Cybergeo. European Journal of Geography*, document 445. En ligne : <https://journals.openedition.org/cybergeo/22123>.

– FONTANABONA, J. (1999). « Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes ». *Cahiers de Géographie du Québec*, 43 (120), p. 517-538. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/cgq/1999-v43-n120-cgq2692/022853ar/>.

– 00349413/document.

– FONTANABONA, J. (dir.) (2000). *Cartes et modèles graphiques. Analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris : INRP.

– FRÉMONT, A. et al. (1982). *Espaces vécus et civilisations*. Paris : CNRS Éditions.

– GENEVOIS, S. (2008). *Quand la géomatique rentre en classe. Usages cartographiques et nouvelle éducation géographique dans l'enseignement secondaire*. Thèse en géographie : Université Jean Monnet SaintEtienne. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel->

التاريخ البيئي: مدخل لتجويد برامج الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي

أحمد المستعد بالله¹

إشراف: الدكتور توفيق محمد لقبايبي²

ملخص

أكدت جائحة كوفيد 19 الهوة الشاسعة بين المدرسة التي تستمر في التركيز على تقديم المعارف، والأوضاع الحياتية التي تزداد تعقيدا، وحتى يكون درس التاريخ المدرسي قريبا من اهتمامات المتعلمين، ويؤدي وظيفته المجتمعية، يأتي اقتراحنا بإدراج مواضيع من التاريخ البيئي في برامج الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي؛ وذلك يتطلب مراجعة شاملة وجذرية لبرامج مادة الاجتماعيات - وهو مطلب ظل مستمرا من قبل المدرسين - مراجعة جدية وحقيقية توخيا لتجويدها، لتجاوز طول البرنامج الحالي وكمه المعرفي الدسم، واضطراب مضامينه، وبياضاته الكثيرة، وذلك وفق مقاربة تشاركية، وباستحضار النقلات الأبنستمولوجيا التي تحققت في مجال المعرفة التاريخية، إن على مستوى المقاربات أو القضايا أو المواضيع التي يجب أن تبقى لصيقة بالحاجيات الملحة للمجتمع وللإنسانية عامة، وتجاوز الرؤى التقليدية للتاريخ، والسعي نحو معرفة تاريخية أكثر شمولية، وأكثر انفتاحا على مختلف قضايا المجتمع.

كلمات مفاتيح: التاريخ البيئي - البرامج والمناهج - الاجتماعيات - الكتاب المدرسي - الثانوي الإعدادي

¹ - أستاذ الاجتماعيات، طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر المغرب والحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط: التاريخ، التراث، الموارد، كلية الآداب - مراكش.

² - أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القاضي عياض - مراكش.

تقديم:

مع تفشي جائحة كوفيد 19، وفي إطار حملات التوعية والتحسيس التي اضطلع بها المدرسون داخل المؤسسات التعليمية، بهدف ضمان الالتزام بتطبيق القواعد والإجراءات الصحية، وفي إطار التفاعل مع أسئلة المتعلمين والمتعلمات، وعند الحديث عن الجوائح والأوبئة، وبعد إعطاء أمثلة من تاريخ المغرب، ظل سؤال عدد ليس بالقليل من المتعلمين والمتعلمات يتردد، وهو كالآتي: لماذا لا ندرس مثل هذه المواضيع في مادة التاريخ؟

تقتضي الأمانة العلمية أن ننقل جوامعها وذات دلالات كبيرة وعميقة لمن يحسن النظر في الأشياء والتأمل والتمعن بعمق في المواقف في آن واحد؛ فعند الحديث عن الجوائح والأوبئة في تاريخ المغرب، ترى الدهشة مقرونة بالهفة وممزوجة بالنهم المعرفي والشغف في أعين المتعلمين، وهي أمور طالما افتقدتها درس التاريخ المدرسي؛ جو من الهدوء يسبق سيلا من الأسئلة مقرونا بالتنافس والحماسة بين المتعلمين حول الموضوع نفسه، وتلامس بوعي أو بغيره مواضيع أخرى غائبة أو مغيبة في

1- ملاحظات حول الكتب المدرسية والبرامج الحالية لمادة التاريخ بالثانوي الإعدادي :

كثيرة هي الملاحظات والإشكالات التي يطرحها الكتاب المدرسي، والتي ليس الهدف منها

برامج التاريخ. وهذا يقودنا إلى طرح السؤال الإشكالي الآتي:

✓ هل تفاعلت المضامين الحالية لمادة الاجتماعيات - وبخاصة مادة التاريخ - إيجابا مع العديد من الإشكالات التي ترهن واقع ومصير الإنسان / المواطن المغربي ومنها قضايا البيئة؟

ويتفرع عن هذا السؤال المركزي الأسئلة الفرعية الآتية:

✓ ماهي الخلفية التي تحكمت في اختيار التيمات Tèmes؟ هل تمكنت من أجراً المصريح به عند تنزيل البرامج؟

✓ هل عكست هذه التيمات النقلات الاستيمولوجية التي عرفتها المعرفة التاريخية؟

✓ ما جدوى الحديث عن مدرسة تاريخية مغربية، وما راكمته من انتاجات علمية رصينة، وطرقها لمواضيع دقيقة في تاريخ المغرب، إن لم تجد طريقها الطبيعي إلى الكتب المدرسية؟

✓ كيف السبيل لتجويد برامج مادة الاجتماعيات عامة، وبرامج التاريخ خاصة من خلال التاريخ البيئي؟

الانتقاص أو التقليل من قيمة العمل والمجهود المبذول، بقدر ما هي تطلع إلى التطوير والتجويد. وعموما، فالكتب المدرسية الحالية لمادة الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي تبقى " مقبولة شكلا، لكنها مضطربة على

أ- من حيث الشكل:

- لجان التأليف: بلغ عدد أعضاء لجان تأليف الكتب المدرسية الثلاثة³ موضوع الاشتغال ثمانية عشر (18) عضوا،

ويلاحظ على فرق التأليف ما يلي:

- ✓ هيمنة المفتشين على تأليف الكتاب المدرسي؛ إذ بلغ عددهم 13 بنسبة 72.22٪.
- ✓ عدد أساتذة التعليم العالي ضمن فرق التأليف أربعة (4) أعضاء بنسبة 22.22٪. وهنا نسجل تهميش دور الجامعة، وما ينتج عن ذلك من قطع للعلاقة بين نتائج وخلاصات البحث العلمي ونقلها إلى المدرسة من خلال الكتب المدرسية، وي طرح إشكالية النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمية. وهذا الأمر يجعلنا نتساءل عن جدوى الحديث عن مدرسة تاريخية مغربية، وما راكمته من إنتاجات علمية رصينة، وطرقها لمواضيع دقيقة في تاريخ المغرب⁴، لم تجد طريقها الطبيعي إلى الكتب المدرسية.

مستوى المضمون، ولم تتمكن من تجاوز سلبيات الكتب المدرسية القديمة. ولعل الشيء الذي كان يعوزها ولا يزال هو التفعيل الحقيقي لموضوع النقل الديداكتيكي¹، إضافة إلى عدم إشراك مختلف الفاعلين في تأليفها. فعلى مستوى المضمون نسجل العديد من الإيجابيات من قبيل:

- ✓ تجاوز الاهتمام الكبير بالمضامين - نسبيا - مقابل تزايد الاهتمام بالوسائل الديداكتيكية، وتجنب تقديم ملخصات للدروس في متن الكتاب، وإعطاء الفرصة للمتعلمين من أجل بناء تعلماتهم ذاتيا².
- ✓ إدراج لائحة بأهم المراجع المعتمدة في التأليف، وكشاف للأعلام والمواقع والمفاهيم والمصطلحات.
- وعلى صعيد الشكل والإخراج نسجل:
- ✓ الاهتمام بالتصميم الفني للغلاف (ثقافة الصورة).
- ورغم تعدد الإيجابيات، فإن هناك مجموعة من الملاحظات، نوردها مختصرة كالآتي:

³ - بالنسبة للسنة الأولى: "في رحاب الاجتماعيات"، وبالنسبة للسنة الثانية "فضاء الاجتماعيات" وبالنسبة للسنة الثالثة "التجديد في الاجتماعيات".

⁴ - الطاهر قدوري، مقال سابق، صص 17-18.

¹ - الطاهر قدوري، درس التاريخ بين المعرفة العالمية والمعرفة المتعلمة (المرحلة الثانوية الإعدادية أنموذجا)، ضمن أعمال ندوة النقل الديداكتيكي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، سلسلة ندوات وأيام دراسية - 1-10 يونيو 2015، ص 18.

² - توفيق أكياس، حالة الوضعية، المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا، مجلة علوم التربية، العدد 70، يناير 2018، ص 101.

الدالة على ذلك عناوين الدروس، وأيضا أهداف التعلم، مع تغييب للعديد من المحطات التاريخية الأساسية في تاريخ المغرب الممتد. هذا إلى جانب فصل الأحداث عن سياقاتها، مما يخلق بياضات وتشويشا لدى المتعلم، وتتحول الأحداث التاريخية " في العديد من الأحيان [إلى] مجرد معارف جوفاء خالية من القيم التي تحكمت في نشأتها وحدوثها"².

✓ إشكالية التحقيب: استمرار اعتماد التحقيب التاريخي الغربي (قديم - وسيط - حديث - معاصر - راهن)، وهو التحقيب الذي تشكل خلال النصف الأول من القرن 19م، باعتماد محطات عُدت مفصلية في تاريخ أوروبا³، (سقوط الامبراطورية الرومانية 476م - سقوط القسطنطينية 1453م / سقوط غرناطة 1492م - الثورة الفرنسية 1789م...) في تكريس للنظرة الإثنوأوربية⁴، وترسيخ لمركزية أوروبا ومحيطية عوالم أخرى، كالصين واليابان والعالمين العربي والإسلامي، التي تبقى خارج

✓ أستاذ واحد للتعليم الثانوي التأهيلي بنسبة 5.55٪.
✓ تغييب كلي لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، رغم كونهم المعنيين الأوائل بالمنتوج، وهو ما يطرح أكثر من علامة استفهام، " فهل الأمر يتعلق بإقصاء ممنهج لهذه الفئة التي اعتبرت في كثير من الأحيان قاصرة معرفيا وبيداغوجيا ؟"¹. إن تغييب هذه الفئة يعد هدرا لطاقات راكمت تجربة وخبرة كبيرة بحكم الممارسة، كما أن هذه الفئة هي الأقرب والأكثر معرفة بمستويات المتعلمين بسلك الثانوي الإعدادي وتمثلاتهم، والأدرى بثغرات الكتب المدرسية بحكم الممارسة والاحتكاك اليومي بالمتعلمين وبالكتب المدرسية باعتبارها وسيلة تعليمية أساسية.

✓ عدم تحديد تخصصات أعضاء لجان التأليف إلا لمأما.

ب- من حيث المضمون: نسجل ما يلي:

✓ استمرار هيمنة التاريخ السياسي الحديث على مواضيع برنامج التاريخ بالثانوي الإعدادي؛ ومن المؤشرات

¹ - الطاهر قدوري، مقال سابق، ص 20.

² - عبد الله بوغوتة، النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، سلسلة ندوات وأيام دراسية - 1 - أعمال ندوة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة الطالب، وجدة، 2015، ص 13.

³ - محمد الطاهر المنصوري، منطق التحقيب التاريخي، أسطور

للدراستات التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات،

العدد 3، بيروت، يناير 2016، ص 234.

⁴ - عبد المجيد هنية، حول التحقيب التاريخي، أسطور للدراسات

التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد 3، بيروت،

يناير 2016، ص 226.

كبلد للتلاقح الحضاري، ونموذج للتعايش وللعيش المشترك وقبول الآخر؟

هذه كلها أبعاد أكد عليها الدستور المغربي الحالي، وندعو إلى تمثلها وأجرائها في برنامج التاريخ.

✓ استمرار النزوع نحو تكثيف المعارف، وهنا نود التأكيد على أن المعرفة يجب أن " تفهم على أساس النظر إليها في بعدها النوعي لا الكمي؛ أي أن تكون وظيفية، موجهة وهادفة، وليست معرفة للحشو والتحفيز والتخزين وتعليب الذاكرة والفكر والوجدان"؛⁴ فرغم التخفيف الظاهري الذي قد يبدو على مستوى عدد

زمام " المبادرة التاريخية" حسب تعبير المستشرق الفرنسي أندريه ميكيل André MIQUEL¹.

✓ حضور جد محتشم للجوانب الحضارية للدولة المغربية، اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وعلى مستوى الذهنيات. وهو ما أدى إلى تغييب العديد من المواضيع المهمة، والتي تكتسي راهنية كبيرة في برنامج التاريخ بالثانوي الإعدادي: فأين البعد الإفريقي للدولة المغربية²؟ وأين هو دور وحضور المرأة على مسرح الأحداث، أم أن تاريخ المغرب صنعته الرجال فقط³؟ وأين هي مظاهر التفرد والخصوصية المميزة للمغرب

¹ - محمد الطاهر المنصوري، مقال سابق، ص 234.

² - في البرنامج الحالي لمادة التاريخ، ثم تغييب هذا البعد بحذف الدروس المتعلقة بإفريقيا، والتي كانت مدرجة في الكتب المدرسية السابقة والتي استمر العمل بها إلى غاية 2002؛ حيث حذف الدرس 19 والذي كان متضمنا في برنامج التاريخ للسنة السابعة من التعليم الأساسي وكان تحت عنوان: "إفريقيا السوداء بين القرنين الثالث عشر والسابع عشر"، كما حذف الدرس 19 من برنامج السنة الثامنة والذي كان تحت عنوان: "إفريقيا في القرنين السابع عشر والثامن عشر"، وأيضا حذف الدرس رقم 18 من برنامج التاريخ للسنة التاسعة، وكان عنوانه: "حركات التحرير في بلدان إفريقيا السوداء". راجع:

- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، التاريخ:
- للسنة السابعة من التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1991.
- للسنة الثانية من التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1992.

- للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1993.

إن حذف هذه الدروس المتعلقة بإفريقيا، يعد مؤشرا على أن هاجس التخفيف الكمي للبرنامج قد حكم عمل مؤلفي البرامج، كما أن هذا

الحذف قد يشكل فضلا للمتعلم عن بعده الإفريقي، ولا يتناغم مع سياسة الدولة المغربية بتعزيز التعاون مع دول إفريقيا باعتبارها فضاء الطبعي وعمقه الاستراتيجي.

للتوسع حول موضوع العمق الإفريقي للمغرب وتجذر وتشعب علاقاته مع القارة الإفريقية على كافة المستويات، راجع:- توفيق محمد لقبايي، المغرب والعمق الإفريقي، محاضرات في تاريخ المغرب وإفريقيا جنوب الصحراء حتى نهاية القرن التاسع عشر للميلاد، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، الطبعة الأولى، مراكش، 2020.

³ - أخفقت البرامج الحالية في استغلال ما تتيحه مادة التاريخ من عبر حياتية لترسيخ قيم المساواة ومقاربة النوع، بإبراز أدوار ومساهمات المرأة في تاريخ المغرب قديما وحديثا، فبوعي أو بغيره يتم تكريس هامشية دور المرأة وثقافة التمييز بين الجنسين وتغليب الثقافة الذكورية، والتي تتجلى بعض ملامحها في التغييب الكلي للكفاءات العلمية النسائية عن لجان التأليف.

⁴ - مصطفى محسن، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص 52.

الغلاف الزمني للإنجاز: 3
ساعات.

الدروس مقارنة بالكتب المدرسية المعتمدة سابقا، فإن الممارسة الميدانية تكشف العكس، وهو ما يجعل المدرسين في سباق ماراطوني لاستكمال المقرر على حساب بناء المهارات وترسيخ القيم. ومن المؤشرات الدالة على التخفيف الظاهري، والتضخيم المعرفي الكمي المتعب للأستاذ والمُفَرِّغ للمتعلم، نسوق المثال الآتي في مادة التاريخ بالثالثة ثانوي إعدادي:

الكتاب المدرسي المعتمد سابقا	الكتاب المدرسي الحالي
الدرس رقم 11: الاحتلال العسكري للمغرب والمقاومة المسلحة.	تم تجميع الدروس السابقة في درس واحد، ترتيبه في المقرر العاشر، تحت عنوان:
الدرس رقم 12: نظام الحماية بالمغرب وأجهزته الإدارية.	المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية. و ثم تفكيكه إلى أربعة أنشطة تعليمية، وهي: 1- أتعرف مرحلة المقاومة المسلحة وأميز أهم معاركها (1912-1934).
الدرس رقم 13: الاستغلال الاستعماري ونتائجه على المجتمع المغربي.	2- أتعرف مرحلة المقاومة السياسية وأبرز تطوراتها (1934-1953).
الدرس رقم 14: الحركة الوطنية المغربية والمطالبة بالإصلاحات.	3- أستخلص دور ثورة الملك والشعب وتحقيق الاستقلال.
الدرس رقم 15: الحركة الوطنية والمطالبة بالاستقلال.	الغلاف الزمني للإنجاز: 12 ساعة.
الدرس رقم 16: ثورة الملك والشعب وتحقيق الاستقلال.	4- أتبّع أهم مراحل استكمال الوحدة الترابية المغربية.

يبدو أن هاجس التخفيف العددي - وليس النوعي - لبرنامج مادة التاريخ والذي ظل مطلباً ثابتاً لجميع الأساتذة، يتم تضمينه في مختلف تقارير المجالس التعليمية قد حكم عمل المؤلفين. كما أن تغييب أساتذة المادة الممارسين بالسلك الإعدادي، ممن يملكون تصورات واضحة حول تجديد وتجويد برنامج مادة التاريخ؛ بل و"منهم من راكم تجربة كبيرة في التدريس، تجعله خبيراً بالمواضيع التي تشكل عقبات كؤودا يصعب تبليغها للمتعلم"¹، قد أوقع لجان التأليف في هفوات كبيرة، كتحويل دروس في الكتاب المدرسي السابق إلى أنشطة في الدروس الحالية، فهل هذا هو التخفيف؟ وهل هذا هو التجديد المنتظر؟ والتجويد المنشود؟

إن عملية الدمج هاته، وبهذه الطريقة، وفي دروس تتعلق بتاريخ المغرب، والتي يفترض أن تسهم في تعريف المتعلم بتاريخ بلده حتى ينشأ معتزاً بتاريخه وماضيه، قد أدت إلى نتيجة عكسية تماماً؛ فالأستاذ محكوم بضغط الوقت لإتمام البرنامج، وذلك على حساب تنمية وترسيخ المهارات المنهجية المرتبطة بالتفكير التاريخي، وبناء وترسيخ القيم والمواقف الوجدانية، وبذلك يفقد

¹ - الطاهر قدوري، مقال سابق، ص 21.

انتظارات المؤلفين، وينتج بالضرورة معرفة متشابهة ومتطابقة مع منطوق الوثائق، دون فسح المجال لطرح إشكاليات تبرز تمثلات [ومواقف واتجاهات] المتعلمين، وتنمي فيهم [ولديهم] الحس النقدي².

ومن ثم، تحدّ من دور المتعلم في إعطاء معنى لتعلماته، وتجعل المدرس لا يسهم في هذا البناء وتحوله إلى مجرد ناقل للمعرفة، لا يسهم في التخطيط لها ولا إعدادها بشكل إيجابي.

✓ عناوين الأنشطة / المقاطع التعليمية صيغت بشكل "يوهم المتعلم"³ بأنه يبني تعلماته ذاتيا، وأنه شريك عمليا في بناء الكفايات والقدرات والمفاهيم، "إلا أن طبيعة الأفعال المستعملة (أتعرف - أكتشف - أبرز) يطغى عليها الطابع الاستقرائي و/أو الاستنباطي؛ أي أنها تهدف إلى إعادة إنتاج ووصف معرفة موجودة حسب انتظارات محددة"⁴.

✓ هيمنة فعل "أتعرف" على أهداف التعلم والأنشطة والمقاطع التعليمية، مؤشّر دال على التركيز على تنمية القدرات المعرفية، وتجاهل تنمية القدرات المهارية والوجدانية، رغم تصريح المؤلفين بسعيهم إلى تحقيق التوازن بين الأبعاد الثلاثة؛ فعلى سبيل المثال بلغ عدد الأهداف التعليمية للدروس الثلاثة الأولى من مادة

المتعلم البوصلة في المسيرة والتتبع. وهو الأمر الذي يحول دون إتاحة الفرصة للمتعلمين لإشباع نهمهم المعرفي والفكري، والإجابة عن تساؤلاتهم المنطقية أحيانا، والمخرجة أحيانا أخرى في مساءلة تاريخنا الوطني¹.

✓ شكوى المتعلمين من تدني الكفايات اللغوية في بعدها العرضاني؛ وهي مشكلة لها أبعاد تربوية واجتماعية، وهو معطى لم يتم أخذه بعين الاعتبار عند انتقاء الوسائل الديداكتيكية، وبخاصة في مادة التاريخ حيث تم تضمين الوثائق نصوصا من مصادر مفردات متونها اللغوية غير متيسرة للمتعلمين، مما يجعلها غير مفهومة عند الغالبية العظمى منهم، وتزيد نفورهم من المادة، وتتضمن مفردات مشوشة وغريبة ومربكة أحيانا، ومفردات مخرجة أحيانا أخرى؛ لعدم مراعاتها خصوصية الفئة المستهدفة. ومن ثم تتحول الوثيقة من وسيلة إيضاح إلى مصدر تشويش، وكان الأصوب اعتماد نصوص من مراجع لغتها قريبة من لغة المتعلم أسلوبا وألفاظا وعبارات، مجازا واستعارات؛ فنحن أمام متعلمين نسعى إلى تحبيب المادة لهم، لا تنفيرهم منها بتعقيد اللغة.

✓ طبيعة الوثائق ودعامات الاشتغال، والأسئلة المرافقة لها تقود التعلّيمات " في اتجاه واحد يخدم

¹ - الطاهر قدوري، مقال سابق، ص 17.

² - توفيق أكياس، مقال سابق، ص 101.

³ - نفسه، ص 109.

⁴ - توفيق أكياس، مقال سابق، ص 109.

جديد للكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، ويستجيب لتطلعات الجميع².

يضاف لما سبق، مشكل آخر يتعلق بتخصصات مدرسي الاجتماعيات، فالعديد منهم تلقوا تكوينهم العالي في شعب أخرى مثل: القانون والاقتصاد والفلسفة وغيرها، وأوكل إليهم تدريس مواد الاجتماعيات.

2- درس التاريخ من واقع الممارسة الفصلية.

إن واقع وطرق تدريس مادة التاريخ بالثانوي الإعدادي على مستوى الممارسة الفصلية ظل تقليديا، رغم التحسينات الشكلية والتراكم على مستوى الخطاب والأطر المرجعية للمواد (صياغة المذكرات...)؛ إذ لم يستطع النفاذ إلى كنه وجوهر المادة، ولم يستطع أجرأتها، ولم يواكب تغير العقليات والأجيال وتطور الوسائل الديداكتيكية، ولم يستجب لحاجيات المتعلمين والمتعلمات؛ لأنه لم يُبين على معرفة مسبقة بتمثلاتهم، ف"نفور التلميذ المغربي من مادة التاريخ مرده إلى الطريقة التي يُقدّم بها درس التاريخ"³. إن المعرفة التاريخية تُقدم في قوالب معلبة نمطية خاصة بالنسبة للسنوات

التاريخ للسنة الأولى ثانوي إعدادي اثنا عشر (12) هدفا تعليميا، ستة منها تبدأ بفعل "تعرف". أما بالنسبة للأنشطة التعليمية فقد بلغ عددها في برنامج التاريخ للسنة الأولى إعدادي 45 نشاطا تعليميا، 26 منها تبدأ بفعل "تعرف" بنسبة 57.78٪، وفي المقابل غياب أو على الأقل ندرة أفعال من قبيل "أحلل - أناقش - أقارن - أركب - أبرر.."، كما أن مجمل الأسئلة الإشكالية في بداية الدروس تتجه نحو المعرفة.

