مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

9

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

دجنبر 2022

سوسيولوجيا النظام التعليمي وآفاق التفكير النقدي

روڤ بريبنت
ROA PRINT

مجلة كراسات تربوية
9
دجنبر 2022
سوسيولوجيا النظام التعليمي وآفاق التفكير النقدي

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Brochures Educatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

إذا كانت المنظومة التربوية/التعليمية بمثابة الشريان الذي من المفروض أن يغذي أفراد المجتمع بدماء نقية توفر له الدفع والحيوية، وتجدد فيه العطاء، فإن هذا المجتمع أو هياكله الإنتاجية ينبغي أن تكون مؤهلة لاستقبال ما تضخه المنظومة التعليمية من دماء؛ وبنفس القدر، فإن هذه المنظومة ينبغي أن تكون في مستوى حاجيات المجتمع ومتطلباته، من الأطر المدربة المؤمنة برسالتها في عمارة الأرض، وترقية الحياة إلى أعلى مستوى ممكن، عبر تقديم النموذج الصالح للإنسان الصالح من حيث المبادئ والقيم الفاضلة التي تعكسها النماذج السلوكية الحية، والتي تعبر عن الهوية المغربية من حيث الأصالة، والتعايش مع كل الثقافات مهما كان شكلها أو مصدرها في احترام وتسامح.

الصديق الصادقي العماري

روڤ بريبنت
ROA PRINT

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي وآفاق التفكير النقدي

العدد التاسع (09) ، دجنبر 2022

مجلة كراسات تربوية
العدد التاسع (09) ، دجنبر 2022
المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري
البريد الإليكتروني: majala.korasat@gmail.com
رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+
الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043
ردمد: ISSN: 2508-9234
مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL
العنوان: الحي الصناعي زردال، رقم13، بوقنادل، سلا- المغرب
Z. I. Zerdal, N°13, Bouknadel, salé – Maroc
رقم الهاتف: 212660665159+
البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

- العدد التاسع (09) ، دجنبر 2022-

المدير ورئيس التحرير:

الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري — **صابر الهاشمي**

صالح نديم — **عبد الإله تنافعت**

محمد الصادقي العماري — **مصطفى مزياني**

مصطفى بلعيدي

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج: علوم التربية

د عبد الرحيم العطري: علم الاجتماع

د. عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية

د. محمد فاوبار: علم الاجتماع

د. رشيد بنسيد: الفلسفة

د. محمد خالص: علم الاجتماع

د. زنوحي رشيدة: اللغة العربية

د. بن محمد قسطاني: علم الاجتماع

د. عبد القادر محمدي: علم الاجتماع

د. مولاي إسماعيل علوي: علم النفس

د. عبد الفتاح الزهيدي: علم الاجتماع

دة. رشيدة الزاوي: علوم التربية والديداكتيك

د. محمد جاج: علم الاجتماع

د. سرمد جاسم محمد الخزرجي: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

د. مولاي عبد الكريم القنبعي: علم الاجتماع

د. عبد الغاني الزياني: علم الاجتماع

د. سعيد كريمي: المسرح وفنون الفرجة

د. بشرى سعيدي: أدب حديث

دة. عزيزة خرازي: علم الاجتماع

د. صابر الهاشمي: اللسانيات

د. أشرف عمر حجاج بريخ: مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم

☜ الصديق الصادقي العماري 1

دور السوسيولوجيا في التنمية البشرية

☜ عباسي عبد الرزاق 5

المقاولة الاجتماعية كبديل جديد لإدماج الشباب حاملي الشهادات في سوق الشغل

☜ مريم المفرج / ☜ سارة سعيدي 14

نحو مقاربة تنموية للقيم الكونية في المنظومة التربوية

☜ زينب فلاح 25

ضعف التحكم في كفايات اللغة العربية عند المتعلمين المبتدئين ـ صعوبة الانتقال من البرنامج اللغوي الطبيعي إلى البرامج الصناعية.

☜ د. سعاد اليوسفي 36

مقترحات منهجية في النقل الديدكتيكي للمؤلف النقدي

☜ محمد ابن عياد 48

تقييم واقع اللغة العربية بالمدرسة المغربية المعارف والمهارات بين الاكتساب والقدرة على التوظيف ـ دراسة ميدانية ـ

☜ د. نورالدين بونتل 57

تمثلات المتعلمين للتحقيب التاريخي إسهام في تقعيد المعرفة التاريخية بدرس التاريخ

☜ محمد بنعمر 73

فاعلية اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي

☜ د. يوسف عابدات 85

تكنولوجيا التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق

☜ د. كلامي خديجة 95

التعليم الإلكتروني الموسيقي في المغرب، الواقع ورهانات المستقبل

☜ محمد الصوفي 105

الأطفال الأفارقة جنوب الصحراء بالمدرسة العمومية المغربية من وجهة نظر أولياء أمورهم

☜ بوزكراوي مولاي راشيد 115

تأملات في الجماليات الصوفية
☜ محمد حجاوي 124

جمالية الأسلوب وفن الكتابة عند فريدريك نيتشه
☜ محمد امفزع 139

تعالق الفني بالسياسي في رواية الأجمة للكاتب حسن أوريد
☜ لمروك كمال 151

التعليم العتيق بالمغرب، تاريخه، وأدواره التعليمية والتربوية
☜ امحمد عليوي 159

جهود علماء سوس في خدمة النحو العربي
☜ يوسف المرحمي 170

الغزل موضوع للفن والإبداع، بحث في جدوى الشعر العربي من خلال بعض إسهامات الشاعر المتنبي
☜ إيمان الخالدي 179

الخطاب التربوي في الكتاب المدرسي المغربي من خلال كتاب مرشدي في اللغة العربية للمستوى الثانية ثانوي إعدادي النصوص القرائية نموذجا
☜ الحسين كوكادير 189

التحولات المنهجية لتدريسية المؤلفات بالثانوي التأهيلي
☜ يوسف اعسيلة 199

القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان
☜ ناصر بن صالح بن عبد الله الإسماعيلي 213

مستوى القيادة الخادمة لدى المديرين وعلاقتها بالشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس القدس
☜ أبو طير منال يوسف / ☜ الجندي نبيل جبرين 223

La mémoire du désert Chez Jean-Marie Gustave Le Clézio
☞ Pr. Zahra CHELLAT 237

La fracture numérique dans les écoles primaires au Maroc: Quels défis et quels enjeux de l'implication parentale durant la pandémie Covid 19?
☞ Zineb MOUMEN 246

Le corps-écrit lieu de mémoire ou espace de liberté et de subversion
☞ Amale HADDAZI 256

تقديم:

أضحى تعليم التفكير النقدي من أبرز أهداف التربية الحديثة في كثير من دول العالم، إذ يرى الباحثون أنه سبيل لتطوير البنية المعرفية للمتعلمين، من منطلق أنه في استطاعة كل فرد أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا نقديا إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية، و لن يتأتى ذلك إلا عبر استراتيجيات ومناهج منظمة وواضحة، تلائم مراحل نمو هذا الفرد، وقدرته على الاستيعاب وفق إيقاعه في التعلم. فلم يعد يُنظر إلى التعلم باعتباره حالة نهائية أو منتوجا لمعارف أو كفايات محددة فقط، ولا حتى مجموعة من السلوكات المرغوبة والمقبولة يقوم بها المتعلم أثناء مزاولته لأنشطته المدرسية. بل على خلاف ذلك، أضحى التعلم سيرورة دائمة يسعى خلالها الفرد إلى إماطة اللثام عن الغرض من هذه المعارف والكفايات، بل وتطويرها في سياقات اجتماعية مختلفة ومتنوعة. فالتعلم بهذا المعنى، عملية دينامية تفاعلية قصدية، تتخذ من المتعلم مجالا للفعل، بُغية تطوير قدراته وخبراته ومهاراته الداخلية، وتدبيرها بشكل منهجي لحل وضعيات-مشاكل محددة لها علاقة بالحياة الاجتماعية، لأن الغرض هو محاولة إدماج الفرد في المؤسسات الاجتماعية، وبذلك تكون له القدرة على الفعل وتطوير مناحي حياته وحياة مجتمعه.

إن هذا المبتغى لا يمكن أن يتحقق بفعل مجال أو تخصص وحيد، وإنما يحتاج إلى تظافر جهود العديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، على اعتبار أن التفكير النقدي يجب أن يكون مفتوحا على عوالم عديدة، ويتطلب توظيف منظومة غزيرة من الاستراتيجيات الذهنية، والقدرات والمهارات المعرفية والفكرية والنفسية والثقافية والحس-حركية. كذلك الفرد، بحكم تركيبته العقلية والنفسية، ينبغي أن ينهل من حقول معرفية متعددة ومتكاملة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال الاعتماد على مجموعة من الاتجاهات المعرفية النظرية والتطبيقية، المنفتحة على تخصصات متنوعة، خاصة تلك التي لها أبعاد وامتدادات اجتماعية مثل اللغات، والأدب، واللسانيات، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والتاريخ، والجغرافيا، وعلم النفس، وعلوم التربية، والفنون والقانون والاقتصاد وغيرها. وذلك من أجل ضمان تزويد الفرد وبناء شخصيته لا على الحشو والخضوع، وإنما على أساس التفكيك والتحليل والتفسير والتأويل والنقد البناء لكل ما يروج حوله في بيئته الاجتماعية.

فالمعرفة العلمية، والمواقف السلوكية التي يمكن أن تقدمها المدرسة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار القدرات العقلية والذهنية للمتعلم، ومكونات وسطه الاجتماعي، وتطعيمها بمعارف وقيم وأخلاق واستراتيجيات تفكير قابلة بأن تساعد الفرد على التعامل مع مواقف الحياة بطريقة منتجة للمعنى،

بعيدا عن التقليد والتبعية والخضوع الأعمى. فقد آن الأوان للانتصار إلى حرية الفكر، وحرية التعبير، وفتح المجال أمام الأفراد لإبداء مواقفهم والتعبير عن اتجاهاتهم وميولاتهم، ليس فقط على مستوى بناء الخطط النظرية، والتصورات المعرفية، وإنما بالتنزيل الحقيقي لكل المشاريع والخطط الاستراتيجية، وتوفير الشروط والآليات الكفيلة لتحقيق الأهداف والمرامي المسطرة.

أما المدرسة المغربية فقد أصبحت في ظل التوجهات الجديدة، عاملا أساسيا في تحقيق التنمية البشرية والمجمعية الشاملة، وذلك من خلال اعتمادها على فلسفة تربوية، ومقاربات اقتصادية وتربوية واجتماعية عقلانية وحداثية فعالة، ويمكننا أن نلمس هذا خاصة مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتوجهات الرؤية الاستراتيجية(2015 ـ 2030)، ومبادئ وقوانين القانون الإطار رقم 51.17 على وجه التحديد. كما نجد بأن الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية تنطلق من العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي، وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، ومن إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها، وللمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته، وكذلك لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر ولتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع وقدرته على التفاعل في النسيج المحلي الإقليمي والدولي.

ولتحقيق أهداف وغايات التنمية المأمولة، عملت المدرسة المغربية الجديدة على تبني اختيارات تربوية، وبيداغوجية حداثية وحديثة، أثبتت فعاليتها في دول أخرى، وخاصة اعتماد مدخل الكفايات لتحديث وتفعيل المنظومة التربوية والتكوينية المغربية، وفي علاقة مع المشروع التنموي المستدام وآمال النهضة المجتمعية الشاملة. فإذا كانت الأهداف التنموية المرسومة ضمن أي قطاع من قطاعات المجتمع تقتضي عملية التخطيط لها، كل على حدة، فإن تخطيطا شاملا ينبغي أن ينتظم كل القطاعات، حتى يحصل التكامل وتنتفي العبثية والإهدار، ومن ذلك نذكر التكامل والتنسيق الذي ينبغي أن يتحقق بين المنظومة التعليمية، وبين باقي قطاعات المجتمع كبنيات أساسية، في تفاعل وتكامل بنيوي ووظيفي مستمر.

فإذا كانت المنظومة التربوية/التعليمية بمثابة الشريان الذي من المفروض أن يغذي أفراد المجتمع بدماء نقية توفر له الدفع والحيوية، وتجدد فيه العطاء، فإن هذا المجتمع أو هياكله الإنتاجية ينبغي أن تكون مؤهلة لاستقبال ما تضخه المنظومة التعليمية من دماء؛ وبنفس القدر، فإن هذه المنظومة ينبغي أن تكون في مستوى حاجيات المجتمع ومتطلباته، من الأطر المدربة المؤمنة برسالتها في عمارة الأرض،

وترقية الحياة إلى أعلى مستوى ممكن، عبر تقديم النموذج الصالح للإنسان الصالح من حيث المبادئ والقيم الفاضلة التي تعكسها النماذج السلوكية الحية، والتي تعبر عن الهوية المغربية من حيث الأصالة، والتعايش مع كل الثقافات مهما كان شكلها أو مصدرها في احترام وتسامح.

إن هذا العدد الذي تقترحه هيئة تحرير مجلة كراسات تربوية على الباحثين الأوفياء، في عددها التاسع(09)، تطمح من خلاله إلى فتح نقاش علمي رصين وبناء حول "القضية التربوية/التعليمية"، وقد سعت من خلال ذلك إلى اعتماد مقاربة مركبة ومنفتحة على تخصصات متعددة في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، رغبة منها في إعطاء الظاهرة التربوية عامة البعد الاجتماعي، والذي من شأنه تفكيك الرمزي وإماطة اللثام عن الجوانب الخفية في مجالات مختلفة ومتنوعة، وإيمانا منها بضرورة التكامل المعرفي في تحليل وتفكيك المسألة التربوية/التعليمية.

الصديق الصادقي العماري

مدير ورئيس تحرير المجلة

دور السوسيولوجيا في التنمية البشرية

☜ **عباسي عبد الرزاق**

كلية الآداب و العلوم الإنسانية – وجدة–
مختبر التراث الثقافي والتنمية

تقديم

تعد التنمية البشرية من أهم المفاهيم في القرن الواحد والعشرين، وأحد الرهانات الكبرى التي يشتغل عليها المغرب حاليا، لبناء مجتمع حداثي ديمقراطي، يواكب الأمم المتقدمة في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويعد العنصر البشري الثروة الحقيقية في هذا المضمار. "وفي هذا الإطار يمكن استحضار مفهوم "الإمكان البشري" الموظف من قبل الدكتور "امارتياسين"، والذي يعد في الوقت ذاته محرك التنمية البشرية وغايتها، ذلك أن التنمية انطلاقا من هذا المفهوم تفرض ربطها بمجموعة من المفاهيم كالنمو والتقدم والرقي والرفاه"[1].

إن التنمية البشرية تهتم بالإنسان بالدرجة الأولى، لأنه هدفها ومبتغاها، حيث تعتبره رأسمالا لا يمكن الاستغناء عنه. لهذا جاءت التنمية البشرية لإزالة كل الحواجز التي تقف أمام الإنسان، من أجل التفاعل مع الآخرين والاندماج في الحياة الاجتماعية، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي. إن المستفيد من التنمية البشرية هو الإنسان، حيث يتم تحقيق الكرامة الإنسانية، وتثبيت الذات، والإحساس بالوجود، والتطلع إلى المستقبل، والانخراط في الحاضر وهذا هو جوهر الحداثة بمعناها المادي والمعنوي. لهذا ينبغي على الإنسان أن ينخرط في التنمية، بمعنى آخر أن يكون فعالا وذلك بمشاركته في المشاريع التنموية، وهذا هو روح الحكامة الجيدة. فالانسان أساس التنمية وغايتها، حيث يقوم بإنتاج جميع خيرات المجتمع وثرواته، لهذا ينبغي وضع استراتيجية واضحة المعالم، لأن مستقبل أي وطن في ضوء تحديات العصر رهين بمدى اهتمامه بالعنصر البشري نحو الاتجاه الصحيح، اي الاهتمام بالموارد البشرية عن طريق وضع خطط وبرامج هيكلية تنظيمية ومواكبتها.

و تعد استراتيجية التنمية البشرية أحد المناهج الكبرى لدراسة الواقع بصفة عامة والواقع الاجتماعي بصفة خاصة، بقصد خلق ترابط بين مكونات المجتمع بمختلف مشاربه سواء على المستوى المؤسساتي أو القطاع الخاص. من هنا كانت التنمية مرتبطة بالسياقات الكبرى للمجتمع بحيث "ان الإنجازات

[1] سعيد جفري، و آخرون، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، سوشبريس للتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007، ص52.

والنقائص المرتبطة بالتنمية البشرية لا تسعى فقط الى الفرص والاكراهات الاقتصادية والديمقراطية والبيئية وغيرها، إذ إنها ترتهن أيضا وبشكل واسع النطاق بالسياق السياسي وديناميته في بلد ما. وكذا بتوعية سياساته العمومية وانماط حكامته، ومن تم فإن أهم مؤشرات التنمية البشرية ترتبط بدرجة تمتع المواطنين بالحريات أو الحقوق الأساسية وسيادة القانون"[1].

وتأسيسا على ما تقدم يتضح أن مفهوم التنمية البشرية، ينطلق من تصور واضح لدور الإنسان في تفعيل نوع خاص من التنمية، و"ينطلق من مسلمة أساسية مفادها أن تقدم الأمم ورقيها يكمن بالأساس فيما تتوفر عليه من عقول وكفاءات قادرة على المبادرة والإبداع والابتكار، وعلى التكيف مع مختلف المستجدات المحلية والجهوية والدولية"[2].

1- التنمية البشرية بالمغرب

لقد جعل المغرب من التنمية البشرية خيارا لا رجعة فيه، حيث إن معيار أي مجتمع من التقدم والتطور في شتى المجالات يقاس بمدى تقدمه في التنمية البشرية. فإن المغرب قد بدل مجهودات كبيرة من أجل الإصلاح والنهوض بالسياسات الاجتماعية، وخدمة المجتمع خصوصا على مستوى المؤسسات بمختلف تلويناتها: المؤسسات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية... وذلك من أجل مواكبة الأمم المتقدمة والقضاء على مخلفات الاستعمار سواء على مستوى المدن أو القرى، حيث تمت محاربة الفقر وإصلاح المنظومة التربوية، وإعادة هيكلة البنية التحتية. ولهذا "رغم المجهودات التي بذلها من أجل النهوض بالبلاد منذ بداية الاستقلال إلى سنة 1990، وهو تاريخ بداية صدور التقارير حول التنمية البشرية إلا أن الرتب المتتالية التي يحتلها بين الدول المعنية بهذا الترتيب والتي بلغ عددها 177 دولة، يبين بوضوح أن ما تم في مجال التنمية لا يفي بالحاجات الإنسانية لمختلف السكان"[3]. إن المغرب قطع شوطا طويلا في تحسين الظروف المعيشية للمغاربة، والقيام باستراتيجيات قطاعية ناجحة ومع ذلك لم تكن عملية شاملة، حيث إن الناس ما يزال يعيشون في ظروف صعبة، سواء على مستوى إيجاد فرص الشغل أو تحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي، وهذا ما جعل جلالة الملك يؤكد في خطاب العرش 2015

---

[1] مجموعة من الباحثين، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، تقرير الخمسينية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006،ص63.

[2] لحسن مادي، محاربة الأمية مدخل تحقيق التنمية البشرية، مطبعة النجاح الجديدة، أكدال، الرباط، المغرب، ط1، 2006، ص13.

[3] لحسن مادي، محاربة الأمية مدخل تحقيق التنمية البشرية، المرجع السابق، ص 31.

"إعطاء أهمية خاصة لبرنامج التنمية البشرية والنهوض بالسياسات الاجتماعية، والتجاوب مع الانشغالات الملحة للمغاربة".[1]

1-1-المبادرة الوطنية للتنمية البشرية بالمغرب

تعد المبادرة الوطنية للتنمية البشرية بالمغرب مشروعا تنمويا، انطلق بعد الخطاب الملكي في 18 ماي 2015، يستهدف جعل الإنسان المحور الرئيس في التنمية، لأن الإنسان هو غاية التنمية وهدفها. وذلك وفق برنامج عملي أساسه المشاركة الفعالة والاندماج في الحياة المجتمعية. إن المبادرة الوطنية للتنمية البشرية جاءت لمحاربة الفقر، والهشاشة، والإقصاء الاجتماعي، والوقوف إلى جانب الفئات الهشة التي تعاني الحرمان وخصوصا في العالم القروي. كذلك تحسين الظروف السوسيو-اقتصادية للفئات المعوزة، وتحسين الدخل الفردي باعتماد سياسة الإدماج الاجتماعي. فالمبادرة تشكل دعامة أساسية للأجيال الصاعدة، من خلال الاستثمار في الإنسان لأنه أثمن رأسمال، ولهذا فالمبادرة "تشكل فلسفة جديدة في تدبير الشأن العام، وبالتالي ضرورة التعاطي مع هذه الفلسفة بالأسلوب الأنسب لأجرأتها، خاصة وأن مقوماتها المرجعية تدعو إلى الاعتداد بجملة من المقاربات، كالمقاربة التشاركية والمقاربة المندمجة".[2]

لقد جاءت المبادرة الوطنية من أعلى سلطة في البلاد، لتبيان أهمية المواطن المغربي في البرنامج التنموي، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي، والتقليص من الفوارق الاجتماعية، والإحساس بالمواطنة والمشاركة الفعالة في الأنشطة التنموية كل حسب موقعه: حكومة، مجتمع مدني، قطاع خاص، منظمات حكومية...الخ. فقد جاء خطاب جلالة الملك الذي وجهه إلى المشاركين في مؤتمر طوكيو الرابع لتنمية إفريقيا كالتالي: "أصحاب الفخامة والسعادة والمعالي، إذا كانت التنمية البشرية للشعوب الإفريقية تمثل مكان الصدارة في أجندة هذا المؤتمر الدولي، فإنها تندرج أيضا في صلب اهتمامات المغرب باعتبارها تشكل أكبر التحديات التي يعمل على رفعها. ولهذه الغاية أطلقنا سنة 2005، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، ليس بدافع تقديم المساعدات الظرفية، أو للقيام بأعمال خيرية، إرضاء للوازع الأخلاقي فحسب، وإنما من منطلق رؤية شمولية، تتكامل فيها الأبعاد السياسية والاجتماعية والاقتصادية،

[1] المندوبية السامية للتخطيط ، تقرير حول مؤشرات التنمية بالمغرب، المغرب، 2020، ص 01.

[2] سعيد جفري، وآخرون، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، المرجع السابق، ص 01.

والتربوية والثقافية والمجال البيئي، غايتنا بناء مجتمع مغربي متضامن، قوامه الديمقراطية السياسية والفعالية الاقتصادية، والشراكة الاجتماعية".[1]

إن المبادرة الوطنية للتنمية البشرية جاءت لمحاربة الفقر القروي مثل: تجهيز البنية التحتية، فك العزلة عن العالم القروي، بتزويده بالماء والكهرباء، تقديم الخدمات الاجتماعية، الاهتمام بالتعليم، بناء مدارس وتوفير النقل العمومي. كذلك جاءت المبادرة لإعطاء أهمية كبيرة للمجتمع المدني، دعم الجمعيات الخيرية، وخصوصا التي تهتم بمجال محاربة الفقر والهشاشة، والاقتصاد الاجتماعي. كذلك توسيع دائرة الاستفادة من الخدمات الاجتماعية والأساسية في مجالات الصحة والتعليم ومحو الأمية.

تشكل المبادرة الوطنية آلية عبقرية من طرف جلالة الملك من أجل النهوض بالمجتمع المدني في شتى المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وترسيخ قيم التعاون والمشاركة البناءة في مسار البلاد، وتحقيق الحكامة الجيدة، وفي هذا المنوال تم وضع أهداف للمبادرة تتمثل في "الهدف الأول، القضاء على الفقر المدقع والجوع: أي تخفيض نسبة السكان الذين يقل دخلهم اليومي عن دولار واحد إلى نسبة النصف في أفق 2015، كذلك تخفيض نسبة السكان الذين يعانون من الجوع إلى النصف، في أفق 2015. الهدف الثاني، تحقيق تعميم التعليم الابتدائي: أي كفالة تمكن الأطفال في كل مكان، سواء الذكور أو الإناث منهم، من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. الهدف الثالث، تعزيز المساواة بين الجنسين: بمعنى إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي يفضل أن يكون ذلك بحلول عام 2015، وبالنسبة لجميع مراحل التعليم في موعد لا يتجاوز عام 2015. الهدف الرابع، تخفيض معدل وفيات الأطفال: أي تخفيض معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة بمقدار الثلثين في أفق 2015. وأخيرا الهدف الخامس: أي تخفيض معدل الوفيات النفاسية بمقدار ثلاثة أرباع في أفق 2015".[2]

إن المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، رهان المجتمع المغربي منذ أن تم الإعلان عنها يومه 18 ماي 2005 من طرف جلالة الملك، وذلك لوضع المجتمع المغربي في سكة الديمقراطية والحداثة، وتجاوز الإكراهات والتحولات. تتأسس المبادرة على قيم الشفافية والثقة والكرامة والتشارك وعلى مبادئ محاربة الإقصاء الاجتماعي والفقر والهشاشة، وتحقيق نموذج تنموي شامل، إذن من هنا يمكن طرح الأسئلة؟ ما هو النموذج التنموي الجديد؟ وما هي أهداف هذا النموذج؟

---

[1] مقتطف من نص الخطاب الذي وجهه جلالة الملك إلى المشاركين في مؤتمر طوكيو الدولي الرابع لتنمية إفريقيا، طوكيو، المغرب، 2008/05/28.