إن هذه الهفوات أسهمت في جعل درس التاريخ خارج اهتمامات المتعلم، ورسخت الشائع بأن التاريخ مادة للحفظ والاستظهار وشحذ الذاكرة. ونضم صوتنا إلى أصوات العديد من المدرسين حول الكتب المدرسية، لتجاوز كثير من السلبيات والهفوات التي كان بالإمكان تجاوز العديد منها بتوسيع قاعدة المشاركين في تأليف الكتب المدرسية، وعلى رأس هذه الفئات المغيبة قصرا أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي الممارسين داخل الفصول الدراسية، ورفع الحجر الفكري عنهم، ف"لعل التجارب التي يقوم بها المدرسون في مزاولتهم لمهامهم التربوية، يمكن أن تكون أهم الروافد لوضع تصور

² - محمد أولحاج، التصورات البيداغوجية الحديثة: أسسها واتجاهاتها ومناهجها، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاشي الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص 86.

³ - الطاهر قدوري، مقال سابق، ص 28.

¹ - عصمت القواص، أصوات المعنيين بالكتاب المدرسي: وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان بالكتاب المدرسي الرسمي، ص 465 - 471؛ على الرابط الإلكتروني:

<http://www.laes.org/publications.php?lang=ar&id=86,22/09/2018,17:00>.

المادة) وتقويمها، والسعي إلى ردم أو على الأقل تجسير الهوة بين المعرفة الأكاديمية/ العالمة والمعرفة المدرسية/ إشكالية النقل الديداكتيكي، وإعادة صياغة الوظيفة المجتمعية لمادة التاريخ وتعريفها تعريفا دقيقا: لماذا نُدرس التاريخ؟ ولمن نُدرسه؟ وكيف نُدرسه؟ وماهي مواصفات المعرفة التاريخية المدرسية؟

من هذا المنطق، ووفق هذا المنظور وهذه الاعتبارات، يأتي اقتراحنا لموضوع التاريخ البيئي كمدخل لتجويد برامج التاريخ بالثانوي الإعدادي في ضوء الحديث عن مراجعة البرامج والمناهج.

3- التاريخ البيئي مدخل للتجويد.

أ- لماذا التاريخ البيئي؟

ظل المعطى البيئي بعيدا عن اهتمامات المؤرخين والباحثين في التاريخ¹، فالمؤرخون القدامى اشتغلوا بتأريخ الإنسان في علاقته بالإنسان أكثر من اشتغالهم بتأريخه في علاقته بالطبيعة، رغم أن للعامل البيئي أهمية كبرى في تفسير عدد من الإشكاليات التاريخية العالقة²، وتمثلها تمثلا صحيحا؛ فالتاريخ البيئي من حيث هو استعمال للتحليل البيئي كوسيلة لفهم التاريخ البشري،

الإشهادية، استعدادا للامتحان الغول الكبير والمخيف، في ظل منظومة تقويمية تتوجه لاختبار المعارف.

لم يعكس برنامج التاريخ الحالي النقلة الإستمولوجية التي تحققت في مجال المعرفة التاريخية، إن على مستوى المقاربات أو المواضيع والقضايا التي يجب أن تبقى لصيقة بالحاجيات الملحة للمجتمع وللإنسانية عامة، وهو ما يحتم بالضرورة مراجعة منهاج مادة التاريخ بالثانوي الإعدادي، وتجاوز الرؤى التقليدية للتاريخ، والسعي نحو معرفة تاريخية أكثر شمولية، وأكثر انفتاحا على مختلف قضايا المجتمع، عوض الاستغراق في سرد الحدث السياسي والعسكري.

إن الثورات المعرفية والنقلات المنهجية التي عرفها علم التاريخ لم تجد طريقها للمعرفة المدرسية إجرائيا، وهو ما يطرح بقوة وإلحاح إشكالية النقل الديداكتيكي للمعرفة الأكاديمية/ العالمة، حتى أضحي درس التاريخ عسير الهضم بالنسبة للمتعلمين والمتعلمات.

بناء عليه، نؤكد أنه قد حان الوقت ليمسك المؤرخون والباحثون والمدرسون لمادة التاريخ بزمام مادتهم، من حيث برامجها ومناهجها وطرق تدريسها (ديداكتيك

² - محمد عناوي، البيئة في بلاد المغرب من خلال بعض المصادر

الجغرافية العربية في العصر الوسيط، سلسلة الندوات والمناظرات - رقم 9-، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2006، ص 39.

¹ - عبد الحفي بنيس، البيئة البحرية من خلال مذكرات فلانتيو فرنانديش (1506-1507)، سلسلة الندوات والمناظرات - رقم

9-، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2006، ص 77.

الجديد، وبخاصة مع المؤرخين الشباب أمثال: ناش رودريك NASH Roderick وورستر دونالد WORSTER Donald⁷. على أن الولادة الحقيقية لهذا النوع من التاريخ كانت في غشت من سنة 1972 مع صدور عدد خاص من Pacific Historical "Review"، والذي تضمن مقالا شهيرا للمؤرخ ناش رودريك، بعنوان " التاريخ البيئي الأمريكي: حدود دراسية جديدة"⁸. وفي التسعينيات من القرن ذاته تزايد الاعتراف بالتاريخ البيئي⁹؛ إذ حقق نجاحا واسعا¹⁰ لتتسع دائرة اهتماماته وتتقاطع في ثلاثة مكونات أساسية: أولها طبيعي، يشمل التأثير المادي للإنسان في محيطه الإيكولوجي: الغطاء النباتي والماء الغلاف الجوي، وثانيها يشمل العواقب البيئية لاستعمال وتعامل الإنسان

وحساب للمتغيرات في المجتمعات البشرية المرتبطة مع التغيرات في البيئة الطبيعية، ولكونه الأوثق صلة بالحياة اليومية، من حيث تأثيره في أساليب الحياة وفرص استغلال الموارد المتاحة¹، مما سيساعد على رسم صورة كاملة وواضحة عن المعيش اليومي وأنماط السلوك والنفوس والطباع.

وتبقى دراسة عدم المساواة في مستويات المعيشة والسلطة على نطاق الكوكب واحدة من الأسئلة الأساسية للتاريخ البيئي²، إضافة لدراسة البيئة الحضرية التي تشكل إحدى التيمات المركزية في التاريخ البيئي³، وكذا التقلبات المناخية لكونها أسهمت، إضافة إلى عوامل أخرى، في حدوث التطورات الكبرى في التاريخ⁴.

نشأ التاريخ البيئي في الولايات المتحدة الأمريكية⁵ في ستينيات القرن الماضي⁶، في مناخ تأثر بشدة بتاريخ اليسار

⁵-FRESSOZ, Jean-Baptiste ; GRABER, Frédéric ; LOCHER, Fabien ; Introduction à l'histoire environnementale, collection Repères Histoire, n° 640, éditions la Découverte, Paris, 2014, p3.

⁶- LOCHER ; QUENET, L'histoire environnementale...op.cit, p7.

⁷-Ibid, p 8.

⁸-Ibidem.

⁹-Ibid, p 13.

¹⁰- FRESSOZ ; GRABER ; LOCHER; Introduction... op.cit., p7.

¹- سيمونز ايان ج، البيئة والإنسان عبر العصور، ترجمة السيد محمد عثمان، عالم المعرفة، العدد 222، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1997، ص 159.

²- LOCHER, Fabien; QUENET Grégory, L'histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier, Revue d'histoire moderne et contemporaine, n°56-4, 2009, p 28.

³- Ibid, p 31.

⁴- محمد عبد العزيز ربيع، صنع التاريخ: نظرية في التاريخ وتطور الحضارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2015،

بيئية، ولا يتسع حيز هذا المقال لجرد كافة العناوين والإنتاجات المغربية لتقديم حصيلة للكتابات التاريخية المرتبطة بالتاريخ البيئي³، ولكننا نعتقد أن هذا الجنس من التاريخ قد تجاوز المرحلة الجينية، ولا زال في حاجة ماسة للمزيد من البحث والدراسة، ومن ثم من الطبيعي أن تجد نتائج وخلاصات هذه الأبحاث طريقها الطبيعي إلى المدرسة.

ج- قضايا/ مواضيع من التاريخ البيئي للمغرب:

يأتي اقتراحنا لإدراج مواضيع من التاريخ البيئي للمغرب ضمن برنامج التاريخ بالثانوي الإعدادي باعتباره مدخلا للتجويد المنشود من منطلقات واعتبارات مجتمعية وعلمية وتربوية نجملها في الآتي:

أولاً: ضرورة ربط برنامج مادة التاريخ بالقضايا والإشكالات التي تشغل وترهن واقع المجتمع المغربي، مثل قضايا الماء والبيئة البحرية والتقلبات المناخية واستغلال وتدبير الموارد الطبيعية (الثروة النباتية والحيوانية...) والكوارث الطبيعية والأوبئة

مع الموارد الطبيعية، وثالثها يدرس فيه المؤرخون كيفية تمثل الإنسان للطبيعة بما في ذلك المعتقدات والقيم والسلوكيات.

ب - التاريخ البيئي في الكتابات التاريخية المغربية. إن التحولات التي أحدثها البشر في الكرة الأرضية على امتداد العشرة آلاف سنة الأخيرة جديرة باهتمام المؤرخين على جميع المستويات¹. في هذا السياق جاء اهتمام

المؤرخين والباحثين المغاربة بالمواضيع البيئية، وبخاصة مع مطلع القرن الحالي، حيث شهد حقل البحث التاريخي العديد من الإنتاجات العلمية، التي ما فتئت تحقق تراكماً كمياً ونوعياً على مستوى التيمات البيئية، وعلى مستوى المقاربات؛ حيث توزعت بين رسائل وأطاريح جامعية ومقالات علمية أو كتب أو ندوات علمية أو أيام دراسية وغيرها، أسهمت كلها في نقل الكتابة التاريخية إلى فضاء أكثر رحابة وخصوبة باعتبار أن البيئة مفهوم واسع جداً ويشمل " كل ما يحيط بنا"². واستندت تلك الأعمال على ما توفره المصادر التقليدية، وكذا المصادر الدفينة وما تحقق في العلوم الدقيقة. وقد تناولت بالدراسة والبحث مكونات البيئة، أو اتجهت لدراسة قضايا ومشكلات

¹ - سيمونز ايان ج، مرجع سابق، ص 72.

² - ميشيل باتيس، الإنسان وبيئته، تعريب خليل الفتح، الماهل، العدد 46، وزارة الشؤون الثقافية، الرباط، 1995، ص 36.

³ - للوقوف على حصيلة الكتابات التاريخية المغربية التي تناولت قضايا البيئة انظر:- سمير أيت أومغار، التاريخ والبيئة: ملاحظات حول الكتابة التاريخية المغربية، مجلة الماهل، العدد 99، أبريل - ماي - يونيو، وزارة الثقافة والشباب والرياضة، الرباط، 2020، صص 37-49.

والجوائح... " فوظائف التاريخ ترتبط بالإجابة عن قضايا تشغل بال كل جيل بقصد التهيئ للمستقبل"¹،

ثانيا: التراكم النوعي والكمي الذي تم ترصيده على صعيد الجامعة المغربية؛ إذ أن الكتابات التاريخية المغربية طرقت مواضيع دقيقة تهم قضايا البيئة، وتناجها وخلاصاتها، مما يُضطر معه إلى أن يجد هذا التراكم الحاصل طريقه الطبيعي نحو التاريخ المدرسي.

ثالثا: الاقتناع بوظيفية مادة التاريخ؛ فوظيفة التاريخ ليست فقط "إلقاء الضوء على الزمن الماضي"²، بل أيضا استخلاص العبر من الماضي لبناء المستقبل؛ إذ لا قيمة لمادة التاريخ إن لم تكن مواضيعه قريبة من اهتمامات وحاجيات المتعلم، ولا جدوى من درس التاريخ المدرسي، إذا لم يستخلص منه المتعلم عبرة أو عبرا حياتية، ولا فائدة منه إذا لم يدفع المتعلم إلى توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في حياته اليومية وفي محيطه³.

رابعا: إدراج هذه المواضيع المتعلقة بالبيئة، من شأنه أن يضفي على درس التاريخ الحيوية⁴ التي افتقدها لزم من طویل من جهة، ويساعد على تصحيح العديد من التمثيلات الخاطئة أو الضبابية التي يحملها المتعلمون إزاء العديد من مكونات البيئة⁵ من جهة ثانية. إن هذه المواضيع ستنحى للمدرس إمكانيات كبيرة لتوظيف تقنيات المعلومات لكسر الرتابة التي طالما ميزت درس التاريخ المدرسي.

خامسا: الارتقاء بطرق تدريس مادة التاريخ بالتركيز على مهارات التحليل والمقارنة والاستنتاج.

سادسا: تفعيل تقارير المجالس التعليمية الخاصة بالمادة، باعتبارها مجالس تتكون من أساتذة المادة، إلى جانب الاستشارة العلمي لكل المقترحات التي تستمد قوتها من الممارسة الميدانية في مجال تدريس المادة.

تم تجريبها في الفصل، وقد لقيت تجاوبا كبيرا من قبل المتعلمين والمتعلمات.

⁵ - انظر نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتمثيلات تلاميذ الثانوي الإعدادي حول الماء: أحمد المستعد بالله، الماء في برنامج الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي وتمثيلات التلاميذ: مدخل لبناء وترسيخ القيم، بحث لنيل شهادة الماستر في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، 2018-2019، ص 90-145.

¹ - المصطفى لخصاصي، قضايا إستيمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، البيضاء، 2001، ص 21.

² - نفسه، الصفحة نفسها.

³ - محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص 159.

⁴ - تم بناء درس حول تاريخ وحضارة الماء بالمغرب، وكذا مقاطع/ أنشطة تعليمية تعليمية تتعلق بمواضيع بيئية أخرى، وفي مرحلة ثانية

كمعطى طبيعي متغافلة امتداداته البيئية والاقتصادية والسوسيو ثقافية، وامتداداته "الحساسية المتعلقة بالقيم والتمثلات"²، كما أن صورة الماء في البرنامج الحالي تبقى ضبابية، بفعل طبيعة الوثائق التي لا تتلاءم أحيانا ومستوى المتعلمين، ولا تخدم الهدف أو الأهداف من إدراجها؛ ففي أوقات كثيرة تتحول هذه الوثائق إلى عنصر تشويش على المتعلمين، وبعض الوثائق تخلق لدى المتعلم تضاربا وتختلف لديه انطباعات خاطئة حول الماء³. إن برامج التاريخ الحالية أهملت الإرث المائي الذي ينم عن عبقرية المغاربة في تدبير المياه، سواء تعلق الأمر بتقنيات الجلب أو التوزيع أو التصريف؛ فقد "أبدع الإنسان المغربي حيلة وتقنيات بلغ فيها درجة الاحتراف، وانتقل من الوسيلة والحيلة إلى ما يقابلها من أشكال التعقيد تبعا لظروف متعددة...وقد أسفر ذلك عن تراكمات حضارية"⁴. ومن شأن إدراج الإرث المائي المساهمة في تعريف الناشئة بهذا التراث، ودعوتهم للانخراط في المحافظة عليه، حفظا للذاكرة، وحتى لا ينفصل حاضرا عن ماضي أجدادنا⁵.

أما فيما يتعلق بالمواضيع المرتبطة بالتاريخ البيئي، التي نقترح إدراجها ضمن برنامج التاريخ الثانوي الإعدادي فهي على سبيل المثال لا الحصر كالآتي:

- تاريخ وحضارة الماء بالمغرب: لعب الماء دورا مركزيا في صناعة التاريخ، فهذا المورد الطبيعي شكل عنصرا حاسما في نشأة وازدهار الحضارات القديمة، وفي رسم مساراتها، كما شكل عامل جذب وعنصر استقرار للمجموعات البشرية، وبفعل أهميته، فإن كثيرا من الشعوب أعطته قِيما خاصة: ثقافية ودينية واجتماعية وأحيانا طابعا مقدسا.

أما اليوم؛ فقد أضحى هذا المصدر الطبيعي الذي لا غنى عنه، موردا استراتيجيا ورهانا عالميا، وعنصرا حاسما لتحقيق التنمية المستدامة، وتتعاظم أهمية الماء في بلد كالمغرب الذي تبقى موارده المائية محدودة، ويسير اتجاهها العام نحو التراجع، وتتميز بتباينها المجالي والزمني.

رغم الطابع المتعدد للمسألة المائية؛ فإن برامج الاجتماعيات الثانوي الإعدادي تناولته في الغالب

³ - أحمد المستعد بالله، مرجع سابق، صص 107 - 108 - 144 -

167.

⁴ - توفيق محمد لقبايي، حرف الماء في تاريخ المغرب بين التأصيل والتجديد، دراسة في تاريخ نماذج من الحرف المائية، الطبعة الأولى، مؤسسة آفاق، مراكش، 2020، ص 7.

⁵ - نفسه، ص 390.

¹ - PETIT Sandrine, Au fond de l'eau: histoires sociales et représentations environnementales d'un bassin versant agricole, Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement, 25-26, 2015, p 2. DOI : http://tem.revues.org/2757 ; 10.4000/tem.2757, 24/03/18, 21 : 40.

² - Ibidem.

البحري في سيرورته التاريخية، ودوره في تأطير كثير من الأحداث والبنيات والظواهر"³.

ورغم هذه الأهمية التي لعبها البحر في تاريخ المغرب، فإن حضور التاريخ البحري للمغرب في برامج التاريخ ظل من المواضيع المغيبة بمختلف جوانبها وتظاهراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والذهنية. ويأتي اقتراحنا لإدراج التاريخ البحري من منطلق إيماننا الراسخ بأن تدريس تاريخ المغرب للناشئة سيبقى ناقصا دون استحضار البعد والعمق البحري للمغرب بمختلف جوانبه⁴.

- تاريخ الكوارث الطبيعية في المغرب: تعتبر الكوارث محركا للتاريخ ومغيرة لمجراه؛ إذ يكون لها انعكاس على

وعلى العموم؛ فالبرنامج الحالي لمادة الاجتماعيات، لم يستغل المساحات الكبيرة التي تتيحها العديد من الدروس لإدراج موضوع الماء لتمرير معارف صحيحة، وغرس قيم وتصحيح سلوكات المتعلمين للمضي نحو استعمال رشيد للموارد المائية¹.

- البحر في تاريخ المغرب: ارتبط تاريخ المغرب بشكل كبير بالبحر، بحكم موقعه الجغرافي المتميز وإشرافه على واجهتين بحريتين؛ فقراءة متأنية وفاحصة لتاريخه الممتد تحيل على ثلاثة محددات وثوابت رئيسية، تحكمت في تاريخ المغرب ورسمت انعطافاته ومساراته الكبرى، وهي: البحر والجبل والصحراء²، و"المتبع لفعل البحر عبر تاريخ المغرب، يقف على الأهمية التي اكتسها المجال

¹ - يقتضي إدراج هذا المدخل في برنامج الاجتماعيات تجاوز الرتبة والنمطية التي تطبع بناء الدروس من جهة، والانتقاء السليم والأمثل للوثائق من جهة أخرى.

مادة التاريخ: نقترح تناول موضوع الماء من زوايا عدة:

- حضارة الماء بالمغرب: تاريخ وتقنيات.

- الإرث المائي.

- الماء كعامل في اختيار مواضع المدن.

- الماء وتنظيم المجال الحضري.

مادة الجغرافيا: إضافة لتناول موضوع الماء في شقه الطبيعي، نقترح تناوله باعتباره سلعة اقتصادية، وموضوع تنافس بين العديد من القطاعات الاقتصادية: الفلاحة، الصناعة، السياحة...

مادة التربية على المواطنة نقترح تناول موضوع الماء في شقه الحقوقي والقانوني، وبتوظيف دورة التعلم:

- المعرفة/ الاستكشاف: توظيف دعائم ديداكتيكية تتلاءم والفترة

المستهدفة، يستخلص منها المتعلم محدودية الموارد المائية ببلادنا

وتباينها المجالي والزمني (اكتشاف الحقائق).

- رد الفعل: الإحساس بالمشكل واتخاذ موقف والدفاع عنه.

- الفعل: تعديل السلوك وتبني سلوكات إيجابية تحافظ على الماء.

² - الحسين بولقطيب، المغرب والبحر خلال العصر الوسيط، ص 1.

على الرابط الإلكتروني:

https://www.aljabriabed.net/n44_07bulaktib.htm, 22/08/2019.

³ - رقية بلمقدم، تقديم أعمال ندوة: البحر في تاريخ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة

الندوات رقم 7، المحمدية، 1996، ص 11.

⁴ - نتطلع من خلال إدراج هذا الموضوع، أن يستشعر تلاميذ الثانوي الإعدادي أهمية البحر والمجال البحري في السيرورة التاريخية للمغرب، ودوره في تأطير كثير من الأحداث والبنيات والظواهر، نظرا لما يتمتع به المغرب من موقع متميز ووسط بين أوروبا والعمق الإفريقي. ونقترح التطرق إلى النقاط الآتية:

- البحر في المخيال المغربي.

- البحر: مجال للصراع والسلطة.

- البحر: الجهاد البحري المغربي والقرصنة الأوروبية.

تكوين الدول وزوالها، فهذا التناسق والترابط بين العامل البشري والطبيعي لتفسير تاريخ الكوارث، له ارتباط وثيق مع مجالات وعلوم أخرى، كعلم النفس، وعلم الطب والتشريح لدراسة كيفية انتقال الأمراض، كما يتقاطع مع السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا وعلم الجيولوجيا وعلم المناخ.

عاش المغرب عبر تاريخه الممتد العديد من الكوارث الطبيعية، ف"بلاد المغرب كانت دائما تعيش في رهان دائم مع الطبيعة، بحيث تتقلب بين العطاء والشح والنعيم والبؤس"¹ والتي كانت لها انعكاسات سلبية على الاقتصاد والمجتمع، فالكوارث الطبيعية شكلت عنصر - شد للخلف بالنسبة للمغرب، فهي غالبا ما جرفت قسما هاما من ثروته الحيوانية، كما خلفت نزيفا ديمغرافيا أفقد المغرب زمام المبادرة الاقتصادية لافتقاره لليد العاملة المنتجة والسوق المستهلكة، ومنعته من

تحقيق التراكم كما أثرت سلبا على مداخل الدولة. ومن العبر والدروس المستقاة من التاريخ فيما يتعلق بالكوارث أن أوراها تمكنت من تحقيق التقدم عند ما تعلمت كيف تواجه الأوبئة، بينما بقي المغرب والعالم الإسلامي عاجزا².

أكدت جائحة كوفيد 19 الهوة الشاسعة بين المدرسة التي تتماهى في تقديم المعارف، والأوضاع الحياتية التي تزداد تعقيدا؛ فمع تفشي الوباء برزت أصوات إلى السطح مشككة في وجود الوباء، وأخرى شككت في جدوى وفعالية التلقيح.