[2] سعيد جفري، و آخرون، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، المرجع السابق، ص 13-14.

1-2- النموذج التنموي الجديد

يعتبر النموذج التنموي الجديد مرحلة مهمة في التنمية بالمغرب، ويمثل قاعدة عامة لتحقيق التقدم والتطور، ومواكبة قيم الحداثة والتطلع إلى المستقبل لبناء مجتمع يرتكز على قواعد الحكامة الجيدة في إعداد البرامج والمشاريع التنموية بمختلف مشاربها. إذن فهو يعتمد على الأهداف الكبرى والمشاريع المهيكلة للاقتصاد الوطني، ولقد "ظهر النموذج التنموي بالمغرب أول مرة سنة 2002، وهي السنة التي دخل فيها المغرب إلى مسار يعتمد على التدبير الاستراتيجي للتنمية عوض التخطيط الاستراتيجي، فهذه المسألة جاءت مغايرة لما تم الاعتماد عليه منذ الاستقلال، أي النموذج السابق، حيث آنذاك ارتكز التوجه التنموي على تكثيف تدخل الدولة كفاعل في إحداث المقاولات العمومية".[1]

يشكل النموذج التنموي الجديد محطة كبرى في بناء الإنسان بالمغرب، إعطائه فرصة في الابتكار والإبداع، وخلق إنسان جديد بتفكير جديد قادر على العطاء وخلق مقاولات إنتاجية ومشاريع مذرة للدخل في مختلف القطاعات. هذا النموذج جاء للتخفيف من البطالة وخلق فرص الشغل للأجيال الصاعدة، إنه نموذج ذو رؤية بعيدة المدى من أجل تنمية الإنسان المغربي سواء على مستوى ما هو مادي أو معنوي. هذا الإنسان قادر على تجاوز العراقيل والصعوبات في جميع مناحي الحياة. وفي هذا الإطار أبرز خطاب جلالة الملك بتاريخ 13 أكتوبر 2017 المتطلبات الثلاثة الأساسية التي ينبغي أن يرتكز عليها النموذج التنموي الجديد، وتهم هذه المتطلبات الجوانب التالية:[2]

"1- تطوير العقليات بوصفها لبنة أساسية لتحقيق التقدم الشامل الذي نطمح إليه.

2-إحداث قطاع وتحولات كبرى على مستوى السياسات العمومية المعتمدة لحد الآن، ذلك أن هذه المبادرات المهيكلة التي مكنت من إدراج المغرب في مسلسل لتسريع تنميته، لا تزال، رغم ما تحقق من تقدم ملموس، تواجه عددا من الصعوبات المرتبطة أساسا بنقص الانسجام والتضافر مع باقي السياسات العمومية.

3-اقتراح تدابير عملية وواقعية على المدى القصير والمتوسط من أجل تحقيق تنمية متوازنة ومنصفة وقادرة على الصمود، تضمن الكرامة للجميع وتوفر الدخل وفرص الشغل، خاصة للنساء والشباب".

---

[1] رشيد بطيطي، النموذج التنموي الجديد، تم الاطلاع عليه بتاريخ 14 شتنبر 2022، على الرابط https://cutt.us/Oc8TM .

[2] المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، النموذج التنموي الجديد للمغرب، المغرب، 2019، ص 23.

يشكل النموذج التنموي الجديد نموذجا لتشكيل الهوية الوطنية، وأحد الروافد الثقافية، حيث جعل الإنسان المغربي مركز العناية والاهتمام، لأن نجاح أي مخطط أو برنامج كفيل بنجاح العنصر البشري الذي يشكل الدعامة الأساسية له. حيث إن "النموذج التنموي الجديد، كدعامة لمغرب الغد، تم تصميمه من طرف المغاربة ومن أجل المغاربة. فهو نتاج تفاعل واسع مع عدة شرائح من الساكنة في أماكن عيشهم ولا سيما في المناطق المعزولة".[1] فهو نموذج تنموي يتطلع إلى المستقبل، فهو في سباق مع الأحداث والوقائع مع المجتمعات الأخرى، وهذا هو الرهان الحقيقي للنموذج التنموي، الذي يهدف إلى تكوين رؤية شمولية في شتى المجالات العلمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية للأجيال الصاعدة. أي كيف سيكون مغرب الغد؟ كيف يتم صناعة إنسان الغد؟ ماذا ننتظر من الأجيال الصاعدة؟

صحيح أن النموذج التنموي الذي قام به المغرب يشهد تطورا كبيرا على مستوى البنيات التحتية في شتى المدن والقرى وخصوصا في العالم القروي، حيث إن العالم القروي اليوم شهد تقدما ملحوظا من حيث البنية التحتية وفك العزلة عن المواطن. لكن الملاحظ هو أن "النموذج التنموي الذي طبق في السنوات العشرين الأخيرة استثمر في الحجر ونسي البشر في كل تجلياته وتشكيلاته. فكان لهذا الاستثمار أن انعكس سلبا على البشر. صحيح أن المغرب صار من بين الدول الرائدة بإفريقيا من حيث البنيات التحتية الحجرية، وصحيح أنه أصبح يحتل مكانة مهمة من حيث مناخ الأعمال، وتجهيز الموانئ والمطارات وغيرها، ولكنه في نفس الوقت تعطل إن لم يتأخر في المؤشرات البشرية والاجتماعية"[2] .

إذن تبين أن العنصر البشري الأساسي في أي تنمية، ومحور الرأسمال الحقيقي لأي مجتمع تم تغييبه، لأن الدول المتقدمة اعتمدت على الإنسان من حيث المهارات والكفاءات، والخبرات التي يملكها في أي مجال معين. لذلك فالمغرب "احتل الرتبة 121 في دجنبر 2019 من أصل 189 بلد من حيث مؤشر التنمية البشرية"[3]. لأنه لم يستثمر في الإنسان رغم المجهودات التي قام بها. إن الاهتمام بالإنسان هو روح التنمية البشرية، فبواسطة الإنسان يمكن تحقيق التقدم الاقتصادي والسياسي والاجتماعي...إلخ. "الفكرة نفسها- أي الاهتمام بالإنسان - نجدها واضحة في كتابات رواد الاقتصاد السياسي: ادم سميت (adam Smith)، ودافيد ريكاردو (David Ricardu) وروبرت مالتوس(Robert Malthus)، وكارل ماركس

---

[1] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد يقترح مسارا للتغيير، المغرب: https://cutt.us/wh1BQ زيارة الموقع يومه: 2022/06/02

[2] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، المرجع السابق، ص 37.

[3] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، نفسه، ص 37.

(Karl marx)، وجون سيتوارت ميل"[1]. من هنا يمكن طرح التساؤل التالي: إذا كان رواد الاقتصاد السياسي قد اهتموا بالإنسان كجوهر التنمية. فأين يكمن دور السوسيولوجيا في التنمية البشرية؟

يعتبر علم الاجتماع علما يدرس المجتمع دراسة علمية، وقد ظهر في القرن التاسع عشر للإجابة عن المشاكل التي يعيشها المجتمع مثل: الفقر، التهميش، الهجرة، البطالة...إلخ. كما أن علم الاجتماع مدافع عن الإنسان، فهناك رواد أوائل اهتموا بالإنسان باعتباره محور التنمية مثل: ماكس فيبر، دانيل ليرنر.

1-**ماكس فيبر**: "يعتبر ماكس فيبر من الرواد الأوائل الذين أرسوا دعائم الاتجاه المثالي في التنمية، وأثروا بفعالية في أفكار وأراء العلماء الذين انتموا إلى هذا الاتجاه وشاركوا فيه فيما بعد. ويعتبر مؤلف الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية من أهم مؤلفات ماكس فيبر والتي تعكس هذا الاتجاه، والذي يتناول فيه دراسة طبيعة العلاقة بين القيم والأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، وذلك من وجهتي نظر أساسيتين هما: الأولى تأثير الأخلاق البروتستانتية الزاهدة على روح الحياة الاقتصادية الحديثة، والثانية العلاقة بين الديانة البروتستانتية والبناء الطبقي"[2]. كما أن "ماكس فيبر قد كشف عن حقيقة هامة مؤداها أن هناك تأثيرات تبادلية بين الظواهر الدينية والظواهر الاقتصادية. تتمثل هذه التأثيرات في أن القيم الدينية البروتستانتية تمثل قوة معجلة للتنمية، وسندا ودعامة أقيم عليها النظام الرأسمالي الحديث"[3].

2- **دانيل ليرنر**: يعتبر ليرنر أحد علماء الاجتماع المعاصرين الذين اهتموا بالتنمية ودراسة الحالات السلوكية لمعرفة منحى التقدم والتطور في التنمية. إذن كيف نظر دانيل ليرنر للتنمية؟ "تعتمد التنمية أو التحديث في ضوء نظرية ليرنر على مجموعة من التغيرات الأساسية التي يمكن اعتبارها مؤشرات للتحديث والحداثة. وتتمثل هذه المتغيرات الرئيسية في التحضير **urbanisation** والتعليم**literacy**، والمشاركة في وسائل الاتصال **Media participation** والمشاركة السياسية**political participation** هذا بالإضافة إلى خاصية هامة تميز المجتمع الحديث هي التقمص العاطفي **Empaty** تلك الخاصية التي تعين المجتمع على التنمية"[4].

---

[1] تقرير التنمية العربية، الصندوق العربي للاتحاد الاقتصادي والاجتماعي، برنامج الأمم المتحدة الانمائي، الأردن، 2002، ص 15.

[2] كال التابعي، تغريب العالم الثالث، دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية، الناشر **kotobarabia** جامعة دمشق، شكيب سوريا، 2006، ص 176.

[3] كال التابعي، المرجع السابق، ص 184.

[4] كال التابعي، المرجع نفسه، ص 207.

والتنمية تقع في انشغالات السوسيولوجيا، حيث "يهتم علم اجتماع التنمية اهتماما خاصا بدراسة الوقائع والمشكلات التي يمكن أن تساعد دراستها على دفع عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المثلى دفعا حثيثا إلى الأمام. هنا يلجأ الباحث في التنمية إلى استخدام المعارف المستمدة من علم الاجتماع والأنتروبولوجيا وعلم النفس، والدائرة حول موضوع التغير الثقافي من اجل حل طائفة من المشكلات الملموسة المرتبطة بعملية التنمية أو التي تخدم تلك العملية"[1]. فقد لعبت السوسيولوجيا دورا مهما في تقدم الحضارات. سواء على المستوى الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو السياسي، وذلك عن طريق التفاعل مع الناس، حيث إن الباحث السوسيولوجي يقوم بمقابلات، أو استمارات، أو تحليل الخطاب للكشف عن الحقائق وتقديم خلاصات واستنتاجات من أجل الحد من بعض الظواهر السلبية وهذا نوع من التقدم والتطور. كذلك مشاركة السوسيولوجيين في التنمية وذلك عن طريق المواكبة الاجتماعية للمشاريع التنموية، وتقديم إحصائيات في مجالات متعددة، بواسطتها يقوم الفاعلون الاجتماعيون، والخبراء في التنمية بتوظيفها لتحقيق مشروع معين، وهذا هو جوهر التنمية البشرية. "إن أهم واجبات علم الاجتماع المتخصص في الأمور التطبيقية أن يضطلع بإجراء دراسات وبحوث تقييم المشروعات التي تستهدف إحداث تغيير مخطط أو منظم في المجتمع القائم، والأرجح أن تتم البحوث بتكليف من الجهة القائمة بالتخطيط، أي صاحبة هذا المشروع"[2].

خاتمة

لقد أصبح موضوع التنمية البشرية من المواضيع ذات الاهتمام عند الباحثين، إنه موضوع الساعة ورهانها، الكل يتحدث عنه في الندوات، واللقاءات، والمحاضرات. فالتنمية البشرية تعد أحد أهم انشغالات علماء الاجتماع في الوقت الراهن. الأمر الذي يدعو إلى تجنيد كل الطاقات للانخراط في هذه العملية بهدف إنجاحها، خصوصا على المستوى الإعلامي. كما أن تحقيق المشاريع التنموية مرهون بوجود خطة مدروسة، ودراسات ميدانية يقوم بها الفاعلون والخبراء في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، تعتمد على إحصاءات دقيقة، وتحليل وثائق، ورسوم مبيانية تفسيرية...إلخ.

[1] محمد الجوهري، علم الاجتماع التطبيقي" الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص23.

[2] محمد الجوهري، المرجع السابق، ص 78

بيبليوغرافيا

-سعيد جفري، زهير لخيار، مع مجموعة من الباحثين، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، ط2، سوشبريس للتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

-مجموعة من الباحثين، المغرب الممكن اسهام في النقاش العام من اجل طموح مشترك، تقرير الخمسينية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

-لحسن مادي، محاربة الأمية مدخل لتحقيق التنمية البشرية، مطبعة النجاح الجديدة، أكدال، الرباط، ط1، 2006.

-المندوبية السامية للتخطيط، تقرير حول مؤشرات التنمية بالمغرب"، المغرب، 2020.

-مقتطف من الخطاب الذي وجهه جلالة الملك محمد السادس إلى المشاركين في مؤتمر طوكيو الدولي الرابع لتنمية افريقيا، طوكيو، 2008/05/28.

-رشيد بطيطي، النمذج التنموي الجديد، البوابة الرسمية لحزب الأصالة والمعاصرة
https//www.pam.com

-المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، النموذج التنموي الجديد للمغرب، المغرب، 2019.

-اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد يقترح مسارا للتغيير، المغرب:
https://cutt.us/wh1BQ

-يوسف اشحشاح، وآخرون، النموذج التنموي الجديد: أي مدخلات لأي مخرجات؟، الطبعة الأولى، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط،المغرب، 2021.

-تقرير التنمية العربية 2002، الصندوق العربي للاتحاد الاقتصادي والاجتماعي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الأردن 2002.

-كال التابعي، تغريب العالم الثالث، دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية، الناشر kotobarabia، جامعة دمشق، سوريا، 2006.

-محمد الجوهري، علم الاجتماع التطبيقي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2008.

المقاولة الاجتماعية كبديل جديد
لإدماج الشباب حاملي الشهادات في سوق الشغل

☜ مريم المفرج[1] ☜ سارة سعيدي[2]

[1] دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس بالرباط

[2] طالبة باحثة في علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

للشباب مكانة متميزة منحها لهم دستور2011، من خلال توسيع وتعميم مشاركتهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، وتعزيز أدوارهم في صناعة القرار، وإرساء الآليات المؤسساتية لضمان اندماجهم في سوق الشغل، كما أن البرنامج الحكومي 2016-2021 تضمن مجموعة من التدابير الرامية إلى إشراكهم من خلال تجويد ومراجعة التحفيزات القطاعية والمجالية، وربطها بإحداث فرص الشغل، إضافة إلى دعم ومواكبة المبادرات الشبابية للتشغيل الذاتي وإنشاء المقاولات، ناهيك عن تنزيل وتنفيذ الإستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب، وذلك وفق مقاربة تشاركية.

لذا كان التوجه نحو الاقتصاد التضامني لما يحققه من إتاحة الفرصة للفاعلين أن يستفيدوا من مواكبة تؤمن اندماجهم في سلسلة الإنتاج، بالإضافة إلى الدعم المالي، بهدف التوفيق والمزاوجة بين الحركية الاقتصادية وبين الغايات الإنسانية لعملية التنمية، وتعزز التماسك الاجتماعي وتحسن النمو الاقتصادي. فهل يمكن اعتبار الاقتصاد التضامني مطلبا سوسيو اقتصاديا لمحاولة إعادة هيكلة التنمية وإدماج الشباب حاملي الشهادات في سوق الشغل؟

الوضع الاقتصادي العام بالمغرب:

مر الاقتصاد المغربي منذ حصوله على الاستقلال بمراحل تداخلت فيها مجموعة من الإكراهات، تميزت بسياسة اقتصادية هجينة، انتهت بوضعية اقتصادية واجتماعية وسياسية صعبة، ليدخل مرحلة تطبيق توصيات سياسة التقويم الهيكلي خاصة استقرار المؤشرات الماكرو اقتصادية وتطهير المالية العمومية[1]، عقبه الانفتاح الاقتصادي على الأسواق الدولية، عبر سياسة اتفاقيات التبادل الحر

[1] BOUASLA Ettibari, "Auto-emploi et entreprise familiale et milieu urbaine au Maroc", publications de la Faculté des Lettres, Rabat, 2002, p: 14

وعصرنة الأسواق. أما الآن، فيعتبر بلدا ناميا، ذي اقتصاد يؤول نحو اقتصاد السوق، مع حضور قوي للسلطات العمومية في الاستثمار وتوجيه السياسات الاقتصادية، الشيء الذي مكنه من احتلال الرتبة الخامسة من حيث قوته الاقتصادية في إفريقيا[1]، لكن ورغم ذلك، فإنه لا يزال يعاني من عدة معيقات هيكلية، الشيء الذي جعله يحتل الرتبة 123 من أصل 188 دولة من حيث مؤشر التنمية البشرية لسنة 2016، بما فيه الصحة وحقوق الإنسان والإدماج الاجتماعي، وارتفاع نسبة الشباب، حيث يتسم بتحول ديموغرافي سريع[2] ناتج عن انخفاض نسبة الفئة العمرية أقل من 15 سنة، أما الفئة العمرية من 15 إلى 24 سنة، أصبحت تشكل وزنا ديموغرافيا مهما، ممثلة 18,5% من مجموع سكان المغرب سنة 2014، مع تحسن مستمر لمستواها الدراسي.

ورغم ما يصدر عن المذكرات الإخبارية حول وضعية سوق الشغل[3]، حيث بينت تراجعا يقدر بـ61.000 عاطل، نتيجة انخفاض عدد العاطلين بـ69.000 بالوسط الحضري وارتفاع عددهم بـ8.000 بالوسط القروي، مسجلا بذلك انخفاضا بـ4,8% من الحجم الإجمالي للعاطلين وانتقال معدل البطالة من 10,5% إلى 10% على المستوى الوطني، بقيت أهم الانخفاضات في معدلات البطالة بصفوف الشباب المتراوحة أعمارهم ما بين 15 و24 سنة، ولدى الأشخاص الحاصلين على شهادة، لتبقى أعلى معدلات البطالة مسجلة أساسا في صفوف النساء، ولدى الأشخاص البالغين 25 سنة فما فوق، وحاملي الشهادات 17,1% مقابل 3,7% لدى الأشخاص الذين لا يتوفرون على شهادة، بحيث إن 6,7% من العاطلين، خلال الفصل الأول من سنة 2019، قد يئسوا من البحث الفعلي عن العمل.

لذا كانت الدعوة ملحة إلى ضرورة تبني نموذج تنموي جديد يحرص على إشراك الكفاءات الوطنية المؤهلة، بعقلية جديدة ونظرة شمولية تواكب التطورات الاقتصادية العالمية، باتخاذ البعد الجهوي لامتصاص الفوارق بين الجهات، لتحقيق النمو الاقتصادي في ظرف وجيز، وإيجاد آليات جديدة لخلق الثروة وتوزيعها بشكل عادل بين الجهات، بتبني نموذج تنموي ذي توجه شبابي، يركز في آن واحد على بناء قدرات الشباب، وتوسيع الفرص المتاحة لهم، بوضع استراتيجية شاملة للتنمية، مرتكزة على

---

[1] تقرير الاندماج الاقتصادي في المغرب العربي مصدر للنمو لم يستغل بعد، صندوق النقد الدولي، إدارة الشرق الأوسط وآسيا الوسطى، الرقم 19/01، 2018، ص: 2.

[2] تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المغرب، 2016، ص: 19.

[3] المندوبية السامية للتخطيط، مذكرة إخبارية حول وضعية سوق الشغل خلال الفصل الأول من سنة 2019، المملكة المغربية، انظر الرابط :https://cutt.us/Srlk8

ماكرو اقتصادي متماسك، وتشجع أسلوب الحكامة في التدبير برؤية مندمجة لمختلف أبعاد السياسات الاقتصادية والقطاعية، مع تفعيل مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة.

الوضعية الاقتصادية للشباب بالمغرب:

راهن المغرب مع الألفية الجديدة على إرساء نموذج نمو مدمج على أساس الليبرالية الاقتصادية وعلى الديمقراطية، بغية تقوية اقتصاده، حيث كان المغرب ملزما باستثمار 107,2% من ادخاره الوطني ما بين 1999 و2014[1] كمعدل سنوي في إطار مسلسل إعادة تشكيل مشهده ونموذجه الاقتصادي، وعليه فإن دعم ومساندة هذه البرامج التنموية خلال العشريتين الأخيرتين سمح بتحقيق تقدم ملموس للحد من التحديات التي تراكمت منذ استقلاله، حيث انتقل مؤشر التنمية البشرية بالمغرب من 0,429 إلى 0,631 ما بين 1975 و2003[2]، و0,676 سنة 2018[3]، وذلك راجع إلى المجهودات المبذولة في مختلف الميادين الاجتماعية للرفع من مستوى العيش، فقد انتقلت نسبة السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين في اليوم من 20% من السكان إلى 8% من السكان على المستوى الوطني[4]، علما أن متوسط إنفاق الفرد الشهري يبلغ 966 درهما[5]، إلا أن أزيد من مليون ونصف مسن لا يتوفرون على تغطية صحية، وأن 59% من المسنين لم يتمكنوا من الولوج إلى العلاج، بسبب قلة الإمكانيات، كما أن 7,7% من المسنين يشعرون بالتهميش والإقصاء[6]، بغض النظر عن مدى استفادتهم من نظام المساعدة الطبية "راميد"[7] من عدمه.

---

[1] تقرير وطني حول المغرب بين أهداف الألفية من أجل التنمية وأهداف التنمية المستدامة المكتسبات والتحديات، 2015، ص: 9.

[2] تقرير حول آفاق المغرب في أفق عام 2025 من أجل تنمية بشرية مرتفعة، ص: 36. https://cutt.us/0nhPZ

[3] لمحة عامة حول تقرير التنمية البشرية لعام 2019، ص: 23. https://cutt.us/adir9

[4] قرنفل حسن، الفقر من الإحسان إلى التنمية البشرية، دار الأمان، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، 2017، ص: 186.

[5] Présentation des résultats de l'enquête nationale sur la consommation et les dépenses des ménages 2013/2014. Haut-commissariat au plan. Octobre 2016. Royaume du Maroc, p: 6

[6] قرنفل حسن، مرجع سابق، ص: 164.

[7] تكشف الإحصائيات الرسمية للوكالة الوطنية للتأمين الصحي، أن عدد المواطنين المنخرطين في "راميد" منذ انطلاقه وصل إلى 11.8 مليون شخص، 51% منهم يقطنون في الوسط الحضري، و49% يقطنون في الوسط القروي. انظر في هذا الصدد: الموقع الالكتروني للوكالة الوطنية للتأمين الصحي: https://cutt.us/i0T1e. كما يستفيد المؤهلون لنظام المساعدة الطبية من خدماته لمدة ثلاث سنوات. ويسلم المستفيدون الموجودون في وضعية الفقر بطاقة واحدة صالحة لمدة ثلاث سنوات. في حين يتسلم المستفيدون في وضعية الهشاشة بطاقة صالحة لسنة واحدة. و يتم تجديد هذه البطاقة عند نهاية مدة الصلاحية شريطة أداء المساهمة الجزئية السنوية. علما أن معدل الدخل السنوي للاستفادة من هذا النظام يشترط أن يقل عن 5650 درهم للفرد الواحد، أي ما يعادل 470,83 درهم شهريا للفرد الواحد.

أما الفئة الشابة ما بين 15 و24 سنة والمتمثلة في نسبة 27,9%، فقد بقيت غير معروفة الوضعية في المجتمع، فهم لا يشتغلون ولا يدرسون ولا يزاولون أي نشاط، في ظل غياب هياكل وظروف حريصة على تأطيرهم واندماجهم، إلا أن المسؤولية أيضا تعد مشتركة بين الجميع، بما فيهم الشباب أنفسهم الذين لا يقدمون البدائل، وأيضا في ظل غياب سياسة شبابية تنموية ممنهجة كفيلة باستقطاب إيجابي للفئات الشابة، تتفهم أوضاعهم ومطالبهم واحتياجاتهم، وتكون كفيلة بتسهيل عملية اندماجهم في الحياة الاجتماعية العامة، مما يجعل هذه الفئة في حالة تردد واغتراب على مستوى السلوك، فعدم تمكين الشباب يزرع بذور عدم الاستقرار، على اعتبار أن شباب اليوم أكثر تعليما ونشاطا وارتباطا بالعالم الخارجي، ما ينعكس على مستوى وعيهم بواقعهم وتطلعاتهم إلى مستقبل أفضل، إلا أن هذا الوعي يصطدم بواقع يهمشهم ويخنق تعبيرهم عن الرأي والمشاركة الفعالة، الشيء الذي قد يتسبب في تحولهم من طاقة بناءة إلى قوة هدامة.

عطالة حاملي الشهادات بالمغرب:

يعرف العالم عامة والمغرب خاصة عدة تحولات جعلت أولوية التعليم الجامعي غير معتد بها، فأصبح التعليم والتكوين متجهين نحو المهن الجديدة التي يفرضها منطق السوق الاقتصادي، تماشيا مع إكراهات الصناعة والتجارة خاصة بعد الثورة الرقمية، وهذا ما يمكن ملاحظته من تزايد أفواج بطالة الحاصلين على شهادات جامعية، مقارنة بالحاصلين على شهادات التقنيين والمهندسين، الشيء الذي يطرح عدة تساؤلات حول مدى ملاءمة التكوين الجامعي لحاجيات سوق الشغل، ودور التكوين المهني في ولوج سوق الشغل.

1. رهان التعليم الجامعي لولوج سوق الشغل:

انطلقت الجامعة المغربية أول مرة منذ تأسيسها بعد الاستقلال، وفق رؤية اقتصر توجهها التقليدي في تكوين أطر الدولة، حيث كان سوق الشغل آنذاك يتميز بوجود بطالة مرتفعة وخصاص في القوى النشيطة المختصة. فعرفت بعض التراجع في فترة السبعينات، كون أن فرص الاندماج المهني لخريجي الجامعة في سوق الشغل بدأت تقل، الأمر الذي قد يؤسس إلى مفهوم القطيعة بين الجامعة ومحيطها السوسيو اقتصادي والثقافي، خاصة مع ما تميزت به تلك الفترة من توترات سياسية وثقافية وفكرية، نتج عنها صدور ظهير شريف بمثابة قانون رقم 1.75.102[1] يتعلق بتنظيم الجامعات، ثم نشأت الجامعة

[1] ظهير شريف بمثابة قانون رقم 1.75.102 بتاريخ 13 صفر 1395، الموافق (25 فبراير1975)، المنشور بالجريدة الرسمية للمملكة، عدد 3252 بتاريخ 1975/02/26، ص: 719.

المغربية حديثة وعصرية، أظهرت معالجة جزئية في إحداث كليات العلوم والتقنيات، وإصلاح نظام الدراسات العليا، بالإضافة إلى بروز إجازات تطبيقية ومهنية في العلوم والآداب والحقوق، لإدراج طابع المهنية كحل جزئي لإشكالية البطالة[1]، لتتوالى الإصلاحات بعد ذلك كان الغاية منها انفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي، الذي ظل ضعيفا، مشكلا أزمة شمولية تنعكس على واقع الشباب خريجي الجامعة القابع في البطالة.

وعليه يمكن القول إن الجامعة ظلت تتطور دون الخضوع لأي وفاق اجتماعي ولتخطيط استراتيجي تشاركي، حيث أصبحت موضوع انتقادات وتشكيك في مستقبلها، لتكون النتيجة ما أصبح يعيشه التعليم الجامعي حاليا من مآزق مختلفة في دلالتها، من تباين درجات الجودة في التكوين والعلاقة الإشكالية بين الجامعة وعالم الشغل، وما يترتب عن ذلك من تدهور متزايد لرمزيتها في الوعي المجتمعي العام، مخلفة مواقف انتقاصية للشباب اتجاه التعليم والتثقيف، وتفضيل العمل المبكر قبل انتهاء التكوين، حيث تظل قطاعات اقتصادية معينة في بحث مستمر عن تخصصات وكفاءات معينة دون جدوى، في حين تتراكم كل سنة دفعات من الخريجين المتوفرين فقط على معارف لا تؤهل لمهنة ما بعينها، فالجامعة المغربية أصبحت جسدا بلا روح ومؤسسة بدون وظائف[2].

2. مواءمة متطلبات سوق الشغل مع خريجي الجامعات:

رغم توالي الإصلاحات مع وجود كل الإكراهات التي تحدثنا عنها آنفا، إلا أن الموازنة بين العرض والطلب على الخريجين توضح وجود فائض كبير في بعض التخصصات الجامعية، وعجز في بعض التخصصات الأخرى. وتماشيا مع هذا الطرح وباعتبار أن المغرب قد انخرط خلال العقود الأخيرة، في إعادة هيكلة عميقة للنموذج التنموي السوسيو-اقتصادي، بفتح عدة أوراش تهم نشاطه الاقتصادي، الشيء الذي أدى معه إلى بروز مطالب وانتظارات جديدة من نظام التعليم العالي، الذي يعاب عليه أنه لم يأخذ بعين الاعتبار، سواء من حيث الكم أو النوع، جميع فرص التشغيل وإمكانات الارتقاء الاجتماعي. فنحن نقف عند مفارقتين؛ الأولى تنظر إلى الجامعية على أنها تقوم بمهامها على أكمل وجه، حيث إنها تستقطب الطلبة بمجرد حصولهم على شهادة الباكالوريا، إذ أصبحنا نتحدث اليوم عن 12

---

[1] البكدوري عبد الحق، العلاقة بين الدرس السوسيولوجي وسوق الشغل: مقاربة سوسيولوجية، اليوم الوطني الأول للسوسيولوجيا، الدرس السوسيولوجي بالمغرب، رهانات التكوين وتحديات البحث العلمي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي 2018، ص: 83. (بتصرف).

[2] جسوس محمد، طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم، منشورات الأحداث المغربية، مطبعة دار النشر المغربية، ط1، يناير 2004، ص: 130.

جامعة عمومية موزعة على مختلف جهات المملكة، مع ارتفاع عدد المؤسسات الجامعية من 43 سنة 1990 إلى 126 سنة 2017، أضف إلى ذلك أن ميزانية التعليم العالي قد ازدادت إلى حوالي 10 ملايير درهم سنة 2017.

وبغية ملاءمة التكوينات مع الحاجيات النوعية لسوق الشغل عملت الجامعة على مهننة التكوينات، إذ قدم البرنامج الاستعجالي توجيها للجامعات من أجل تطوير هذه التكوينات بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح[1]، بغرض توفير تكوين أفضل للشباب في مجال الكفايات النوعية والمهارات العملية، بهدف تحسين قابلية التشغيل لديهم، والذي تجسد في الجامعة عبر الإجازة المهنية والماستر المتخصص. أما المفارقة الثانية فيمكن القول أن هذا الكم الهائل من الطلبة بالجامعات، يجعلنا نتساءل حول ثقل الإنجاز التعليمي في علاقته مع عملية الانتقال من التعليم إلى التوظيف، الأمر الذي يؤدي لا محالة إلى عودة الخريجين لنقطة البداية في محاولة منهم استدراك تكوين يجعلهم قادرين على الانفتاح في سوق الشغل، مما يحيلنا إلى مفهوم التعليم الزائد أو العمالة الناقصة، فوراء حقيقة أن هناك زيادة عدد الخريجين يبقى العديد منهم مفتقرا للمهارة المطلوبة في سوق الشغل[2]. فأضحت الشهادة الجامعية بصفة عامة تخول لك متابعة الدراسات العليا، دون أن تساهم في فتح آفاق الشغل، بل حتى الإصلاحات الجديدة التي أبانت عليها الجامعة مع إحداث شعب الإجازة المهنية والماستر المتخصص، يبقى التكوين فيها في الغالب لا يوافق طبيعة سوق الشغل المتاح في ذلك التخصص، وبالتالي تبقى عاجزة عن توفير العمل لجميع خريجيها، ليبقى الاتجاه الأقرب لولوج سوق الشغل هو التكوين المهني.

3. التكوين المهني كبوابة أمل:

بعد الشروع في خلق عدة أوراش اقتصادية هامة، كان لزاما معها توفير يد عاملة مؤهلة وذات كفاءة وجودة عالية، على اعتبار أن التكوين المهني مفتاح ولوج سوق الشغل، حيث إن طلابه يستطيعون الحصول على وظائف مباشرة بعد تخرجهم. وعليه، وبعدما لم يعد ولوج الجامعة في المغرب امتيازا، بل مجرد مرحلة في التعليم، خاصة وأن معدل البطالة اليوم في ارتفاع، إذ يعتبر معظمهم من حاملي الشهادات العليا الذين اصطدموا بعد تخرجهم بواقع سوق الشغل، الذي لا يوافق طبيعة التكوين

[1] تقرير إصلاح التعليم العالي آفاق إستراتيجية، رقم 2019/5، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، يونيو 2019، ص: 17.

[2] ESTEBAN RODRÍGUEZ Agustín, "El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España", Tesis doctoral, Codirigida por: Dra. Mª Jose Vieira Aller y Dr. F. GARCIA Vidal Javier, Universidad de León, Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía, León-España, 2013, p: 50.

المتلقى طيلة فترة دراستهم الجامعية، أحدث قطاع التكوين المهني وإنعاش الشغل شبكة واسعة من المؤسسات تهم مجموع القطاعات الاقتصادية، مع إيلاء أهمية خاصة للتكوين في القطاعات المحدثة لفرص الشغل، ليصبح قطاع التكوين مستقطبا لأعداد كبيرة من الراغبين في ولوج سوق الشغل بعد تكوين قصير المدى مركز على المضمون، معتمد بشكل خاص على الممارسة التطبيقية المهنية، إلى جانب المعارف النظرية المرتبطة بمجال التكوين.

إلا أنه ورغم كل ما قيل يبقى قطاع التكوين المهني بمثابة آلة إنتاج ضخمة للموارد البشرية، ارتباطا بمطالب سوق الشغل الذي تحدده الشركات والمقاولات وأيضا القطاعات العمومية الأخرى.

الاقتصاد التضامني ومحاولة إنعاش المقاولة:

إن التخوف من تحمل المخاطرة في القطاع الخاص، وعدم ملاءمة ظروف العمل المهنية في العديد من منشآت هذا القطاع، وتدني الأجور، وعدم وجود تأمين وتغطية صحية واجتماعية، وأحيانا عدم وجود عقد عمل واضح الشروط، بالإضافة إلى عدم وجود خطة للمعاش التقاعدي، والاكتفاء بمكافأة نهاية الخدمة في أفضل الأحوال وفي بعض المؤسسات، ناهيك عن الفصل التعسفي دون مقابل مادي، بالإضافة إلى التماطل في تأدية الأجور، وعدم التصريح بالأجراء لدى الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي، يشكل حيزا مهما من مشاكل الشغيلة المغربية لدى القطاع الخاص، فكل ما سبق يشجع فئة من الشباب للاتجاه نحو إنشاء مشاريع ومقاولات خاصة بهم.

فتزداد أهمية الاقتصاد التضامني في جعله آلية لمواجهة البطالة والفقر والإقصاء الاجتماعي واللامساواة، ليتجه بعض الشباب إلى خلق مقاولات عبره لضمان مستقبل أفضل، فأصبح مفهوم المقاولة شائع الاستعمال، خاصة بعدما برزت مسألة المبادرة الفردية والمقاولاتية، لتتحول معه الاقتصاديات الحديثة من اقتصاديات التسيير إلى اقتصاديات مقاولاتية، بحيث تساهم في النمو الاقتصادي والتلاحم الاجتماعي وتحقيق الاندماج السوسيو اقتصادي، وفي إنعاش التنمية المحلية، كما تمكن من تشجيع روح المبادرة لدى الشباب الذين لم يسبق لهم أن استفادوا من أية فرص لتحقيق الاستقلالية الاقتصادية. لذا أصبح موضوع المقاولات يحتل حيزا مهما من اهتمام الحكومات والشباب، لمكانة الدور الذي أصبحت تلعبه في مختلف برامج واستراتيجيات التنمية المستقبلية، من صلة وصل بين مختلف الفاعلين الاقتصاديين، من مؤسسات بنكية نظرا لضعف الموارد الخاصة للشباب، ومن إدارات عمومية أيضا مقابل الضرائب والرسوم، ثم المستهلك كهدف رئيسي، بالإضافة إلى الانفتاح نحو الأسواق الخارجية ما يساعد في انتقال العملة الصعبة من داخل وخارج الوطن. فولوج عالم المقاولاتية

يعد خطوة مهمة جدا في حياة الفرد، خاصة إذا تعلق الأمر بطرح منتوج أو فكرة جديدة مبتكرة، إلا أن هناك عراقيل يمكن أن توقف أو تؤجل مساره نحو تأسيس وإنشاء المقاولة، فعديدة هي التجارب التي أبانت على أن نسبة مهمة من المؤسسات الصغيرة تفشل خلال السنوات الأولى من بداية نشاطها، وبالتالي فإن عملية مرافقتها ودعمها خاصة في السنوات الأولى من إنشائها، وبداية نموها، يعد أمرا ضروريا.

لذا اتجهت استراتيجيات الحكومة إلى مساعدة الشباب على خلق مشاريعهم الخاصة، ودعمهم بحاضنات المشاريع والمرافقة والمواكبة المقاولاتية، كتدبير يهدف إلى مرافقة حاملي المشاريع لإحداث مقاولاتهم أو تطويرها، من خلال مواكبة قبلية وبعدية ذات جودة عالية، والتي أقيمت بالأساس لمواجهة ارتفاع معدلات فشل وانهيار المشروعات الصغيرة الجديدة في الأعوام الأولى لإقامتها، باحتضان المبادرين وحاملي الأفكار والمشروعات التي تؤدي إلى إحداث تنمية متعددة الأهداف من تكنولوجية واقتصادية واجتماعية، مثال على حاضنات الأعمال الرائدة في المغرب الشبكة المغربية لمواكبة المقاولات[1]، ولافاكتوري[2]؛ حيث تقدم خدمات استشارية وتوجيهية لفائدة المشاريع الريادية والناشئة، عبر تنمية القدرات واحتضان الأفكار، خاصة الابتكارات في التكنولوجيا والإعلام، وتسهيل الحصول على التمويل، وبرنامج "من أجلك"[3]؛ برنامج بلجيكي مغربي لدعم ريادة الأعمال الخاصة بالمرأة.

ومن بين البرامج التي تسعى أيضا لدعم وتطوير المقاولات الناشئة، عن طريق مجموعة من المصادر والخدمات، والمواكبة إما بشكل مباشر أو عبر شبكة من العلاقات، نذكر البرنامج الوطني لدعم إنشاء الشركات "مقاولتي"، و"مساندة"، و"امتياز وامتياز نمو"، ونظام "المقاول الذاتي"[4] بهدف الحد من البطالة، وتشجيع العمل الحر، مع تسهيل الإجراءات الإدارية إلى أقصى حد، وبرنامج "انطلاقة المقاول"، و"انفتاح" لرقمنة المقاولات جد الصغرى والصغرى، والاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التسيير والتسويق، وبرنامج "رواج" لدعم ومواكبة وتحديث تجارة القرب، والاستفادة من التكنولوجيا التسويقية، وضبط الفواتير والحسابات، وتطوير إنتاجية ومردودية النشاط التجاري، وبرنامج "ضمان إكسبرس" كصندوق لمواكبة وضمان ولوج المقاولات جد الصغرى والصغرى للقروض، وخفض مخاطر

---

[1] الموقع الإلكتروني للشبكة المغربية لمواكبة المقاولات: www.reseau-entreprendre.org

[2] الموقع الإلكتروني لافاكتوري: www.emerginbusinessfactory.com

[3] الموقع الإلكتروني لبرنامج من أجلك: www.minajliki.ma

[4] كصيغة مقاولاتية جديدة، أحدثها ظهير شريف رقم 1.15.06 صادر في 29 من ربيع الآخر 1436 (19 فبراير 2015)، بتنفيذ القانون رقم 114.13 المتعلق بنظام المقاول الذاتي، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6342 الصادرة بتاريخ 21 جمادى الأولى 1436 الموافق لـ(12 مارس 2015). الموقع الالكتروني لنظام المقاول الذاتي: www.ae.gov.ma

الأبناك المتعلقة بقروض الاستثمار والتسيير والاستغلال، ناهيك عن توفير ترسانة من الإجراءات المواكبة لترسيخ دعائم النمو الاقتصادي. لكن ومع ذلك، فإن البرامج التي تقدمها الدولة في إطار الاقتصاد التضامني ومن أجل تطوير النسيج المقاولاتي بالمغرب ليست كافية رغم أهميتها، كما أن التواصل بشأنها قليل جدا، لأن الشباب وحاملي المشاريع في أغلب الأحيان لا يعلمون بها إلا عن طريق الصدفة، لذا وجب التطلع أكثر نحو استدماج الاقتصاد التضامني لما له من دور هام في عملية النمو الاقتصادي بإسهامه في الناتج الداخلي الخام[1].

خاتمة

يعتبر الشباب الفئة التي تمثل الثروة الحقيقية الدائمة والمتجددة للمغرب، تستدعي احتضانهم وتكثيف العمل في ظل اقتصاد تضامني يعمل على تشجيعهم لإنشاء مقاولاتهم الخاصة، فبدون العمل على المواكبة الحقيقية والملموسة لهم، وتشجيعهم وتسخير جميع الأجهزة المرافقة المتواجدة لهم، والتي تهدف إلى تعزيز مكانة إنشاء المؤسسات المقاولاتية، وتطوير أجهزة أخرى مماثلة أو مكملة لها، بالإضافة إلى خلق عدد من الحاضنات التي تستجيب للطلب النوعي والكمي لأجل خلق مقاولة، لن نستطيع أن نحقق اندماجا حقيقيا للشباب وبالتالي لن نحقق اقتصادا تضامنيا بمفهومه الشمولي.

وبالرجوع إلى سؤال الانطلاقة هل يمكن اعتبار الاقتصاد التضامني مطلبا سوسيو اقتصاديا لمحاولة إعادة هيكلة التنمية وإدماج الشباب حاملي الشهادات في سوق الشغل؟، يمكن القول إن الشباب لا يولدون مقاولين، بل يصبحون كذلك عبر الانخراط في مسار النجاح، من خلال علاقة تفاعلية بين المجهود والتعلم والتحكم في الصعوبات، لذا يجب عليهم أن يبادروا إلى خلق فرص وآفاق جديدة، من خلال مشاريع تنموية وأفكار ابتكارية، تفتح لهم المجال لولوج عالم الاستثمار والأعمال وتطوير الذات، عن طريق إنشاء مقاولتهم الخاصة، مع ضرورة تبني الحكومة لإستراتيجية وطنية تستثمر التجارب السابقة والمقارنة في هذا الإطار من أجل خلق بيئة حاضنة ومؤطرة لهم.

[1] تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الاقتصاد الاجتماعي والتضامني رافعة لنمو مدمج، المملكة المغربية، 2015، ص: 77.

بيبليوغرافيا

-البكدوري(عبد الحق)، العلاقة بين الدرس السوسيولوجي وسوق الشغل: مقاربة سوسيولوجية، اليوم الوطني الأول للسوسيولوجيا، الدرس السوسيولوجي بالمغرب، رهانات التكوين وتحديات البحث العلمي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، الرباط، المغرب، 2018.

-جسوس محمد، طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم، منشورات الأحداث المغربية، مطبعة دار النشر المغربية، ط1، يناير 2004.

-قرنفل حسن، الفقر من الإحسان إلى التنمية البشرية، دار الأمان، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، 2017.

-ظهير شريف بمثابة قانون رقم 1.75.102 بتاريخ 13 صفر 1395، الموافق (25 فبراير1975)، المنشور بالجريدة الرسمية للمملكة، عدد 3252 بتاريخ 1975/02/26.

-ظهير شريف رقم 1.15.06 صادر في 29 من ربيع الآخر 1436 (19 فبراير 2015)، بتنفيذ القانون رقم 114.13 المتعلق بنظام المقاول الذاتي، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6342 الصادرة بتاريخ 21 جمادى الأولى 1436 الموافق لـ(12 مارس 2015).

- تقرير إصلاح التعليم العالي آفاق إستراتيجية، رقم 2019/5، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، يونيو 2019.

- تقرير الاندماج الاقتصادي في المغرب العربي مصدر للنمو لم يستغل بعد، صندوق النقد الدولي، إدارة الشرق الأوسط وآسيا الوسطى، الرقم 19/01، 2018.

- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي 2016.

- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الاقتصاد الاجتماعي والتضامني رافعة لنمو مدمج، المملكة المغربية، 2015.

- تقرير وطني حول المغرب بين أهداف الألفية من أجل التنمية وأهداف التنمية المستدامة المكتسبات والتحديات، 2015.

- BOUASLA Ettibari, "Auto-emploi et entreprise familiale et milieu urbaine au Maroc", publications de la Faculté des Lettres, Rabat, 2002.

- ESTEBAN RODRÍGUEZ Agustín, "El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España", Tesis doctoral, Codirigida por: Dra. Mª Jose Vieira Aller y Dr. F. GARCIA Vidal Javier, Universidad de León, Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía, León-España, 2013.

- **Présentation des résultats de l'enquête nationale sur la consommation et les dépenses des ménages 2013/2014. Haut-commissariat au plan. Octobre 2016. Royaume du Maroc.**
- المندوبية السامية للتخطيط، مذكرة إخبارية حول وضعية سوق الشغل خلال الفصل الأول من سنة 2019، المملكة المغربية، انظر الرابط :https://cutt.us/Srlk8
- تقرير حول آفاق المغرب في أفق عام 2025 من أجل تنمية بشرية مرتفعة.https://cutt.us/0nhPZ
- لمحة عامة حول تقرير التنمية البشرية لعام 2019، ص: 23. https://cutt.us/adir9- الموقع الالكتروني للوكالة الوطنية للتأمين الصحي: http://www.anam.ma/lagence/
- الموقع الإلكتروني للشبكة المغربية لمواكبة المقاولات: www.reseau-entreprendre.org
- الموقع الإلكتروني لافاكتوري: www.emerginbusinessfactory.com
- الموقع الإلكتروني لبرنامج من أجلك :www.minajliki.ma
- الموقع الالكتروني لنظام المقاول الذاتي: www.ae.gov.ma

نحو مقاربة تنموية للقيم الكونية في المنظومة التربوية

☜ **زينب فلاح**

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
جامعة مولاي إسماعيل- مكناس

تقديم

تعد القيم في واقعنا المعاصر أحد أهم مداخل تنمية الثقافة وتحديث المجتمع، بل إنَّ تحقق ونجاح المشاريع التنموية متوقف على الأفكار والقيم السائدة في هذا المجتمع أو ذاك، وهي بذلك إما أن تشكل دافعية إيجابية لإرادة التغيير والتطوير أو أن تشكل جدارا صلبا وعائقا مميتا لمحاولات التحديث في مهدها. ونظراً لأهمية القيم فقد ارتفعت الأصوات منادية بضرورة تدريس القيم والاتجاهات عبر استراتيجية واضحة ومحددة المعالم، تهدف إلى تطوير المناهج الدراسية أو تعديلها وإثراء مفرداتها، بحيث تتسع للقيم التي ترغب القيادة التربوية في تنشئة الجيل عليها. وهذا ما تحاول أن تعكسه التوجهات الاستراتيجية في المنظومة التربوية، التي تتطلع إلى بناء شخصية المتعلم من جميع جوانبها بناء متوازنا ومتكاملا مرتكزا على قيم ينطلق منها و تولّد لديه طاقات تدفعه للتصرف وفق اختيارات وقناعات إيجابية.

ويكتسي موضوع القيم الكونية على الخصوص أهمية بالغة في ظل عالم مفتوح ومتغير، مفتوح أمام التدفق السريع للمعارف والأفكار والتعبيرات الثقافية المتنوعة، ومتغير لأسباب عدة، منها ما أفرزته الثورة التكنولوجية والاتصالية والمعلوماتية العارمة من تغييرات اقتصادية واجتماعية. وهذا ما يبرر طرح تساؤلات من مثل: هل صحيح أن جملة من القيم تيسر سبل التعارف بين البشر مهما اختلفت ثقافاتهم أو لغاتهم؟ وما مدى فعاليتها في تحديث المجتمعات وتطوير العلاقات فيما بينها؟ ثم كيف تستثمر المنظومة التربوية الإمكانات و الآليات الملائمة لإدماج هذه القيم؟

1. حول صفة الكونية

في سياق تحديده خصائص إنسان العصر في علاقته بذاته والكون، يقول إدغارموران " **Edgar Morin**" في كتابه "تربية المستقبل": "إن الكائن البشري (...) كائن واحد ومتعدد في نفس الآن، لقد

سبق لي أن قلت إن كل كائن بشري يحمل الكون كله في داخله"[1]، وإن الطابع الكوني لمواطن الألفية الثالثة يقتضي تبني قيم تتسم هي الأخرى بالكونية لتلائم متطلبات العصر الكوكبي الذي نحن بصدده. ومن تم فالقيم في بعدها الكوني تسعى إلى خلق مساحات من التواصل والحوار بين الثقافات، وهي قيم تتبناها كل الجماعات مهما اختلفت مرجعياتها الحضارية. كما يمكن القول إن «القيم الكونية» تكاد تكون هي ذاتها في الحضارات المختلفة، إلا أن طرق تطبيقها تزداد تبايناً حتى ضمن الثقافة نفسها، كما نجد في الثقافة الغربية، فالأوروبيون والأميركيون يملكون قيماً أساسيةً مشتركة لكنهم لا يشتركون في فهمٍ واحدٍ لهذه القيم المشتركة. فعلى سبيل المثال يمجد كلا الطرفين الكرامة الإنسانية، إلا أن الأوروبيين يرون في عقوبة الإعدام انتهاكاً لها، لكن الأميركيين يستمرون في تطبيقها. كما أن أوروبا تتحول أكثر فأكثر إلى تبني العلمانية، في حين يحتل الدين مكانة مهمة في الحياة السياسية والاجتماعية الأميركية[2].