ويأتي اقتراحنا³ إدراج موضوع الكوارث الطبيعية في برامج التاريخ بالثانوي الإعدادي بهدف تعريف المتعلم والمتعلمة بتاريخ الكوارث الطبيعية ببلاده وفهم آلياتها، وتطور وسائل الوقاية، واستحضار أهمية العلم والبحث العلمي في مواجهتها، حتى يكون درس التاريخ قريبا من

- البحر في التاريخ المغربي: التقنيات والآليات.

- تاريخ المجال البحري والنظام الغذائي المغربي

- دور البحر في تنشيط الحركة التجارية عبر تاريخ المغرب.

¹ - محمد الأمين البزاز، تاريخ الأوبئة والمجاعات بالمغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 18، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1992، ص 34.

² - جرمان عياش، تقديم كتاب: تاريخ الأوبئة والمجاعات بالمغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، مرجع سابق، ص 8-9.

³ - نهدف من خلال اقتراح إدراج هذا الموضوع، أن يستشعر المتعلمون والمتلمات الدور الذي لعبته الظواهر الطبيعية في تشكيل تاريخ المغرب، ونقترح تناول النقاط الآتية:

- مفهوم الكارثة الطبيعية.

- أهم الكوارث الطبيعية (الفيضانات - الجفاف - الأعاصير - الزلازل - العواصف الثلجية والرعدية - المجاعات، الأمراض والأوبئة....)

- تقاطعات تاريخ الكوارث مع المجالات العلمية الأخرى.

- تأثير الكوارث على مناحي حياة المغربي عبر التاريخ (في المجال السياسي - الاقتصادي - الاجتماعي - الذهني والفكري).

إشراك أساتذة الإعدادي في صياغتها، وهو ما ترتب عنه عدة ظواهر سلبية، وفي مقدمتها الخوف من الامتحان، وغيرها من الظواهر اللاتربوية من قبيل لجوء التلاميذ إلى الغش في الامتحان والخداع في إنجاز الواجبات، أو إلى العدوانية اتجاه المدرسة والمدرسين¹.

اهتمامات المتعلم، ويؤدي وظيفته المجتمعية في نشر الوعي.

خاتمة

إن إدراج هذه المواضيع يتطلب مراجعة جذرية لبرنامج مادة التاريخ بالثانوي الإعدادي، والتي نرجو أن تكون وفق مقاربة تشاركية حقيقية، بعيدة عن ثقافة الإقصاء والحجر والوصاية الممارسة على أساتذة التعليم المتعلم، وجذب اهتمامه، وكسر الرتابة التي يتسم بها البناء الحالي للبرنامج الدراسي.

علوم أخرى، ويسهم في تنوع الدعائم والوسائل الديداكتيكية، وهو ما سيسعمل على تشويق وشد انتباه على أن هذا التجديد المتطلع إلى التجويد، يجب أن يشمل أيضا أشكال وصيغ التقويم؛ فأشكال التقويم الحالية ورغم التحسينات الظاهرية التي تضمنتها المذكرات يفتقر إليها البرنامج الحالي، بفعل هيمنة التاريخ السياسي الحداثي على البرنامج، ويمكن من الانفتاح على مناهج ذات الصلة والأطر المرجعية لامتحانات الإشهادية، إلا الإعدادي، كما أن الانفتاح على هذه المواضيع سيعطي برنامج التاريخ خاصية التفاعلية والفاعلية والحيوية التي أنها في العمق بقيت أساليب تقليدية تركز وتستهدف تقويم المعارف، ومن مسببات ذلك، كما أسلفنا، عدم

¹ - محمد الدريج، مرجع سابق، ص 170.

البيبلوغرافيا

- 1- أكياس توفيق، حالة الوضعية- المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجاً، مجلة علوم التربية، العدد 70، يناير 2018.
- 2- أولحاج محمد، التصورات البيداغوجية الحديثة: أسسها واتجاهاتها ومناهجها، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- 3- أيت أومغار سمير، التاريخ والبيئة: ملاحظات حول الكتابة التاريخية المغربية، مجلة المناهل، العدد 99، أبريل - ماي - يونيو، وزارة الثقافة والشباب والرياضة، الرباط، 2020.
- 4- البزاز محمد الأمين، تاريخ الأوبئة والمجاعات بالمغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 18، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1992.
- 5- باتيس ميشيل، الإنسان وبيئته، تعريب خليل الفتحي، مجلة المناهل، العدد 46، وزارة الشؤون الثقافية، الرباط، 1995.
- 6- بلمقدم رقية، تنسيق أعمال ندوة: البحر في تاريخ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 7، المحمدية، 1996.
- 7- بنيس عبد الحفي، البيئة البحرية من خلال مذكرات فلانتيو فرنانديش (1506-1507)، سلسلة الندوات والمناظرات- رقم 9-، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2006.
- 8- بوغوتة عبد الله، النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، سلسلة ندوات وأيام دراسية-1-، أعمال ندوة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة الطالب، وجدة، 2015.
- 9- بولقطيب الحسين، المغرب والبحر خلال العصر الوسيط، ص 1. على الرابط الإلكتروني: https://www.aljabriabed.net/n44_07bu9.laktib.htm, 22/08/201
- 10- الدريج محمد، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.

- للسنة الثانية من التعليم الاساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1992.
- للسنة السابعة من التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1991.
- 16- المنصوري محمد الطاهر، منطق التحقيق التاريخي، أسطور للدراسات التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد 3، بيروت، يناير 2016.
- 17- المستعد بالله احمد، الماء في برنامج الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي وتمثلات التلاميذ: مدخل لبناء وترسيخ القيم، بحث لنيل شهادة الماستر في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، 2018-2019.
- 18- عناوي محمد، البيئة في بلاد المغرب من خلال بعض المصادر الجغرافية العربية في العصر الوسيط، سلسلة الندوات والمناظرات - رقم 9-، المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2006.
- 19- قدوري الطاهر، درس التاريخ بين المعرفة العامة والمعرفة المتعلمة (المرحلة الثانوية الإعدادية أنموذجا)، ضمن أعمال ندوة النقل الديداكتيكي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، سلسلة ندوات وأيام دراسية - 1- 10 يونيو 2015.

- 11- ربيع محمد عبد العزيز، صنع التاريخ: نظرية في التاريخ وتطور الحضارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- 12- لخصاصي المصطفى، قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، البيضاء، 2001.
- 13- لقبايي توفيق محمد:
- المغرب والعمق الإفريقي، محاضرات في تاريخ المغرب وإفريقيا جنوب الصحراء حتى نهاية القرن التاسع عشر للميلاد، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، الطبعة الأولى، مراكش، 2020.
- حرف الماء في تاريخ المغرب بين التأصيل والتجديد، دراسة في تاريخ نماذج من الحرف المائية، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، الطبعة الأولى، مراكش، 2020.
- 14- محسن مصطفى، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.
- 15- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، كتاب التاريخ:
- للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1993.

- 20- القواص عصمت، أصوات المعنيين بالكتاب المدرسي: وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان بالكتاب المدرسي الرسمي. على الرابط الإلكتروني: http://www.laes.org/_publications.php?lang=ar&id=86, 22/09/2018.
- 21- سيمونز ايان ج، البيئة والإنسان عبر العصور، ترجمة السيد محمد عثمان، عالم المعرفة، العدد 222، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1997.
- 22- هنية عبد المجيد، حول التحقيق التاريخي، أسطور للدراسات التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد 3، بيروت، يناير 2016.
- 23-FRESSOZ Jean-Baptiste, GRABER Frédéric, LOCHER Fabien, Introduction à l'histoire environnementale, collection Repères Histoire, n° 640, éditions la Découverte, Paris, 2014.
- 24-LOCHER Fabien, QUENET Grégory, L'histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier, Revue d'histoire moderne et contemporaine, n°56-4, 2009.
- 25-PETIT Sandrine, Au fond de l'eau: histoires sociales et représentations environnementales d'un bassin versant agricole, Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement, 25-26, 2015, p 2. <http://tem.revues.org/2757> ; DOI : 10.4000/tem.2757, 24/03/18,21:40.

الكتاب المدرسي: أهميته، موقعه، علاقته بالمنهاج الدراسي

د. السعيد وديدي¹

ملخص:

يعتبر الكتاب المدرسي دعامة من الدعامات الأساسية في العملية التربوية، التي تدخل ضمن الوسائل والوسائط والموارد التعليمية الديدانكتيكية. فهو حجر الزاوية فيها، ومن الأسناد الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية كما أكد على ذلك الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين في الدعامة السابعة، في المادة 108، الخاصة بالكتب المدرسية والوسائط التعليمية. وينبني في تأليفه على جوانب متعددة لا بد من مراعاتها: نفسية وديداكتيكية، وتربوية، واجتماعية ثقافية.

ومهما كانت درجة جودة الكتاب المدرسي وإتقانه، فإن فائدته متوقفة على حسن استعماله، ولن يؤدي دوره كاملاً إلا إذا تمكن الأستاذ المقتدر من أمرين، هما: كيف ومتى يستعمله؟ لأنه كالسيف في يد البطل، ثم هو في كل هذه الحالات، لا يعدو أن يكون إحدى الوسائل الديدانكتيكية التي يستعان بها في العملية التعليمية، ولا ينبغي أن يكون المصدر الوحيد؛ بل عليه أن يكون مشفوعاً بمصادر متعددة ومتنوعة أثناء تحضير الدروس، وأن تتوفر كل مؤسسة تربوية على خزانة تحتوي على أهميات المصادر والكتب والمراجع الضرورية، وعلى كل ما يتوفر من بحوث ودراسات حديثة. ويترك المجال واسعاً لإبداعات ومبادرات الأساتذة والتلاميذ معاً.

1- أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي

مقدمة

كان الكتاب المدرسي على الدوام، محط اهتمام علماء التربية، عكف بعضهم على سبر أغواره، وبحث آخرون في أسرارهم؛ غايتهم في ذلك الوصف الدقيق الأمين المتناهي، والتتبع المتقصي المستبصر لأوضاعه وإشكالاته، وطرائق التأليف فيه وأهميته. ويدخل عملنا هذا في المضمار نفسه؛ حيث غدت ثمرته بزوغ فجر جديد، قائم الذات، هو هذا المنتج الجديد الذي بين أيدينا الموسوم بـ: "الكتاب المدرسي: أهميته، وموقعه، وعلاقته بالمنهاج الدراسي".

ولست في حاجة أن أذكر أن هذا المقال، إنما هو حديث مختصر عن الكتاب المدرسي في بعض شؤونه، لم يبلغ الإتيان على جزئياته وتفصيلاته، أو يحيط بدقائق أموره، وإنما حسبه أن يكون كلاما مجملا يثير بعض مفرداته ومتعلقاته.

فقد بات من الحقائق التي لا يجادل فيها أحد، أن العملية التعليمية التعليمية أصبحت نسقا متكاملًا بعدما كانت شذر مذر، فهي بنية متعددة الجوانب والمكونات، تشمل الأهداف والكفايات، بأنواعها، ووضعيات التعلم، ومحتويات التعليم، وأشكال العمل الديداكتيكي، وتمارين التعلم، والوسائل، والتقنيات التعليمية، والتقويم بجميع أنواعه، والدعم

وسيناريوهات. وهذه المكونات كلها متكاملة ومتفاعلة فيما بينها؛ من أجل إنجاح تدبير ناجع لسيناريو من السيناريوهات التعليمية التعليمية في مستوى دراسي معين.

مشكلة البحث وفرضياته:

- أ تنحصر فعلا إشكالية البحث في مواصفات الكتاب المدرسي باعتباره سندًا من أسناد العملية التعليمية التعليمية، أم في ارتباطه بقضايا أخرى نطمح إليها؟
- هل تستقيم العملية التربوية دون الكتاب المدرسي؟
- هل يُعدُّ الكتاب المدرسي - في الحقيقة - حجر الزاوية في العملية التربوية؟
- هل الكتاب المدرسي يلزم الأستاذ بحرفيته ولا يمكن له تجاوزه؟
- هل - حقيقة - هنالك علاقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج الدراسي؟

أهداف البحث وأهميته:

يروم هذا البحث مطارحة القضايا الآتية:

- تحديد ماهية الكتاب المدرسي عند علماء التربية.
- بيان موقع الكتاب المدرسي من العملية التعليمية التعليمية.

الديداكتيكية هي التي حفزني لمقاربة هذا الموضوع في المحاور الآتية:

1. موقع الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعليمية:
2. لماذا يعتبر الكتاب المدرسي حجر الزاوية في العملية التربوية؟
3. السلبيات التربوية والتعليمية التي تنتج عن سوء استخدامه:
4. التوجيهات والإرشادات التي تساعد على استخدام الكتاب المدرسي بطريقة إيجابية:
5. علاقة مداخل الكتاب المدرسي بالمنهاج الدراسي، وجديد الكتاب المدرسي في النسخة المعدلة، (لكتاب التربية الإسلامية) سنة 2016.

أولاً: موقع الكتاب المدرسي من العملية التعليمية التعليمية:

يتموقع الكتاب المدرسي في العملية التربوية من خلال مجموعة من التعاريف التي حاولت مقارنة ماهيته ومحتواه، فقد ورد تعريفه في وثيقة اليونسكو كآتي: "الكتاب المدرسي كتاب عُرضت فيه المادة المختارة في الموضوع المعين بطريقة منظمة، وقد وضعت هذه المادة في نصوص مكتوبة، بحيث تُرضي موقفاً بعينه في عمليات التعلم والتعليم"¹.

- أهمية الكتاب المدرسي واعتباره حجر زاوية العملية التربوية.
- بيان أن سوء استخدام الكتاب المدرسي يُعد من العوائق التربوية؟
- التذكير بالإرشادات والتوجيهات الرسمية التي تساعد المدرس على كيفية استخدام الكتاب المدرسي (الأطر المرجعية).
- بيان العلاقة الوطيدة بين المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي المعدل سنة 2016 (كتاب التربية الإسلامية نموذجاً).

مصطلحات البحث ومفرداته:

الكتاب المدرسي - المنهاج الدراسي - المداخل - الوحدات - العملية التعليمية التعليمية - الكفايات - المهارات التربوية - العوائق التربوية.

لعل من دعائم البنية التربوية التعليمية، التي تدخل ضمنها الوسائل والوسائط والموارد التعليمية والتربوية: الكتاب المدرسي، فهو حجر الزاوية، ومن الأسناد الرئيسة في العملية التعليمية التعليمية، كما أكد على ذلك الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين في الدعامة السابعة، في المادة 108، الخاصة بالكتب المدرسية والوسائط التعليمية، وهذه الأهمية البالغة لهذه الوسيلة

1 - يُنظر المكتبة الرقمية، اليونسكو، الذيل: جيم: مسرد المصطلحات، ص: 21-24.

▪ الكتاب المدرسي يمثل المقرر الرسمي، ومعنى ذلك أنه بعد أن تحدد الغايات والمرامي والأهداف، تحدد موضوعات المقرر، وفي ضوءها تُولف الكتب المدرسية، التي تعتبر بمثابة تنزيل إجرائي لها.

- الكتاب المدرسي يقدم تنظيماً للمادة الدراسية في مستوى دراسي معين، وهو صالح لأن يستغله التلميذ ويستفيد منه، ويطمئن إلى ما فيه.
- الكتاب المدرسي يمكن أن يُرضي موقفاً تعليمياً معيناً في عملية التعليم والتعلم ينجز داخل الفصل. ولتحقيق ذلك، يراعى عند تأليفه الأسس الأربعة الآتية:

الأساس السيكلولوجي:

لعل مراعاة الأساس السيكلولوجي للتعلم، هو الذي يُمكن محتوى الكتاب المدرسي من إحداث أثره على التلاميذ، ويجعلهم يستجيبون له ويُفيدون منه، ويشعرون بما فيه، ويتحقق ذلك إذا روعي في الكتاب المدرسي ما يأتي:

- أن يخاطب التلميذ بصفته كائناً نشيطاً متكاملًا، مع ربط المحتوى بحاجيات التلميذ النفسية،

وفي نظر البا حث فكري حسن زيان في كتابه: "التدريس، أهدافه، أسسه، وأساليبه، وتقويمه ونتائجه"، 1971: "أن الكتاب المدرسي يمثل المقرر الرسمي المعتمد من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم، وهو يقدم تنظيماً للمادة الدراسية ويكون جديراً بالاطمئنان إليه"¹.

وفي تعريف آخر: "الكتاب المدرسي هو المركز الأساس للتعليم، ووسيلة تعليمية تربوية منظمة تكون حصيلة خبرات ثقافية واجتماعية وفنية، تستهدف فئة تعليمية محددة بحيث تتوافق مع قدرات هذه الفئة. تتدرج المعلومات داخل الكتاب من السهل إلى الصعب، وتهدف إلى رفع مستوى كفاءاتها وخبراتها"².

كان مفهوم الكتاب المدرسي - قديماً - ينحصر في كونه مرجعاً أساسياً للمعلومات في المقرر الدراسي؛ بحيث يحفظ الطالب هذه المعلومات ويُقَوِّم فيها من قبل المدرس، أما حديثاً، فقد اتسع مفهوم الكتاب المدرسي ليشمل تفاعلاً بين الطلاب لاكتساب المعلومات والمهارات من خلال الأنشطة الصفية، ويقتصر دور الأستاذ على التوجيه والإرشاد. من خلال التعاريف السابقة نستخلص ما يأتي:

2 - "schoolbook", www.merriam-webster.com, Retrieved 15-7-2018. Edited.

1 - ينظر الفصل السابع عشر من الكتاب بعنوان: مصادر البيئة المحلية والمطبوعات. لفكري حسن زيان عالم الكتب، ط. 4. ص: 236.

تكن صعوبة النقل الديدكتيكي في الكيفية التي تتيح إمكانية الانتقال من معرفة عامة، إلى معرفة قابلة للتدريس والتعلم.

وما دام التحليل أو البحث الديدكتيكي الذي يروم الجانب الموضوعي والشمولي لا مندوحة له من أن يضع النقل الديدكتيكي ضمن أولوياته، فإنه يمكننا مقارنة هذه الإشكالية في سياق مثله المعروف بالمثلث الديدكتيكي: المعرفة - المتعلم - المدرس.

وبذلك يصبح النقل الديدكتيكي عبارة عن تحويل فعلي للمعرفة، تتعد فيها عن حالتها الخام؛ أي كما أنتجت في سياق سوسيولوجي محدد، لتصير مادة مدرسية تخضع إلى شروط وقوانين، هي في نهاية المطاف شروط المؤسسة المدرسية بوصفها سياقاً سوسيولوجياً مغايراً.

وإذا اعتبرنا النقل الديدكتيكي من اختصاص الديدكتيكيين على مستوى المناهج والبرامج، فإن الأستاذ مطالب هو الآخر بتطبيق النهج نفسه لبناء دروسه بشكل علمي؛ -أي القيام بما يسطح عليه "النقل الديدكتيكي الداخلي" - حين يعمل على تكييف مضامين الكتب المدرسية بما ينسجم مع المستوى الفعلي للمتعلمين، بناء على التقويم التشخيصي - الذي قام به للفئة المستهدفة.

والوجدانية وبيئته وواقعه، مما يخلق لديه الرغبة في التعامل معه.

- أن يكون حافراً لإثارة التفكير وتنميته وتعميقه. وهنا نستحضر التطورات التقنية التي استفاد منها الكتاب المدرسي على مستوى الإخراج.
- أن يكون الكتاب المدرسي مناسباً لمستوى نضج التلاميذ العقلي والنفسي والعاطفي.
- أن يساعد الكتاب المدرسي على تكوين الاتجاهات، والمواقف، والقيم، ويعمل على تنميتها.

الأساس العلمي الديدكتيكي للكتاب المدرسي:

وهنا يمكننا استحضار ما يسمى بالنقل الديدكتيكي للمعرفة، حتى يمكن أن ندرجها داخل الكتاب المدرسي، ويمكن الاطمئنان إليها، ولفعل ذلك لا بد من التطرق إلى ما يلي:

✓ مفهوم النقل الديدكتيكي؟

إن النقل الديدكتيكي هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية، لتناسب وخصوصيات المتعلمين، النفسية والعقلية وتستجيب لحاجاتهم، عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية.

✓ خصائص النقل الديداكتيكي:

إن المعرفة العلمية المقترحة للتدريس، هي في الواقع، معرفة مجردة عن شروط إنتاجها المؤسسية والذاتية، فهي في الأصل، معرفة أنتجت في أوساط علمية متنوعة، كالمختبرات والجامعات والمعاهد، كما أنها تحتاج في إنتاجها إلى مجهود فكري ووجداني مبدول من لدن العالم، أو مجموعة من العلماء المبدعين لها للوهلة الأولى. وعندما ينقل ذلك المنتج العلمي إلى الحقل التعليمي، معنى ذلك أننا نفصله عن كل تلك الملابسات والشروط التي أحاطت بإنتاجه؛ فنحن نقدّم المعرفة العلمية إلى المتعلم في الكتاب المدرسي منظّمة ومرتبّة على نحو آخر، بحيث نستبعد أو نحذف كل ما يمكن أن يحيل على الأخطاء، أو الإخفاقات التي رافقت بناء المعرفة العلمية.

وعلى هذا الأساس، تصبح عملية النقل الديداكتيكي مدعوة إلى مراعاة جملة من المعايير والقواعد، ومن بين هذه القواعد نكتفي بالإشارة إلى الآتي:

- ضرورة التحلي بالموضوعية التامة، التي تحتم إقامة فصل واضح بين موضوع المعرفة المدرسية، والقناعات، أو المواقف والميول الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديداكتيكي الذي يقوم بعملية نقل

المعرفة، أو بالمدرّس الذي يقود عمليات تدبير التعلم داخل الفصل الدراسي.

- ضرورة التحلي بالمصداقية؛ لأن المعرفة العلمية - مهما خضعت للتعديلات أو التغييرات - يجب أن تبقى مع ذلك في السياق المدرسي، بعيدة عن منطق الثقافة العامة أو الشائعة Vulgaire؛ ومن هنا وجب حرص المدرس على ألا يسقط في افتعال المواقف، لأجل الضرورات التعليمية؛ بل عليه أن يتحلى بأكبر قدر من المصداقية، وأن يتمسك بالمقتضيات التي تفرضها عليه المعرفة العلمية، بعيدا عن الابتذال وعن الحس العام المشترك sens commun؛ لأن من مهام المدرسة بالذات (كما يؤكد على ذلك كانيي Gagné، 1972م)، أن تحرص على مساعدة المتعلم، لكي يتمكن من الانتقال مما هو شائع ومتداول وحسي، إلى ما هو علمي ومجرد.

- ضرورة تبني التقيد ببرمجة متدرجة: حيث تحافظ مستويات النقل الديداكتيكي على برمجة المعرفة المدرسية داخل الكتاب المدرسي؛ أي أن يتم توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة، تراعي في الوقت نفسه تقطيعا زمنيا معيناً، وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية

أ- انتقاء المعرفة وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم الإدراكي.

ب- اختيار لغة واصفة مفهومة من لدن المتعلمين: (تقليص الكلفة الذهنية والوجدانية لدى المتعلم).

ج- عرض المحتوى التعليمي على المتعلمين، والذي ينبغي أن يراعي مبدأين اثنين:

• المبدأ الأول: الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول.

• المبدأ الثاني: اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مرورا بالمعرفة البسيطة فالمركبة، ثم المعقدة.

إن هذه المعالجة الديدككتيكية تنبني على تدرج محكم لعملية التعلم، وعلى تبسيط مناسب يوفر للمتعلم فرصة إثراء خبرته وهيكلتها، مع امتلاك جرأة الاجتهاد والابتكار، مما يؤسس للتكوين الذاتي والاستقلالية في اكتشاف المعرفة ضمن جغرافية أحواض التكوين الممكنة (المؤسسة التربوية، والمكتبات العامة، ونوادي الانترنت، والإدارات العمومية...).

الأساس الاجتماعي والثقافي للكتاب المدرسي:

وهذا الجانب يتمثل أساسا في ثقافة المجتمع، واتجاهاته، وأهدافه، وفلسفته في الحياة؛ وهنا يُقدّم الكتاب المدرسي

للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم -غالبا- ما يعتمد الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد.

وقد أضاف شوفالار Chevallard، 1982:1 في السياق نفسه ما يلي:

+ في مرحلة أولى: أن تحدد مستويات أخرى للنقل الديدككتيكي، وذلك عندما أدخل المعايير السوسيولوجية، معتبرا أن هذا النقل يحدث دائما في سياق مشروع سوسيوتربوي Socio-éducatif، وينتهي في نهاية المطاف بعملية مراقبة اجتماعية لما يُدرّس.

+ في مرحلة ثانية، يصبح اختيار المعرفة، التي يجب تدريسها، مبنيا على المعرفة العالمية من جهة، وعلى القيم والأولويات الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى الأدوار الاجتماعية المحبذة في المجتمع من جهة أخرى.

ويتم التخطيط لعبور المعرفة من مجال التخصص إلى مجال التعليم وفق الآتي:

موضوع المعرفة ← الموضوع الواجب تعليمه ← موضوع التعلم.

تتم عملية "النقل الديدككتيكي الداخلي" عبر ثلاثة إجراءات أساسية، يلزم على المدرس إيلاؤها الأهمية اللازمة عندما يواجه موضوعا دراسيا معينا:

ويكون وسيلة في ترجمة أهدافه إلى وحدات سلوكية عند التلاميذ.

- أن يكون جزءا من مواقف تعليمية، ويستخدمه التلميذ في سياق العملية التعليمية، فيرجع إليه في تفسيره لها، ويضيفه إلى حقائقه، ووجهات نظره، فلا يسلم بالأشياء تسليها مطلقا.
- وإذا كانت هذه الأسس تُراعى في الكتاب المدرسي، ويُهتم به الاهتمام الكبير من قبل المشرفين على التربية والتعليم، فما ذاك إلا لكونه يحتل موقعا بارزا في العملية التربوية، رغم ما يمكن أن يتعرض له من انتقادات لا تزيده في نظرنا إلا قيمة ومكانة.

يقول الباحث عبد الله عبد الدائم: "يظل الكتاب المدرسي أمرا ضروريا في أكثر من مراحل التعليم، بل نستطيع أن نذهب إلى أبعد من هذا فنقول: إن استخدام الكتاب المدرسي يزداد أهمية في عصرنا الحاضر، هذا العصر الذي تلعب فيه القراءة والمطالعة دورا كبيرا".² ولأهميته تُعقد له المؤتمرات والندوات واللقاءات الوطنية والدولية، ويقع التأكيد عليه في مناسبات كثيرة، من ذلك ما قاله أحد وزراء التربية الوطنية: "إن الكتاب المدرسي

ليكون أداة وظيفية يستفيد منها الأفراد في تنمية شخصياتهم وثقافتهم، لا مجرد خطوط ورموز وألفاظ، وفي هذه الحالة يصبح من وظائف الكتاب المدرسي مساعدة النشء على تكوين إطار عقلي، وتخطيط فكري تبصري يستخدمه كأساس في مواجهة الحياة (اكتساب المهارات الحياتية)¹، كما يساعده على بناء إطار فكري من المعلومات، والمفاهيم، والقواعد التي تساعد على تحويل المشكلات المعقدة والمواقف الغامضة إلى علاقات واضحة، وسلوك موجه، وحل للمشكلات.

الأساس التربوي للكتاب المدرسي:

ويتمثل في نظرة المؤلف لطبيعة المتعلم وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه، حيث إن المقرر والكتاب المدرسي يعبران عن اتجاه فلسفي وتربوي لمجتمع معين، وفي ضوء ذلك يراعى في الكتاب المدرسي ما يأتي:

❖ أن يكون أداة من أدوات بناء شخصية التلميذ في مجال الخبرة الاجتماعية والدينية والعلاقات الإنسانية.

- أن يكون وسيلة محفزة للتفكير والنقد البناء.
- أن يجمع بين المادة والطريقة، ويُستخدم كمادة وطريقة، وبهذا يؤثر في نوع خبرات المنهج وتنشيطه،

والنفسية ل. د. حسن شحاتة، ود. زينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2003. ص: 302-305.

2- ينظر المقال على النت، عبد الله عبد الدائم مفكرا، رابطته:

1- المهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي، الطعام، ارتداء الملابس، القدرة على تحمل المسؤولية، التوجيه الذاتي، المهارات المنزلية، الأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي يعرفها معجم المصطلحات التربوية

يعتبر بوجه عام حجر الزاوية الذي يعتمد عليه في العملية التربوية، سواء من طرف المتعلم أو الأستاذ، وبهذا الاعتبار وجب أن يكون الكتاب المدرسي مساهرا في شكله ومضمونه لأرقى ما وصلت إليه التقنية والأبحاث التربوية والعلمية الحديثة، مع الإبقاء على الأصالة والطابع الوطني¹.

ثانيا: لماذا يعتبر الكتاب المدرسي حجر الزاوية في العملية التربوية؟

يمكننا أن نتفق على محورية الكتاب المدرسي، نظرا للاعتبارات الآتية:

1. إن تأثيره القوي في الجانب الفكري للتلميذ، يتأتى من خلال عاملين أساسيين هما: الأستاذ، والكتاب المدرسي؛ بل إن الجوانب الأخرى للتربية من خلقية واجتماعية وروحية وعقلية لا تخلو من أثر الكتاب في تنميتها، فإذا كان السلوك يتكون من الممارسة، فإن القيم والمثل العليا التي توجهه، إنما تستفاد من الأستاذ ومن الكتاب المدرسي.

2. إن الكتاب المدرسي يحظى بأهمية كبرى؛ لأنه يُقدّم تنظيما للمادة الدراسية جديرا بالاطمئنان إليه، حيث إن واضعي الكتاب المدرسي هم عادة من المتخصصين في مجال التربية والمادة العلمية، وهذا التنظيم لا يقيد الأستاذ طبعا.

3. إن كل الطرق البيداغوجية تستخدمه لتحقيق أهدافها مع اختلاف في نوعية الاستخدام، فطريقة الإلقاء تستخدمه مرجعا لحفظ ما جاء فيه، بينما الطرق الفعالة تستخدمه بوصفه واحدا من المصادر التي يستفاد مما ورد فيه من معلومات للإجابة عن المشكلات والاستفسارات موضوع التعلم.

4. إنه وسيلة اقتصادية لنقل المعرفة، ووسيلة تعليمية يسيرة قليلة التكاليف، بالمقارنة مع الأفلام الوثائقية ذات البعد التربوي، والبرامج التعليمية التي تتطلب نفقات باهظة.

5. إنه مفيد للتلميذ، بحيث يمكنه أن يستخدمه بالسرعة التي يريدها ويتحملها، وإنه طريقة فعالة في اكتساب المهارات والكفايات للقراءة، كالتلخيص، والتركيب والمقارنة وغيرها، فهو مصاحب للتلميذ، ينظر إليه كلما أراد.

6. إنه مصدر للمعرفة قريب المنال، سهل التعاطي، وهو وسيلة لاسترجاع التلميذ لدروسه، وإعادة قراءتها، وتهيئ الأسئلة والتمارين.

7. إن الكتاب المدرسي يعمل على توحيد الاهتمامات بين مختلف المتعلمين في مستوى دراسي واحد، كما يعتبر وسيلة هادفة لتحقيق الإصلاح

يعتبره الأستاذ الوسيلة التعليمية الوحيدة في التدريس، وأن ما فيه هو الذي يجب الاقتصار عليه في توجيه التلميذ بالوقوف على ما جاء فيه على جهة التسليم، فنقيم عند ذلك سدا منيعا بين التلميذ والاتصال المباشر بالحياة، وما يحدث فيها من تطورات، ونسلبه الاجتهاد وحرية التفكير الشخصي، والحكم الذاتي، ونمنعه من أن يقف من الأفكار والآراء موقف الفاحص الباحث والدارس الناقد، ونجعله يردد آراء الآخرين دون وعي أو إدراك، مما ينتج عنه تعطيل نمو قدرات التلميذ وكفاياته العقلية والعلمية، ويحرمه من المهارات الأخرى التي تساعد على حل المشاكل التي تعترضه في مجتمعه.

ووجود الكتاب المدرسي لا يعفي التلميذ أو الأستاذ من إبداء الرأي والمراجعة، والاطلاع والبحث والتدقيق؛ ذلك لأن أكبر خطأ يرتكبه الأستاذ هو أن يعتبر الكتاب المدرسي بديلا لما يقوم به من تحضير، أو مُغنيا له عن البحث والتوسع والاستعداد؛ إذ لا يجوز أن يبقى الأستاذ في حدود ما يعمل به التلاميذ، ولا أن تكون كراسة الإعداد مجرد نقل حرفي لما جاء في الكتاب من توضيحات وشروح، وكأنها مجرد نسخة خطية لبعض صفحاته.

إن الذين ألفوا الكتب المدرسية وضعوها في مستوى التلاميذ المتوسطين، وما دامت ظروف العمل تختلف لدى الأساتذة، وأوضاع التلاميذ وقدراتهم

الاجتماعي، فمن خلاله يمكن إكسابهم الصفات الاجتماعية المرغوب فيها، وهذا واضح في مقدمات كتب التربية الإسلامية بجميع مراحلها.

8. بما أن الرغبة في اجتياز الامتحانات بنجاح يبقى هو المحرك الرئيس لكل من الأستاذ والتلميذ، وهي امتحانات لا تهتم بنمو الملكات، ولا تفتح المواهب والقابلية، بقدر ما تعتني بالاتزان والاستيعاب والحفظ والتحصيل، وأقوى التلاميذ ذاكرة أو فرهم حظا في النجاح، وفي وضع كهذا يكون الكتاب عموما، والكتاب المدرسي على الخصوص المزود الرئيس للمترشحين لما يحتاجونه.

9. إن هناك موادا لا تستغني عن الكتاب المدرسي، كالتربية الإسلامية، والنصوص الأدبية، والاجتماعيات؛ لأنها تعتمد على النصوص لتنتقل منها. 10. إن الكتاب المدرسي الحديث يوفر للأستاذ والتلميذ جهدا ووقتا لا يستهان بهما، ويضمن نوعا من التوحيد في المواضيع بين الأقسام المتوازية.

ثالثا: السلبيات التربوية والتعليمية التي تنتج عن سوء استخدامه؛

ذكرنا آنفا أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية، وأنه لا غنى عنه في بعض المواد المدرسة كما سبق؛ لأنها تعتمد النصوص في منطلقاتها، لكن إساءة استخدامه تُفقدُه أحيانا هذه الأهمية، وبخاصة عندما

حقيقة أنه لا توجد طريقة مثلى يمكن اعتبارها ثابتة لاستخدام الكتاب المدرسي؛ بل هناك طرق عديدة مختلفة تتحكم في إيجادها والسير على خطواتها، وهي العوامل الآتية:

1. عوامل متنوعة تتعلق بالمستوى الثقافي للأستاذ الذي يُحدّد مدى ارتباطه بالكتاب، أو إغناؤه وتصويب خطئه، وتعميق المعارف فيه دون تجاوزه؛ لأنه مقرر بكيفية مشروعة وسليمة.

2. الأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ المستهدفين، الذي يحدد نوع التعامل معهم من خلال الكتاب المدرسي نقصد: المستوى العقلي، والمعرفي، والثقافي... وكذا الوسط السوسيوثقافي الذي يعيشون فيه.

3. طبيعة المادة المقدّمة من حيث الصعوبة والسهولة والحجم.

ومع عدم وجود طريقة مثلى في استخدام الكتاب المدرسي، يمكن وضع بعض القواعد والموجهات التي ينبغي أن يكون الأستاذ على بينة منها، وأن يسير على هديها، وهي كالآتي:

1. الاطلاع على التوجيهات الرسمية التي تتعلق باستخدام الكتاب المدرسي، وفي مقدمتها المنهاج الدراسي للمادة التي يدرسها.

متباينة، والتلاميذ سينصرفون عن الأستاذ ويستخفون به إذا أحسوا أنه لا يضيف جديدا إلى ما في الكتاب، فإنه من اللازم أن يكتف الأستاذ الدرس تبعا لموقفه الخاص، ويثريه بمعارفه وثقافته وتجاربه، ويربطه ببيئة التلاميذ وواقعهم، جاعلا من الكتاب المدرسي مجرد حافز على مزيد من البحث والتعمق والدراسة.

رابعاً: التوجيهات والإرشادات التي تساعد على استخدام الكتاب المدرسي بطريقة إيجابية؛

تبين لنا من السليبات السابقة أن المشكلة ليست في الكتاب المدرسي في حد ذاته، وإنما هي طريقة التعامل معه، إمّا أن تكون بناءً أو تكون غير بناءً، فالكتاب المدرسي كالسيف في يد البطل يتحول إلى مضاء وحدة، وهو في يد الجبان يتحول إلى قطعة حديد لا غير. ومعنى ذلك أن فائدة الكتاب المدرسي رهينة بالأستاذ، ومرتبطة بقدرته على التصرف في توظيفه والإفادة منه، فلا يقتصر على ما جاء في الكتاب المدرسي من معلومات عامة وخاصة، أو خبرات تعليمية، وأسئلة فكرية، وألوان من الأنشطة العقلية والعملية؛ بل يسعى إلى توجيه تلامذته للمزيد من القراءة الذاتية تبعا لحاجاتهم القرائية من جهة، ومراعاة لفروقهم الفردية من جهة أخرى. وبهذا يُعوّد تلاميذه على الدراسة المستقلة، والاعتماد على النفس، وتنمية مهاراتهم في قراءة الكتاب واستخدامه، وفهم ما جاء فيه، وتفسيره وتطبيق ما تعلموه منه.

وهنا نقدم نموذجا لمنهجية تدريس التربية الإسلامية يستعان فيها بالخطوات الآتية، والتي تعتبر أحد سيناريوهات التدبير والتنفيذ لدرس من الدروس:

1. تكليف التلاميذ بالاطلاع على الدرس، وذلك عن طريق أسئلة محددة دقيقة تحثهم على البحث والتنقيب، وجمع الحقائق والمعلومات طبقا لمبدأ التعلم الذاتي.
2. تحضير الأستاذ لدرسه، وذلك بالعودة إلى المصادر الموثوق بها، بالتوسع في الموضوع والتمكن منه، حتى يكون على أتم استعداد لتحقيق أهداف درسه.
3. التركيز في بداية الدرس على مبدأ تقويم المكتسبات، ويرتكز على الدرس الماضي باستظهار النصوص، مع مناقشة ما تم شرحه وما استنبط منها من مبادئ وأحكام.
4. التمهيد للدرس الجديد، ويكون بواسطة حوار قصير يربط موضوع الدرس بواقع التلاميذ، ويشعرهم بمدى أهميته بالنسبة إليهم، أو يلخص هذا الحوار في صورة وضعية مشكلة يتحدى أذهان التلاميذ، ويخلق لديهم التساؤل عن طريقة حله من وجهة نظر الدين الحنيف.
5. الانطلاق من النصوص، مع الحرص الشديد ألا يتسرب إليها أي خطأ أو تحريف، مع قراءتها قراءة

2. تحليل الكتاب المدرسي بعد الاطلاع على التوجيهات الرسمية، بهدف التعرف على طبيعته وفلسفته وتوجيهاته التي تساعد على طريقة عرضه ومعالجته لموضوعاته، ويمكن التلاميذ - في ضوء تلك التوجيهات - من السبل الكفيلة باستخدامه على الوجه الصحيح في بداية السنة.
3. تحديد الأستاذ للتلاميذ بعض المراجع والمصادر حسب مستواهم، والتي ستزيد من إغناء حصيلة الكتاب وتنميته.
4. تعويدهم على الاعتماد على النفس، والاستقلال عن الكتاب المدرسي الذي قد يجعلهم يرددون عباراته بطريقة حرفية؛ وذلك بأن ينوع من أسئلة الإعداد القبلي لتشمل أشياء خارج الكتاب.
5. وجوب علم الأستاذ بأن الكتاب المدرسي ما هو إلا أداة من أدوات التعليم والتعلم الكثيرة، التي يستعين بها في تأدية عمله على الوجه الأحسن، وأنه قادر على تحويل الكتاب الرديء إلى كتاب قيم يحقق كثيرا من العطاء، كما يجب أن يربط المدرس الكتاب المدرسي بمنهجية التدريس؛ إذ إن المنهجية الجيدة تستطيع أن تعالج كثيرا من فساد المنهج وضعف التلاميذ، والصعوبة الموجودة في الكتاب المدرسي.

جوانب من الموضوع المدروس قصد تعميق معارف التلاميذ وإثراء خبرتهم.

10. التقويم الإجمالي، وذلك بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ كتغذية راجعة لنرى هل تم استيعاب ما تم تناوله في المراحل السابقة للدرس ككل؟.

خامسا: علاقة مداخل الكتاب المدرسي بالمنهاج الدراسي، وجديد النسخة المعدلة سنة 2016، (كتاب التربية الإسلامية أنموذجا)

من المعلوم أن المنهاج القديم لمادة التربية الإسلامية كان يُعمل فيه بنظام الوحدات من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، أما المنهاج الحالي فقد تم اختيار مفهوم المداخل بدل الوحدات، وهذه المداخل الرئيسية هي: التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة، حيث تم بناء المنهاج المدرسي لجميع المستويات الدراسية لمادة التربية الإسلامية على هذه المداخل.

وإذا أمعنا النظر في الدروس المقررة داخل كل مدخل، يمكننا القول: إن هذه المداخل هي عبارة عن قيم؛ فالقيمة المتوخاة من دروس العقيدة هي تزكية النفس، ومن دراسة السيرة النبوية هي محبة الرسول عليه الصلاة والسلام والاقتداء به، والاستجابة لله ولرسوله، وغاية الاطلاع على الحقوق أن نقوم بالقسط ولو على أنفسنا،

سليمة، والانطلاق منها يجعل التلميذ يتّصل مباشرة بمصدر التشريع الإسلامي، وحتى تتاح للتلاميذ الفرصة ليحفظوا عن إدراك وفهم لمجموعة هامة من أدلة الأحكام، ونصوص التشريع في الكتاب والسنة، وليردّوا الأحكام إلى أصولها، والفقه إلى ينابيعه.

6. القاموس اللغوي والاصطلاحي، وهنا تناقش المفردات الغامضة، أو الكلمات المفاتيح للدرس بواسطة الحوار، لتُذلل الصعوبات اللغوية التي قد تعترض فهم التلاميذ.

7. وضع تصميم محكم يقسّم الدرس إلى محاوره الرئيسية، ويساعد التحليل على أن يمضي في تسلسل منطقي، وترابط عضوي لمحاور الدرس.

8. سلوك الأستاذ أثناء التحليل، الطرق التربوية الفعالة وتقنيات التنشيط التي تجعل التلميذ إيجابيا، يبحث ويلاحظ ويشارك، ويستنتج مع اعتماد الأدلة العقلية والنقلية.

9. بناء ملخص يلور أفكار الدرس الأساسية، ويجمع شتاته بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي، أما الثانوي التأهيلي فقد يستغنى عن الملخص بما يحتفظ به التلاميذ من نقاط أثناء الشرح والتحليل. وهناك نصوص إضافية بالنسبة لسلك الإعدادي تعرض

والمتصف بالحكمة هو من يتحلى بالقيم الأخلاقية الحميدة.

هذه القيم الموزعة على المداخل هي الغاية الأسمى التي يسعى المنهاج لتحقيقها من خلال الكتاب المدرسي المعدل، وفي مقدمة هذه القيم، قيمة التوحيد التي جعلها المنهاج قيمة مركزية وحوّلها قيم ناظمة متمثلة في: المحبة، والحرية، والاستقامة، والإحسان.

ويمكن ربط هذه القيم التي حددها المنهاج كذلك بالمداخل الخمسة المشار إليها أعلاه، فمدخل التزكية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقيمتي التوحيد والحرية؛ إذ تعكس دروس هذا المدخل التمازج بين هتين القيمتين وطبيعة المدخل ومفرداته، كما ترتبط قيمة الاستقامة ارتباطاً وثيقاً بمدخل الاستجابة التي قصد بها المنهاج تطهير الجسم والقلب، لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تزكية الروح، لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة. وعلاقة مدخل القسط بقيمة الإحسان تظهر جلياً؛ لأن الإحسان متضمن لمعاني أداء الحقوق على وجهها الأكمل، وليس من سبيل لتحقيق الحكمة إلا بنفع الغير، والتشبع بقيم المبادرة والإيجابية وتعميم الخير، وهذا لا يتأتى إلا بحصول المحبة للخلق، لتصبح بذلك محبة فعل الخير نابعة من محبة الخلق.

وقد أصبح الكتاب المدرسي المعدل أحد أهم عناصر المنهاج الدراسي؛ إذ عبّره يتم تصريف محتويات المنهاج، كما شكلت تعددية الكتاب المدرسي المبتكرة في المستوى الدراسي الواحد تميزاً لافتاً، واضعة بذلك حدّاً للكتاب القديم ذي النمط الوحيد الذي سيطر لمدة طويلة على المجال البيداغوجي، وعمل على تنميط سيورة التعليم والتعلم، حيث لوحظ أن هذه التعددية أسهمت في الارتقاء بالمحتوى الدراسي بفضل التنافسية في إثبات الجدارة والاستحقاق والتميز، والتي شكلت الحافز الأكبر على تقديم الأجود، وخلق نوعية في التأليف المدرسي استطاعت مواكبة التطورات التي يعيشها العالم. وإذا كان الكتاب المدرسي أداة تتحقق من خلالها أهداف المنهاج، فإنه في ظل المستجدات الحالية، بات من المهم النظر في العلاقة التي تجمع بينهما. ومن هذا المنطلق يسعى الكتاب المدرسي في صيغته الجديدة إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، مع مراعاة المداخل الأساسية المعتمدة في وضع البرامج.

وفي هذا السياق، ونُشدانا لمتطلبات إصلاح تربوي متكامل ومتناسق، نشمن الخطوة التي فتحت المجال لاستعمال أكثر من كتاب مدرسي واحد في المؤسسات التعليمية، رغم بعض الانتقادات، فقد أصبح المنهاج بمنزلة خارطة الطريق أمام الأستاذ، فهو وحده الإطار

• لا بد أن تتوفر كل مؤسسة تربوية على خزانة تحتوي على أمهات الكتب والمراجع الضرورية، كالمصادر اللغوية، والقواميس، والمعاجم، والدواوين الشعرية، وكتب التفسير، والتاريخ وغيرها، وعلى ما هو مهم من البحوث والمؤلفات الحديثة.