وهناك من يرى أن القيم لا يمكن أن تستند إلى أي مرجعية- كيفما كانت تلويناتها (دينية، وقومية، وعرقية، وإقليمية...)- باعتبارها قيما إنسانية مشتركة لا مجال للحديث عن الاختلاف فيها، وإن بناء منظومة قيمية بغض النظر عن أي مرجعية هو الكفيل بإزالة الحواجز والإسراع بتحقيق أقصى قدر من الاندماج بين الأمم والشعوب وبين من يؤكد على حضور المرجعية التي يعدها ضمانة ضد قتل الخصوصيات الثقافية وتذويبها. ينبثق موقف وسط يشير إلى الحضور المركزي للمرجعية في بناء منظومة القيم بما لا يتناقض مع طبيعتها الكونية. على أنه ينبغي للمرجعية أن تعترف بالاختلاف وتحترم التعدد وتقر بالحوار الذي يتوقع أن ينتهي بتثبيت المفهوم المعتمد للقيمة وقبوله ونشره[3].

2.مكانة القيم الكونية في التربية الفكرية وعلاقتها بالتنمية والتحديث الاجتماعي

التربية رهان الأمم في مسعى تنمية شاملة تتمركز حول الإنسان بوصفه رأسمال أساسي لأي مشروع نهضوي، يقول المدير العام لمنظمة "اليونسكو فيديريكو ماريو "Federico Mario ": «تحتل التربية في معناها الشاسع وفي تطورها نحو تحولات عميقة في أنماط حياتنا ومسلكنا دورا مهيمنا عليها أن تلعبه. التربية هي " قوة المستقبل"، لأنها واحدة من الأدوات الأكثر قوة لتحقيق التغيير. إحدى التحديات

---

[1] إدغار موران، تربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات اليونسكو، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص52

[2] رضوان زيادة، صدام القيم- الصراع على "القيم الكونية"، سلسلة حوارات لقرن جديد، دمشق، سوريا ط1، 2010، ص82. (بتصرف)

[3] الصمدي خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية منشورات الإيسسكو، الرباط، المغرب، 2008، ص13-14.(بتصرف).

الأكثر صعوبة هي تغيير طرق تفكيرنا لمواجهة التعقيد المتصاعد والتحولات المتسارعة واللامتوقعة التي تطبع عالمنا»[1]. إن كل مشروع تنموي لا يستحضر البعد القيمي هو مشروع مبثور عن جذوره الإنسانية ، وقد ينحى عن مقاصده في اتجاه الهدم بدل البناء، لأنه واقع خارج دائرة القوانين الكونية التي تحكم العالم المشترك بيننا. وهذا ما يؤكده محمد الكتاني في قوله: «...إذا كان الكون قائما ومستمرا بفضل قوانين ثابتة ، فإن حياة الإنسان التي هي جزء من الطبيعة لابد أن تكون لها قوانينها الخاصة التي لابد حينئذ من أن تكون لها قوانينها الخاصة التي تنتظم بين أبناء النوع الإنساني، على مستوى الأسرة والمجتمع والوطن والدولة والمجتمعات البشرية. وإلا وقعت في الخلل المفضي إلى تدمير الحياة نفسها أو الارتكاس بها في الحيوانية»[2].

وإن السياق العالمي الذي يعرف احتكاكا وتثاقفا غير مسبوق بفعل التطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال يجعلنا في أمس الحاجة إلى بناء قيم ذات بعد كوني ترسخ المشترك الإنساني، لمواجهة المشاكل التي يتخبط فيها مواطن الألفية الثالثة في مختلف تجلياتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية... «فكل الناس منذ القرن العشرين، يعيشون نفس المشاكل الأساسية المتعلقة بالحياة والموت، وهم ينتمون إلى نفس الجماعة البشرية التي لها نفس المصير الكوكبي، لذلك علينا أن نتعلم كيف "نكون هنا" فوق الكوكب(...) أن نتعلم كيف نعيش، كيف نتقاسم الأشياء بيننا، وكيف نتواصل»[3]. وهذا يقتضي أن نرسخ بداخلنا ما يلي: الوعي الأنثروبولوجي، أي الاعتراف برابط التعايش مع المحيط الحيوي. والوعي المدني الأرضي، أي الوعي بالمسؤولية والتضامن العالمي. ثم الوعي الحواري الذي يكتسب من خلال ممارسة مركبة للتفكير، و التي من شأنها أن تسمح لنا بتفهم بعضنا البعض[4]. فمطلب الوعي لا يتوقف عند المعرفة بالقيمة لتبنيها، بل لابد من الإيمان بجانبها العملي، وتمثلها في السلوك اليومي. وهذه هي النقطة الفاصلة بين مجتمع متقدم وآخر ما زال يرذل في تمثلات تعوق تحركه نحو المستقبل.

---

[1] فيديريكو ماريو، تقديم، ضمن كتاب "تربية المستقبل" لإدغار موران، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات اليونسكو، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص13.

[2] -محمد الكتاني، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، منشورات الإيسسكو، الرباط، المغرب، 2004، ص15.(بتصرف)

[3] إدغار موران، تربية المستقبل، مرجع سابق، ص69

[4] إدغار موران، المرجع نفسه، ص70.(بتصرف)

3. مصفوفة القيم ذات البعد الكوني

قدمت عدد من الدراسات والأبحاث تصنيفات للقيم متعددة بتعدد الاعتبارات وزوايا النظر، ندرج البعض منها مع التركيز على مكانة القيم الكونية ضمن المصفوفة القيمية ككل. في هذا لإطار يصنف شالوم شوارتز "Chalom Schwartz" القيم إلى ستة وخمسين قيمة مقسمة إلى عشر مجموعات[1]، حيث تبدأ السلسلة بتطور القيمة من مستوى الامتثالية، وتبلغ أقصى درجاتها عند مستوى الرفق أو العطف الذي يعد المرحلة التي تتحول فيها القيمة إلى تعبير مادي يتجلى في الموقف والسلوك المرصود، وتتموقع القيم في بعدها الكوني في أعلى مستويات التطور التي قسمها "شالوم شوارتز" إلى أربعة أقسام:

- نزعة المحافظة: تضم ثلاث مجموعات هي: الامتثالية، التقليد والأمن.
- تحسين الذات: تشمل المجموعات الثلاث التالية: السلطة، تحقيق الذات، مذهب المتعة واللذة.
- الانفتاح من أجل التغيير: تضم التقوية والتنشيط، والاستقلال الذاتي.
- تجاوز الذات: وهو قسم العالمية الكونية والرفق/العطف.

في حين يحدد خالد الصمدي أربعة مجالات لتطور القيمة:

البعد الذاتي: هي القناعات الفردية للشخص.

البعد المجتمعي: القيم التي تطبع سلوك الفرد في السياق الجماعي.

البعد الوطني: وهو مجال التربية على المواطنة.

البعد الكوني: القيم الإنسانية المنفتحة على البعد الكوني[2].

تتجاوز العلاقات الاجتماعية الضيقة والخصوصيات الحضارية في البعد الكوني للقيم، لتصبح معايير ومقاييس للتعامل مع الآخرين باعتباراتهم الإنسانية التي يشترك فيها كل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية. وتنمى هذه القيم بالاحتكاك العلمي والثقافي والاجتماعي بين الأمم والشعوب بصفة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن ترسيخ هذه القيم الكونية ينعكس بالضرورة إيجابا على المستويات الأخرى الوطنية والاجتماعية والفردية. أما مع إدغار موران "Edgar Morin" فتتحدد القيم

---

[1] السعيدي(عبد السلام)، تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، السلسلة البيداغوجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص141-142.(بتصرف)

[2] الصمدي خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص38.

في ثلاثة أبعاد بشكل تفاعلي لا تراتبي، حيث يؤكد على ضرورة أن يفضي التعليم إلى "أنثروبولوجيا أخلاقية" تفترض مراقبة متبادلة في إطار ديمقراطي تضامني. فالتفاعلات بين الأفراد تنتج المجتمع وهذا الأخير يرتد على الأفراد في إطار الإحساس بالانتماء للنوع البشري، ولا يمكن جعل واحدة من هذا الثالوث هي الغاية الأسمى، ذلك ان هذا الثالوث عبارة عن دائرة تشكل غاية في ذاتها:

كما يشير إدغار موران "Edgar Morin"إلى مصفوفة قيمية تضم مفاهيم مركزية وأخرى فرعية نستعرضها في ما يلي:

الديمقراطية: تسمح ببناء علاقة غنية ومركبة بين الفرد←→المجتمع، تغذى من النموذج الأمثل التالي: (الحرية←→المساواة←→ الإخاء).

الوعي الحواري: يمكن القول إن كل الخاصيات الهامة للديمقراطية لها طابع حواري، يجمع بشكل تكاملي بين مصطلحات متناقضة: التوافق/ التصارع، الحرية←→المساواة←→الإخاء، الجماعة الوطنية/ التناقضات الاجتماعية والإيديولوجية.

المواطنة الأرضية: التي تفرض على ساكنة الأرض مبدأ الضيافة الكونية، والاعتراف بحق الغير في أن لا يعامل كعدو[1].

استدخال التسامح: يحدد إدغار موران "Edgar Morin" أربعة مستويات في التسامح:- أن نحترم الحق في التفكير.- أن نكون ديمقراطيين عندما نحترم التعبير عن أفكار مناقضة لأفكارنا.- أن نعترف بأن ثمة حقيقة في الفكرة المناقضة لفكرتنا.- الوعي بالانحرافات التي تقود الأفراد إلى مدى أبعد وخارج ذلك الذي يودون بلوغه. ليصبح التسامح متعلقا بالأفكار وليس بالشتائم والاعتداءات والأفعال الإجرامية[2].

[1] إدغار موران: تربية المستقبل، مرجع سابق، ص100-106 (بتصرف)

[2] إدغار موران: تربية المستقبل، نفسه، ص95 (بتصرف).

ولدعم هذه المفاهيم المركزية لابد من استحضار مفاهيم قيمية أخرى لتعزيز الطابع الكوني لقيم عالمنا المعاصر، أشار إليها إدغار موران"Edgar Morin" متفرقة في كتابه المذكور: مبدأ المساواة الإنسانية./مبدأ التقاسم والمشاركة./مبدأ إدارة التنوع. مبدأ التقبل والسلم./ مبدأ التضامن./مبدأ التعارف والتواصل[1].

هذه المبادئ ذات صبغة شرطية ، فمثلا لا يمكن الحديث عن التسامح في غياب المساواة وفي الحضور الصارخ للفوارق الاجتماعية وغياب العدالة، سواء داخل المجتمع الواحد بين شعوب العالم.

4.القيم الكونية في المناهج التربوية والبرامج الدراسية

انطلقت مشاريع إدماج القيم مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ورسم اختياراتها وتوجهاتها الكتاب الأبيض وما تلاه من وثائق وقرارات، وتنظيمات، نعرض في ما يلي أهم ما ورد فيها:

4-1الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين المرتكزات التالية في مجال القيم: قيم العقيدة الإسلامية./قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية./ قيم المواطنة./قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

يتوخى نظام التربية والتكوين تحقيق ما يأتي[2]:

-على المستوى المجتمعي: التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية. تنمية الوعي بالحقوق والواجبات./التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف./ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة./التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه.

-على المستوى الشخصي للمتعلم: الثقة بالنفس والتفتح على الغير./التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته. وعلى الأستاذ أن يستحضر القيم المشار إليها عند إعداد الدرس وأثناء بناء أنشطة التعلم.

استدماج القيم إذن يتم على المستويين الفردي والجماعي، فالمتعلم وهو يستضمر البنى القيمية ينهل مما هو رائج في محيطه، مما يقتضي تضافر الفاعلين التربويين والاجتماعيين لتقديم المثال الصحيح للنشء.

---

[1] إدغار موران :تربية المستقبل، نفسه، ص95.

[2] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب، 2000، ص11. (بتصرف).

4-2-الكتاب الأبيض

تفعيلا للتوجهات التي عبر عنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم إصدار هذه الوثيقة التربوية التي تتضمن إجراءات فيما يخص مشروع التربية على القيم. وقد حدد الكتاب الأبيض نموذج متعلم منفتح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها. ومتشبع بقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية[1]. ولابد من تكييف المناهج التربوية والمقررات الدراسة لبلوغ هذا الهدف.

4-3-الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية

تحدد هذه الوثيقة عناصر من فلسفة التربية المعتمدة، تنطلق من:

*إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.

*اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية[2]. كما حددت الوثيقة الغايات المتوخاة من مشروع التربية على القيم ممثلة في ما يلي:

*التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية./ تنمية الوعي بالواجبات والحقوق./التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف./ممارسة المواطنة والديموقراطية./التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته./ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة.

*الثقة بالنفس والتفتح على الغير./التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه.

*الاستقلالية في التفكير والممارسة[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء1، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الرباط، المغرب، ص 25. (بتصرف).

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، 2011، ص11. (بتصرف).

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، ص11.

4-4-استراتيجيات إدماج القيم في المناهج التربوية والبرامج التربوية:

4-4-1- القيم و الكفايات الخمس[1]:

تم استدماج القيم الكونية في صياغة الكفايات الخمس وفق خصوصية كل كفاية كما يلي:

الكفاية الثقافية: التمكن من عناصر ومكونات الثقافة المحلية والإقليمية والوطنية والعالمية في سياقها الكوني.

الكفاية المنهجية: التمكن من أدوات التخطيط والتنظيم والتدبير، والتمكين من آليات التفكير التي تساعد على التمييز بين قيم حقوق الإنسان وبلورة مشاريع ذات الصلة.

الكفاية التواصلية: ترسيخ ثقافة تؤصل قيم ومبادئ حقوق الإنسان من خلال التراث الوطني والإنساني.

الكفاية الاستراتيجية: القدرة على استيعاب دور التكنولوجيا في نشر المبادئ الكونية لحقوق الإنسان، واكتساب مهارات البحث والاكتشاف القائمة على المبادرة في اتجاه ترسيخ قيم حقوق الإنسان.

الكفاية التكنولوجية: اكتساب قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية، وبلورتها في مواقف وسلوكات داخل المحيط المدرسي وخارجه.

الملاحظ هو التركيز على قيم حقوق الإنسان، وهذه نعتبرها جزءا من القيم الكونية التي لا يمكن أن تتحقق إلا في بعدها الشمولي، ويمكن تفسير هذا التركيز بالتزامات المغرب في مجال حقوق الإنسان. لكن هذا لا يلغي ضرورة توفر القناعة الذاتية لدى المجتمع بجدوى هذه القيم في عالم تتبدد فيه المسافات يوما بعد يوم. ومن تم فتبني مبادئ القيم الكونية لا ينبغي تضييق دائرته وحصره في ثنائية الحق والواجب، بل يتطلب وضعه في إطار أشمل، إطار العلاقات الإنسانية المؤسسة على مبادئ التكافؤ والتكامل والتعاون.

[1] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، المغرب، غشت 2009.(بتصرف).

4-4-2- القيم والتربية على الاختيار

تروم المقاربة البيداغوجية في التربية على القيم والاختيار تجاوز المتعلم السلبي الذي يتلقى الدروس من أجل حفظها واسترجاعها، إلى متعلم مشارك في العملية التعليمية التعلمية يتفاعل إيجابا مع ذاته ومكونات محيطه المدرسي والاجتماعي[1]. وهكذا نلاحظ أن الجديد في المناهج التربوية والبرامج التربوية هو تبنيها لمقاربة جديدة لمفهوم القيم قائمة على ضرورة الانفتاح على العالم الخارجي، وتبني سياسة التسامح مع الآخر والغير المخالف، والأخذ بمنطق التعايش الحضاري. كما تم اعتماد المدخل الإدماجي في مختلف المواد الدراسية بحكم البعد الشمولي والمعياري للقيم، وذلك عبر أسلوب الكفاية الأفقية التي تكون خط تلاق بين العلمي واليومي.

خلاصات:

يتبين من خلال هذه الدراسة أن تجربة إدماج مفاهيم القيم الكونية في المناهج التربوية المغربية تتميز بنوع من الجدة، ومع ذلك تظهر الجهود المبذولة على مستوى التنظير والتنزيل جدية في تفعيل مشروع التربية على القيم عموما وتقدما في مقاربة مفاهيم القيم الكونية على وجه الخصوص مقارنة مع تجارب لبلدان مجاورة. إلا أن هذه الجهود ما تزال بحاجة إلى مزيد من الإنضاج وإعطاء الاعتبار لمدخل القيم المنفتحة على ما هو إنساني وكوني، والذي من المتوقع أن يؤدي إلى الالتزام بالقيم المدنية المشتركة، واحترام التنوع والتعدد والحقوق الأساسية، والمساهمة الإيجابية في الحياة العامة. ثم اعتبار الواجبات إنتاجا، والحقوق استهلاكا، وأنه لا استهلاك بدون إنتاج.

ولتتحقق هذه الأهداف، ولكي تصبح القيم الكونية مشروعا مجتمعيا مندمجا يجب أن يتعلم التلميذ هذه القيم من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة التي تؤهله لتمثل تلك القيم في حياته اليومية، وقبل ذلك ينبغي أن يتمثلها أولا الساهرون على تنزيلها، فالتلميذ شديد الملاحظة لكل ما يروج حوله من أفعال وسلوكات، وهو في الآن نفسه سريع التأثر بالرسائل المنبعثة من هنا وهناك، خاصة وهو يجتاز مرحلة عمرية حساسة حيث تأخذ شخصيته وضعا تحاول أن تعبر من خلاله عن اكتمال نموها ونضجها.

كما يستدعي الأمر كذلك الوقوف عند الهفوات التي تكتنف الممارسات التربوية في مجال إدماج القيم، وأيضا العمل على تطوير الأداء التربوي بما يتلاءم وخصوصيات هذا المجال. وعليه ينبغي التنويه في ختام هذه الدراسة إلى أمور منها:

---

[1] مجاهد (عبد الله)، الكفايات والتربية على القيم والاختيار، مجلة علوم التربية، العدد 47، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، مارس 2011، ص27 – 28.(بتصرف).

- تصحيح العلاقات التربوية، إذ ينبغي أن تسود العلاقات داخل فضاء المدرسة قيم الاحترام والديمقراطية والمساواة والحرية والمسؤولية. والأهم أن يشمل التصحيح علاقة التلميذ بالفاعلين التربويين (الآباء، الأطر التربوية، الأطر الإدارية...)، فالنقل المعرفي للقيم يظل غير مجد ما لم يُعط للتلميذ دور أكبر في عملية بناء القيم من خلال الاحتكاك الجيد والتفاعل الإيجابي مع الشركاء اليوميين.

- إشراك الأسرة في مشروع التربية على القيم، فأي تعارض بين القيم الرائجة في المحيط الأسري ونظيرها من القيم المروجة في محيط المدرسة سيؤثر بلا شك على سلوك التلميذ. من هنا وجب تفعيل مجالس الآباء لتحسين التواصل مع الآباء، وتكوين مجالس استشارية تدمج الأسرة في مشروع التربية على القيم.

- استكمال الشراكة التربوية بانخراط متدخلين ممثلين لمختلف مؤسسات المجتمع من جماعات محلية ومؤسسات ثقافية وصحافية، والتي يمكن أن تعمل في شكل تعاقدي مع المؤسسات التعليمية.

- إعداد الكتب المدرسية والأنشطة التربوية وتطويرها لتلائم احتياجات متعلم الألفية الثالثة ولتؤهله للتمثل الإيجابي لقيمها الكونية.

- وضع استراتيجيات لتقويم القيم وقياس وتيرة تطورها عبر مراحل الدراسة ومن خلال تقاطعات المواد الدراسية ، وأخذ نتائج هذا التقويم بعين الاعتبار على غرار ما هو معمول به في مجال تقويم المعارف والمهارات، وذلك لضمان تتبع ناجح لمسار تكون القيم ونمائها.

- صياغة برامج للتكوين المستمر تجعل تنمية القيم من أهدافها الأساسية، وتأهيل الأطر التربوية لممارسة أدوارها في ترسيخ القيم الإيجابية.

بيبليوغرافيا

-السعيدي(عبد السلام)، تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، السلسلة البيداغوجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2012

-الصمدي خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، منشورات الإيسسكو، الرباط، المغرب، 2008.

-الكتاني محمد، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، منشورات الإيسسكو، الرباط، المغرب، 2004.

-زيادة رضوان، صدام القيم- الصراع على القيم الكونية، سلسلة حوارات لقرن جديد، ط1، دمشق، سوريا، 2010.

-مجاهد(عبد الله)، الكفايات والتربية على القيم والاختيار، مجلة علوم التربية، ع47، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، مارس 2011.

- موران إدغار، تربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات اليونسكو، باريس-فرنسا، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب،الطبعة1، 2002 .

-عبد الدائم (عبد الله)، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،1991.

- وزارة التربية الوطنية، المغرب:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009.
- الكتاب الأبيض، ج1، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، 2001.
- الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، 2011.

ضعف التحكم في كفايات اللغة العربية عند المتعلمين المبتدئين
ـصعوبة الانتقال من البرنامج اللغوي الطبيعي إلى البرامج الصناعية.

☜ د. سعاد اليوسفي

أستاذة التعليم العالي مؤهلة(اللغة العربية وآدابها)
جامعة محمد الخامس/كلية الآداب والعلوم الانسانية

مقدمة

إن مقاربة مثل هذا الموضوع تبدو متشعبة، إذ تتداخل فيها الظاهرة الإنسانية، بالعلوم اللسانية، بالتربية، بعلم النفس، ولا تقتصر على تدريس وتعلم اللغة أو على النقل الديدكتيكي للدرس اللغوي فقط، بل هي مقاربة متعددة ومتغيرة تكمن في كيفية الانتقال من اللغة الطبيعية إلى الأنحاء الصناعية، وسأحاول في هذا الموضوع التركيز على المحاور التالية:

- مفهوم القدرة اللغوية في الدراسات الحديثة.
- علاقة التعليم والتعلم بقدرات المتعلمين اللغوية.
- النحو اللغوي الطبيعي
- النحو الصناعي
- صعوبات الانتقال التدريجي للمتعلم من البرنامج اللغوي الطبيعي إلى البرنامج الصناعي.
- مشاكل التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلمين
- المعارف اللغوية الواجبة للتدريس
- اقتراحات تجاوز اشكالات التحكم في الكفايات اللغوية

وانطلاقا من هذه المحاور يمكننا طرح مجموعة من التساؤلات التالية:

كيف تتحقق القدرة اللغوية عند الطفل؟ ما الأسباب الكامنة وراء ضعف المتعلمين في اللغة بكل مهاراتها؟ وما العوامل المرتبطة بها؟ ما علاقة التعليم والتعلم بقدرات المتعلمين؟ هل تتحقق القدرة عن طريق التدريب والتمرس؟ أو أنها مجموعة من الأداءات ترتبط فيما بينها ارتباطا كبيرا؟ أم أنها قوة الطفل الفطرية الكامنة في عقله منذ ولادته؟ كيف ينتقل المتعلم من النحو الطبيعي الى النحو

الصناعي؟ ما هي الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء الانتقال من البرامج اللغوية الطبيعية إلى البرامج الصناعية؟ ثم ما أهم مشاكل التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلمين؟

يمكن إيجاز الإجابة عن هذه التساؤلات في تحديدنا أولا لمفهوم القدرة اللغوية في الدراسات الحديثة باعتبارها اللبنة الأساس لاكتساب اللغة ونمائها عند الطفل، فهي تلعب دورا كبيرا في معظم صور التفكير الإنساني، كالتفكير العلمي والابتكاري والناقد، وإن كل نوع من أنواع التفكير يحتاج إلى اللغة لفهم الألفاظ وإدراك العلاقات والمعاني، واستعادة أو تذكر المواد السابقة المرتبطة بأي موضوع يخضع للدراسة. فإذا ضعفت القدرة اللغوية ضعف معها التحصيل الدراسي، لأنها المسؤولة عن معاناة المتعلمين من بعض الصعوبات الدراسية. وقد ارتبط تعليم وتعلم اللغة وكيفية إدماج وانصهار مهاراتها بالنتائج التي توصلت إليها بعض النظريات الحديثة، وأخص بالذكر اللسانيات التطبيقية التي ركزت على الجانب اللساني التطبيقي والتعليمي (المنهجي) للغة، و(المحتوى اللغوي وما يتضمنه من معارف صوتية أو معجمية أو تركيبية...)، وكيفية تعليمها ووسائل تطبيقها واكتسابها، و بحثت في اكتساب الطفل للغة الأم واللغات الثانية[1]، كما اعتمدت في مقاربتها البحث عن حلول للمشكلات اللغوية القديمة والمستجدة.

وظهرت النظرية البنيوية على يد "فرديناند دوسوسير" (**Ferdinand de Saussure**)، الذي يرى أن اللغة نظامٌ، ويجب تدريسُها على أنها أجزاء من نَسَقٍ كُلِّيٍّ، يُنظر إليها تبعاً لمكانها من النِّظَامِ... أو ظاهِرَة اجتماعِيَّة وظيفتها التَّواصُلُ والتَّفَاهُمُ المُتَبَادَلُ. أما النظرية الوظيفية التي يمثلها "رومان أوسيبوفيتش جاكوبسون"(**Roman Osipovich Jakobson**)، فقد بحثت في وظائف اللغة، ووحدتها في ست وظائف حسب الوضعية التواصلية التي يركز عليها مسار الخطاب[2] أو ما يسميها بالقيمة المهيمنة في الرسالة[3]. وقد مثل جاكبسون منهجية وظيفية تواصلية في دراسة اللغة ونظامها التواصلي، ودراسة الفونيمات اللغوية باستقراء سماتها المميزة في إطار نحو كلي كوني على غرار نحو شومسكي في مجال التركيب.