• إن فصح المجال أمام إبداعات ومبادرات الأساتذة والتلاميذ معا ضروري في موضوع التعامل مع الكتاب المدرسي.

• وأخيرا أود أن أقرر أن كثيرا مما جاء في هذا المقال ليس من القطعيات، ولا يُدرج ضمن لائحة المسلمات التي لا تناقش، كما أن هناك عدة مباحث حول الكتاب المدرسي لم تأت الفرصة لمناقشتها وبسط الكلام حولها. وحسب هذا المقال أن يكون حلقة في سلسلة المحاولات المبذولة في هذا المجال، فهو محاولة متواضعة في عرض هذا الموضوع ورصد بعض قضاياها؛ لإثارة الباحثين الفضلاء وشحذ قرائحهم لإتمام ما بدأه السابقون. والله تعالى أسأل التوفيق والسداد، وهو سبحانه حسبنا ونعم الوكيل.

المرجعي الملزم وطنيا، أما مضامين الكتب المدرسية، وترتيب موادها، والمقاربات البيداغوجية المقترحة، فلأستاذ حرية التصرف فيها بتكييفها وملاءمتها إذا تطلب الأمر ذلك، مع مراعاة مقتضيات المنهاج.

التوصيات والنتائج والخاتمة:

لقد أفضى بنا هذا المقال إلى نتائج وخلاصات نذكر منها:

• إن الكتاب المدرسي مهما كانت درجة جودته وإتقانه، فإن فائدته متوقفة على حسن استعماله، ولن يؤدي دوره كاملا إلا إذا تمكن الأستاذ المقتدر من طريقة استعماله بشكل جيد، لأنه كالسيف في يد البطل، أو في يد الجبان كما سبق.

• إن الكتاب المدرسي في كل هذه الحالات لا يعدو أن يكون إحدى الوسائل الديداكتيكية التي يستعان بها في العملية التعليمية، ولا ينبغي أن يكون المصدر الوحيد؛ بل يلزم أن يكون مشفوعا بمصادر متعددة ومتنوعة أثناء تحضير الدروس.

البيبلوغرافيا

مراجع باللغة العربية:

1. التدريس، أهدافه، أسسه، وأساليبه، وتقويمه ونواتجه"، لفكري حسن زيان، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1971.
2. التربية التجريبية والبحث التربوي، عبد الله عبد الدائم، دار النشر للملايين، سنة 1988.
3. ديداكتيك التربية الإسلامية للأستاذ إسماعيل مرجي، أكتوبر 2019، tarbiislam.blogspot.com
4. ديداكتيك القيم للأستاذ خالد البورقادي. مجلة النداء التربوي، العدد 23-24، السنة الثانية والعشرون 2019.

مراجع باللغة الفرنسية:

10. "schoolbook", www.merriam-webster.com, Retrieved 15-7-2018. Edited.
11. Chevallard, Yves et Joshua M. : 1982, Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. Recherches en didactique des mathématiques, vol.3. N2, p. 39.

5. كيفية الاشتغال بالكتب المدرسية في صيغتها الجديدة، مقال للأستاذة كريجة مهتدي. https://www.mostajad.com/2015/10/blog-post_78.html
6. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. للدكتور حسن شحاته، والدكتورة زينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003.
7. المكتبة الرقمية، اليونسكو، الذيل: جيم: مسرد المصطلحات.
8. منهاج التربية الإسلامية بسلوكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016.
9. الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999 - 2009.

13. <https://www.facebook.com/abdellah.oulad.lhadj/posts/135495106661148>
https://www.researchgate.net/publication/341767327_bd_allh_bd_aldaym_mfkraa

12. <https://revues.imist.ma/index.php?journal=ANIDAE-TARBAWI&page=article&op=view&path%5B%5D=18168>

تدريس النصوص

من السياسة التربوية إلى الاختيار الديداكتيكي

العربي قنديل¹

ملخص

يتحدد ملمح متعلم نظام تعليمي ما من خلال نموذج البيداغوجي الذي يعمل على تصريف سياسة تربوية محددة للملمح المتعلم من خلال أنشطة ديدكتيكية. وبذلك تتحدد إشكالياتنا في صعوبة الربط بين الأدب الممتع (الديداكتيك) وبناء القيم المفيدة (الملمح). ولعل ذلك ما جعلنا نفترض أن الإفادة والإمتاع في تدريس الأدب ترتبط أكثر بتدريس مقارن للأدب؛ تدريس يتيح الانفتاح لتبين مواطن الجمال الفني ومكان الاختلاف والوحدة الحضاريين. ولذلك نسعى إلى تتبع ملمح المتعلم المغربي عبر الإصلاحات المتوالية من جهة، ومدى إسهام تدريس النصوص الأدبية في بناء هذا الملمح وإمكانية تعميق هذا البناء من خلال اختيار ديدكتيكي منفتح على اللغات والآداب والثقافات المختلفة من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق، نقترح الديداكتيك الالتقائي في تدريس الأدب باعتبارها دعامة من دعائم منهاج تربوي يطمح إلى بناء ملمح متعلم / مواطن منفتح على الآخر بمنطق التكافؤ، وواع بوضعيته ووضعية مجتمعه، ومتفاعل مع مستجدات الحياة المعاصرة بحس نقدي، وغيرها من المعطيات التي تصب في مرمى بناء شخصية متوازنة ومبدعة. ووفق هذا التصور، يتوزع مقالتنا محوران: أحدها ينبش في ملمح المتعلم عبر مسار الإصلاحات التربوية المختلفة، بينما يعرف الثاني بالنموذج الديداكتيكي الالتقائي الذي قد يكون أقرب إلى بناء ملمح متعلم متشبث بأصوله ومنفتح على العالم.

الكلمات المفتاحية: الديداكتيك الالتقائي - التخطيط العام - الأدب - الملمح.

1- أستاذ محاضر مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - بني ملال خنيفرة

مقدمة

نقدم في هذه الورقة نموذجاً لديدكتيك الأدب الذي يجمع بين الحقل المعرفي الأدبي في أبعاده الثلاثة: نظرية الأدب وتاريخ الأفكار والنقد الأدبي، وديدكتيك القراءة الذي يضع خطوات منهجية وإجرائية لتدريس النص القرائي عامة والنص الأدبي بخاصة.

وسعياً إلى أجراً هذه التصورات، نتقدم بتصوّر لديدكتيك الأدب بشكل يكشف الارتباط الجدلي بين التربية والبيداغوجيا في سياق ثقافي قيمي محدد، على اعتبار أن كل نموذج بيداغوجي مثالي لفترة زمنية معينة هو، أولاً وقبل كل شيء، صورة لحالة المجتمع في تلك الحقبة¹. إن تدريس الأدب وفق منظور تقني يلغي أي حضور لبناء القيم، بينما يسهم تدريس الأدب وفق منظور جمالي فني في بناء القيم الإنسانية المروجة من خلاله عبر آلية التحيين، وكذا المتضمنة في بنيته من خلال تذوق الجمال والاستمتاع بالقراءة.

وبناء على ذلك، نطرح آلية النقل الديدكتيكي للنص الأدبي من حيث الاختيار وسياق الإنتاج وسياقات التلقي والسبل البيداغوجية والأنشطة الديدكتيكية وغيرها من المعطيات التي تسهم في بناء ديدكتيك التقائية. إننا نطرح الديدكتيك الالتقائية كسبيل

ناجعة لتدريس الآداب المختلفة لغة وثقافة بشكل يمكن المتعلم من الوعي بخصوصيته الثقافية من جهة، ويتفاعل مع الثقافات الأخرى من منظور التكافؤ من جهة أخرى. كما نسعى في هذا النموذج الديدكتيكي إلى الانفتاح على الفنون التعبيرية الأخرى في تدريس النصوص الأدبية كالتلفزيون والسينما وغيرها من الوسائط التي قد تشكل دعائم موازية للنص الأدبي في سبيل تطوير منظومة القيم والتربية على تذوق الآداب والفنون.

وهذا ما نطمح إلى بسطه وفق محورين كالتالي:

1- تدريس الأدب بين إكراه السياسة التربوية وطموح البيداغوجي.

2- من الديدكتيك العام إلى ديدكتيك النص.

I. تدريس الأدب بين إكراه السياسة التربوية وطموح البيداغوجيا

1- ملمح المتعلم/ المواطن المغربي

تسعى السياسات التربوية في جميع البلدان إلى بناء ملمح متعلم/ مواطن بشكل مستهدف. وسعياً إلى أجراً هذه الغايات، تعمل النظم التربوية على رسم منهاج واضح لتحقيق المواصفات المطلوبة بشكل متدرج من المرامي إلى الكفايات إلى الأهداف التعليمية.

1- Emile DURKHEIM, Education et sociologie, QUARIGE, P.U.F, Paris, 5ème éd, 1995, p 88.

حضرت (نسبياً) مشيرات دالة على إنسان التقنية (رفع المؤهلات المهنية لزيادة الإنتاج) في المخطط الخماسي (1981/1985)، ونلفي كذلك معطيات محتشمة دالة على الإنسان العضوي الذي لا نجد له إحالة قوية تجعل من مفهوم العضوية مفهوماً حقيقياً لا شكلياً، يماثل مفهومه عند أنطونيو غرامشي (Antonio Gramsci).

وإذا كانت النظم التربوية بهذا الاختلاف وبهذا الطابع التنظيري، فإنها بحاجة إلى خطوات إجرائية من أجل تنزيل هذه التصورات بشكل فعلي داخل فصول الدرس. وهذا ما يستدعي التوسل بآلية الديدكتيك في سياق تربية حديثة. فما المقصود بالديدكتيك؟ وما دوره في تحقيق أهداف التربية وبناء كفايات المتعلم في التربية الحديثة؟

2- التربية والمجتمع بين التناظر والتجاوز

تشكل التربية (L'éducation) الإطار الحاضن لجميع الأنشطة التعليمية التعلّمية التي يدبرها الأستاذ بيداغوجياً وديدكتيكياً. وفي مقامنا البحثي (الذي هو دراسة المؤلفات) يتم التركيز على أستاذ اللغة العربية وأستاذ اللغة الفرنسية بصفتها مشغليْن

وإن إطلالة على تاريخ الفلسفات التربوية المغربية تقدم لنا استنتاجاً مفاده أن غاية الأنظمة التربوية المتلاحقة على المدرسة المغربية كانت تركّز على بناء الإنسان المحافظ فقط. فإذا أنعمنا النظر في التخطيطات التربوية التي أسست للمدرسة المغربية الحديثة، نجد أن لوازم المواطن المحافظ كثيرة ومتنوعة. وهذا ما نتبعه في الآتي:

1. التخطيط الخماسي (1960/1964):

- "تكوين مواطن صالح (...) ومهيأً للاندماج في الحياة الوطنية"،

- "المشاركة في تحقيق المشاريع"؛

2. المخطط الثلاثي (1978/1980): - "الأصالة"؛

3. المخطط الخماسي (1981/1985): - "الأصالة"؛

4. ميثاق 1981¹: - "الأصالة"؛

5. ميثاق 1999²: - المتصف بالاستقامة والصالح -

التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة؛

6. الكتاب الأبيض³: - الاستقلالية في التفكير والممارسة؛ (تغيب كلمة أصالة بالمطلق في هذا المرجع).

ومن ثمة، نلاحظ أن اللازمة التي تكررت في جميع التخطيطات تنزع نحو بناء الإنسان المحافظ، كما

1- وردت نصوص من هذه المخططات التربوية في كتاب "مدخل إلى

الفلسفة التربوية" لجامع الجغامي، مرجع سابق، ص 50 وما بعدها.

2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أكتوبر 1999، ص: 8.

3- الكتاب الأبيض، الجزء الثاني، يونيو 2002، ص: 12.

بالمؤلفات الكاملة بالسلك التأهيلي في تقاطعاتها المتعددة والمختلفة. وتحقق أنشطة تحليل المؤلف الأدبي عامة، والسردية بخاصة، جزءاً مهماً من غايات التربية، تلك الغايات التي تنشئ بناء ملمح مواطن الغد من خلال اكتسابه مجموعة من الكفايات الأساس.

ومادام المواطن جزءاً من المجتمع - بمعنى أنه مشكّل له ومتشكل فيه - فإن المنتظر من التربية - في تصور أول - هو بناء ثقافة ملائمة لثقافة المجتمع والتي بدورها يمكن بناؤها بشكل دائم ومستمر. وهذا ما ألمح إليه الغالي أحرشواو في قوله: "وعليه، فنحن لا نتصور تنمية ثقافة الطفل العربي خارج مدار التنمية الثقافية العامة للمجتمع، لأن التنمية الثقافية المقصودة، تعد في تقديرنا الشخصي مشروعاً مجتمعياً ضخماً، قوامه اكتشاف المهبة الثقافية ورعايتها"¹. إن هذا التصور الذي قدمه أحرشواو يجعل التربية تابعة لثقافة المجتمع، لا سابقة له. وبذلك، يتحكم الواقع المجتمعي في التربية بتوجيهها نحو إعادة الإنتاج في ما يشبه دائرة مغلقة لإفراز القيم والنماذج البشرية. حيث يقر الباحث بأن "لا جدال في أن ثقافة الأطفال تجمعها علاقة عضوية بواقع المجتمع واختياراته الاجتماعية المختلفة، إذ إن أي تحول في

مكونات هذا الواقع لابد وأن ينعكس سلباً أو إيجاباً على أبعاد هذه الثقافة وعلى توجهاتها الرئيسية"².

إن التصور الذي قُدّم سلفاً لينبني على مفهوم متجاوز للتربية التي كانت وظيفتها محصورة في إعادة الإنتاج. غير أن تطور البحث التربوي وتغير الظروف التاريخية والاجتماعية جعلت التربية تتجاوز عملية التكيف التي تربطها بالواقع والحاضر فقط إلى عملية النقد والتفكير واستثمار ملكة العقل. إن التربية الحديثة التي ننشدها تتوجه نحو المستقبل للانعتاق من ربقة الجاهز والبحث عن الغائب بشكل غائي³.

إن طبيعة التطورات المتلاحقة - بشكل متسارع - في مجال الاكتشافات العلمية والتكنولوجية، والتغير الملازم للعولمة وللمعطيات التكنولوجية في مجال القيم، تدعو إلى تغيير مفهوم التربية لتغدو "التربية التي ينادي بها الفكر التربوي المعاصر لا تقتصر على التربية الصيانية (...). ولكن التربية التي ينادي بها هي "التربية التوقعية"، التي تقوم أساساً على توقع ما يمكن أن يحدث، بغية تلافيه أو مقاومته أو تغييره قبل أن يقع"⁴.

وهكذا فإن المفهوم الجديد للتربية يجعلها سابقة على ثقافة مجتمعية يراد بناؤها أو تطويرها من خلال

1- الغالي أحرشواو، العلم والثقافة والتربية، مطبعة النجاح الجديدة،

الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 67.

2- نفسه، ص 68.

3- جامع جغامي، مدخل إلى فلسفة التربية، السلسلة التربوية 3،

مطبعة شروق، أكادير، ط1، 1996، ص 18، 19.

4- جامع جغامي، مدخل إلى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 22.

الوجودي أو الإنسان العضوي⁴. إنه تحول تحكم فيه البعد الاختياري، كما تحكمت فيه مستجدات الواقع وتحدياته.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الإنسان المحافظ هو الذي اشتغلت عليه التربية المتمحورة حول الإيمان بالثواب الاجتماعية والدينية والسياسية وغيرها. أما إنسان التقنية فكان غاية التربية التي أوصلت البشرية إلى الحداثة في بعدها المادي. فيما كان الإنسان الوجودي غاية التربية التي أفرزت الحداثة الفكرية. وأخيرا- وليس آخرا- ظهر الإنسان العضوي كإفراز لتربية أرادت له أن يكون فاعلا في المجتمع، لا سلبيا ومستهلكا. إنها تربية تدعو إلى وعي شبيه بالوعي الـ"ما بعد حداثي". إنه الوعي المبني على حس نقدي في قراءة النصوص والبحث عن مظاهر المراوغة فيها، وكذا صيغ الهيمنة والتنميط في تمثل واع للعلاقة الجدلية بين الثقافة من جهة والنص وصاحبه من جهة أخرى.

فاعلية الفعل التربوي الذي سيخلق الفاعل الاجتماعي. إنه التصور الذي عبر عنه روجي غارودي (Roger GARAUDY) بقوله: "وأخص ما ينبغي أن تحتص به تربية تليق بعصرنا هو أن تجعل الإنسان يعي أن مهمته كإنسان أن يشارك في الخلق المستمر للعالم وفي التوليد الإبداعي لمطلق جديد وأن فعله لا يكون إنسانيا حقا ولا يمكنه من بلوغ ذروة الحياة إلا إذا اجتمع الخلق الإبداعي والعمل السياسي والحب والإيمان لديه في فعل واحد"¹. نستنتج مما سبق أن التربية ترتبط أشد الارتباط بمعطى الغايات؛ إذ إن كل نموذج ييداغوجي مثالي لفترة زمنية معينة هو، أولا وقبل كل شيء، صورة لحالة المجتمع في تلك الحقبة². وبذلك تكون العلاقة بينهما علاقة جدلية، على اعتبار أن "كل نظام تربوي (...). صورة من مجتمع ومشروع له"³. غير أن ما نلاحظه في منظومتنا التربوية هو أن ملمح الإنسان الذي تستهدفه التربية ظل واحدا، لم يتغير بالرغم من تغير المعطيات الاجتماعية والتاريخية وغيرها. فإذا كانت التربية غائية فإن غاياتها اختلفت- غريبا- عبر التاريخ بين تربية توصل إلى الإنسان المحافظ أو إنسان التقنية أو الإنسان

3- روجي غارودي، "التربية وأزمة القيم"، مرجع سابق، ص 51.

4- جامع جغايي، مدخل إلى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 25.

1- روجي غارودي، "التربية وأزمة القيم"، ترجمة توفيق بكار، مجلة المتلقي، عدد 6/5، 2000، ص 59.

2-Emile DURKHEIM, Education et sociologie, QUARIGE, P.U.F, Paris, 5ème éd, 1995, P 88.

وكذا طبيعة الفضاء المعد لتدبير أنشطتها التعليمية التعليمية.

إن المعطيات السالف ذكرها، تجعل مواد التدريس مختلفة في طرائق تدريسها. وعليه يكون الديدكتيك بصيغة الجمع؛ أي ديدكتيك كل مادة أو قطب من المواد المنسجمة مع بعضها. وقد عرف إيف روتر (Yves REUTER) الديدكتيك كالتالي: "يمكن تعريف الديدكتيكات، في مقارنة أولى، بأنها تخصصات بحث في تحليل المضامين (المعارف، معارف الفعل...) باعتبارها مواضيع تعليم وتعلم تتعلق بمواد دراسية"².

يعد الديدكتيك إذن منهجا بحثيا يعمل على الموارد الدراسية باعتبارها موارد للتعليم والتعلم. وهذا ما يكسب هذا الحقل المعرفي سمة الوساطة بين المعرفة (المضامين) العالمة والمعرفة المتعلمة (موضوع تعليم وتعلم). وبذلك، يكون لفاعلية النقل الديدكتيكي، الذي سبقت الإشارة إليه، أهمية قصوى في ولوج العملية الديدكتيكية باعتبارها "عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة"³.

3- عبد اللطيف الفاري وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط 1، 1994، ص 9.

II. من الديدكتيك العام إلى ديدكتيك النص

1- الديدكتيك .. المفهوم والأنواع

لقد تعددت تعريفات الديدكتيك بتعدد المرجعيات والمقاربات التربوية. غير أن أغلب المفاهيم تعتبر الديدكتيك طريقة في تدريس مادة من المواد المدرسية وفق حاجيات المتعلمين فيها، وخصوصيتها ووضعياتها التعليمية التي تتطلب الاشتغال بطرائق التواصل والتنشيط، وبتدبير الزمان والفضاء وأنماط التقويم، وتستلزم التوظيف الملائم للوسائل والأساليب الديدكتيكية، والتحديد المناسب للأهداف التعليمية والاختيار السليم لمحتوى التعلم¹.

من خلال ما سبق، نستشف أن فاعلية الديدكتيك تلامس مختلف الجوانب التنظيمية للمادة المعرفية أو الموارد التعليمية بشكل يربط موضوع التعلم وعناصره، سواء أكان معرفة أم قدرة أم مهارة أم موقفا أم سلوكا بأهدافه التعليمية. ويمر هذا الربط عبر تقنيات تنشيط بيداغوجية تنسجم وطبيعة المقطع الديدكتيكي، كما تتلاءم والحيز الزماني المخصص للحصة الديدكتيكية،

1- G. et J. PATIAUX, "Précis de pédagogie", coll : Repères pratique, éd: NATHAN, Paris, 1997, P87 .

2 - Yves REUTER, « Didactique », in : dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, de Boeck, Bruxelles, 2ème éd, 2010, P 69

(1)- طريقة انتقاء المعارف المراد تدريسها، وما يترتب عنها من خطر التلفيق الذي قد يجعلها غير منسجمة، ومفصولة عن شبكتها المفهومية.

(2)- تجريد المعارف ونزاعها من إطارها السوسيوثقافي.

(3)- برمجة المعرفة المراد تدريسها، حيث تتطلب البرمجة منهاجا خطيا، فيما تتسم المعرفة العلمية بالتشكل التركيبي.

(4)- نمط توزيع المعارف، حيث تسهم طريقة التوزيع في تكريس رؤى نمطية خاطئة وبعيدة عن الوقائع العلمية⁴. وإذا كانت المعطيات السابقة متعلقة بطبيعة

المعرفة وإكراهات بناء المنهاج الدراسي، فإن معطيات أخرى تتعلق بالمتعلم الذي تختلف استعداداته عن استعدادات المتلقي المتخصص في موضوع المعرفة المقدمة. فالتلاميذ "لا يحملون كل المكتسبات السابقة، سواء أكانت معارف أساس أم تجارب شخصية، من أجل توظيف العناصر المساعدة على خلق مشكل أو

وإذا كان الديدكتيك يختص بكل مادة من المواد الدراسية، فإن درجة البحث في سبل تعميق آلياته بين مادة وأخرى تختلف لعدة اعتبارات، منها ما يعود إلى المنشأ، حيث إن الأصل الغربي في تلقي الديدكتيك عربيا جعل المواد العلمية واللغة الفرنسية تحفل بتطور كمي وكيفي للدراسات المشتغلة بديدكتيكاتها. كما أن الاختلاف موجود داخل مكونات المادة الواحدة، حيث تم الاهتمام بالمكون اللغوي أكثر من الاهتمام بالمكون الأدبي في نفس المادة الدراسية. وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى البوح بذلك والخوض في ديدكتيك للأدب لتجاوز النقص الحاصل فيه¹.

3- التحويل المدرسي²

وظف التحويل الديدكتيكي أو النقل الديدكتيكي من لدن العديد من الباحثين منذ سبعينيات القرن العشرين³. وقد ارتبطت في البداية بالمواد العلمية التي تبني على نظريات علمية عالمة؛ إذ كانت حلا محتملا لصعوبات نقل النظرية من أصولها العلمية إلى بيئة مدرسية. ومن تلك الصعوبات/الإكراهات:

1- من أبرزهم جوسلين جياسون (J. Giasson)، التي اهتمت بالموضوع وخصصت له عدة دراسات ومؤلفات أبرزها كتاب "القراءة" الذي سبق أن أحلنا إليه.

2- سبق التفصيل في هذا المفهوم في مقال سابق صادر عن مجلة الديدكتيك في عددها الأول سنة 2022.

3- ظهر المفهوم مع مجموعة من الأعلام، ومنهم: (1975) "M. Verret"، و(1985) "Chevallard"، و(1992) "Develay"، و(1997) "Astofi"، و(1999) "Jonnaert".

4 - Jean-Claude VERHAEGHE, José luis WOLFS, Xavier SIMON, Dominique COMPERE, Pratiquer l'épistémologie, De Boeck et Larcier. s. a, 1ère édition, 2004, P 71.

ما يرتبط بطبيعة المادة المعرفية المستندة على فاعلية التخيل واللغة الإيحائية، فضلا عن طبيعة توزيعها في المنهاج الدراسي، واختلاف سياقات تلقيها من حيث المعطيات الزمانية والثقافية التي تختلف باختلاف المتعلمين. وإذا كان تدريس الأدب محورا جوهريا يحقق أهدافا تعليمية مخصوصة، فكيف السبيل للوصول إلى ديدكتيك يجسر الهوة بين سياقات تلقي الأدب؟

وبذلك نلفي أن الأدب كمادة معرفية يرتبط بسياق قراءته. فالدراسة الأكاديمية للأدب تختلف عن القراءة الحرة، وعن القراءة المدرسية؛ ذلك أن الأدب في الأوساط الأكاديمية يتناول بمنهج علمي وبجهاز مفهومي خاصين. وإذا ما عدنا إلى هذا المنهج العلمي نجد أنه يلتبس الصرامة المنهجية للوصول إلى نتائج أقرب ما تكون إلى العلمية بالنسبة لموضوع الأدب. وهذا ما تعاقبت المناهج على فعله منذ المناهج "الخارجية"، باعتبارها تركز على خارج النص سواء أكان تاريخا أم مجتمعا أم تركيبة نفسية، والتي هيمنت على الحقل النقدي منذ (ق 19)، مروراً بالمناهج النصية التي تلمست العلمية في بنية العمل الداخلية أو شكله الفني أو إطاره السيميائي، ووصولاً إلى المناهج ما بعد النصية حيث

حله¹. والأمر نفسه يطرح في موضوع اشتغالنا، من حيث استهداف المناهج النقدية القراء العالمين من ذوي الخبرة، وليس القراء المبتدئين/ المتعلمين. وذلك ما يفرض تطويع المناهج لتلائم هذا المعطى.

وهكذا، يرتبط النقل الديدكتيكي بإكراهات يعود بعضها إلى طبيعة المعرفة، ويعود البعض الآخر إلى طرفي النقل الديدكتيكي سواء أكان مهندس المنهاج أم الأستاذ أم المتعلم.

لقد شكل النقل الديدكتيكي أكثر من إكراه بالنسبة للبعض؛ حيث ذهبوا إلى كونه - في مجال الأدب - بمثابة تناقض أو مفارقة كامنة بين الأدب العالم والأدب المتعلم. وهذا ما يقره رولان بارت (Roland BARTHES) في قوله: "يوجد تناقض عميق وغير قابل للتجاوز بين الأدب كممارسة والأدب كتعليم. هذا التناقض كبير لارتباطه بالمشكل الأكثر خطورة اليوم، ألا وهو مشكل التحويل الديدكتيكي"².

يبدو إذن أن ما ذهبت إليه جوسلين جياسون (Giasson Jocelyne) بخصوص ندرة الدراسات المتعلقة بتدريس الأدب، يجد مسوغه في صعوبة ما يرافقه من نقل ديدكتيكي أو ماسماه بارت بالتناقض العميق. إنه

2 - Roland BARTHES, "Réflexion sur un manuel", in: L'enseignement de la littérature, Hermann, Paris, 2012, P 176 .

1 - Jean-Claude VERHAEGHE, José Luis WOLFS, Xavier SIMON, Dominique COMPERE, Op.Cit, P 70.

أعيد النظر في مفهوم المنهج والحداثة، فتم التنبيه إلى فاعلية التفكير وضرورة مراجعة مفهوم التاريخ والثقافة وغيرهما. وباختلاف هذه المناهج يختلف، كذلك، الجهاز المفهومي المعتمد في كل منها. وبالتالي تختلف نتائجها كذلك. غير أن أهم ما يسم هذه المناهج هو سيرورة ظهورها التي تؤثر على طابع النسبية والرغبة في تجاوز نواقص السابق منها. إنها نسبية نحتاج إليها لخلق منظور جديد لتدريس الأدب كما سنشير إلى ذلك في محور لاحق.

وإذا كان الجانب الأكاديمي كذلك، فإن الجانب المدرسي بدوره يتخذ لنفسه منهجا وجهازا مفهوميا خاصين؛ إذ يخضع لضوابط المنهاج الدراسي من حيث الكفايات المستهدفة والوسائل والمحتويات والأساليب وأنشطة التقويم... الخ. ويبقى الجهاز المفهومي - كذلك - خاضعا لهذا المنهاج ولعملية النقل الديدانكتيكي (La transposition didactique)، وهي العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف أكاديمية ينتجها مختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعليم¹.

يتطلب ذلك المعطى من المدرس تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة متعلمة. إنه تحويل ذو حدين: أحدهما إيجابي والآخر سلبي؛ فقد يسهم في تقريب المعرفة من ذهن المتعلم ذي القدرات العقلية الملائمة لمرحلته العمرية وسياق تلقيه للنص، كما أنه قد يسهم، في المقابل، في تشويه تلك المعرفة الأدبية ومتنها وبترها عن سياقه الدال. وهذا ما يتحقق في اتجاهين: أحدهما، يهتم بالشكل، فيحول الدراسة إلى هياكل مفصولة عن الدلالة، وثانيهما، يحيل الدراسة إلى سرد للوقائع التاريخية والاجتماعية، في انفصال عن الدلالة النصية "فكلما كان موضوع المعرفة موجهها نحو المستويات الدنيا من التعليم، فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديدانكتيكي تكون كبيرة"². إن ذلك ما يجعلنا أمام إشكالية طريقة تعامل المدرسة وديدانكتيك النصوص مع النص السردي وفق اختيارات الوزارة الوصية. يتعلق الأمر باختيار منهجية المنظورات الستة.

لقد تم الاعتماد في المدرسة المغربية، على قراءة منهجية للنصوص عامة، وللنص السردي خاصة. فالقراءة المنهجية للنص الروائي تستند إلى المنظورات الستة "الفيالا" و"شميث"، والتي تعتمد المراحل

1- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق،

ص 350.

2- علي آيت أوشن، الأدب والتواصل: بيداغوجيا التلقي والنتاج، دار

أبي رقراق، الرباط، ط1، 2009، ص 67.

للتوسل بآلية للوساطة بين المعرفة العامة والمعرفة المتعلمة، وهي آلية "النقل الديداكتيكي".

إن ما تسمى في التربية الحديثة بـ"التربية تشاركية" تستدعي أسلوبا ديداكتيكيا نوعيا في التخطيط والتدبير. وهذا ما نعزم تقديمه في إطار الديداكتيك الالتقائية التي ستسعف في تصريف الاختلافات والتشابهات بمنطق المقارنة التداولية التي تراعي سياقات الإنتاج والتلقي معا. فكيف نبني هذه الديداكتيك المقارنة؟

تعد الديداكتيك المقارنة محاولة للتوليف بين الديداكتيكات المختلفة من خلال بيان نقط الالتلاف بينها. والمقصود بها هو المقارنة بين ديداكتيكات المواد الدراسية المختلفة. غير أن ما نطمح له هو الوصول - عبر الديداكتيك المقارنة - إلى ديداكتيك تولف بين العربية والفرنسية في مادة تدريس الأدب نفسها. فإذا كانت "الديداكتيك المقارنة مشروع بحث حديث يهدف إلى خلق حوار بين ديداكتيكات المواد الدراسية¹، فإنها ستوصل إلى "ديداكتيك الأدب" وإلى ديداكتيك النصوص السردية بخاصة في مختلف اللغات.

المنهجية الكبرى المدرجة كالتالي: قراءة توجيهية وقراءة تحليلية وقراءة تركيبية. غير أن تحليل ممارساتها القرائية تؤول إلى مقارنة ثلاثية للموضوع المدروس من حيث الدوال والمدلولات والتداوليات.

2- ديداكتيك النص.. ديداكتيك التقائية

يتطلب الديداكتيك بناء خطة منهجية في التخطيط للمراحل وتدبير أنشطتها وتقويمها. وذلك ما يؤثر على ضرورة وجود وعي في تدريس الموارد. ومادام موضوع اشتغالنا هو النص السردى، فإننا مطالبون بإقرار قراءة منهجية تراعي التوجيهات التربوية من جهة، وتقديم إغناء مبني على مستجدات الحقلين المتدخلين في ديداكتيك الأدب من جهة أخرى؛ أي النقد الأدبي وديداكتيك القراءة. فأما الأول، فإننا نعول فيه على مستجدات الدراسات الثقافية المقارنة كامتداد للدرس المقارن. وأما الثاني، فإننا نعتمد فيه على الدراسات الديداكتيكية المقارنة في مجالي ديداكتيك الأدب وديداكتيك اللغات، محاولين الاستفادة من مستجدات ديدكتيك اللغات ومنها الديداكتيك الالتقائية، نموذجاً، قصد توظيفها في ديداكتيك الأدب. ووعيا منا بالفرق بين وعي القارئ المتخصص والقارئ/ التلميذ، فإننا بحاجة

1-Bertrand DAUNAY, « Didactique comparée », in : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, op.cit, p75.

محملها إلى التفاعلات الأربعة التي بسطها محمد مفتاح³. ويمكن تمثلها تربويا كالتالي:

- التمثل: حيث يُتاح للمتعلم أن يتشرب القيم الجديدة من منطلق كونها حسا إنسانيا مشتركا، وتظهر في قيم الحب والندم والغيرة، كما في العلاقات الإنسانية كعلاقات الأسرة والحي، وأيضا في الحالات الإنسانية كالغنى والفقر وغيرها من المعطيات الموجودة في كل المجتمعات البشرية.

- التكيّف: إذ تمثل هذه الوضعية مناسبة لإغناء المكتسبات وتجديدها؛ حيث يتكيف المتعلم المغربي مع معرفة وجود مذاهب مسيحية على غرار المذاهب الإسلامية، أو معرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالزواج بين النبلاء والعامّة أو بين الأغنياء والفقراء.

- التحصّن: ويظهر هذا التفاعل كنوع من التحفظ على معطى ثقافي جديدة ومختلف اختلافا جذريا عن المعطيات الثقافية للمتعلم؛ أي دخول نسقين ثقافيين في حالة تعارض كما هو الشأن بالنسبة للتعارض بين حد القاتل ومناهضة عقوبة الإعدام، وبين الدعوة إلى التحرر في التفكير والجنس وغيرها.

ننطلق في بناء ديدكتيك النص السردى من دعوة باجوا التي ركز فيها على ضرورة تمكن أستاذ الأدب الفرنسي من أدب أجنبي آخر. وتلك دعوة تحمل من روح الانفتاح ما تحمله الدعوة إلى "نظرية عامة مقارنة". ومن أجل المساهمة في بناء مفهوم "الأدب العام"، نرى أن المبحث الديدكتيكي الذي ندافع عنه يشكل عنصرا مهما في سيروية تمثل النظرية العامة المقارنة.

ومن خلال التدريس الالتقائي يحفز الأستاذ المتعلمين لتشغيل الحس النقدي في مقارنة النصوص من خلال تفعيل قدرات الملاحظة والتحليل والتمييز والمقارنة والتركيب والتقويم. ولا تتحقق هذه القدرات إلا في ارتباط بمحتوى أدبي ما، أو بنص سردي بخاصة. ولذلك نقترح على الأستاذ ما أشار إليه عبد القادر غلال في قوله: "يحفز الأستاذ اللقاء والحوار بين الثقافات المختلفة عبر اقتراح - عند الاقتضاء - نصوص مكتوبة بالفرنسية من لدن كتاب مغاربة أو أجانب"². وبناء على هذا التواصل تظهر أنواع التفاعل مع المعطى الجديد - خاصة في المؤلف الفرنسي - والتي تعود في

3- محمد مفتاح، مشكاة المفاهيم: النقد المعرفي والثقافة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص 133-134-135.

1- وردت هذه الدعوة في كتابه "الأدب العام المقارن"، وسنورد قولاً له يصرح بذلك ويؤكد فيه فيما يلي من المحور.

2- Abdelkader GHELLAL, Didactique de la littérature et des textes littéraires, Op.Cit, p56.

إقرار فيه بتفوق أدب على آخر. إن الديدكتيك الذي نسعى إليه ليحتفي بنقط التقاطع كما يحتفي بنقط الاختلاف بين الآداب والثقافات المختلفة.

إن اتخاذ الديدكتيك قناة لقراءة الأدب وإقراءه يشكل أسلوباً أعمق أثراً من القراءة الحرة للأدب. ذلك أن ما يتيح الديدكتيك من إمكانات خلق جدل معرفي وبناء دلالي وانفتاح فكري يشكل مكسباً لمن أراد لغاية الأدب أن تتجسد في الواقع. وهذا ما أبرزته جوسلين جياسون (Jocelyne Giasson) في قولها: "يفتح الأدب، كذلك، الروح أمام التعددية الثقافية، مظهراً أننا نجرب مشاعر وانفعالات متماثلة، كيفما كانت أصولنا، مبرزاً ما تختص به كل مجموعة".¹

يظهر إذن أن دور الأدب مهم في نماء الكفايات الثقافية والمنهجية والتواصلية. ولعل أهم ما يحفز المتعلم لاكتساب ذلك هو التعامل الممكن مع نص طويل ومكتمل، ووجود تنسيق بين مدرسي الأدب العربي والأدب الفرنسي في اختيار النصوص من جهة، وفي التقريب بين منهجيتي التدريس اللتين يشتغلان بها من جهة أخرى. وهذا ما سنعمل على اقتراحه كمحاولة منهجية تنطلق من حيث التوجيهات المذيلة لدراسة عباس الصوري التي دعا فيها إلى خلق تقارب بين

- التطرف: يصل التطرف حد الإعلان عن الرفض المطلق للمعرفة الجديدة، وليس الاكتفاء بعدم التفاعل معها أو التحفظ بخصوصها؛ إذ تظهر تعارضاً عميقاً مع أصول الثقافة المستقبلية. ومثاله ما يظهر في التصادم بين الاعتقاد بالله والاعتقاد بمركزية الإنسان فقط.

وإذا كان باجو يدعو الأستاذ الفرنسي الذي يدرس الأدب الفرنسي إلى الإلمام بالآداب الأجنبية من أجل توسيع آفاق عملته التعليمية التعليمية، فإننا ندعو، بدورنا، الأستاذ المغربي الذي يدرس الآداب العربية إلى الاطلاع على الآداب الأجنبية، والفرنسية بخاصة لتحقيق أهداف متعددة تتجاوز أهداف الأول، ومنها:

(1)- توسيع مدارك المتعلمين وقدرتهم على الربط بين الآداب.

(2)- خلق نوع من التكامل أو النسقية مع مادة اللغة الفرنسية وآدابها كواقع مقرر بالمدرسة المغربية، على عكس ما هو مقرر بالمدرسة الفرنسية.

(3)- معالجة مركبات التوفيق أو عقد النقص التي قد تكرر - بالخطأ - في مواد دراسية أخرى.

وإذا كنا ندعو إلى هذا التكافؤ في التعامل مع الآداب الوطنية أو القومية داخل المدارس الوطنية، فإن ذلك ينطلق من منطلق خلق لقاء أو حوار متكافئ لا

1-Jocelyne GIASSON, La lecture : de la théorie à la pratique, coll: outils pour enseigner, De Boeck, Bruxelles 2005, 4^{ème} tirage, 2010, p277.

إليها هي تربية التغيير والكونية والإبداع والتكامل والاستباق، لا تربية المحافظة والانغلاق والتقليد والتخصص وإعادة الإنتاج.

ولعل تقديمنا لنموذج مقارنة النص السردي المنتمي إلى ثقافتين من حيث البناء الديدكتيكي الموحد وتفاعل القيم الثقافية بين الاتصال والانفصال، خير دليل على أهمية هذا النشاط التربوي بيداغوجيا وديدكتيكيا في بناء مواصفات المتعلم المنصوص عليها في المنهاج.

منهجيتي مادة العربية ومادة الفرنسية، مؤكدا على ضرورة إغناء منهجية تدريس النصوص العربية بالمستجدات التي تعمل وفقها منهجية تدريس النصوص الفرنسية؛ حيث ذهب الباحث إلى "ضرورة إعادة النظر في منهجية تدريس النصوص الأدبية في شعبة اللغة العربية، وذلك بمراعاة المستجدات النقدية والمحافظة في الوقت نفسه على الطابع البيداغوجي للدرس الأدبي في المدرسة حتى تحافظ على وظيفتها الحقيقية". ووفق هذا التصور المقارن، نجد أن الديدكتيك الالتقائية قد تستثمر فيما هو أبعد من تدريس الأدب، لتلامس درس العلوم كذلك.

خاتمة

نستخلص مما سبق أن الديدكتيك الالتقائية في درس الأدب قد تمثل دعامة من دعامات منهاج تربوي يطمح إلى بناء ملمح متعلم/ مواطن منفتح على الآخر بمنطق التكافؤ، وواع بوضعيته ووضعية مجتمعه، ومتفاعل مع مستجدات الحياة المعاصرة بحس نقدي، وغيرها من المعطيات التي تصب في مرمى بناء شخصية متوازنة ومبدعة وقادرة على التغيير. إن التربية التي نسعى

1 - عباس الصوري، "مقاربة النص الأدبي في الكتاب المدرسي"،

ضمن: تدريسية النصوص، ج2، الدليل التربوي، مطبعة النجاح

الجديدة، الدار البيضاء، 1993، ص 104.

البليوغرافيا

• مراجع باللغة العربية

- أحرشاو (الغالي)، العلم والثقافة والتربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2005.
- آيت أوشن (علي)، الأدب والتواصل: بيداغوجيا التلقي والنتاج، دار أبي رقرق، الرباط، ط 1، 2009.
- جغامي (جامع)، مدخل إلى فلسفة التربية، السلسلة التربوية 3، مطبعة شروق، أكادير، ط 1، 1996.
- الصوري (عباس)، "مقاربة النص الأدبي في الكتاب المدرسي"، ضمن: تدريسية النصوص، ج 2، الدليل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.
- عبد اللطيف (الفاربي) وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط 1، 1994.
- غارودي (روجي)، "التربية وأزمة القيم"، ترجمة توفيق بكار، مجلة المتلقي، عدد 5/6، 2000.
- الكتاب الأبيض، الجزء الثاني، يونيو، 2002.
- مفتاح (محمد)، مشكاة المفاهيم: النقد المعرفي والثقافة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 2000.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أكتوبر، 1999.

• مراجع باللغات الأجنبية

- BARTHES (Roland), "Réflexion sur un manuel", in: L'enseignement de la littérature, Hermann, Paris, 2012.
- DAUNAY (Bertrand), « Didactique comparée », in : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, de Boeck, Bruxelles, 2^{ème} éd.
- DURKHEIM (Emile), Education et sociologie, QUARIGE, P.U.F, Paris, 5^{ème} éd, 1995.
- DURKHEIM (Emile), Education et sociologie, QUARIGE, P.U.F, Paris, 5^{ème} éd, 1995.
- GHELLAL (Abdelkader), Didactique de la littérature et des textes littéraires, de Boeck, Bruxelles, 2011.)
- GIASSON (Jocelyne), La lecture : de la théorie à la pratique, coll: outils pour enseigner, De Boeck, Bruxelles 2005, 4^{ème} tirage, 2010.
- PATIAUX (G. et J.), Précis de pédagogie", coll :Repères pratique, éd: NATHAN, Paris, 1997.
- REUTER (Yves), « Didactique », in : dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, de Boeck, Bruxelles, 2^{ème} éd, 2010.
- VERHAEGHE (Jean-Claude), José Luis WOLFS, Xavier SIMON, Dominique COMPERE, Pratiquer l'épistémologie, De Boeck et Larcier. s.a, 1^{ère} édition, 2004.

L'impact des langues maternelles sur l'enseignement du FLE au primaire marocain : le cas de la région d'El Haouz

Khadija MOUADDINE⁴⁰⁸

Hayat MARIR et Rachid MARZAQ⁴⁰⁹

Résumé

Sous le toit de la mondialisation, l'acquisition de nouvelles langues est devenue indispensable pour faciliter les échanges. Par contre, le processus d'apprentissage de ces nouvelles langues étrangères n'est pas aussi facile sans l'application d'une méthode didactique efficace. Effectivement, enseigner une langue étrangère c'est former, transmettre et faire acquérir des connaissances linguistiques et communicatives différentes de celles de la langue première de l'apprenant. Par conséquent, dans une classe de langue étrangère le processus d'interaction communicative entre enseignant / apprenant n'est pas sans avoir quelques obstacles parmi lesquels l'inhibition, ce qui contribue souvent à l'échec de l'exécution de la tâche donnée. Dans une telle situation, la présence de la langue maternelle s'impose comme une technique de remédiation pour surmonter une telle lacune.

Dans le présent article, nous nous interrogerons sur l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du français au cycle primaire marocain, en prenant en compte le cas des élèves issus de la région d'El Haouz. Notre objectif est d'évaluer le statut de la langue maternelle chez les élèves aussi que chez les enseignants au sein de la classe de langue étrangère, de savoir comment cette langue mère est utilisé en tant qu'une stratégie de communication permettant la réussite du processus d'apprentissage.

Le sujet du présent article s'inscrit au sein de la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues. Il s'articule autour de deux champs : la sociolinguistique et la didactique.

Pour répondre à la problématique de cette recherche, nous avons choisi la région d'El Haouz vu sa diversité linguistique en visant les enseignants de cette région. Nous avons mené une enquête de terrain dans laquelle nous avons combiné des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives en vue de collecter les données et d'assurer leurs validités.

Mots-clés : langue maternelle, langue étrangère, enseignant/apprenant, stratégies de communication, blocage.

⁴⁰⁸ - Laboratoire Art, Littérature et Ingénierie Pédagogique, FLLA Ibn Tofail- Kénitra

⁴⁰⁹ - Laboratoire Langage et Société, FLLA Ibn Tofail -Kénitra

Introduction

Depuis quelques années, diverses recherches ont été focalisées sur la langue maternelle ainsi que son impact intrinsèque à l'acquisition d'une langue étrangère, y compris le français. Certes, en se positionnant dans un contexte de globalisation comme le nôtre, nous assistons à une diversité langagière. Qu'il s'agisse des sphères professionnelles, sociales ou privées, la maîtrise des langues étrangères devient de plus en plus cruciale.

Chaque individu dès sa naissance acquiert une ou deux langues dans le but de pouvoir communiquer et intégrer sa communauté. Certes, lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il peut toujours faire référence à sa langue maternelle, sans oublier qu'il sera toujours nécessaire de ne pas négliger l'impact de la langue mère sur la langue dite étrangère.

La pesanteur de l'identité socioculturelle de l'apprenant et la spécificité de chaque culture peuvent exiger ce genre de phénomènes. Aujourd'hui, il faut considérer le recours à la langue maternelle comme l'une des stratégies d'apprentissage qui pourraient servir de point de départ aux enseignants. Ce recours à la langue maternelle favorise une assimilation aisée aux élèves des notions indispensables pour qu'ils puissent pratiquer spontanément le français dans différentes situations de communication en classe de FLE.