---

[1] بدر (ابن الرضي)، تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص 8.

[2] هذه الوظائف هي الانفعالية-التوجيهية-المعرفية-الشعرية-الميتالغوية-التنبيهية.

[3] أوسيبوفيتش جاكوبسون (رومان)، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص31.

وقد ظهرت العديد من الفرضيات التي فسرت كيفية اكتساب الطفل للغة، منها: الفرضية النحوية والفرضية المعجمية والدلالية. و ركزت جلها على القدرة الفطرية لاكتساب اللغة وخصائصها، كما اعتمدت في دراستها على الأسس العصبية لبعض القدرات اللسانية المبكرة في الدماغ، والتي تكون مسؤولة عن اللغة ووظائفها. "وغني عن البيان أن البحث اللساني الحديث يعدُّ اللغات الطبيعية نسقًا من الرموز والعلامات، تخضع لتحويلات، وهو المنظور الذي نميل إليه انطلاقا من هذا التصور نتساءل هل ثمة طريقة لتجاوز تعثرات الطلاب داخل الفصل الدراسي؟ وكيف ينتقل المتعلم من النحو الطبيعي الى النحو الصناعي؟ الجواب عن هذه الأسئلة يتجلى في تشخيص مخرجات التعليم في المدرسة المغربية، ويمكن تصنيف التعثرات التي يعاني منها المتعلمون بحسب درجة الصعوبة، وهي:

-التفاوت في القدرات التعبيرية الشفهية والكتابية.

-صعوبة تركيب الجمل والإسناد إلى الضمائر.

-ضعف نقل التمثلات إلى نماذج كلامية سليمة.

-مشاكل في التحكم اللغوي أثناء الحوار التواصلي.

-عدم القدرة على النطق السليم والقراءة

-صعوبة الاستماع إلى المنجز القرائي باللغة العربية واستيعابه.

-صعوبة التحكم في الانتقال من الكلمة المفردة إلى الجملة ثم النص.

-الاقتصار على استظهار القواعد اللغوية دون تطبيقها .

-ضعف الجانب الكتابي للغة والتعثر في التحكم في الكفايات المختلفة.

1.علاقة التعليم والتعلم بقدرات المتعلمين

صحيح إنَّ تعليم وتعلم اللغة العربية بكل مكوناتها[الصرف، النحو، المعجم، التركيب، الصواتة، الدلالة]، له مكانة هامَّة في الدراسات اللسانية والتربوية والأدبية والديدكتيكية؛ لأن هذه الدراسات عرفت تطورًا هامًّا في الآونة الأخيرة، وقد ميز الأستاذ محمد الدريج "في إطار بيداغوجيا التعبير- في علاقة بتدريس اللغة العربية- بين الدراسة الأدبية واللسانية في التدريس، والتي ازدهرتْ في الآونة الأخيرة بفضل مجهودات أساتذة كليات الآداب بالخصوص؛ حيث ساهمت بجلاء في التعريف بالعديد من المناهج الحديثة، في تحليل مكونات الدرس اللغوي العربي وتطويره ليلائم خصوصيات كل مكون،

حتى يكون مضمونًا تربويًّا ناجعًا، يستجيب لكل المقومات الديدكتيكية في تدريسية اللغات ومكوناتها. وينسجم وقدرات المتعلمين.

واستناداً إلى كل النظريات التي بحثت في هذا الموضوع، نجدها أولت أهمية كبرى في البحث عن الوسائل التعلمية لتجاوز مشاكل ضعف الاكتساب اللغوي عند المتعلمين، خاصة في المراحل الدراسية الأولى كافة، وأن هدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هو تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية اللازمة، لإكسابهم بعض المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني واستثمارها في حياتهم الاجتماعية وبناء ملكة لغوية متناسقة؛ لاكتساب السيطرة والتحكُّم في المستويات الصرفية والتركيبية والصوتية والدلالية والمعجمية، وامتلاك نسق لغوي متين، يستند بالضرورة والأساس على الفهم والإدراك لنظام اللغة؛ كشرط للتمكن منها وإتقانها.

وعلى سفير ذلك يمكننا الحديث عن الكفاية اللغوية، باعتبارها الأساس في موضوعنا، إذ يجب علينا التمييز بين الكفاية اللغوية التي تكتسب عن طريق البرنامج اللغوي الصناعي، وبين الكفاية اللغوية المكتسبة أصلا عند الطفل(البرنامج اللغوي الطبيعي). فقد حددت بعض الدراسات الحديثة الكفاية اللغوية؛ على أنَّها نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنتظم في خطاطات إجرائية عملية، إذ تتميز بالضبط والدمج بين مكوناتها؛ وتتجلى في النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها، والتنغيم الصوتي، وتمثيل المعنى بالحركات والإشارات، وترتيب الأفكار، وتسلسلها وترابطها، والضبط النحوي والصرفي. بذلك تكون الكفاية اللغوية جزءا من الكفاية المعرفية- لأنها لا تَنبني على معرفة أحادية؛ نظرًا لطابعها التعددي، بل تتجلى في مجموعة المهارات(مهارة الاستماع-القراءة-المحادثة-الكتابة). من هنا يمكننا البحث في كيفية الانتقال بالمتعلم من البرنامج اللغوي الطبيعي إلى البرنامج اللغوي الصناعي.

2.النحو اللغوي الطبيعيّ

المقصود بالنحو الطبيعي مجموعة من الأوضاع اللغوية الأصلية- المعيشة الّتي يعيشها الطفل في حياته انطلاقا من محيط أسرته الصغيرة أو عائلته أو غيرها من التجمّعات البشريّة الّتي لا تصطنع وضعا مخصوصا لتعليم اللغة، و يستطيع من خلالها امتلاك قدرة خاصَّة على استقبال واستيعاب اللغة الأم، وتسمى حسب جون بياجي (Jean Piaget) بمرحلة الذكاء الحسي، إذ يعتمد الطّفل في هذه المرحلة على حواسه(البصر والسّمع واللّمس وبداية الكلام)، وبالتّالي هذه المرحلة تُهيّئ البُنية المعرفيّة اللاحقة، إذ يتأثر كثيرا بما تلفظه الجماعة من عبارات ينغمس فيها الطفل فتحدث عنده اكتسابا.

وتستمر معه حتى مراحل عمرية متقدمة، وترتبط في تعلمه بمجموعة من المهارات كالقدرة على تعلم اللغة، والتفكير في المؤثرات المحيطة به، وفهم البيئة التي يوجد بها.

إن النحو الطبيعي/ أوالبرمجة اللغويّة العصبيّة NLP، هو استعداد أوّليّ أو استعداد بيولوجي[1]. فحسب ابن خلدون: "إن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم... وأن ملكة اللسان العربي غير صناعية ومستغنية عنها في التعليم"[2]. وككل البرامج -بما في ذلك البرامج المحوسبة- يقع تحديث البرنامج اللغويّ ذاتيّا كل يوم بإعادة نشر الألفاظ في الذاكرة ذات المدى البعيد، غير أنّه يشهد نقلة نوعيّة أو يستحيل نسخة جديدة محدّثة[3]، فيما بين الشهر الخامس والشهر التّاسع عادة(مرحلة التعامل الانفعالي والحسيّ-الحركي مع المثيرات الصوتيّة)، ثّم في ما بين السّنة الأولى إلى حدود الشهر السادس عشر أو الثامن عشر، (مرحلة تمييز الأصوات اللغوية من غيرها). ويُدرج هذان الطوران ضمن مرحلة التواصل ما قبل اللغوي. ويليهما طور التقليد وإنتاج التركيب على وجه المحاكاة أوّلا انطلاقا من الشهر الثّامن عشر أو بعيده إلى حدود السّنة الخامسة تقريبا، وسمة هذه المرحلة الانتقال من المحاكاة وإنتاج الجمل المقتضبة إلى بناء خطابات قصيرة في سياقات تواصليّة حقيقيّة، يتجلى فيها على وجه التخصيص السرد والوصف والحوار في أنماطها البدائيّة البسيطة وأشكالها الأوّليّة[4]، وبعد هذه السن يتّجه الطفل المتكلّم نحو مرحلة الاستقرار اللغوي Linguistic stability، فتقل الاضطرابات المعجميّة أو تنعدم، وتتشكل نهائيا البنى النحويّة وتصبح خطاطات ذهنيّة موشومة في الذاكرة والدماغ، وتصبح ضربا من الآليّة في إنتاج الخطابات.

وتشير بحوث علم النفس اللساني إلى أن هذه الدورة تنتهي تقريبا في سن الثانية عشرة من عمر الطفل، أي حين يمرّ بصفة نهائيّة إلى مرحلتي التجريد والمقولة وهي الفترة التي يرتقي فيها ذهن الطفل إلى العمليّات المنطقيّة القائمة على مبادئ عامّة، كمبدأ عدم التناقض والكّلي والجزئيّ والعلّيّة وأشكال

---

[1] NLP هي اختزال العبارتين: Natural linguistic program et Neuro-linguistic programming

الأول من أنصاره القائلون بتجريبية اللغة داخل الوسط الاجتماعي، وهو في الأصل من سلالة السلوكيين (سكينر وغرونر)، أما الثاني فمن رواده شومسكي.

[2] ابن خلدون (عبدالرحمن)، مقدمة ابن خلدون، ج3، تحقيق: حامد احمد الطاهر، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص 1286.

[3] نسخة جديدة متطورة نوعيا عن سابقتها في التلقي والأداء.

[4] Contexte et Acquisition du langage. un cas de narration. Sophie Kern. Laboratoire- Dynamique du Langage– UMR 5596, CNRS-Lyon2. pp4-9

الاستدلال الأساسيّة، بصفة عامّة. وفي هذه الفترة بالذّات، ينشأ عند الطفل وعي بوجود نحو صريح خارجٌ عن اللغة، يراه أمامه في شكل متتاليات تركيبيّة-منطقيّة و المثل في ذلك:

مسند+مسند إليه(vs)/مسند إليه+مسند /لنظام الجملة أو التركيب التّام؟

إنها البنية الثنائيّة التي تقوم على المركّبات الجزئيّة، وتقوم على مفهوم الرأس والذيل وأمثلتها كثيرة(جارّ ↔ مجرور، مضاف، مضاف إليه، منعوت، نعت)

3.الأنحاء الصناعية

هي عبارة عن محاكاة خارجيّة تقوم بها المؤسّسات(المجتمع /المدرسة/ مخابر البحث التربويّ/مخابر علوم التربية/مراكز الدراسات)... فالأنحاء الصناعيّة مكتسبة وليست فطرية، والهدف منها وضع موصولات تعليميّة (كتب/وسائل تعليميّة/تدريبات/تمارين /مناهج[1]). ومصطلح الأنحاء اللغوية الصّناعيّة جديد منبثق من الواقع التربوي، واللسانيّ، واللسانيّ- النفسيّ لعل أشهرها علم النحو المعرفيّ[2]، تليها العلوم المعرفيّة المجاورة بصفة عامّة: إن الأنحاء اللغويّة الصناعيّة معنيّة أساسا بالبحث في كيفيّات إكساب الطفل/المتعلم القدرة على إنتاج العبارة اللغوية في ملفوظ لسانيّ سليم ،هكذا يكون النحو في المدرسة تدريبا ذهنّيا لغويّا و"انتحاء لسمت كلام العرب[3].

كما أن للمصطلح أصولا في التراث نبّه إليها ابن خلدون في مقدّمته قوله: "إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها واللغات-حسب رأيه- كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع"[4]. ولكنّ النقلة النوعية تجلت في المحاولة الجريئة الّتي قام بها ابن رشد حين قارن بين نحو اللغة العربيّة الخارجيّ بنحو اللاتينيّة، فكشفت للدارسين عن موضوع

---

[1] الموصولات التعليميّة هو اصطلاح كندي، المقصود منه هو كل ما تضعه المؤسسات من كتب ووسائل تعليمية ومناهج . Teaching connectors / Connecteurs didactiques

[2] بن غربية(عبد الجبار)، مدخل إلى النحو العرفاني، منشورات مسكيلياني للنشر والتوزيع. كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منّوبة، تونس، ط1، 2010، ص 44-45.

[3] ابن جني(أبو الفتح عثمان)، الخصائص، ج1، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2008، ص34.

[4] ابن جني(أبو الفتح عثمان)، الخصائص، ص 34.

شديد الأهميّة وهو تعدّد الأنحاء للّغة الواحدة. وانطلاقا من ذلك ظهرت دعوات تيسير النحو من حيث هو معرفة إنتاج الكلام وفق أحكام اللّسان، وعلى هذا الأساس وقع الوصل بين أحكام الأنحاء من ناحية، وأصولها من ناحية خرى.

4.صعوبات الانتقال بالمتعلم من البرامج اللغوية الطبيعية الى البرامج الصناعية

إنّ البرامج اللغويّة الصناعيّة معنيّة أساسا بالبحث في كيفيّات إكساب الطفل/المتعلّم القدرة على إنتاج العبارة اللغوية في ملفوظ لساني طبق القواعد، وليست معنيّة بالبحث في مدى جدوى هذه الأحكام والقواعد .هكذا يكون النحو في المدرسة تدريبا ذهنّيا-لغويّا وتمرينا لإنتاج عدد لا محدود من البنى السطحيّة الملفوظة المتّصلة ببنية عميقة أساسيّة.فالإشكال الحاصل بين هذه الأنحاء من خلال الكتب المدرسية هو تأرجحها المنهجيّ بين الاستقراء والاستنباط ،وبالتالي ينعكس سلبا على نتائج المتعلّمين عقب التقييمات الإشهاديّة والاختبارات التحصيلية.[1] ولعل الإشكال في اللغة العربية لم يتوقف عند هذا الحد، بل تجاوزه إلى مشكلة التحديد الدقيق لموضوع التعلم، هل موضوعه اللغة من حيث" هي أصوات يعبّر بها كل شخص عن أغراضه؟ أم هو المعنى بمفرداته الجديدة الّتي لا يعرفها المتعلم، أم هو النّحو بأبوابه الكثيرة الثاوية في المتون وأمّهات الكتب العتيقة؟ أم هو الإنقال/النقل اللهجيّ من مستوى العاميّة إلى مستوى الفصحى/الفصيحة؟ أم هو إقدار المتعلّم على إنشاء ملفوظات موافقة للمقامات والسياقات؟

أما الإشكال الآخر المتعلق بالبرامج الصناعيّة والأنحاء الخارجيّة فتكمن في عدم وضوح منزلة اللّغة العربيّة في كثير من المناهج العربيّة، فهي أحيانا تعاملها من منظور دينيّ بحيث "العربيّة هي لغة القرآن ولغة الشريعة"، أو من منظور سياسيّ كالتصدير الواضح في الدستور المغربي بحيث "العربيّة هي اللّغة الرسمية للبلاد"، أو من منظور قومي بحيث "العربيّة هي لغة العرب القوميّة، ولغة هذا القطر من الوطن العربيّ"...، أو من منظور وظيفيّ مباشر بحيث "العربيّة هي لغة التعليم الأساسيّة، يقع تعليمها، وتُتعلّم بها فروع المعرفة الأخرى من رياضيّات وعلم أحياء....

[1] Karin Oerbaek. Didactics and didactisizing. Institute of philosophy, Education, and Religious Studies. University of Southern Denmark- Odense, P.1-3.

5.مشاكل التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلمين

تندرج اللّغة العربيّة ضمن ما يسمّى في الأعراف اللسانيّة باللّغة التأليفيّة أو الإعرابيّة، أي البحث في الحركات التي تتحكم في بنيات تراكيبها اللغوية، داخل نظام منهجي يضمن للتركيب سلامة لغوية أكثر قوة، وفق عمليات داخلية، فتصبح من خلالها نظاما نسقيا تتوزع بطريقة فعّالة ومنهجية داخل النظام اللغوي الخاص بالعربية. إذ يعمد فيها المتكمّ إلى تغيير أواخر الكلمات حسب محلاتها النحويّة أو حسب العامل، وينتج عن هذا التغيير في العلامة الإعرابية تحول فونولوجيّ(صوتميّ)، يلحقه تحول دلاليّ، ويلحقهما بعد ذلك تحول تداوليّ. وهذه التحولات تشكل عائقا أمام المتعلمين العرب..

والمشكلة الرئيسة تكمُن في طريقة تدريس النحو العربى فى المؤسسات التعليمية، والتى تركِّز أساسًا على إتقان الإعراب واستظهار القواعد النحوية وحفظها، وحين البحث فى جذور المشكلة نلاحظ أن ثمة كم كبير من المعلومات والمعارف اللغوية تقدم جملة إلى المتعلمين خاصة ما يتعلق بالقواعد النحوية التى غالبا ما تقدم بطريقة تقليدية محشوة بأقوال ومماحكات، معتمدة في ذلك على التحليل المنطقى، الذي يستدعى حضُر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة. أضف إلى ذلك جفاف النحو وصعوبته، وبعده عن واقع الحياة العملية التى يعيشها المتعلمون، إذ يتم التركيز على التدقيق في الجمل والتراكيب اللغوية؛ لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبْط الحركات، وكثْرة العوامل النحْوية، وتشعُّب التفاصيل التى تَندرج تحت هذه القواعد. وتوجد مشاكل أخرى تتعلق بمحتوى مادة اللغة العربية و تكمن في كونها:

-لغة اشتقاق: ومعناه حسب الجرجاني: "نزع لفظٍ مِن آخرَ، بشرط مناسبتهما معنًى وتركيبًا، ومغايرتهما في الصيغة"[1]جبذ-جذب/هفا-فها/كتب -كاتب-مكتوب.

-المشترك اللفظي أو المترادفات: دلالة عدد من الكلمات المختلفة على معنى واحد، وكمثال على ذلك أسماء الأسد- الأثمد-، الأدلم -، أسجر، أسامة-،الأشهب-، الأصهب.

-اتفاق اللفظ واختلاف المعنى.

-كثرة الجموع: تتميز اللغة العربية بأنواع كثيرة من الجموع كجمع المذكر السالم وجمع التكسير – جمع المؤنث السالم ...

[1] الجرجاني(علي بن محمد الشريف)، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004، ص 18.

-تشابه بعض الحروفِ في كتابتها كالجيمِ والحاءِ والخاء والراء والزاي والسين والشين والصاد والضاد.

-تشابُهُ بعضِ الحُروفِ في النُّطق كالضَّادِ والدَّالِ.

-صعوبة التفريق في النطق بين أل القمرية وأل الشمسية.

ومشاكل تتعلق بالنقل التعلمي الديدكتيكي:

أي نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى مجال الممارسة التربوية لتناسب وخصوصيات المتعلمين النفسية، وتستجيب لحاجاتهم، عن طريق تكيفها وفق الوضعيات التعليمية - التعلمية. ويمكن إجمال المشاكل الخاصة بالنقل الديدكتيكي[1] في:

-سوء اختيار المادة التعليمية، فمهمة انتقاء واختيار المادة التعليمية المناسبة و القابلة للتدريس ليست بالأمر اليسير، إذ يمكن الوقوع في بعض المنزلقات المتمثلة في:

-ربط المعرفة بالمؤثرات الذاتية.

-تجزيء المعرفة و تفكيكها بطريقة عشوائية.

ولتفادي هذه المنزلقات لا بد من التخطيط الجيد للنقل الديدكتيكي من مجال التخصص إلى مجال التعليم ،وتتم العملية كالتالي:

موضوع المعرفة ← الموضوع الواجب تعليمه ← موضوع التعليم

-موضوع المعرفة: هي البيئة العلمية الخالصة حيث التجريد والتعقيد والتحول المستمر. وتكون عبارة عن معرفة مفتوحة.

-الموضوع الواجب تعليمه: يتعلق بالمعرفة المغلقة، أي المعرفة العالمة المجردة.

-موضوع التعليم: يتمثل في المعرفة الخاضعة للنقل التعلمي التي تمرر في فضاء القسم.

[1] النقل الديدكتيكي هو نشاط اختزالي و عمل انتقائي يهدف إلى تحويل المعرفة من مجالها العلمي المحض وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل و المضمون دلاليا و ابستمولوجيا و سيكولوجيا

6.ما المعارف اللغوية الواجبة للتدريس؛

•يحددها البرنامج ،وهو نص يضبط المعارف الواجب تدريسها في كل مستوى ويصفها.

•تنتجها مؤسسة مشرفة على قطاع التعليم ، تكون وظيفتها النقل التعليمي الخارجي.

•مفصلة إلى مجالات ومحاور ومواضيع..

•تنظيم المقاطع التعليمية من طرف المدرسين (انطلاقا من البرامج)

•تقسيم المعارف إلى محاور ومواضيع وأهداف.

•للمعلم هامش من الحرية في هذا التقطيع، رُغم الاكراهات التي تواجهه من قبيل عدد الحصص، نوعية الأنشطة، الكتاب المدرسي، المؤسسة...

•مرتبطة بمعارف المعلم وبتصوره للتعلم. .

7.اقتراحات تجاوز اشكالات التحكم في الكفايات اللغوية

بحثت الدراسات الحديثة عن آليات وممارسات للتغلب على المشاكل والصعوبات التي تواجه المتعلم، كما بحثت في الفوارق الفردية بين المتعلمين خاصة فيما يتعلق بسرعة اكتسابهم للمهارات اللغوية. إذ يوجد فرق بين المتعلم السريع الفهم والآخر المتوسط، وكذلك الفرق بين المتعلم الذي ينحدر من وسط غني و الآخر الفقير. كما تختلف الطرائق التعليمية التعلمية المتبعة في اكتساب المهارات اللغوية ومعرفة وسائل تدريسها ،لكنها تتفق في كونها مجموعة متنوعة من السلوكات يجب تعلمها وتعليمها بطريقة منظمة ومتناسقة.. ومن بين الآليات التي يمكن اعتمادها لتجاوز الصعوبات:

• دراسة تشخيصية لوضعية المتعلمين اللغوية، وتحديد مكامن الضعف عندهم.

• استخدام الأنشطة الإبداعية: باعتماد اهم الممارسات وأفضلها واستعمال أحدث الوسائل والتقنيات التدريسية الحديثة لتحقيق مهارات التملك اللغوية وغالبا ما تدرج ضمنها القراءة الإبداعية، ولعب الأدوار من خلال القصص الشعبية، وقصص الجن، والكلمات المغناة، والفولكلور[1]، والأدب الشعبي، إضافة إلى استخدام التشكيلات الهندسية، وممارسة الألعاب اللغوية، وقد سماها عبد العليم

[1] جاد محمد (عبد المطلب)، صعوبات التعلم Kanner ; E- Topic Creative reading and writing، 1999، ص 100.

الشهاوي[1] هندسة اللغة مستندا إلى مرفن كلاين (Marvin L. Kline) الذي استخدم الرسوم الهندسية كمثيرات تدور حولها تدور حول النشاط التعبيري الشفهي والكتابي للمتعلم.

- مواءمة التمارين والأنشطة لحاجات المتعلم.
- دمج المعارف النظرية والتطبيقية للّغة المراد اكتسابها.
- تعزيز و تشجيع المتعلمين بالتطبيق و التدريب المتكرر.
- مراعاة الشروط السيكولوجية والسوسيولوجية المؤثِّرة في الفعل التربوي لمعرفة الظروف المؤطرة للممارسة الصفية العملية في تدريسية اللغة العربية ومكوناتها.
- تكوين المعلمين ديدكتيكيا لمواكبة أهم التطورات في مجال تدريس اللغة. بتدريبه على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى تتبع مساره التعلمي والبحث في طرق التقويم والمعالجة .
- تشجيع البحث العلمي لإيجاد مقاربات بيداغوجية تتماشى والتطورات التكنولوجيا الحديثة.
- تدريب المعلمين على أخلاقيات المهنة.
- المراس والتمرن على استعمال اللغة والتداول بها: مع مراعاة التدرج في المعرفة، حتى يتم الاستيعاب و تمكن المتعلم من المهارة، ويتلافى الأخطاء الناجمة أثناء التدريب.

مؤدى ما تقدم، يجب التنبيه إلى أن التحكم في الكفايات اللغوية رهين بتفعيل طرائق التدريس واعتماد الممارسات الفضلى في ذلك، كما يستلزم مقاربة منهجية وتخطيطا استراتيجيا حديثا لتحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية في نسقية تامة. أضف إلى ذلك يجب أن تركز الدولة على رسم سياسات إصلاح لغوي فاعل قائم على تخطيط عقلاني، بما يعنيه التخطيط اللغوي من البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ.

[1] الشهاوي(عبد العليم)، الهندسة اللغوية لطفل الرياض، 1998، ص 32.