Il est à signaler que l'intégration du français à l'école primaire est désormais mise au point à partir de la première année, tandis qu'on alterne souvent l'arabe et l'amazigh, deux langues

strictement officialisées, selon l'écologiste à qui on a affaire. Ceci dit, quand le champ linguistique d'un pays donné n'a pas une conception assez claire de la langue, tout un débat est mis au point, le mode et la gestion de son enseignement sera affecté. Par ailleurs, cet état de chose admet une ouverture sur d'autres cultures mais en même temps engendre une crainte de perdre son identité, ce qui peut induire en une aporie qui s'infiltre dans les représentations et s'amplifie par un discours qui va des fois jusqu'à la xénophobie. Qu'on le veuille ou non, l'apprentissage d'une langue est certes intellectuellement et culturellement enrichissant mais c'est un processus qui nous transforme.

Face aux enjeux sociaux et éducatifs, le Maroc a choisi de créer une nouvelle école nationale marocaine pour atteindre son objectif principal d'éducation de qualité. En ce sens, l'intervention continue des autorités éducatives dans la Loi Cadre 51/17(2019) afin de mener une réforme assez considérable en portant un regard critique et réformé sur la place des apprenants dans la situation d'enseignement-apprentissage. Au Maroc, connu en tant qu'un pays plurilingue où le contact des langues est très répandu, l'enseignement du français dans un tel contexte engendrera certainement des phénomènes linguistiques (code switching, interférences langagières, etc.) Ceci étant dit, pratiquer une langue différente de la nôtre, implique

Inévitablement des problèmes linguistiques variés à l'écrit et à l'oral.

Ce constat nous amène à nous préoccuper du problème de sélection méthodologique à prendre pour pouvoir adapter l'enseignement aux attentes des apprenants et à leurs besoins en tenant compte du poids de leurs langues maternelles. Sans une prise de conscience relative à l'analyse du terrain et sans une application profonde de tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation, on ne peut établir une démarche efficace ou du moins ouvrir suffisamment de pistes de réflexion. On ne peut pas non plus enseigner les langues étrangères sans s'intéresser aux méthodes récentes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et voir quelle méthode est la meilleure pour que le système éducatif marocain s'adapte à l'environnement avant de l'adopter.

Dans le cadre de cette enquête, nous présupposons que l'acquisition du français à un âge plus ou moins jeune pourrait demeurer une passerelle vers un apprentissage efficace du français en classe de FLE, ce qui facilitera en quelque sorte la mise en œuvre de la pratique enseignante.

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique proposée, nous avons mené une enquête auprès des enseignants au cycle primaire. Nous leurs avons administré un questionnaire dont l'objectif était de vérifier l'effet de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre étrangère. Nous avons aussi interrogé un groupe d'élève à l'aide d'un entretien dirigé afin de mieux savoir les raisons de leurs réticences en classe langue, de vérifier leurs capacités à comprendre et à assimiler leurs cours dans la langue cible, et plus particulièrement de démontrer les représentations conçues sur

la place de la langue régionale en classe face aux autres dites étrangères.

Dans le présent article, nous nous interrogerons sur l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du français au cycle primaire marocain, en prenant en compte le cas des élèves issus de la région d'El Haouz. Autrement dit, le recours à la langue maternelle en se référant soit à l'arabe dialectal ou l'amazigh, constitue-t-il un frein à l'enseignement-apprentissage du français ou bien un facteur positif favorisant l'accès à cette langue étrangère en classe de FLE ?

Cadre conceptuel

1- . La langue

D'après la définition donnée par le Dictionnaire le grand Robert, la langue est « un Système d'expression et de communication commun à un groupe social (communauté linguistique). dialecte, idiome, ce système évolutif de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, permet la communication entre les individus. ». Dans le même sens, on cite la définition la plus connue et largement acceptée dans les domaines linguistiques selon laquelle la langue « est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, et dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre ». (Martinet, 1960)

La langue est, alors, propre à un groupe social quelconque et elle est le moyen que les individus utilisent dans le but de communiquer entre eux à l'aide d'un ensemble d'expressions ou de gestes qui sont utilisés pour garantir la compréhension. C'est une méthode convaincante utilisée par les gens pour mettre en valeur leurs idées et leurs pensées individuellement ou socialement.

2- La langue maternelle

La langue maternelle est la première langue qu'a parlée un enfant, souvent celle de sa mère. Ce qui est généralement désigné par l'expression « *langue maternelle* ». Elle réfère à des pratiques langagières extrêmement variées en fonction des situations et des contextes d'enseignement apprentissage (Dabène, 1987, 1994). Dans les groupes sociaux plurilingues, en particulier, cette notion renvoie à des réalités très diverses : première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, langue officielle, langue de scolarisation, ...

Dans la perspective didactique qui nous intéresse ici, la notion de la langue maternelle peut recouvrir principalement deux entités. De prime abord, la langue première acquise dès l'enfance se voit investie d'une charge importante sur le plan langagier. En suite, elle est vectrice d'une charge émotionnelle, affective, sociale et culturelle. La langue maternelle en tant que support à la construction des « *apprentissages fondamentaux* » constitue aussi une source capitale dans la mesure où s'accumule le « *bagage métalinguistique* » des sujets. (Dabène, 1994 : 21). Un bagage qui sera régulièrement mobilisé par l'apprenant

lors de ses confrontations des nouveaux systèmes linguistiques.

Dans le cas d'apprenants dont la biographie langagière est constituée d'une seule langue (répertoire « monolingue »), le recouvrement de ces deux réalités confère bien évidemment un poids encore plus grand à la langue source, sur laquelle les sujets vont bien souvent calquer leurs premières tentatives d'accès à une autre langue (Castellotti, à part). Lorsque, en effet, une seule langue de référence est présente pour servir de repère aux élèves, pour leur permettre d'asseoir et d'ancrer les nouveaux apprentissages, pour les amener à « *déduire les premières hypothèses de leur interlangue* » (Camarotta & Giacobbe, 1986 :66), c'est nécessairement un travail de va-et-vient qui s'instaure, de relation exclusive entre deux systèmes, dont l'un joue le rôle de modèle unique, de matrice pour l'appropriation progressive de l'autre.

Lorsque, en revanche, plusieurs langues font partie, à des titres divers, du « déjà-là » des apprenants (répertoire « plurilingue »), et qu'ils ont ainsi la *en unités douées d'un contenu* possibilité de diversifier les sources et les repères, ces derniers peuvent construire de nouveaux apprentissages au moyen d'ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre, des contextes d'appropriation et des objets à traiter.

En contexte scolaire, ce déplacement laisse cependant toujours entrevoir un rôle prépondérant pour une langue d'appui, mais qui, de langue source (et référence unique), pourrait se transformer en langue pivot, autour de laquelle s'échafaude et s'entrecroise l'ensemble des

apprentissages langagiers. Ce cadre n'exclut pas, bien au contraire, les propositions visant à développer une pédagogie intégrée telle que la décrivait Eddy Roulet (1980), il leur offre un espace à l'intérieur d'un projet comprenant un plus grand nombre d'éléments, où cette langue occuperait une place toujours essentielle, mais en même temps relativisée par le recours à d'autres sources potentielles de référence.

Selon la conception (« bi » ou « pluri ») que l'on choisit de promouvoir, le rôle d'une langue « de référence » (qui coïncide bien souvent avec la langue de scolarisation) va donc se transformer notablement et, avec lui, les pratiques et les représentations à l'œuvre dans la plupart des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues.

3- La langue seconde :

Le terme « langue seconde » / « deuxième langue » correspond à la (première) langue étrangère, la langue qui est apprise ou acquise chronologiquement après la langue maternelle, tandis que la « première langue » est identifiée à la langue maternelle, langue natale. Autrement dit, la seconde langue est la langue la plus importante après la langue maternelle. Alors que la langue première est toujours identifiée à la langue maternelle (cf. par ex. Simard, 2010).

I. Approche historique et statut de la langue française au Maroc

1. Le français au Maroc : un aperçu historique

Pendant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, la langue française est devenue une langue d'enseignement au Maroc et particulièrement dans certains établissements de congrégations religieuses. Durant le 20^{ème} siècle, et plus

précisément sous le protectorat français (1912), la langue en question a été implantée au Maroc. Elle a été considérée comme une langue officielle d'enseignement d'abord dans les établissements français et ensuite dans les écoles publiques avec l'appui des coopérants français, résidant au Maroc en 1956. Pendant toute cette période, les domaines d'utilisation de la langue française se sont élargis et ont touché presque tous les secteurs de l'Etat.

Vers la fin des années 70, la langue française s'est fragilisée en raison de la réforme de l'arabisation du système éducatif engagée par l'Etat marocain. En effet, la première promotion de bacheliers scolarisés selon de nouveaux programmes (toutes les matières scientifiques sont dispensées en arabe) a vu le jour en 1989.

Cette dernière, qui est supposée remplir cette fonction au long du parcours scolaire de nos apprenants, n'arrive pas à franchir la porte des universités marocaines et ce à cause de plusieurs raisons parmi lesquelles l'absence au supérieur de professeurs formés pour dispenser les matières scientifiques en arabe.

Selon les dispositions de la constitution de 2011, l'arabe et l'amazigh deviennent les seules langues officielles au Maroc, ce qui ne laisse plus aucun statut officiel à la langue française. Néanmoins, cette dernière continue à être considérée par les responsables du secteur de l'éducation et par la jeunesse comme une ouverture sur le monde et l'une des conditions primordiales pour décrocher un emploi.

2- Statut de la langue française au Maroc

Le statut de la langue française suscite, depuis toujours, un grand débat au sein de la société marocaine. Face à l'héritage colonial français, les autorités politiques marocaines ont, à un certain moment de l'histoire, consacré un intérêt considérable à cette langue. Seulement, comme il a été mentionné ci-dessus, ce privilège s'est estompé par la mise en place de la réforme de l'arabisation dans le système éducatif. Une rupture avec le français comme langue principale d'enseignement s'est donc instaurée dans les établissements scolaires primaires et secondaires, principalement pour les matières scientifiques.

La langue arabe n'a jamais permis aux étudiants scientifiques d'acquérir les connaissances et le savoir nécessaires puisque le français demeure la langue d'enseignement par excellence. Face à cette réalité, il a été décidé que des cours de traduction de deux heures hebdomadaires sont programmés dans les trois années du lycée et qu'un module « langue et communication » est dispensé dans les deux premières années du cursus universitaire scientifique. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par l'Etat pour aider les élèves de l'école publique à maîtriser davantage la langue française. Il est à signaler que cette situation ne concerne pas tous les apprenants.

Il existe, en fait, trois réseaux d'établissements scolaires au Maroc : Le public (majoritaire), le privé et les établissements relevant de systèmes éducatifs étrangers (français, espagnol, italien et américain). En effet, les étudiants provenant du système marocain public (sauf quelques exceptions) ont

souvent du mal à suivre les cours en raison de l'arabisation et de la diminution du volume horaire du français qui a été réduit au primaire, collège et lycée. Cette situation a engendré un certain nombre d'insuffisances et de lacunes ne permettant pas aux étudiants de suivre aisément les cours langue française. Quant aux élèves « produits » du secteur privé, ils ne rencontrent généralement presque pas de A cet effet, la langue française n'est plus considérée comme la langue principale d'enseignement dans les écoles marocaines, elle a cédé la place à la langue arabe.

Problèmes pour la compréhension des contenus durant leur parcours universitaire, pour la simple raison que le réseau d'établissements privés privilégie la langue de Molière. La troisième composante du public en question, concerne les élèves émanant des établissements français. La plupart du temps, ces étudiants n'ont aucun mal à comprendre les contenus des matières scientifiques et techniques, car ils sont, dès leur jeune âge, familiarisés avec la langue d'enseignement.

Vu ce qui précède, peut-on avancer que les apprenants lauréats d'établissements privés et français réussissent mieux leurs études universitaires contrairement aux élèves issus du secteur public.

A vrai dire, il est difficile de se prononcer sur cet état de fait, en raison de l'importance des connaissances scientifiques dans le parcours universitaire des étudiants marocains, surtout qu'il a été prouvé que certains d'entre eux font preuve d'une formation

réussie dans les sciences exactes et techniques et, par conséquent, ils se distinguent nettement à l'étranger.

Il en résulte la nécessité de reconnaître que la réussite des étudiants à l'université dépend de deux facteurs indissociables et aussi importants l'un que l'autre :

- Un savoir ou un bagage académique de base suffisant pour réussir dans les branches de spécialité.
- Une compétence langagière et linguistique suffisante en plus d'une maîtrise de la langue d'enseignement.

3- Le statut des langues maternelles au Maroc :

Le choix de l'arabe moderne, comme langue officielle du Maroc, a permis d'éviter le débat avec les Amazighophones sur le problème de leur langue maternelle. En effet, ce problème n'aurait pas manqué de se poser si l'arabe marocain avait été choisi comme langue officielle, ce qui n'a d'ailleurs jamais effleuré l'esprit des responsables vu que l'arabe marocain est considéré comme un dialecte appauvri ne pouvant servir d'instrument linguistique que dans les activités quotidiennes les plus simples et les plus banales. La volonté politique d'appartenance à la nation arabe est déterminante dans cette décision prise par les responsables marocains. Il est clair que le Maroc, en optant pour l'arabe moderne comme langue officielle, choisit la langue de l'unité, la langue commune à tous les pays arabes. Dénommées péjorativement « dialectes » et « considérées comme l'ennemi principal de toute conception unitaire (Souriau, 1975). De l'autre côté, (Boukous, 1981, 40) considère cette option comme un parti pris purement idéologique et déclare à ce propos : sur un

plan strictement technique, les linguistes ne rétablissent pas de distinction entre « langue » et « dialecte » lorsque les codes considérés ne sont pas apparentés (1) ; en revanche, lorsqu'il y a parenté génétique, la variété officialisée est dite langue » et les autres sont déclarés dialectes ». Cependant, des considérations largement idéologiques interviennent pour dénommer « dialecte » toute langue non reconnue par l'Etat en tant que langue officielle et non soutenue ou non imposée par les appareils idéologiques de l'Etat ».

L'unité culturelle ou politique au nom de laquelle on chercherait à réduire les langues allogènes périphériques à des outils purement folkloriques ne suffit pas. (Bounfour, 1977) pour « légitimer la mort des langues millénaires parlées encore », selon ce chercheur, « par plus de 60% de la population ». C'est ainsi que le slogan de l'unité dans la diversité n'a pas tardé à faire jour parmi les linguistes marocains d'origine amazighophone surtout (Boukous, 1977 : 129) prenant argument dans la sociolinguistique pour légitimer la reconnaissance officielle de l'amazigh écrit :

« La langue représente le dialecte qui a "réussi" politiquement, langue et pouvoir entretiennent en effet d'étroits rapports ; or l'arabe (moderne) est investi d'un pouvoir symbolique, c'est pourquoi tout autre système linguistique est jugé « primitif » en même temps qu'il subit l'anathème des idéologues patentés ».

Dans un autre article, (Boukous, 1981 : 41) réclame pour l'Amazigh une reconnaissance constitutionnelle : « La langue et la culture amazigh occupent présentement la dernière position à la bourse des valeurs sur le marché intangible, la

reconnaissance des droits nationaux des biens symboliques. Cette situation est jugée grave car elle porte atteinte à une dimension fondamentale de l'identité nationale.

Sur le plan pratique, la question qui se pose est de savoir comment est-il possible de réhabiliter les langues maternelles jusqu'ici démonétisées et réduites au silence ?

A ce propos, (Moatassime,1974) propose qu'on « utilise verbalement, au niveau du primaire, les propriétés remarquables de l'Amazigh pour se faire comprendre des jeunes Amazighs. A ce niveau, l'Amazigh ne sera pas enseigné, mais au secondaire il peut être choisi comme langue d'option qu'il faudrait par commodité, transcrire en alphabet arabe déjà acquis dans le primaire ». A propos de la consécration éventuelle de l'Amazigh et de l'arabe marocain comme langues d'enseignement, le même auteur pense que cela encombre inutilement les programmes scolaires. Boukous, quant à lui, va plus loin et recommande l'enseignement de l'Amazigh à partir du primaire. Les opposants à ce programme ne manquent pas. (Benaissa,1981 :52) pense que : « Vouloir forger de nouveau une langue Amazigh à partir de dialectes actuels n'aboutira qu'à l'affirmation d'un régionalisme périmé. On peut imaginer le nombre impressionnant de dialectes locaux qui tenteront d'être officiels une fois le tachelhit promu au rang de langue nationale et d'administration. »

Le problème des langues maternelles, et plus spécialement celui de l'amazigh, reste posé. L'arabisation de l'enseignement et de l'administration, dans sa logique, la menace. L'écho peu favorable que l'arabisation rencontre

parmi les communautés Amazighophones ne surprend pas. En effet, pour ces communautés le maintien de la langue maternelle est un facteur vital de la spécificité de leur culture. Les récents événements en Algérie (1980) qui ont eu lieu, à propos de la langue kabyle (affinités avec le tamazight) venant à la suite d'une campagne en faveur de l'arabisation, ont été assez violents pour que la nécessité d'une réflexion sérieuse ne soit dès lors sentie comme urgente.

III. Cadre méthodologique de la recherche

Sous le toit de la mondialisation, l'acquisition de nouvelles langues est devenue indispensable pour faciliter les échanges. Par contre, le processus d'apprentissage de ces nouvelles langues étrangères n'est pas aussi facile sans l'application d'une méthode didactique efficace.

D'après (Selinker,1972), l'apprentissage d'une nouvelle langue est un processus unique dans son genre vu que les apprenants sont invités à communiquer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement dans leur propre interlangue. Effectivement, enseigner une langue étrangère (cible) c'est former, transmettre et faire acquérir des connaissances linguistiques et communicatives différentes de celles de la langue première.

En fait, plusieurs facteurs influent sur le processus d'interaction communicative entre enseignant / apprenant et qui peuvent causer, par exemple, de l'inhibition lors d'un cours de langue cible (étrangère), ce qui contribue souvent à l'échec de l'exécution de la

tâche donnée. En tant qu'enseignants chargés de transmettre des connaissances, ils sont confrontés à l'obligation de traiter les difficultés d'apprentissage existantes par le recours à l'emploi des stratégies de communication afin de surmonter les lacunes et améliorer la performance des apprenants (Bialystok, E. 1990 :48). Prenant comme exemple, dans une classe de langue, il se trouve que soit l'enseignant, soit l'apprenant ont recours à la langue maternelle pour faire réussir le processus enseignement/apprentissage. Dans ce sens, on appelle la langue première, une langue médiatique, car on l'utilise fréquemment comme une technique de remédiation. A ce propos, on parle souvent de l'éducation en langue maternelle. Ce terme n'est pourtant pas sans poser un certain nombre de problèmes, ce qui sera l'objet de notre réflexion.

Ainsi, la question qui se pose est de savoir si l'enseignant, en tant qu'émetteur, prend le contrôle de l'interaction en recourant à l'utilisation de la langue maternelle comme une des stratégies de communication pour améliorer la performance des apprenants et surmonter leur blocage face à une situation donnée. Ce dernier considère l'utilisation de la langue médiatique comme un frein à la maîtrise parfaite d'un nouveau système grammatical et lexical, et ainsi il recourt à d'autres stratégies communicatives pour l'accomplissement de ses tâches éducatives.

Notre étude a pour vocation de décrire les phénomènes linguistiques qui résultent du contact des langues dans une classe de langue. Plus particulièrement, la place de la langue régionale dans l'enseignement scolaire et son impact sur l'apprentissage

d'une autre langue. Le sujet du présent article s'inscrit au sein de la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues. Il s'articule autour de deux champs : la sociolinguistique et la didactique.

Pour répondre à la problématique de cette recherche, nous avons choisi la région d'El Haouz vu sa diversité linguistique en visant les enseignants de cette région. Nous avons mené une enquête de terrain dans laquelle nous avons combiné des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives en vue de collecter les données et d'assurer leurs validités.

La région d'El Haouz, à l'instar des autres régions du Royaume, se caractérise par l'existence de plusieurs langues. A part les langues héritées, les élèves de cette région se trouvent en contact avec d'autres langues étrangères différentes de leurs parlers quotidiens ;

Pour les langues maternelles, dans les communautés de la plaine El Haouz, il existe deux variétés linguistiques très apparentes dans les échanges linguistiques, l'arabe dialectal et le tachelhit. Elles se limitent à un véhicule spontané de la communication quotidienne (au sein de la famille, discussions amicales, dans la rue, aux marchés, etc.) Ces deux langues ont une valeur identitaire « *ils sont liés à l'affect, au maternel, au vécu, à la culture populaire.* » (Benzakour, 2000 :84).

Pour ce qui est de l'arabe littéraire ou classique, il n'est la langue maternelle d'aucun marocain ; pourtant, il occupe une place privilégiée. L'arabe demeure la langue nationale, constitutionnelle et officielle du pays. Il constitue la langue

de la prédication islamique, de l'enseignement religieux et de l'instruction du système éducatif.

Les principales langues étrangères existantes sont le Français, l'Anglais, l'Espagnol.

Le français possède une certaine vitalité par rapport aux autres langues étrangères au Maroc. Utilisé dans le milieu social, politique, professionnel et dans l'enseignement dès les premières années du primaire comme une seconde langue après la langue arabe classique. L'anglais ou l'espagnol sont des langues imposées au Maroc comme deuxième langue étrangère, elles sont enseignées dans le secondaire qualifiant où les élèves les choisissent le plus souvent au détriment de l'allemand et l'italien.

Notre public ciblé est composé, d'un côté, des élèves de primaire public dont le répertoire plurilingue pose certains problèmes au niveau d'apprentissage. D'un autre côté, les enseignants qui se trouvent obligés de résoudre de tels problèmes en recourant à des stratégies didactiques adéquates.

➤ Afin d'examiner cela, nous avons mené une étude en trois phases.

La démarche d'analyse envisagée consiste à focaliser l'observation sur l'interaction langagière dans la classe de langue étrangère en situation d'enseignement/apprentissage. Nous sommes entrés en classes de FLE afin d'observer le déroulement de l'apprentissage, de détecter les raisons de blocage en cours de langue et aussi les dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant pour surmonter l'inhibition en classe. En fait, notre objectif est de

mieux contextualiser notre étude et avoir une représentation générale de la présence des difficultés en situation enseignement/apprentissage.

Ensuite, dans la visée de mieux analyser la représentation de la langue étrangère chez eux, de vérifier leurs capacités à comprendre et à assimiler leurs cours de langue, et plus particulièrement de savoir d'après eux les raisons de leurs réticences en classe du français. Nous avons mené une interview auprès d'un groupe restreint d'individus, en l'occurrence un ensemble de 20 élèves de 06 à 12 ans, du cycle primaire dans des écoles publiques dans ladite région.

Parmi les questions que nous avons posées aux élèves interviewés concernant particulièrement leurs difficultés en cours de langue étaient les suivantes ;

➤ Participez-vous en classe en français ?

Le pourcentage de cette réponse oscille entre 69% ont répondu négativement, 11% ont répondu positivement et 10% affirment participer quelquefois en classe en français.

➤ Êtes-vous bloqués lorsque vous parlez en français ?