بيبليوغرافيا

- أوسيبوفيتش جاكوبسون (رومان)، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
- ابن جني(أبو الفتح عثمان)، الخصائص، ج1، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2008.
- ابن خلدون (عبدالرحمن)، مقدمة ابن خلدون، ج3، تحقيق: حامد احمد الطاهر، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004.
- الجرجاني(علي بن محمد الشريف)، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004.
- الشهاوي(عبد العليم)، الهندسة اللغوية لطفل الرياض، 1998، ص 32.
- بدر(ابن الرضي)، تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
- بن غربية(عبد الجبار)، مدخل إلى النحو العرفاني، منشورات مسكيلياني للنشر والتوزيع. كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منّوبة، تونس، ط1، 2010.
- جاد محمد (عبد المطلب)، صعوبات التعلم Creative reading and writing Topic- Kanner ; E، 1999.
- **Karin Oerbaek. Didactics and didactisizing. Institute of philosophy, Education, and Religious Studies. University of Southern Denmark- Odense.**
- **Contexte et Acquisition du langage. un cas de narration. Sophie Kern. Laboratoire-Dynamique du Langage–UMR 5596, CNRS-Lyon2.**

مقترحات منهجية في النقل الديدكتيكي للمؤلف النقدي

☜ **محمد ابن عياد**

(أستاذ التعليم العالي مساعد)
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة طنجة تطوان الحسيمة (فرع تطوان)

تقديم

إذا كان النقل الديداكتيكي، باعتباره ضرورة تربوية حتمية تفرضها مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة لتُحولها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس، فإن هذا النقل يطرح إشكالات منهجية جوهرية لعل من بين عناصرها ملابسات نقل المعرفة الأكاديمية إلى التربوية الواجب تدريسها في ضوء إطار عام من التوجيهات الرسمية التي توحد الخطوات المنهجية في تدريس المادة التعليمية، ومكوناتها ومقاصدها العامة، عبر لغة واضحة، وإطار زمني محدد، ومنهجية تراعي مستوى المتعلمين، لتعرض المحتوى التعليمي بدءا من المعلوم إلى المجهول، ومن المُبسط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.. فضلا عن أهمية التجرد من السياق الخاص للمعرفة (المحيط الإبستمولوجي) للاحتفاظ بما يناسب قدرات المتعلمين، وغايات منهاج دراسي ما.

ماهي إذن بعض أهم إشكالات النقل الديدكتيكي في دراسة المؤلف النقدي؟ وكيف نذلل صعوبات العمل الأكاديمي معارف ومفاهيم ومصطلحات ومنهجا؟ وكيف يعطي النقل الديدكتيكي معنى للتعلم ويعزز التعلم الذاتي الهادف والمتكامل، ويقلل الفجوة بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة المدرسة؟ وكيف يعزز الالتزام والمثابرة ليحرر المساحة المعرفية في الذاكرة من أجل تعلم يبني شخصية المتعلم ويغني كفاياته؟

1.النقل الديدكتيكي للمؤلف النقدي واستراتيجيات الإقراء:

من رحم النقل الديدكتيكي للمؤلف النقدي الذي يربط التعلم بسياق جديد يحشد فيه المدرس المهارات المعرفية وما وراء المعرفية لحل المشكلات، أو أداء مهمة معينة ضمن القدرة على التكيف مع المادة الأكاديمية ليطور أداءه المهني تأتي دراسة الأستاذ عبد السلام ناس عبد الكريم "قراءة المؤلف

النقدي، المدخل إلى تدريس المؤلفات النقدية بسلك البكالوريا" [1] ليجرب أدوات منهجية نظرية وتطبيقية تروم إنزال المعرفة النقدية العالمة إلى صورتها الديدكتيكية في مسعى تكاملي يوفق بين النشاط النقدي والبحث التربوي من خلال جملة من الوضعيات هي: الوضعية الدالة، والوضعية البنائية والوضعية الهدف، وهي الوضعيات التي تندرج ضمن ما يسمى بمراقي الكفاية **paliers de compétence**، ووضعيات تدريس المؤلف النقدي وما يرتبط بها من كفايات (استراتيجية، تواصلية) مفصلا الحديث عن مختلف استراتيجيات هذه الكفايات من حيث مبدأ التوقع والمقارنة والتدبير[2].

إن دراسة المؤلف النقدي بالتعليم الثانوي نقلة تعليمية نوعية تساير في عمقها التربوي التدريس بالكفايات، لأنها تحتاج إلى الارتقاء بالمستوى اللغوي والمعرفي والمنهجي للتعامل مع الأثر النقدي وفق ضوابط ديدكتيكية[3] تُقَوِّم في بُعدها العميق حسه المتعلم النقدي عبر مراحل منهجية تبدأ من النص النقدي القصير مع بعض النصوص التراثية بالسنة الأولى آداب حول قضايا أدبية ونقدية كعمود الشعر، وأغراض القصيدة،[4]. ليتمرس المتعلم بالأدوات المنهجية التي تختبر فيه القدرة على رصد الفوائد الأدبية والنقدية والجمالية والفكرية والمنهجية للمؤلف النقدي. وإذا كان الكتاب المدرسي للسنة الأولى آداب أحسن صنعا عندما هيأ المتعلمين للتعامل مع نصوص نقدية قديمة لعبد القاهر الجرجاني وابن رشيق القيرواني وحازم القرطاجني وابن قتيبة وغيرهم كثير، فإن شرط الملاءمة يضعف كثيرا خاصة في اقتراح مؤلف "الأدب والغرابة" لعبد الفتاح كيليطو ضمن درس المؤلفات الذي لم يكن اختياره مناسبا لمستوى المتعلمين للإقراء، ولا متوافقا من انتظاراتهم ومستواهم المعرفي؛ ذلك أن المتعلمين يحتاجون لأن يتوفروا على "ذاكرة معرفية غنية جدا، ليواكبوا ما يقدمه كيليطو من معرفة نفيسة وطريفة، ولعل هذا الشرط لا يتوافر إلا في القارئ المتخصص الذي راكم تجربة طويلة في قراءة النقد والأدب و المعرفة الإنسانية عامة .

---

[1] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، قراءة المؤلف النقدي؛ المدخل إلى تدريس المؤلفات النقدية بسلك البكالوريا (خطوات القراءة النقدية وملحق ديداكتيكي بكفايات التحضير)، مكتبة سلمى الثقافية (سلسلة الكتب 23)، مطبعة آنفو ـ برانت، فاس، 2009 .

[2] عبد السلام ناس (عبد الكريم)، المرجع السابق، ص: 66

[3] ثمة تعريفات متعدد للديدكتيك ننتقي منها تعريف محمد الدريج الذي حدده في: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمي"

انظر: محمد الدريج "عودة إلى تعريف الديدكتيك أو علم التدريس"، مجلة: علوم التربية، العدد: 47 السنة 2011، ص11

[4] انظر على سبيل المثال كتاب "النجاح في اللغة العربية" مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، للسنة الأولى من سلك الباكالوريا (محاور الدورة الثانية) مطبعة النجاح الجديدة، ط: 1، 2006.

والحق أن مثل هذه الاختيارات غير الدقيقة تفوت علينا فرصة التحفيز على القراءة التي يعاني سياقنا التعليمي من الزهد فيها، ذلك أن المتعلم يحتاج إلى معرفة يفهمها وتناسب قدراته"[1]. ولتجاوز العوائق الديدكتيكية في تدريس المؤلف النقدي بالنسبة للمدرس والمتعلم يقدم الباحث عبد السلام ناس عبد الكريم (إلى جانب تجارب مغربية أخرى لا تقل أهمية[2]) تجربة ديدكتيكية فريدة في إقراء المؤلف النقدي بالسنة الثانية بكالوريا يغذيها مبدأ ملاءمة مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" لسياق التعلم نظرا لتظافره القوي مع برنامج درس النصوص (الشعرية) معرفيا ومنهجيا وما يرتبط بذلك من مفاهيم ومصطلحات ورؤى نقدية.

2.منهجية النقل الديدكتيكي للمؤلف النقدي:

يمكن رصد خصائص هذا المؤلف التربوي من خلال الملاحظات المنهجية التالية:

ـ نقل الباحث تصوره لمنهجية تدريس المؤلفات من موقع التنظير النقدي الأكاديمي بمفاهيمه ومصطلحاته، إلى موقف الممارسة البيداغوجية بتطبيقاتها الفصلية المباشرة مع التلاميذ، وبِعُدَّتها المنهجية من تحديد ومقارنة وتذكر وتحليل وترتيب وتأويل وتصنيف ونقد، وقد ظهر ذلك جليا في منهجية التأليف التي تنوع في أساليبها بين العرض والشرح التلخيص والمناقشة والاقتراح والنقد، والمقارنة والتطبيق.. ذلك أن الباحث لا يكتفي بسرد الشواهد واستعراضها تباعاً وإنما يعمد إلى التحليل وإبداء وجهات النظر في أكثر من موضوع[3]؛ فيُعرف بالمناهج النقدية، ويستعرض تطورها، ويبرز أسسها الكبرى، وبعض مرجعياتها الفكرية والفلسفية، ليضع خلاصات مركزة تساعد القارئ على التعامل مع المادة الديدكتيكية، وفهم آليات اشتغالها، مرسخاً، بذلك، لمفاهيم نقد النقد بصورة مبسطة؛ يسهل فهمها خاصة في ربطه بين المرجعيات النقدية الغربية، وامتداداتها في الدراسات العربية الحديثة مع العقاد والنويهي وأمين الخولي ومحمد خلف الله وعز الدين إسماعيل ومصطفى ناصف وحسين الواد وغيرهم كثير.

ولكي يزكي الباحث تصوره الموضوعي النقدي فإنه ينفتح على مختلف القراءات النقدية؛ من سياقية (اجتماعية ونفسية) ونسقية (البنيوية، الأسلوبية، الجمالية، التلقي، التكاملية) ليبدي وجهة نظره في طُرق تشغيل المفاهيم ديدكتيكيا، والمناهج النقدية الغربية في الدراسات النقدية العربية المعاصرة.

---

[1] حسن الطويل، تدريس النص النقدي في المدرسة المغربية: ملاحظات منهجية، مجلة تعليمات، المجلد 1، جوان 2020، ص: 91

[2] انظر: يقطين سعيد ومحمد الداهي والميلود العثماني في كتاب: **مقاربة منهجية للنصين النقدي والروائي**، دار نشر المدارس ،2007.

[3] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، قراءة المؤلف النقدي، مرجع سابق، ص: 41.

أما عن المستوى المنهجي فإن الباحث يستدرج القارئ إلى صلب الموضوع، ومصداقيته العلمية عبر الربط بين الكفاية الإستراتيجية ومفهوم النوع الأدبي[1]، وهو مدخل تربوي هام في الدفاع عن تدريس المؤلف النقدي في التعليم الثانوي التأهيلي، خاصة وأن الكاتب يلح في الكفاية الإستراتيجية على أهمية ربط تدريس المؤلف باستحضار المحيط الفني الأجناسي في تدريس النص الأدبي إلى جانب المعطيات التاريخية والاجتماعية والنفسية التي نجدها في المناهج النقدية الحديثة، مما يفتح الفعل البيداغوجي على جسور غنية بالتواصل الثقافي، خاصة وأن الكاتب يشير إلى دور الكفاية المعرفية الأدبية النوعية في تدريس الأعمال النقدية، وتوجيه منظور القراءة النقدية المسائلة بوعي منهجي عميق دون خرق قواعد التعاقد الديدكتيكي[2] من حيث التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط والقدرة على الاستدلال والبرهنة، فضلا عن استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج مع القدرة على تمييز أنواع الخطاب انطلاقا من مقولات أجناسية وبنائية[3].

الدراسة تراوح مكانها بين القراءة والنقد، لذلك تدرج الباحث في اختياراته المنهجية للنقل الديدكتيكي[4] لتبرير اختياره النقدي/البيداغوجي في التعامل مع المؤلف النقدي؛ فتحدث عن نظرية التلقي بديلا كما دعا إلى الارتباط بروح مقاصد التوجيهات التربوية[5] دون إغفال "ثوابت الاستقرار العلمي، وموجهات الاستنباط المنطقي"[6] حسب القدرات الافتراضية لفعل القراءة، وعلاقتها بملكة التذوق، ونوعية النصوص وذلك بالمزج بين "فعل القراءة وفاعلية الإقراء" [7] ليترسخ الأثر النقدي والأدبي في وجدان القارئ.

---

[1] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 76.

[2] ثمة علاقة قوية بين النقل الديدكتيكي والتعاقد الديدكتيكي؛ فالمدرس عندما ينقل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية عليه ألا يبالغ في مساعدة المتعلمين وتذليل صعوبات التعلم (كالاستعمال المبالغ فيه للمماثلة عن طريق الشرح والتفسير، أو تهييئ الأسئلة على مقاس الأجوبة حسب أثر طوباز (topaze) لذا فإن المدرس الفنان هو الذي تكون لديه القدرة على توسيع مجال التعاقد الديدكتيكي في الاتجاه الذي يبني شخصية المتعلم ومختلف كفاياته ; ومعارفه لا أن يبسط المعرفة فيخرق مبدأ التعلم الذاتي.

[3] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 73

[4] من بين تعريفات النقل الديداكتيكي أن توزع المعرفة المدرسية على مقاطع متدرجة، تراعي - في نفس الوقت- تقطيعا زمنيا معينا وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية لهذه المعرفة "وهو تقسيم -غالبا- ما يعتمد الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد. دون إغفال المتعلم وخصوصياته العمرية والاجتماعية والثقافية (سلسلة ندوات وأيام دراسية، النقل الديداكتيكي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجهة الشرقية -وجدة. الطبعة الأولى 2015، مكتبة الطالب وجدة، ص: 14....

[5] انظر: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي/ مديرية المناهج، نونبر 2007

[6] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، قراءة المؤلف النقدي، مرجع سابق، ص 93

[7] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، مرجع سابق نفسه: ص 94

للباحث قدرة على فهم المصطلح التربوي في سياقه النصي الغربي، وخصوصية تداوله في السياق العربي (كالوضعيات، والدعامات، والمرتقبات والإرشادات[1]) وقدرته على توليد المصطلحات والمفاهيم التي تنفتح على الدراسات اللسانية والمناهج النقدية الحديثة (الاجتماعي، النفسي، اللساني). وضبط الموجهات التداولية المرتبطة بالمجال التربوي وبسياق التفاعل الصفي في درس المؤلفات كالأدب النقدي[2]، القراءة المضاعفة[3]، القراءة السياقية..إلخ.

تميزت الدراسة بعمق التأمل في موضوع البحث خاصة في تفاصيله الجوهرية المرتبطة بموضوع الكفايات وتشعباتها المعرفية والمنهجية والاصطلاحية؛ حيث درس الباحث الموضوع من خلال جانبين متلازمين هما: البحث النقدي الأكاديمي، والبحث التربوي المنفتح على المستجدات التربوية الحديثة، خاصة وأن الدراسة تطرح إشكالات تربوية ومنهجية عميقة في تدريس المؤلف النقدي في ضوء تقويم عمل الأستاذ والمتعلم، ورصد التفاعلات الصفية على المستوى التداولي، وبمعنى آخر إن الدراسة تطرح قضية تربوية كبرى هي قضية التلقي التربوي للمؤلف النقدي، مما دفع بالدارس إلى الدعوة إلى التخفيف من غلواء العائق النقدي الأكاديمي الصارم على المستوى المنهجي الذي قد يقيد حرية المتعلم في التعبير عن خواطره وأفكاره، ليفسح له الأستاذ الفرصة لبناء ذائقته النقدية، وتطوير مهاراته وكفاياته في ظل تطويع المنهج النقدي في صورة ديدكتيكية يحكمها "خط التداول والحوار"[4] ضمن ما يُسمى بالقراءة المنهجية الوظيفية التي توصل المتعلم إلى بر الأمان في تعامله مع أسئلة امتحانات البكالوريا، خاصة وأن المتعلم سبق له وأن استأنس بالمقدمات الأساسية للكتابة النقدية التراثية من خلال نصوص قصيرة في السنة الأولى ثانوي بالشعبة الأدبية.

والجدير بالذكر أن الباحث ذكر في القسم التطبيقي بالخطوات المنهجية لدرس المؤلفات، ليطور التصور من منظور نقدي غني بالاجتهادات الاصطلاحية الديدكتيكية وقد ظهر ذلك جليا في اهتمامه بمفهوم "الحلْقة الديدكتيكية **La séquence didactique**"؛ وهي "وحدة تعليمية صغرى تسمح بتحقيق هدف مركب قابل للتحليل إلى مؤشرات أو سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس تمظهر التحكم وتستخدم كمعايير للتقويم"[5]. ويتم تدبير هذه الحلقة في إطار صياغة الأهداف المركبة **Objectifs complexes** على

---

[1] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 57 و61

[2] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 23.

[3] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 33

[4] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 5.

[5] عبد السلام ناس (عبد الكريم)، نفسه، ص 97

أساس الإجابة عن وضعية مشكلة ضمن جملة من الوضعيات المشكلة لكفاية نهائية تنظمها ضمن المجزوءة الواحدة بصفة عامة. والمتأمل لهذه الدراسة سيقف عند قدرة الباحث على لملمة خيوط درس اللغة العربية في جُبة تدريس المؤلف النقدي من خلال وعي منهجي بالمهارات والكفايات والأهداف التي ينبغي تحققها في بقية مكونات البرنامج.[1] عبر الخطوات التالية:

1ـ استكشاف المتن وتأطير القراءة

2ـ بحث رهانات النص، وصوغ فرضيات الدراسة، انطلاقا من مؤشرات ثلاث هي:

أـ مؤشر تزامني يحيل على حقل الحداثة (وهو وصف تاريخي معزول عن إشكاليات التحليل والتأويل النقدي).

ب ـ مؤشر معرفي له علاقة بدراسة الظواهر الفكرية.

ج ـ مؤشر عاطفي له علاقة بخيار حرية قراءة المتعلم وتحقُّق فعل التلقي.

وهكذا يقترح الباحث نقل المعرفة الأكاديمية ديدكتيكيا عبر مهارات إجرائية لتقديم المؤلف النقدي، وتلخيص قضاياه النقدية، وتحليلها، ونقدها ليتمرن المتعلم على تطبيق بعض مفاهيم نقد النقد، لذلك خاض الباحث في بسط تعريفات المصطلحات وتشكلاتها المفاهيمية عبر تفكيك عناصرها، وتوضيح العناصر المشكلة لها عبر الشرح الموجز أو الجداول التوضيحية كحصره الفرق بين الكفاية والقدرة من خلال جدول توضيحي ركب فيه مفهوم الكفاية عبر العناصر التالية:

ـ تتطور على محور الوضعيات، تتوقف في مرحلة معينة، ترتبط بصنف معين من الوضعيات والمضامين، نشاط يهدف إلى غايات مضبوطة تدخل في إطار مهام محددة، تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة بما فيها القدرات ذاتها، تعتمد التخصيص الكفائي على المستوى الحسي، وتربطه بمهام معينة وبسيرورة محددة.

أما مفهوم **القدرة** فيحصر في العناصر التالية:

ـ تتطور على محور الزمن، تنمو مع الزمن، ترتبط بمجموعة غير محددة من المضامين والوضعيات.

---

[1] انظر على سبيل المثال تأطيره للأنشطة القرائية؛ سواء في حلقة القراءة التوجيهية، أو في حلقة القراءة التحليلية والتركيبية؛ حيث يستثمر جملة من المصطلحات والمفاهيم المشتركة بين وحدات اللغة العربية، كصياغة الفرضيات وتأطير العلامات النصية في تلقي النص لأول مرة، فضلا عن مفاهيم أخرى يشغلها في درس الإنشاء والنصوص؛ كالتلخيص والانسجام والتقويم والاتساق والحذف والتكرار والنقد والتلخيص والانسجام..

ـ نشاط يعبر عن مخزون كفائي، يمكن أن يتحقق تلقائيا؛ غير مشروط بتسطير هدف.

ـ الخاصية الإدماجية تتوفر عبر سيرورة ممتدة من التكوين.

التخصيص الكفائي فيها تلقائي وعرفاني وغير مشروط بأوضاع محددة[1].

ومن جانب آخر مارس الباحث نقد النقد والنقد بالموازنة ، فوقف عند الظواهر النقدية في المؤلف المدروس؛ ليناقش التجربة النقدية لأحمد المعداوي في ظل كتابات نقدية أخرى لجابر عصفور، ويُمنى العيد، ومحمد مفتاح، ونجيب العوفي، وسعيد يقطين، وجورج لوكاتش وغيرهم كثير[2]. كما استطاع الباحث أن يُنطق الأفكار النقدية لأحمد المعداوي لبناء تصور نقدي معلل ينطق المسكوت المنهجي والنقدي في كتاب "ظاهرة الشعر الحديث" كقوله: "ومن مصادفات البحث أن نرى المعداوي يفصح في بعض فقرات المؤلف، عن موقفه إزاء الناظم المنهجي في الدراسة النقدية، وعن اعتقاده الصريح باختلاف "موجهات" المنظور النقدي عن "منظورات" المقاربة الإبداعية؛ فالمنظور النقدي أو "وجهة النظر النقدية" كما يسميها الناقد، تتوسل "المنطق الصوري" الموصول بفرضيات منهجية معينة، أما "وجهة نظر الإبداع" فتتوسم المنطق البرهاني المقرون بالنظرة الحسية إلى الكون والحياة "[3]. ومعنى هذا أن الباحث يُرجع الظواهر الأدبية إلى منابعها، ومرجعياتها الفكرية والثقافية والجمالية، مما يكشف عن حسه نقدي والإبداعي الذي صقلته بعض قراءاته النقدية الأخرى[4] أو موهبته الإبداعية المرهفة التي يفتقها في بعض نصوصه الشعرية[5].

خاتمة

وخلاصة القول فإن الباحث يدعو في إقراء المؤلف النقدي إلى الاهتمام بالحس النقدي للمعداوي الذي يتآلف مع ألوان شعرية أثرت في نفسه بعمق، وجعلت منه ناقداً عالمياً صارماً أحيانا، وناقداً يُغلِّب التذوق النقدي والأدبي في عملية انتقاء النصوص الشعرية تارة أخرى، خاصة عندما تسيطر الوشائج الوجدانية على التحليل النقدي، ويتماهى الذوق الخاص مع مقاطع شعرية دون أخرى؛ ليصبح انتقاء النصوص موقفاً نقدياً يوجه العملية النقدية نحو مسير فكري وجمالي غير بريء، خاصة

---

[1] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 59 بتصرف.

[2] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 133

[3] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، نفسه، ص 127.

[4] ناس عبد الكريم (عبد السلام)،)، في تأويل النص الشعري، ط : أمبريا مادري، 2008.

[5] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، جني الغضا"، مكتبة سلمى الثقافية، ط1، 2014.

عندما يكون الناقد مبدعاً مرهف الحس ما قد يفتح البحث النقدي على إشكاليات فكرية وجمالية أرحب يمكن أن أتخذ لها سؤالا عريضاً هو: "هل انتقاء نصوص الدراسة موقف نقدي"؟ ما هي حدود هذا الموقف؟ هل الناقد ينتقي النصوص من منطلق نقدي أو جمالي أو إبداعي أو إيديولوجي؟ ألا يرى أحمد المعداوي الشعر العربي الحديث بمرآة نفسه. إنه سؤال شائك يحتاج إلى دراسة نقدية أعمق تكون موضوع نقاش في موضوع جدل الهوى والعلم في النقد المغربي الحديث.

والجدير بالذكر أن الدارس ضمَّن كتابه ملحقا تربويا بجذاذات تسعف الأستاذ على تنظيم درسه، وتوزيع وحداته على حصص زمنية تراعي عملية الإنجاز الفصلي مع المتعلمين في ضوء التعليمات التربوية في هذا الصدد. وهي جذاذات تحتاج ـ لوحدها ـ لورشة خاصة تنكب على مناقشتها وإغنائها خاصة فيما يرتبط بطريقة تصريفها ديدكتيكيا في ضوء تفاعل المدرس المباشرة مع المتعلمين، وتفاعلاتهم الصفية التي يمكن أن تُوقف الأستاذ على أشكال هذا التفاعل، وقوته، وضعفه، وثغراته من المنظور التربوي الرسمي، وقد كان الباحث متنبها لهذا الأمر عندما ألح على أهمية نقل المتعلم من حالة "القارئ المنفعل" إلى حالة القارئ "المرتهن بالقراءة النشيطة"[1]، وما القراءة النشيطة إلا القراءة النقدية التي تمارس نقد النقد، وهي إحدى أرقى الكفايات التي يأمل المنهاج التربوي تحققها في درس المؤلفات النقدية، وهو ـ كذلك ـ مطلب عزيز تبناه الباحث عندما احتضن قولة **ياوس** في نظرية التلقي "التاريخ الأدبي هو تاريخ جماهير القراء المتعاقبة أكثر من تاريخ العمل الأدبي بحد ذاته"[2]؛ فهل يريد الباحث أن نؤسس لقراءة نقدية متجددة ومتطورة في التعليم الثانوي يكون بطلها الطموح العلمي للمتعلمين في أفق استعدادهم لولوج رحاب الجامعة؟

هذا سؤلا جدير بالنقاش والبحث، ومطلب منهجي يحتاج إلى اشتغال عميق على المؤلف النقدي في مقرراتنا الدراسية تربويا ووفق تصور غني من حيث شروط النقل الديدكتيكي، ومستويات الإبداع فيه حتى نحبب للمتعلمين الدرس النقدي وفق أبجديات تربوية تناسب مستواهم وميولاتهم وحاجاتهم الثقافية.

---

[1] ناس عبد الكريم (عبد السلام)، جني الغضا"، ص: 203

[2] انظر فكرة المعنى التاريخي للعمل الأدبي في كتاب: نظرية التلقي بين ياوس وإيزر: د، عبد الناصر حسن محمد، الناشر النهضة العربية، القاهرة، 2002، ص: 14

بيبليوغرافيا

أ ـ وثائق تربوية:

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي/ مديرية المناهج، نونبر، 2007.
- سلسلة ندوات وأيام دراسية، النقل الديداكتيكي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجهة الشرقية، مكتبة الطالب، وجدة. ط1، 2015
- كتاب "النجاح في اللغة العربية" مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2006.

ب ـ مراجع عامة:

- الطويل حسن، تدريس النص النقدي في المدرسة المغربية: ملاحظات منهجية، مجلة تعليمات، المجلد1، جوان 2020.
- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التلقي بين ياوس وإيزر، الناشر: النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2002.
- ناس عبد الكريم (عبد السلام)، في تأويل النص الشعري، مطبعة أمبريما مادري، ط1، 2008.
- ناس عبد الكريم (عبد السلام)، قراءة المؤلف النقدي: المدخل إلى تدريس المؤلفات النقدية بسلك البكالوريا (خطوات القراءة النقدية وملحق ديداكتيكي بكفايات التحضير)، مكتبة سلمى الثقافية (سلسلة الكتب 23)، مطبعة آنفو ـ برانت، فاس، ط1، 2009.
- ناس عبد الكريم (عبد السلام)، ديوان "جني الغضا"، ط1، مكتبة سلمى الثقافية، 2014.
- يقطين سعيد والداهي محمد والميلود العثماني: مقاربة منهجية، للنصين النقدي والروائي، دار نشر المدارس،2007.

تقييم واقع اللغة العربية بالمدرسة المغربية
المعارف والمهارات بين الاكتساب والقدرة على التوظيف
ـ دراسة ميدانية ـ

☜ **د. نورالدين بونتل**

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس – مكناس

تقديم

تتفق الوظائف البيداغوجية للتقويم البيداغوجي حول اعتباره أداة لتشخيص مكتسبات المتعلم، وأداء المدرس، ومدى ملاءمة المناهج مع خصوصيات الفئة المستهدفة. وهو ما تجمع عليه نماذج عديدة مثل كل من (Cardinet, C. 1998)[1] و (De ketele, J. M. & Gérard, F. M. (2005)[2] و (Winder, M. (2007)[3] و Rogiers, x. 2010)[4]. كما تدفع نتائجه المتدخلين، كلا من زاويته، إلى إعادة النظر في أساليبه، وتكييفها لتصبح أكثر فعالية وملاءمة لمستوى التلاميذ وقدراتهم " (الدريج، 1989: 86)؛ بدءا بمراجعة الأهداف، واختيار مضامين المادة العلمية، وانتهاء عند تنويع أشكال النقل الديدكتيكي وفق خصوصيات المتعلم وحاجياته.

في هذا الإطار، خصصنا هذه الدراسة لتقييم نتائج الاختبار الإشهادي الموحد للمستوى السادس ابتدائي، للوقوف على مدى تحقق الكفاية اللغوية الأساس في اللغة العربية لدى المتعلم (كما تحددها مديرية المناهج، 2011)[5]. ومعرفة هل تكمن الصعوبات في التمكن من القواعد اللغوية ذاتها، أم بصعوبة توظيفها ضمن سياق تواصلي، أم بهما معا؟

---

[1] Cardinet, C. (1998). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck-wesmael.

[2] De ketele, J. M. & Gérard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, Mesure et évaluation en éducation. UCL- BIEF.

[3] Winder, M. (2007). Didactique Fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognivitisme opérant. Bruxelles : De Boeck. 2éme tirage 2012. 9éme édition.

[4] Rogiers, x. (2010). Un cadre Conceptuel pour l'évaluation des compétences. Bureau international de L'UNESCO : Réflexion en cours N° 4 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage

[5] .مديرية المناهج شتنبر2011، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي.

شملت هذه الدراسة (237) تلميذا، وتوسلنا بتقنيات المنهج التجريبي ومعطيات الإحصاءين الوصفي والاستدلالي، وفق شروط تحترم الخصائص المميزة للمجتمع الذي انبثقت عنه. وتوصلنا إلى استنتاجات عديدة، مفادها أن المشكل اللغوي لدى المتعلمين لا ينحصر في صعوبة تعلم القواعد اللغوية، بل يمتد إلى مهارات إدماج الموارد وتوظيفها ضمن سياقات تواصلية متنوعة.

تحديدات أولية

قسمنا نتائج الاختبار ضمن الجداول إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: هي الفئة التي حصلت على نقطة عددية دون المتوسط (للنقطة المخصصة للسؤال)؛

الفئة الثانية: هي الفئة التي حصلت على نقطة عددية تعكس الحد الأدنى للتمكن من الإجابة (جد متوسط)؛

-الفئة الثالثة: هي الفئة التي حصلت على نقطة عددية تعكس التمكن من الإجابة الصحيحة.

-التمكن الفعلي من المعيار ومؤشراته من منظور المقاربة المعتمدة، واستنادا إلى المراجع المؤطرة للدراسة (Xavier, 2000)[1] et (Deketele, 2013)[2]، يعني تحقيق درجة تفوق المتوسط (ما يقرب من نسبة 75%) من العلامة المخصصة لكل مؤشر أو معيار.

1. عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

الجدول رقم 1: نسب تمكن المتعلمين من القواعد الصرفية والتركيبية والإملائية منعزلة ضمن الاختبار الإشهادي الموحد.

1.1. الصرف			2.1. التراكيب			3.1. الإملاء		
الفئات	التردد	النسبة المئوية	الفئات	التردد	النسبة المئوية	الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 3]	92	% 38,8	الفئة الأولى [0 - 3]	74	% 31,2	الفئة الأولى [0 - 1,5]	46	19,4 %
الفئة الثانية [3- 4.5]	67	% 28,3	الفئة الثانية [3- 4.5]	74	% 31,2	الفئة الثانية [1.5 – 2.25]	97	40,9 %
الفئة الثالثة [6-4.5]	78	% 32,9	الفئة الثالثة [6-4.5]	89	% 37,6	الفئة الثالثة [3 - 2.25]	94	39,7 %
المجموع	237	%100	المجموع	237	100 %	المجموع	237	%100

[1] Xavier, R. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck Université.

[2] Deketele, J- M. (2013). L'évaluation de la production écrite. Revue française de pédagogie : 137: (95-103).

1.1. على مستوى المكون الصرفي

تبين الخانة (1.1) أن (38.8%) من التلاميذ بعيدون عن حدود اكتساب الحد الأدنى من التمكن من القواعد المرتبطة بمكون الصرف منعزلة، أي أنهم دون المعدل المطلوب للنجاح في الاختبار (من منظور التقويم الرسمي). بينما حقق (28.3%) من التلاميذ مستوى متوسطا من درجة التحكم، وهي درجة تؤهلهم للانتقال إلى المستوى الدراسي اللاحق، ولكنها تبقى دون مستوى تمكنهم من القواعد الصرفية بالشكل المطلوب وفق ما حددناه سابقا في (75%) من النقطة الممنوحة لكل مكون من المكونات اللغوية. فيما تحكمت نسبة (32.9%) من التلاميذ (الفئة الثالثة) في القواعد الصرفية بنسبة مقبولة وفق معيار التحكم الفعلي. ويعني ما سبق، أن ما يفوق ثلثي المتعلمين تقريبا (67%) يعانون من نقص في التمكن من القواعد الصرفية التي تعتبر ركنا أساسيا في التواصل اللغوي السليم.

2.1. على مستوى المكون التركيبي

تبين النتائج أن (62.4%) من المتعلمين يعانون من نقص في التمكن من القواعد التركيبية، موزعين مناصفة على فئتين: الأولى تعتبر راسبة رسميا لأنها دون المستوى الأدنى المطلوب، وتشكل (31.2%) من المتعلمين، أما الثانية، فحاصلة على المعدل المخول للانتقال للمستوى الدراسي الأعلى ولكن بنقص يناهز حوالي (50%) من الصعوبات المسجلة في مكون التركيب، ونسبتها (31.2%) من المتعلمين. والملاحظ، أنها نتيجة قريبة من نسبة التلاميذ الذين يعانون نقصا في المكون الصرفي، البالغة (67,1 %). وهو ما يفسر أن القواعد الصرفية والتركيبية كليهما، تتميزان بصعوبات متقاربة لدى المتعلمين المشاركين. وإذا قارنا بين نسب التمكن منهما، نجد أنه كلما انخفضت نسبة التمكن من المستوى التركيبي، إلا انخفضت مقابلها نسبة التمكن من المستوى الصرفي. والعكس صحيح. معناه، أن العلاقة بين الصرف والتركيب علاقة تبادلية يطبعها التأثير والتأثر.

3.1. على مستوى المكون الإملائي

تعكس نتائج الخانة (1.3) بخصوص مكون الإملاء معطيات مختلفة عن مكوني الصرف والتركيب، حيث أن (39.7%) من التلاميذ تحكموا في القواعد الإملائية بدرجة مقبولة تقريبا ضمن التصنيف الذي اعتمدناه. مقابل (19.4%) فقط من التلاميذ يعتبرون دون مستوى المتوسط. و (40.9%) ممن حققوا مستوى متوسطا من درجة التحكم في قواعد هذا المكون. و هو ما يمكن تفسيره بكون القواعد الإملائية أقل تعقيدا من القواعد الصرفية والإملائية من جهة، كما أن عددها محصور على المستوى

الكتابي. مما يجعل النتائج منطقية، تعكس طبيعة الفروق الموجودة بين مكون الإملاء ومكونى الصرف والتركيب. بالرغم من ذلك، نجد أن حاصل مجموع الفئتين الأولى والثانية يشكل نسبة (60.3%) من المتعلمين الذين لم يتوفقوا في مكون الإملاء، وبالنظر إلى التحقق الفعلى الكفاية الإملائية. وهى نتيجة سلبية، تنضاف الصعوبات المترتبة عنها، إلى الصعوبات المسجلة ضمن مكوني الصرف والتركيب.

وزيادة في التوضيح نقارن بين المعطيات المسجلة في كل من الصرف والتركيب والإملاء، من خلال دراسة معامل الارتباط بينه ضمن نتائج الجدول التالي:

الجدول رقم 2: العلاقة بين مكونات الصرف والتركيب والإملاء

(معامل ارتباط بيرسون Pearson)

المستويات اللغوية		تركيب	صرف	إملاء
تركيب	معامل ارتباط بيرسون	1	0,585**	0,391**
	حدود الدلالة		0,000	0,000
	العدد	237	237	237
صرف	معامل ارتباط بيرسون	0,585**	1	0,517**
	حدود الدلالة	0,000		0,000
	العدد	237	237	237
إملاء	معامل الارتباط بيرسون	0,391**	0,517**	1
	حدود الدلالة	0,000	,000	
	العدد	237	237	237

**يعتبر الارتباط دالا عند مستوى 0,01

يؤكد الجدول رقم (2) **أن** هناك علاقة إحصائية متوسطة ومقبولة دلاليا (r= 0,585) بين الصرف والتركيب؛ يعنى، كلما كان المتعلم يتحكم فى القواعد الصرفية، إلا وتحكم بشكل مقبول فى القواعد التركيبية. في حين، أن العلاقة الإحصائية بين الإملاء والتركيب جاءت دون المتوسط دلاليا (r= 0.4)، يعنى أننا لا نستطيع الجزم بكون المتعلم المتحكم في الإملاء يتحكم في التراكيب. أما العلاقة الإحصائية بين الصرف والإملاء فمتوسطة (r= 0.517)، تدل على أن ارتباط التحكم فى الظواهر الصرفية بالتحكم في الظواهر الإملائية جاء متوسطا. إن كل العلاقات جاءت دالة عند متوسط (0,01).

4.1. على مستوى أسئلة الفهم

بعد عرض نتائج مكونات الصرف والتركيب والإملاء مستقلة، وتحليل نتائجها، ننتقل إلى تحليل نتائج أسئلة الفهم، وهى أسئلة تروم قياس مدى فهم المتعلمين للنص باعتباره وضعية انطلاق للاختبار، وتقيم مدى قدرتهم على توظيف مكتسباتهم اللغوية في التفاعل القضايا المرتبطة بالنص.

الجدول رقم 3: نسب تمكن المتعلمين من أسئلة الفهم ضمن الاختبار الكتابي الموحد

	3. 1. نوعية النص		3. 2. الشرح بالمرادف		3. 3. الشرح بالضد		3. 4. الفكرة العامة للنص		3. 5. سؤال الفهم	
الفئات	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 – 1[	30	%12,7	69	%29,1	114	%48,1	146	%61,6	126	%53,2
الفئة الثانية [1 – 1.5[	2	% 0,8	96	%40,5	84	%35,4	53	%22,4	33	%13,9
الفئة الثالثة [1.5 – 2]	205	%86,5	72	%30,4	39	%16,5	38	%16,0	78	%32,9
المجموع	237	%100	237	%100	237	%100	237	%100	237	%100

تبين الخانة (3. 1) أن نسبة عالية من التلاميذ المشاركين (86,5%) أجابوا بشكل صحيح بخصوص سؤال "نوعية النص" وحصلوا على العلامة الكاملة، ولهذه النتيجة تفسيرات عديدة؛ أولها، أن الجواب يقتصر على اختيار محدد كامن في كلمة واحدة. غالبا ما لا يكلف التلاميذ أنفسهم عناء تركيبها في جملة صحيحة. أما التفسير الثاني، هو أن عدد أنواع النصوص محصور بين النصوص السردية والوصفية والحجاجية والرسالة، أَلِفَ المتعلم التعامل معها على امتداد السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، وهو ما يجعل التوصل إلى تمييزها عن بعضها أمرا متداولا لديه. أما التفسير الثالث، فمرده إلى كون الجواب المقتصر على كلمة واحدة يكون أحيانا عرضة للتقاسم بين التلاميذ. إلا أن التفسير الوحيد لوجود نسبة (0,8%) من المشاركين ممن حصلوا على نقطة متوسطة، علما أن الجواب لا يخرج عن كونه صحيحا أو خاطئا، أي بمنحه علامة كاملة أو صفر (0) نقطة، فخطأ في التصحيح يتحمل مسؤوليته المصحح.

أما الشرح السليم للمفردات باعتبارها مفتاحا لفهم النص ككل، فتعكس الخانة (3. 2) أن نسبة المتعلمين الذين لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من الجواب الصحيح بلغت (29,1%) من المشاركين، إضافة إلى فئة عريضة تمثل (40,5%) ممن عكسوا تجاوبا جد متوسط مع السؤال، وهو ما يفيد أن مستوى الضبط المحكم لم يحصل لدى أكثر من ثلثي المتعلمين، ويعني أنهم لن يتوفقوا في فهم النص، ولا محالة سيواجهون صعوبات في التعامل مع باقي الأسئلة المرتبطة بالفهم وفي التعامل مع مقتضيات النص اللغوية.

إن ما يميز الشرح بواسطة الأضداد هو أنه عملية مركبة تتطلب مجهودا مزدوجا، يبدأ بمعرفة الكلمة ومعناها ومرادفها، باستحضار السياق الذي وردت ضمنه، ثم البحث عن ضدها. لذلك، نجد معطيات الخانة (3. 4) تعكس أن قرابة نصف التلاميذ المشاركين (48,1%) لم يجيبوا عن السؤال. وهي نسبة

عالية، تعكس الصعوبات الحقيقية لدى المتعلمين في هذه المهارة، التي لم تتعد نسبة تحقيقها الفعلي (16,5%) من المشاركين.

كما تؤكد الخانة (3. 5) تأثير صعوبات المهارتين السابقين في ضبط المتعلم لباقي الأسئلة المرتبطة بفهم النص، إذ تفيد النتائج أنه كلما كان المتعلم مطالبا بإنتاج مركب يقتضي توليفا بين الكلمات لتشكيل جمل/ نص سليمة تركيبيا وصرفيا ودلاليا ضمن سياق معين، كلما ارتفعت نسبة الصعوبات لديه؛ وهو ما يفسر إخفاق نسبة (61,6%) من المتعلمين في استخراج "الفكرة العامة للنص"، بالرغم من أن الأمر يتعلق بتركيب جمل بسيطة مستمدة من النص نفسه، أو تلخيص معطيات متوفرة فيه. علما أن الملاحظة المسجلة من خلال استقراء تصحيح إنتاجات المتعلمين، تؤكد أن صعوبة صياغة الفكرة المحورية للنص، مشكل غير مرتبط بفهم النص فقط، فقد يتأتى له ذلك أحيانا، ولكن رصيده اللغوي المعجمي لا يسعفه على التعبير عما يفكر فيه، إضافة إلى صعوبات التحليل والتركيب. والنتيجة أن (16,0%) فقط من المتعلمين استطاعوا تحقيق الإجابة الصحيحة. وهي نسبة جد متدنية، تدل على مواجهة المتعلم لصعوبات لغوية عديدة ومتداخلة، تستدعي دراسة الأسباب قبل التفكير في الحلول.

كما جاءت معطيات الخانة (3. 6) لتؤكد ما استنتجناه حول ارتفاع نسبة إخفاق المتعلمين كلما تعلق الأمر بإنتاج مركب. حيث أن نسبة (53,2%) من المشاركين فشلوا في تحقيق المستوى الأدنى في التعبير عن فهمهم للنص بواسطة تعبير كتابي حر وغير مقيد بصياغة معينة، أو بقواعد لغوية محددة سلفا؛ وذلك ما يفيد أنه كلما اتجهنا نحو التوظيف اللغوي ضمن سياق وظيفي، إلا وأسفرت النتائج عن وجود صعوبات أكثر لدى فئات عريضة من المتعلمين.

فهل مرد ذلك لكون المعجم والقواعد اللغوية تدرس منعزلة عن السياق الذي أنتجت فيه؟ أم أن الخلل مرتبط بصعوبات توظيفها ؟ أم يتعلق الأمر بصعوبات منهجية ؟ وهي أسئلة لاشك تستدعي الإجابة دراسة تحليلية للمادة العلمية ولبيداغوجيات التدبير البيداغوجي والديدكتيكي على حد سواء.

وتوخيا للتدقيق العلمي في مصداقية النتائج، ارتأينا إخضاع أسئلة "محور الفهم" إلى فحص بواسطة الانحراف المعياري، الذي يبين أنه كلما كان الانحراف المعياري صغيرا، إلا وغابت ذاتية المصحح، وزادت نسبة موضوعية التصحيح، وهو ما نبينه ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم 4: الانحراف المعياري في أسئلة "الفهم"

	الانحراف المعياري في أسئلة الفهم					
	عدد المتعلمين	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
نوعية النص	237	,0	2,0	1,738	0,6695	1
المرادفات	237	,0	2,0	1,019	0,7455	3
الأضداد	237	,0	2,0	0,696	0,7194	2
الفكرة العامة	237	,0	4,0	1,142	1,3666	4
سؤال الفهم	237	,0	4,0	1,532	1,7136	5

توضح النتائج ضمن الجدول (4) أن سؤال "نوعية النص" حقق فيه التلاميذ أعلى معدل، هو (1,74) من (2 نقط) تقريبا، يفسر ذلك، سهولة السؤال بالمقارنة مع باقي أسئلة الفهم، لأنه يتطلب كلمة واحدة لا غير (هي: وصفي)، أي أنه لا يتطلب مهارات التركيب والتحليل... كما أن توزيع النقط فيه جاء منسجما، ويعكس أدنى انحراف معياري (0.67)، ما يعطي انطباعا واضحا حول موضوعية التصحيح. خلافا لذلك، سجل "سؤال الأضداد"، انسجاما ضعيفا في توزيع النقط، حصل التلاميذ فيه على أدنى معدل (0.70) من (2 نقط)، وهو أني معدل، مقابل انحراف معياري مرتفع (0.72) بالمقارنة مع "نوعية النص". في حين، يعتبر "سؤال الفهم" أقل انسجاما مقارنة بباقي كل الأسئلة، بانحراف معياري يساوي (1.713)، متبوع بسؤال "الفكرة العامة" بانسجام متوسط، وانحراف معياري يساوي (1.37). خلاصة ما سبق، إن الانسجام في توزيع النقط جاء متفاوتا من سؤال لآخر، بناء على التفاوت الحاصل في نتائج الانحراف المعياري التي تباينت تصاعديا بين الأسئلة كما يبينه الترتيب ضمن الجدول؛ وهو ما يبين أن موضوعية تقييم النتائج نسبية، وتقل كلما تعلق الأمر بالأسئلة التي تتطلب من المتعلم جوابا مركبا، ومن المدرس قراءة متأنية، وتحليلا لعناصره. نفسره أيضا بانسجام أجوبة العينة وتمحورها حول المتوسط (أي قريبة منه) في: "نوعية النص" و "المرادفات" و "الأضداد"، أي لا يوجد اختلاف كبير بينها؛ في حين أن "الفكرة العامة" و"سؤال الفهم" كانت الأجوبة مشتتة وبعيدة عن المتوسط، أي أن بعض التلاميذ حصلوا على درجات عليا وآخرون حصلوا على درجات دنيا تعكس تفاوتا كبيرا في أجوبة المتعلمين.

5.1. على مستوى التعبير الكتابي والمهارات المرتبطة به

نقوم التعبير الكتابي باعتباره نشاطا إدماجيا للمكتسبات والنظم اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة ضمن سياق تواصلي

(الفتلاوي، 2006)، ولا يكتمل هذا التوظيف إلا باقترانه بمهارات تنسجم ومتطلبات الإنجاز اللغوي التواصلي ممثلة في الترتيب والتحليل والتنظيم والتوليف.

بناء عليه، فإن المعايير التي اعتمدناها في تقييم إنتاجات المتعلمين شملت كلا من المعارف والمهارات، وهي معايير تم قياسها بواسطة مؤشرات دالة وتجزيئية لعناصر كل معيار تبعا لخصوصيته، وفق شبكة التقييم التالية:

شبكة المعايير والمؤشرات المعتمدة في تصحيح التعبير الكتابي/ الإنشاء

المعايير	المؤشرات	النقطة
1. معيار الملاءمة: مطابقة المنتوج للمطلوب شكلا ومضمونا	المؤشر 1/1: الارتباط بالموضوع	1 ن
	المؤشر 2/1: تصميم الموضوع	1 ن
	المجموع	2 ن
2. معيار التوظيف السليم للظواهر اللغوية	مؤشر 1/2: سلامة التركيب	4 ن
	مؤشر 2/2: سلامة الصرف	4 ن
	مؤشر 3/2: سلامة الإملاء	2 ن
	المجموع	10 ن
3. معيار الانسجام	مؤشر 1/3: الترابط المنطقي بين الأفكار	1 ن
	مؤشر 2/3: وحدة الموضوع	1 ن
	المجموع	2 ن
4. معيار الإتقان	مؤشر 1/4: وضوح الخط وتنظيم الورقة	1 ن
المجموع العام	15 ن	

1- معيار الملاءمة: يتأسس على مؤشرين، هما التمكن من الارتباط بالموضوع، والتمكن من وضع تصميم للموضوع

الجدول رقم (5): نسب التحكم في القدرة على تصميم الموضوع والارتباط به.

	1. تصميم الموضوع		2. الارتباط بالموضوع	
الفئات	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى: [0 – 0,5[	75	% 31,6	52	% 21,9
الفئة الثانية: [0.5 – 0.75[	30	% 12,7	28	% 11,8
الفئة الثالثة: [0.75– 1]	132	% 55,7	157	% 66,2
المجموع	237	% 100	237	% 100

يدخل مؤشر "تصميم الموضوع" (1.5) ضمن معيار الملاءمة، نقيس بواسطته مدى توظيف المتعلم لمهارات تنظيم الإنتاج الكتابي وفق رؤية منسجمة تعكس تصميما واضحا، وتسلسلا لعناصر الموضوع. وعليه، يوضح الجدول رقم (5) أن (55.7%) من المتعلمين المشاركين تمكنوا بدرجة كافية من ضبط هذه المهارة. إلا أن الفئة التي لم تحقق الحد الأدنى من هذه المهارة، وتشكل (31.6%) من المشاركين، تعتبر عالية بالمقارنة مع ما يجب أن يكون، وتؤكد وجود خلل مركب وممتد، خاصة أن تصميم الموضوع مهارة

يبدأ المتعلم في التدرب عليها مع بدايات حصص الإنشاء ابتداء من المستوى الرابع ابتدائي، كما أنها تدخل ضمن الكفايات المستعرضة التي لا يقتصر بناؤها على مكون الإنشاء/ التعبير الكتابي، بقدر ما تساهم كل المواد ومكوناتها في ذلك، وهو ما يفرض أن تكون من المكتسبات المحققة لدى المتعلم بالمستوى السادس، والذي سينتقل إلى مرحلة دراسية ذات تتطلب مهارات أكثر تركيبا وتعقيدا.

إن تدريب المتعلم على اكتساب مهارة التصميم، تعتبر أولوية بالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها في توفير شرط أساس من شروط التعبير الكتابي المنظم والمنسجم، لأن التصميم بمثابة القالب المنهجي الذي يعكس قدرة المتعلم على توزيع أفكاره حسب مراحل الموضوع، وبسطها ضمن نص متكامل وفق رؤية منهجية واضحة.