Les réponses des élèves sont de nouveau significatives ;

97% ont répondu positivement et 03% ont répondu « quelquefois ». Alors qu'aucun élève n'a répondu négativement à cette question.

➤ Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage ?

D'après les apprenants leurs blocages reviennent à :

La peur de commettre des erreurs au niveau de prononciation et grammaticale,

de l'anxiété, de la honte face à leurs camarades, de la difficulté de trouver le bon vocabulaire.

➤ Pour remédier ce blocage vous pensez que l'utilisation de la langue maternelle est utile ?

99% des apprenants ont confirmé leur préférence à l'utilisation de la langue maternelle pour communiquer en classe.

D'après ces résultats nous pouvons conclure que la majorité des apprenants ne participent pas en classe de langue pour une raison psycholinguistique. Ce problème reste un obstacle devant un apprentissage parfait de la langue cible. Il met en évidence la nécessité d'un enseignement spécialisé sur les stratégies de communication.

A ce fait, la troisième phase de cette étude s'adresse aux enseignants en tant qu'acteurs responsables de la réussite du processus enseignement/apprentissage. Nous avons conçu un questionnaire que nous avons partagé dans des groupes d'enseignants du FLE au primaire.

Les résultats étaient comme suit :

IV. L'analyse des résultats du questionnaire :

Question 1 : L'ancienneté professionnelle des enseignants interrogés:

1. Ancienneté professionnelle
13 réponses

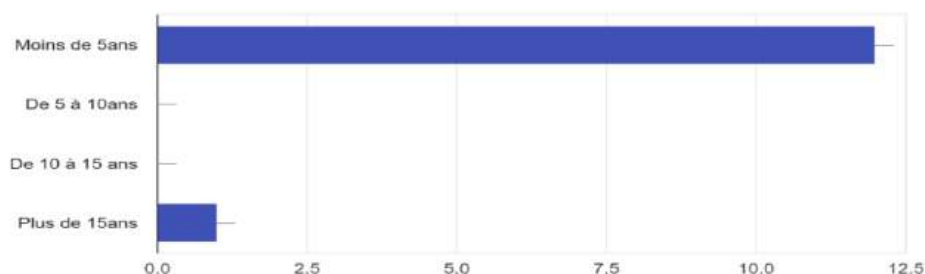


Figure 1 : L'ancienneté professionnelle des enseignants interrogés

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Moins de 5 ans	49	92,30
De 5 ans à 10 ans	0	0
De 10 ans à 15 ans	0	0
Plus de 15 ans	01	7,70
Total	50	100

Après avoir représenté les réponses de cette question sous forme d'un histogramme, nous pouvons dire que la quasi-totalité du public en question possède une expérience qui varie entre 01 et 05 ans de service. A cet effet, nous avons noté que 49 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement avec une fréquence de 92,30 %. Par contre, nous constatons qu'il y a uniquement un seul enseignant ayant une expérience de plus de 15 ans, soit 7,70% de notre échantillon et un taux de 00 % de notre population cible qui ont de 5 à 10 ans et de 10 ans à 15 ans.

L'objectif derrière cette information se justifie par un intérêt que nous portons à la variable ancienneté professionnelle, qui aurait sans doute un impact sur le rendement pédagogique des enseignants, car les résultats obtenus montrent que la majorité d'enseignants n'ont pas assez d'expérience en matière de pratiques pédagogiques avec une fréquence de 92%. Par conséquent, nous enregistrons que 7,70 % seulement dont l'expérience est de plus de 5 ans.

Question 2. Vous êtes enseignant (e) de français parce que :

2. Vous êtes enseignant(e) de français parce que :
13 réponses

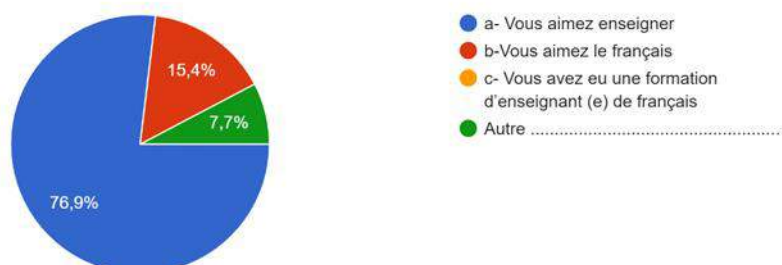


Figure 2 : La motivation du choix de la discipline

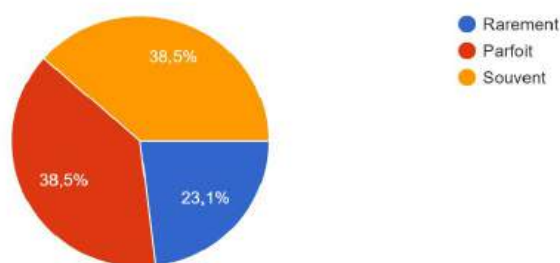
	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Vous aimez enseigner?	47	76,9
Vous aimez la langue française?	2	15,4
Avez-vous eu une formation spécialisée dans l'enseignement de la langue française	0	0
Autre	1	7,7
Total	50	100

Comme l'indique la figure ci-dessus, nous remarquons que 76,9% des enseignants ont intégré l'enseignement par amour du métier et que 15,4% ont opté pour l'enseignement par amour de la langue française. En revanche, 0% des questionnés n'ont pas eu de formation spécialisée dans l'enseignement du français. Certes, une minorité de 1% ont mentionné d'autres raisons de motivation pour l'enseignement du français. De ce fait, la mise en exergue d'une pratique enseignante émanant d'une motivation pour le métier engendrera peut-être une masse d'enthousiasme chez l'enseignant vis-à-vis de sa pratique qui se réalise en groupe ou individuellement en réagissant d'une manière consciente.

Question 5 : En classe, à quel degré utilisez-vous le code switching (alternance codique) ?

5. En classe, à quel degré utilisez-vous le code switching (alternance codique) ?

13 réponses

**Figure 3 : Degré d'utilisation de l'alternance codique**

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Rarement	4	23,1
Parfois	23	38,5
Souvent	23	38,5
Total	50	100

Nous déduisons, d'après le tableau D'après les résultats récoltés, nous remarquons que l'utilisation de l'alternance codique est omniprésente dans les classes des interrogés. Le recours à une telle méthode peut être expliqué par la volonté de se faire comprendre, pour débloquer la communication, pour mettre l'apprenant en confiance et ainsi enseigner la langue cible dans une atmosphère détendue.

figuratif, que 38,5% des enseignants ont souvent recours à l'alternance codique en classe. Alors que 38,5% des enseignants ne le font que rarement selon les situations d'interactions. Enfin, 3 enseignants avec une fréquence de 23,5% ont rarement recours au code switching. Notons qu'aucun enseignant n'a répondu négativement.

Question 6 : Faites-vous recours à la langue maternelle pour :

6- Faites-vous recours à la langue maternelle pour:
13 réponses



Figure 4 : L'utilisation de la langue maternelle

	Nombre d'enseignants	Fréquence en %
a- Traduire des termes	47	76,5
b- Traduire des unités lexicales, syntaxiques et grammaticales	2	15,4
c- Traduire des aspects culturels	1	7,7
Total	50	100

Le graphique montre que 76,5% des enseignants ont recours à la langue maternelle pour traduire des termes, alors que 15,4% des questionnés lui font appel afin de traduire des unités lexicales, syntaxiques et grammaticales. Tandis que, 7,7% signalent que le recours à la langue maternelle a pour but de traduire certains aspects culturels.

A la lumière de la question posée, la majorité des enseignants font recours à la langue maternelle en classe de français pour traduire des termes difficiles, incompris par les apprenants afin de mettre l'apprenant dans un état de confiance favorisé selon certains cas précis et pour une sphère donnée d'enseignants.

Question 7 : Quand vous posez des questions, les réponses des élèves sont en :

7. Quand vous posez des questions, les réponses des élèves sont en :
13 réponses

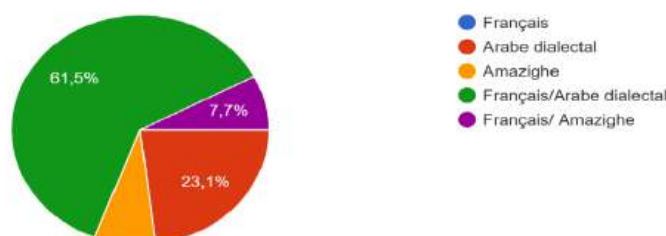


Figure 5 : La langue adoptée par les élèves en situation de réponses

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Français	0	0
Arabe dialectal	4	23,1
Amazigh	1	7,7
Français/Arabe dialectal	44	61,5
Français/Amazigh	1	7,7
Total	50	100

Le tableau ci-dessus montre que 61,5% des apprenants utilisent l'alternance français/arabe dialectal en répondant aux questions de leurs enseignants. Par contre, seulement 23,1% des élèves répondent en arabe dialectal. Les réponses des élèves qui mélangent le français et l'amazigh constituent 7,7% des interviewés. Ceci vaut aussi pour celles recueillies en amazigh seulement avec un pourcentage de 7,7%. L'usage du français à 100% est totalement absent. Les données montrent que la totalité des apprenants répondent en utilisant l'alternance codique français-amazigh-arabe dialectal, ce qui explique qu'ils pensent généralement en leur langue maternelle. En outre, les autres réponses présentent un faible pourcentage. Le mélange de plusieurs codes linguistiques peut être une preuve des difficultés que les apprenants rencontrent, ces derniers peuvent avoir recours à une substitution parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue étrangère.

Question 10 : Est-ce que le recours à la langue maternelle des élèves peut avoir des effets sur l'apprentissage du français ?

10. Est ce que le recours à la langue maternelle des élèves peut envisager des effets sur l'apprentissage du français ?
13 réponses

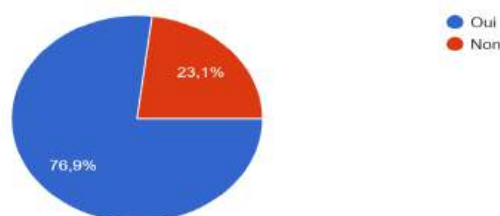


Figure 6 : L'effet de la langue maternelle sur l'apprentissage des élèves

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	47	76,9
Non	4	23,1
Total	50	100

D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que 76.9% des enseignants ont répondu que le recours à la langue maternelle a un impact sur l'apprentissage du français, tandis que 23.1% ont confirmé que la langue maternelle n'engendre aucun effet marquant sur l'apprentissage du français.

Les enseignants qui sont en faveur de l'alternance codique stipulent que l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer couramment en français, c'est pourquoi il se réfugie dans la zone de confort que sa langue maternelle lui offre. En effet, celle-ci lui facilite l'interaction orale au sein de la classe. Une telle manière ne peut que susciter leur réaction pour des finalités interactives. Pour les enseignants qui pensent le contraire, le recours à langue maternelle permet de débloquent la situation si les élèves n'ont pas compris quelque chose. Or, elle n'est pas l'unique solution pour escompter les difficultés rencontrées dans des situations d'enseignement-apprentissage.

D'après ce qui a été montré supra, nous pouvons conclure que la langue régionale est fortement présente dans la classe de langue. D'un côté, elle présente pour l'enseignant une des stratégies de communication afin de stimuler l'échange, gagner le temps et faire réussir son cours de langue. De l'autre côté, les élèves qui se trouvent confrontés à une langue étrangère à leur système linguistique recourent à l'utilisation de leur propre langage afin d'affronter leurs blocages lexicaux, de surmonter leur anxiété et d'éviter la honte de faire des erreurs langagières. L'alternance codique à ce stade peut être bénéfique car elle facilite les échanges en classe, ces derniers deviennent plus fréquents. Ces échanges donnent plus de confiance en soi aux apprenants.

Conclusion

Suite à l'étude effectuée dans ce travail, la réalité plurilingue de la classe de FLE en contexte marocain doit nous pousser à prendre en conscience tous les phénomènes engendrés par le recours à la langue maternelle, et ce en tenant en compte son fonctionnement autant que facteur de libération de l'expression dans une réalité plurilingue comme la nôtre. De la naissance jusqu'à l'âge de trois ans en moyenne, l'enfant apprend, apparemment sans effort, une ou plusieurs langues maternelles. Pour ce faire, il doit apprendre le répertoire des sons spécifiques à sa langue (les consonnes et les voyelles), le sens des mots et la manière dont ils se combinent pour former des phrases (la syntaxe). Si l'on se penche sur la question d'un handicap que représenterait l'obligation d'apprendre à lire et à écrire dans une langue autre que sa langue maternelle, le Maroc en est le parfait exemple. La coexistence des langues locales (l'amazigh et l'arabe dialectal) peut constituer un facteur engendrant des difficultés d'apprentissage dans un âge de scolarité.

D'après les recherches consultées et l'étude que nous avons menée, nous pouvons conclure que le recours à la langue régionale dans une classe de langue au primaire n'est pas une chose évitable. Nous pouvons même dire que son utilisation est parfois nécessaire pour favoriser l'intercompréhension et la stimulation de la communication, pour construire le sens et pour anticiper le problème de déficit lexical chez un

apprenant plurilingue. En revanche, il nous a paru très important que l'usage de la langue médiatique doit être bien raisonné. L'introduction de la langue mère dans l'apprentissage d'une langue cible est une stratégie pédagogique qui permet de développer les connaissances de base d'un autre système linguistique chez l'apprenant ce qui doit être pris en considération dans la formation des enseignants.

Nous déduisons, alors, que la langue régionale est fortement présente dans la classe de langue. Elle représente pour l'enseignant une des stratégies de communication afin de stimuler la communication, gagner le temps et faire réussir son cours de langue. De l'autre rive, les élèves qui se trouvent confrontés à une langue étrangère à leur système linguistique et dont la maîtrise peut ne pas être avec le même degré se retrouvent dans leur zone de sécurité et deviennent confiants et motivés. C'est à ce point-là que la tâche de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas aisée dans la mesure où une langue n'est jamais enseignée à travers un simple contenu linguistique. Ils recourent à l'utilisation de leur propre langage afin d'affronter leurs blocages lexicaux, de surmonter leur anxiété et d'éviter la honte de faire des erreurs langagières. L'alternance codique à ce stade peut être bénéfique car elle facilite les échanges en classe, ces derniers deviennent plus fréquents et donnent plus de confiance en soi aux apprenants.

Ce travail nous a permis de mettre l'accent sur les langues maternelles qui sont omniprésentes dans le contexte de

notre investigation à travers un questionnaire dédié aux enseignants de français au cycle primaire sujet de notre échantillon. Certes, Les résultats obtenus nous ont servi de base pour, d'abord, mettre la main sur les principaux impacts des langues maternelles coexistées dans la région d'El Haouz, et ensuite analyser les besoins des élèves pour pouvoir développer leurs compétences langagières en s'appuyant sur le cadre théorique adopté dans notre travail. A cet égard, personne ne peut nier que la langue régionale est fortement présente dans la classe de langue. L'enseignement bilingue où une deuxième langue est rapidement introduite (comme le cas du cycle primaire marocain) pose des problèmes spécifiques. Ce type d'enseignement suppose des enseignants bien formés, ce qui est loin d'être toujours le cas. Ipso facto, Il est fortement nécessaire de se positionner d'une manière raisonnable pour favoriser l'enseignement/apprentissage d'une langue. Certes, l'effort à fournir serait basé sur une mise en œuvre d'un dispositif consistant qui sera mis au point dans les centres de formation afin de rendre l'enseignant stagiaire clairvoyant des problèmes qu'il sera amené à analyser lors de la prise en charge totale de la classe. A notre sens, Il nous semble légitime de privilégier la langue maternelle dans l'enseignement des langues y compris celui du français. Un certain consensus sur l'enseignement des langues existe aujourd'hui quant à l'efficacité accrue d'une didactisation proprement dite de la langue maternelle.

Bibliographie :

- BANGE P., 1992, *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles*, in AILE, D. Véronique (dir.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, n° 1, pp. 53-85.
- BENZAKOUR F., GAADI D., QUEFFELEC A., 2000, *Le français au Maroc: lexique et contacts de langues*, De Boeck Supérieur-Duculot.
- BIALYSTOK Ellen, 1990, *Communication Stratégies : A Psychological Analysis of Second-Language Use*, London, Basil Blackwel.
- CASTELLOTTI V., 2001, *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*, in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, collection Dyalang, pp 9-38.
- CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles, Peter Lang.
- CAUSA M., 1996, *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction*, in F. Cicurel & E. Blondel, (dirs.), *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les carnets du Cediscor, n° 4, pp. 111-129.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GAMBRA Gine M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier collection, LAL.
- GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, édition Maisonneuve et Larose.
- GULICH E., KOTSCHI T., 1983, *Les marqueurs de la reformulation paraphrastique*, in *Cahiers de linguistique française*, n° 5, *Connecteurs pragmatiques et structure du discours*, Université de Genève, pp. 305-351.
- LUDI G. et PY B., 2003, *Etre bilingue*, Berne, Peter lang., DOI : [10.3726/978-3-0351-0647-3](https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0647-3)
- MARTINET A., 1960, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- MOORE D., 1996, *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école*, in S. Oeschet, B. Py (dir.), *Le bilinguisme*, AILE, n° 7, pp. 95-121.

- SELINKER L., 1972, *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, X3, pp. 209-231
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Crédif.
- QUEFFELEC A., et al. 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- TALEB IBRAHIMI K., 1997, *Les algériens et leurs langues, éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, ed. El Hikma.
- VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions social

عن المجلة:

"المجلة المتخصصة في التربية والتكوين" مجلة علمية تربوية محكمة، تصدر مرتين في السنة عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-أسفي. وهي تهدف إلى ما يأتي:

- أولاً، أن تكون منبراً للدراسات والأبحاث العلمية والتربوية، الوطنية والدولية، المتصلة بقضايا التربية والتكوين؛
- ثانياً، أن تصبح مرجعاً علمياً وتربوياً تعكس مواءمة دينامية الأفكار والتصورات وتعدد المقاربات في الحقل الأكاديمي العلمي التربوي؛
- ثالثاً، أن تواكب الجديد في مجال التربية والتكوين، وأن تشارك في بلورة الأسئلة التي تفرضها تحولات الحاضر وتحديات المستقبل.

شروط النشر بالمجلة:

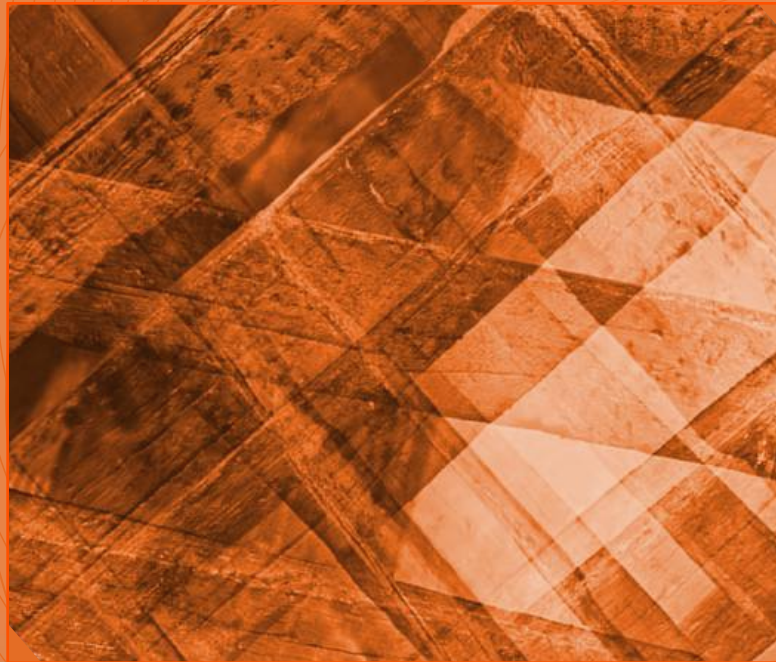
- ترحب المجلة المتخصصة في التربية والتكوين، بكل أنواع المشاركات العلمية-التربوية، من دراسات وأبحاث وترجمات متصلة بمجال التربية والتكوين؛ ولا بد أن تكون خاضعة للمعايير العلمية ولشروط النشر الآتية:
- ✓ تنشر المجلة دراسات وأبحاثاً باللغات الآتية: العربية، الأمازيغية، الفرنسية، الإنجليزية؛
 - ✓ يشترط أن تكون البحوث والدراسات والترجمات أصيلة، ولم يسبق نشرها في كتب أو مجلات أخرى؛
 - ✓ تنشر المجلة ترجمات من اللغات الأجنبية إلى اللغتين العربية والأمازيغية شريطة أن يكون النص الأصلي مرافقاً للترجمة؛
 - ✓ تحكم الأبحاث من طرف لجنة علمية مختصة، ويتم إخبار الباحث بالتعديلات والتصويبات الضرورية في حالة قبول مادته للنشر؛
 - ✓ يشترط أن تتوفر الدراسة أو الترجمة على الشروط العلمية، وتخضع للتدقيق اللغوي قبل إرسالها إلى المجلة؛
- وتشترط المجلة التزام صاحب الدراسة في تحريره لدراسته بالمعايير والضوابط الآتية في التوثيق:

- ✓ بالنسبة إلى المؤلفات: اسم المؤلف، عنوان المؤلف، (اسم المترجم إذا كان المؤلف مترجماً، أو اسم المحقق إذا كان العمل خاضعاً للتحقيق)، دار النشر، مكان النشر، تاريخ النشر، الصفحة؛
- ✓ بالنسبة إلى المجلات: اسم المؤلف، عنوان الدراسة، (اسم المترجم إذا كانت الدراسة مترجمة)، اسم المجلة، العدد، السنة، الصفحة؛
- ✓ تكون الإحالات والهوامش أسفل كل صفحة بترقيم خاص بكل صفحة؛ وتوضع لائحة بمجموع المصادر والمراجع في نهاية الدراسة أو الترجمة؛
- ✓ تُرسل الدراسات العربية على صيغة الورد word، وبخط 14 في المتن و12 في الهوامش: simplified arabic،
- ✓ و 115 بين السطور؛ أما الدراسات باللغات الأجنبية، فهي ترسل على صيغة الورد أيضاً، وبخط 12 في المتن، و 10 في الهوامش times New Roman، و 115 بين السطور؛
- ✓ أن لا تتعدى كلمات الدراسة أو الترجمة 5000 كلمة، وأقل من هذا العدد (4000) إذا كانت هناك جداول ورسوم وأشكال هندسية؛ مع ملخص للدراسة أو للترجمة.
- ✓ تُعبّر الدراسة عن رأي صاحبها، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة؛
- ✓ لا تُعاد الدراسة أو الترجمة إلى صاحبها، نُشرت أو لم تُنشر؛ والمجلة غير ملزمة بتعلييل أو تبرير عدم نشر مادة من المواد المقترحة للنشر.

للتواصل والاستعلام مع هيئة تحرير المجلة:

- تسعد هيئة تحرير المجلة باستقبال مشاركاتكم واستفساراتكم من خلال وسائل التواصل التالية:
- البريد الإلكتروني: rsef.crnef.marrakech@gmail.com
- المجلة المتخصصة في التربية والتكوين (RMEF)، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش - آسفي، المقر الرئيس (مراكش)، ص.ب. 797، شارع المزدلفة، 40000، مراكش، المملكة المغربية.

Revue Spécialisée en Education et Formation



Revue Spécialisée en Education et Formation (RSEF):
Revue biannuelle à comité de lecture. Editée par le Centre Régional
des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de la région
de Marrakech-Safi.