أما "ارتباط المتعلم بالموضوع"، الذي يجب أن يندرج ضمن مجال من المجالات الثمانية التي عالجها المقرر السنوي، ضمانا لارتباط التقييم بمكتسبات المتعلم خلال السنة الدراسية. فتوضح نتيجة الخانة (2.5) أن (66.2%) من المتعلمين المشاركين حققوا مستوى عاليا من هذا المؤشر. غير أن هذه النتيجة لا تنفي وجود (21.9%) من المشاركين أخفقوا تماما فيه. وهي نسبة إذا أضيفت إلى نسبة (11.8%) ممن التزموا بالموضوع في حدود جد متوسطة، اتضح حجم صعوبات ملحوظ. وهو ما يدفعنا للتساؤل عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذه الدرجة من الصعوبات لدى هذا العدد من المتعلمين في التعاطي مع موضوع يدخل ضمن المجالات التي سبق للمتعلم التعامل معها ضمن المقرر على امتداد السنة، لاسيما أن الأمر لا يتعلق بسؤال مركب يتطلب تحليلا للمعطيات، أو تمرينا يدخل ضمن القضايا اللغوية الصعبة.

2ـ معيار التوظيف السليم للظواهر اللغوية: الصرفية والتركيبية والإملائية

يضم المستويات اللغوية الأساسية التي نركز عليها ضمن تحليلنا؛ وهي: التركيب والصرف والإملاء، يروم قياس مدى قدرة المتعلم على توظيف القواعد اللغوية ضمن أنساق وظيفية. وهو ما يجيبنا عنه الجدول التالي:

الجدول رقم (6): توظيف الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية ضمن التعبير الكتابي

	1.6 توظيف الظواهر التركيبية ضمن التعبير الكتابي		2.6 توظيف الظواهر الصرفية ضمن التعبير الكتابي		3.6 توظيف الظواهر الإملائية ضمن التعبير الكتابي	
الفئات	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة
الفئة الأولى [0 - 1[	121	% 51,1	123	% 51,9	80	% 33,8
الفئة الثانية [1 - 1.5[	71	% 30,0	67	% 28,3	101	% 42,6
الفئة الثالثة [1.5 – 2]	45	% 19,0	47	% 19,8	56	% 23,6
مجموع المتعلمين	237	%100	237	%100	237	% 100

1.2. على مستوى توظيف الظواهر التركيبية ضمن التعبير الكتابي

توضح نتائج الخانة (1.6) المتعلقة بقياس المستوى التركيبي ضمن التعبير الكتابي معطيات مثيرة للانتباه، مفادها أن أكثر من نصف المتعلمين المشاركين (51,1%) لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من مكون التركيب ضمن التعبير الكتابي، تنضاف إليها نسبة (30%) من المتعلمين ستنتقل إلى المستوى الدراسي الموالي وهي مثقلة بصعوبات تركيبية ملحوظة، وكلها مؤشرات دالة على صعوبات التوظيف اللغوي للقواعد التركيبية ضمن سياق تواصلي وظيفي. يمكن أن ينجم عنها إخفاقات قد تمتد إلى مستويات لغوية أخرى، وللكفاية اللغوية ككل، بل ولمواد دراسية أخرى، لتكون، أحيانا، سببا في إخفاقهم الدراسي ككل.

2.2. على مستوى توظيف الظواهر الصرفية ضمن التعبير الكتابي

تفيد نتائج الخانة (2.6)، المتعلقة بقياس تحقق المستوى الصرفي ضمن التعبير الكتابي، واقعا شبيها إلى حد كبير بواقع المكون التركيبي، ذلك أن أكثر من نصف عدد المتعلمين المشاركين (51,9%) لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من مكون الصرف ضمن التعبير الكتابي، وهو مؤشر دال دلالة معبرة عن صعوبات التوظيف اللغوي للقواعد الصرفية ضمن سياق تواصلي وظيفي. في حين أن نسبة قليلة من المشاركين، لا تتعدى (19,8%)، ممن استطاعوا بلوغ عتبة تحقق الكفاية الصرفية في شقها الوظيفي. بينما ستنتقل نسبة (28,3%) من مجموع المتعلمين إلى المستوى الدراسي الموالي وهي تعاني صعوبات صرفية ملحوظة، تنضاف إلى الصعوبات التي راكموها في مكون التركيب.

3. على مستوى توظيف الظواهر الإملائية ضمن التعبير الكتابي

تفيد معطيات الخانة (3.6) أن نسبة المتحكمين في الظواهر الإملائية ضمن نسيج التعبير الكتابي متدنية جدا (23.6%)، علما الظواهر الإملائية محدودة بالمقارنة مع الظواهر الصرفية والتركيبية، كما أن القواعد الضابطة لها أقل تعقيدا وعددا، وبالرغم من ذلك نجد تلميذ المستوى السادس ابتدائي يواجه صعوبات كبيرة في تحقيقها. مما يشكل عائقا مضافا إلى العوائق اللغوية السابقة.

الجدول رقم (7) مقارنة بين التمكن من القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية والإملائية منعزلة (الجدول رقم (1)) وتوظيفها ضمن التعبير الكتابي (الجدول رقم 6)) ضمن شقي الاختبار.

	القواعد اللغوية منعزلة	توظيف القواعد في التعبير الكتابي
المتوسط الحسابي	17,167	6,714
الانحراف المعياري	7,270	93,69
المجموع	4068,5	1591,3

للمقارنة بين نتائج المتعلمين في ضبط القواعد اللغوية من جهة، والقدرة على التعبير بواسطتها (توظيفها)، اعتمدنا على المتوسط الحسابي، وعلى الانحراف المعياري ضمن الجدول (39.2)؛ فبالنسبة لضبط القواعد، بلغ معدل نتائج التلاميذ (17.167)، وهو ما يمثل تقريبا ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه في القدرة على توظيفها ضمن التعبير الكتابي، البالغ (6.714)، بالرغم من أن توزيع النقط في اللغة هو أقل انسجاما، بانحراف المعياري (7.270)، مقارنة بالانحراف المعياري المسجل في التعبير (3.699).

3. معيار الانسجام

الجدول رقم (7): نسبة التحكم في نسج الترابط المنطقي بين الأفكار والجمل في التعبير الكتابي

	1.7 الترابط المنطقي بين الأفكار والجمل		2.7 وحدة الموضوع	
الفئات	التردد	النسبة	التردد	النسبة
الفئة الأولى [0 - 0.5[	135	%57,0	110	% 46,4
الفئة الثانية [0.5 – 0.75[	41	%17,3	42	% 17,7
الفئة الثالثة [0.75 – 1]	61	% 25,7	85	% 35,9
المجموع	237	%100	237	% 100

1.7. يدخل "الترابط المنطقي" بين الأفكار والجمل ضمن معيار "انسجام المنتوج"، وضع لقياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نص كتابي يعكس نسقا لغويا مترابطا، من خلال جمل وفقرات، يحكمها خيط ناظم، وأدوات ربط منسجمة مع السياق الذي وظفت فيه. وفي هذا الإطار، جاءت نتائج الخانة (1.7) سلبية، تؤكد أن (57%) من التلاميذ المشاركين يفتقد إنتاجهم الكتابي لعناصر الترابط التي تحفظ للموضوع تكامله وانسجامه. وذلك بغض النظر عن الفئة المتوسطة التي تراكم كما ملحوظا من الصعوبات في هذا المؤشر. والجدير بالذكر، أن هذه المهارة تدخل ضمن عناصر الكفاية المستعرضة، تساهم كل المكونات في بنائها، على امتداد مراحل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم في كل المواد والمستويات الدراسية السابقة، لذلك فالصعوبات المسجلة فيها تؤثر سلبا في باقي المكونات، سواء تعلق الأمر بالتعبير الكتابي أو بغيره من المواد، شفهيا وكتابيا.

2.7. حيث تعكس نتيجة الخانة (2.7) تجليا واضحا لعلاقة التأثير والتأثر بين مؤشري "الترابط المنطقي" و "وحدة الموضوع". فنسبة التلاميذ المشاركين الذين يفتقد إنتاجهم الكتابي لعنصر وحدة الموضوع بلغت (46.4%)، وهي نسبة مرتفعة على غرار ارتفاع نسبة المفتقدين لعنصر الترابط ضمن الخانة (1.7). بينما حافظت الفئة الوسطى على النسبة نفسها تقريبا وهي حوالي (17%)، في كلا المؤشرين. مفاد ذلك، أن تحكم المتعلم في آليات الربط بين الأفكار والجمل داخل الإنتاج الكتابي عامل أساس من عوامل بناء "وحدة الموضوع" تربطهما علاقة تكامل وتأثير وتأثر.

الجدول رقم (8): التمكن من التعبير الكتابي عامة من خلال معايير التقويم الأربعة: الملاءمة، والاستعمال السليم، والانسجام، والإتقان

الفئات	التردد	النسبة المائوية
الفئة الأولى [0 - 7.5[	129	% 54,4
الفئة الثانية [7.5 – 11.25[	78	% 32,9
الفئة الثالثة [11.25 – 15]	30	% 12,7
المجموع	237	% 100

نعرض، من خلال الجدول (8)، لتقييم مدى تحقق الكفاية اللغوية لدى الفئة المستهدفة من خلال فحص النتائج المحصلة في مكون التعبير الكتابي في صيغته النهائية، اعتمادا على تقييم المعايير الأربعة الأساسية التي أسسنا عليها تقويم الكفاية اللغوية، وعلى التفييئ المعتمد. والنتيجة أن (54,4%) من المتعلمين صنفوا دون مستوى تحقيق الحد الأدنى من العلامة المخولة للانتقال إلى المستوى الدراسي اللاحق، مقابل (12,7%) فقط المتمكنين. وهي نتائج تعكس حجم الصعوبات المتراكمة لدى المتعلم والحائلة دون اكتسابه لمستلزمات التعبير الكتابي بالمستوى السادس ابتدائي. كما أن المثير للانتباه، هو أن حوالي ثلث المشاركين، أي ثمانية وسبعين (78) تلميذا من أصل مائتين وسبعة وثلاثين (237)، سيسمح لهم بالانتقال إلى المستوى الأعلى استنادا إلى المعدل المطلوب إداريا، وليس استنادا إلى المستوى المطلوب في اعتبارهم متمكنين من اكتساب الكفاية اللغوية. وذلك ما ينذر بتراكم الصعوبات اللغوية لدى المتعلم بالسلك الدراسي الإعدادي الموالي، وما يمكن أن يترتب عنه من حاجة المتعلمين إلى دعم للتعلمات وتحيينها (**La mise à niveau**)، والزمن المدرسي الذي يمكن تخصيصه لتحقيق ذلك.

وتقودنا هذه المعطيات إلى وضع مقارنة بين الشق اللغوي من أسئلة الاختبار، وشق التعبير الكتابي بهدف معرفة إلى أي حد يعتبر ضبط القواعد اللغوية منعزلة ذا تأثير على توظيفها ضمن السياق التواصلي (إنتاج نص).

الجدول رقم (9) مقارنة نسب التمكن من الظواهر اللغوية (الصرف التركيب والإملاء) ونسب القدرة على توظيفها في التعبير الكتابي.

	ضبط القواعد اللغوية			توظيف القواعد ضمن التعبير الكتابي		
	التركيب	الصرف	الإملاء	التركيب	الصرف	الإملاء
المتوسط	3,537	3,352	1,938	1,540	1,569	0,9200
الانحراف المعياري	1,636	1,530	0,6840	1,085	1,190	8,690

لمقارنة مدى انسجام نتائج المتعلمين في اكتساب الظواهر اللغوية، الذي يبينه الشق الأول من الاختبار الموحد، وبين توظيفها ضمن الشق الثاني الذي يمثله التعبير الكتابي، اعتمدنا كلا من المتوسط

الحسابي، والانحراف المعياري ضمن الجدول رقم (9)، الذي جاءت نتائجه موضحة أن متوسط نتائج التلاميذ في الظواهر التركيبية ضمن الشق اللغوي الأول من الاختبار بلغ (3.537)، وهو ما يمثل تقريبا ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه على مستوى توظيف القواعد التركيبية في التعبير الكتابي (1,540). وذلك بالرغم من أن نتائج التركيب في اللغة هي أقل انسجاما (الانحراف المعياري 1,636) من التركيب في التعبير (لانحراف المعياري 1,085).

وبالنسبة للظواهر الصرفية، نلاحظ أن متوسط نتائج التلاميذ في الشق الأول من الاختبار، والمتعلق بمعرفة القواعد الصرفية بلغ (3.352)، وهي نسبة تمثل تقريبا ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه في التعبير (1,540)، بالرغم من أن نتائج الصرف في اللغة هي أقل انسجاما (لانحراف المعياري 1.53) من الصرف في التعبير، بانحراف معياري قدره (1.20). أما بالنسبة للظواهر الإملائية، نلاحظ أن متوسط نتائج التلاميذ في ضبط القواعد هو (1,938)، ويمثل أكثر من ضعف ما حصلوا عليه في التعبير (0.92) بانسجام متقارب في توزيع النقط في الإملاء بين ضبط القواعد الإملائية، من جهة، وتوظيفها من جهة ثانية، ضمن التعبير الكتابي/ الإنشاء: (الانحراف المعياري للإملاء في اللغة (0.68) (الانحراف المعياري للإملاء في التعبير (0.69).

4. خلاصات الدراسة الميدانية

إن التقييم الموضوعي للكفايات اللغوية يتأسس على تقييم الموارد والمهارات على حد سواء، وفق معايير التقويم بمنظور علمي دقيق يستحضر المقاربات الحديثة، ويصنف المتعلمين إلى فئات تعكس درجات التمكن من التعلمات ومهارات توظيفها ضمن سياقات تواصلية، كم يتيح للمدرس إعداد خطة ملائمة لدعم التعلمات المتصلة بالصعوبات اللغوية التي أفرزتها عملية تصحيح الاختبار. ذلك ما ساعدنا في الوصول إلى خلاصات نرتبها وفق تنظيم يسمح بتشكيل تصور يبلور مدى تمكن المتعلم من الكفاية اللغوية في شقها الكتابي عند المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.

1.4. على مستوى ضبط القواعد اللغوية مجردة والقدرة على توظيفها

لقد مكننا النموذج الذي اعتمدناه في تصنيف المتعلمين استنادا إلى إنتاجاتهم من خلاصة مفادها أن الظواهر الصرفية تتصدر نسبة الصعوبات المسجلة لدى المتعلمين، بأكثر من ثلثي المشاركين (67.1%)، تليها الظواهر التركيبية بنسبة (62.4%)، ثم الإملائية بنسبة (63.3%). وهي نتائج كفيلة بإعطاء صورة واضحة عن نوعية الصعوبات التي يواجهها المتعلم في ضبط المستويات اللغوية. ولاشك تؤثر هذه الصعوبات في توظيف المتعلمين للظواهر اللغوية ضمن سياق تواصلي، حيث بينت النتائج

إخفاق أكثر من (80%) من التلاميذ المشاركين في تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة. كما كانت عاملا مؤثرا في إخفاق أكثر من نصف عدد المشاركين في الاختبار. ناهيك عن كون ما يقارب الثلث لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من المعدل المخول للنجاح في المكون الإملائي.

2.4. على مستوى حقل الفهم

نستخلص من المعطيات الواردة حول حقل الفهم عامة، أن التلميذ بهذه المرحلة الدراسية لا زال بعيدا إلى حد كبير من اكتساب الكفاية اللغوية التي تؤهله لمباشرة الدراسة بالمستويات اللاحقة، وهو بعد يكرسه حجم الصعوبات التي يجدها في تجاوز قضايا ومهارات لغوية جزئية تعتبر أساسية للتمكن من القضايا المركبة إن على مستوى الرصيد المعجمي (الشرح)، أو على مستوى تمثل المعنى (الفهم)، أو على مستوى استخلاص الدلالات وصياغتها ضمن نسق جملي متكامل (الفكرة العامة، وسؤال الفهم). كما أن التكامل الموجود بين العناصر المكونة لحقل الفهم، يجعل التعثر في بعضها يؤثر في البعض الآخر؛ حيث من الطبيعي أن ينعكس عدم التمكن من الرصيد المعجمي سلبيا على فهم النص، ويمتد هذا التأثير إلى باقي القضايا اللغوية المدرجة ضمن الاختبار. ما يؤدي إلى الفشل الدراسي، وفي أدنى الحالات، إلى انتقال أعداد كبيرة من المتعلمين إلى مستوى دراسي لاحق بقصور لغوي يؤثر سلبا في تعلم موارد جديدة، ويساهم بالتالي في مراكمة صعوبات مستجدة.

3.4. على مستوى المهارات المرتبطة بمعايير الملاءمة والانسجام

استخلصنا أن الصعوبات تمتد إلى مهارات تعتبر أساسية في الإنتاج اللغوي الكتابي، ضمن معيار الملاءمة؛ يتعلق الأمر بمهارتي تصميم الموضوع، والارتباط بعناصره، بالرغم من كونها مهارتين دأب المتعلم على تعلمها ابتداء من المستوى الرابع ابتدائي. وهو ما يفسر أن المتعلم لا يستطيع بناء نص لغوي ملائم للهيكلة الضرورية لأنواع الإنتاج الأدبي، لأن تصميم الموضوع عنصر أساس لتنظيم الأفكار والجمل الحاملة لها، كما أن الارتباط به، دليل على فهم المتعلم للسياق الذي يجب أن ينتج فيه.

الأمر نفسه ينطبق على معيار الانسجام، بمؤشريه الذين يركزان على مدى قدرة المتعلم على نسج روابط لغوية تجمع بين الجمل، وروابط معنوية تلائم بين الأفكار والمعاني تساهمان في نسج خيط ناظم لعناصر الموضوع في إنتاجه الكتابي. وفي هذا الإطار تجلت علاقة التأثير والتأثر بين المؤشرين في النتائج المحصلة، من حيث ارتفاع نسب الصعوبات في كليهما، لتدل على أن تحكم المتعلم في آليات الربط بين الأفكار والجمل داخل الإنتاج الكتابي عامل أساس من عوامل بناء وحدة الموضوع.

إن عدم تحقق المتوسط الأدنى للنجاح في معيار الملاءمة بنسب عالية من المتعلمين، واستمرار حاجة فئات عريضة إلى دعم يؤهلهم إلى إتقان مهارتي معيار الانسجام، وباعتبار الصعوبات الواضحة لدى معظم المتعلمين في ضبط القواعد اللغوية وتوظيفها، دلائل على نقص واضح في مهارات تعتبر أساسية لاكتساب الكفاية اللغوية.

4.4. على مستوى معيار الإتقان

لم يشكل معيار الإتقان تأثيرا كبيرا في النتائج، بحكم العلامة المخصصة له، والتي لا تتعدى نسبة (6.66) من إجمالي النقطة، باعتباره تكميليا يهم تنظيم الإنتاج الكتابي ومقروئية الخط لا غير، وترجع معظم الصعوبات المسجلة فيه إلى صعوبة حسم التلميذ في الصياغة النهائية للفكرة قبل تدوينها، أو لسوء تدبيره لزمن الاختبار الذي يضطره أحيانا إلى التحرير بسرعة، ناهيك عن صعوبات الرسم الخطي التي يمكن أن يكون قد راكمها، والتي لم تلق دعما خاصا بفعل توجه حصص الدعم نحو المحتويات والمضامين الخاصة بالمعارف أكثر من المهارات.

يفيد تقييمنا لواقع اللغة العربية بالمدرسة المغربية أن المشكل مركب، تتقاسمه صعوبات اكتساب الموارد والمهارات اللغوية، وصعوبات توظيفهما ضمن سياقات التعبير الكتابي. أما نتائجه، فواقع لغوي دون مستوى التطلعات، وهو استنتاج تؤكده نتائج الدراسة التشخيصية التي أنجزها (حامدي، وبوعناني، وشاكري، وزغبوش، (2017))[1]، حول تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، وتأثير نتائجه في باقي المواد، من خلال تقييم نتائج (120110) تلميذ وتلميذة، حيث توصلت الدراسة إلى أن أكثر من 35% من التلاميذ حصلوا على أقل من (5,14/ 10) في اللغة العربية، كما وقفت على حقيقة مفادها أنه كلما توفق التلميذ في ضبط اللغة العربية، كلما أثر ذلك إيجابيا في باقي المواد، وهو ما تأكد لدى 63,6% من تلاميذ المستوى الأول ابتدائي، ولدى أكثر من 75% بالمستوى السادس، و لدى أكثر من 62,4% من السلك الابتدائي ككل.

كما نعتبر النتائج التي خلصنا إليها أرضية تشخيصية لنوعية الصعوبات وأسباب بعض التعثرات في تعلم اللغة العربية وتعليمها، التي تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية.

---

[1] حامدي، شاكري، رشيد. وبوعناني، مصطفى، وزغبوش، بنعيسى. (2015). مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهاراته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعلم معرفي. ضمن مجموعة من المؤلفين. التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية (93-121). الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.

بيبليوغرافيا

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير الوطني للبرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA) لسنة (2018).

-الدريج، محمد. (2004). التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. العين: دار الكتاب الجامعي. ط 1.

-الفتلاوي، سهيلة؛ محسن، كاظم. (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. عَمان: دار الشروق.

-حامدي، شاكري، رشيد. وبوعناني، مصطفى، وزغبوش، بنعيسى. (2015). مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهاراته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعلم معرفي. ضمن مجموعة من المؤلفين. التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية (93-121). الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.

-مديرية المناهج شتنبر2011، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي.

- **Cardinet, C. (1998). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck-wesmael.**
- **De ketele, J. M. & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, Mesure et évaluation en éducation. UCL- BIEF.**
- **Rogiers, x. (2010). Un cadre Conceptuel pour l'évaluation des compétences. Bureau international de L'UNESCO: Réflexion en cours N°4 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage.**
- **Winder, M. (2007). Didactique Fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognivitisme opérant. Bruxelles: De Boeck. 2éme tirage 2012. 9éme édition.**

تمثلات المتعلمين للتحقيب التاريخي
إسهام في تقعيد المعرفة التاريخية بدرس التاريخ

☜ محمد بنعمر

خالب باحث في سلك الدكتوراه (ديداكتيك التاريخ)
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

لا يختلف اثنان في كون التحقيب التاريخي يشكل مركز اهتمام العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية، لما يشكله من راهنية رغم ما أُنجز من بُحوث في هذا الحقل الذي ما ينفك يثير نقاشا متعدد التخصصات، يجعله يجدد مقارباته ويفتح النقاش أمام جبهات أخرى كمجال للبحث بتفريخ إشكاليات متعددة. وتماشيا مع مستجدات المنظومة التربوية منذ سنة 2000م انشقت عدة إشكاليات ديداكتيكية، تستجيب لما سَعت إليه مدرسة الحوليات التاريخية(تكسير الجدار بين العلوم الاجتماعية) بدعوى أنها تغطي مجالات مختلفة من العلوم الاجتماعية والتربوية كمقاربة للبحث (السوسيولوجي- السيكولوجي- الإبستيمولوجي...)، حيث ركزت اهتمامها بالانشغال على القضايا التي تواجه التدريس وتشكل عائقا في تدبير التعلمات.

يأتي هذا العمل كمحاولة للمساهمة من أجل الكشف عن أبرز الثغرات والصعوبات التي تواجه مُدرسي التاريخ كحقل ينتمي للعلوم الاجتماعية، ونظراً لتعدد التعقيدات ركزنا بالأساس على تمثلات المتعلمين في درس التاريخ من زاوية التحقيب، مما يسهم في تَبني طرق تجعل تكوين المتعلم فكريا واجتماعيا سليما، وتهدف إلى تحقيق أهداف التعلم وفق الكفايات المستهدفة. إذ يطرح الواقع التربوي أزمة لمادة التاريخ تتمثل في كونها مادة تقتصر على الحفظ الذي يعوض الفهم، ذلك للحمولة التي تطغى عليها من حيث المضمون، وما يسهم في تلميع هذه الصورة النمطية عن التاريخ-كمادة أدبية تعتمد على الاستظهار والشحن- هي ممارسة المدرسين، لكونهم لا يُقَعِدون المادة في قالب منهجي يستجيب للمقاربة بالكفايات التي تدعوا إلى جعل المتعلم عمودا فقريا في بناء التعلمات. فمعلوم أن؛ التحقيب التاريخي يضع إشكالية على المستوى المنهجي، تجعل من التاريخ مادة شائكة، فيصبح من العسير تقديم المعلومة التاريخية بشكل هين أثناء العملية التعليمية التعلمية، لما تطرحه من مشاكل ذات طابع يختلف باختلاف الزمان والمكان.

لقد شكلت قضايا تعليم وتعلم التاريخ شحنة ديداكتيكية عصيبة مبنية على براديغم وتمثلات مسبقة مرسخة في ذهنية المدرسين والمتعلمين، مما يجعل العملية -التعليمية التعلمية- معقدة وغير سليمة في كثير من الأحيان، ومن بين هذه الصعوبات والتعقيدات التي تطرحها إشكالية تدريس التاريخ، هي مسألة "التحقيب التاريخي"، حيث نلاحظ أن المتعلمين لا يميزون بين كثير من المفاهيم في حقل التاريخ وهذا يشكل قصوراً منهجياً، في حين أن تلك المعرفة التاريخية تتطلب استيعاب كل مكوناتها في نوع من الشمولية والتركيب، إلا أن واقع الحال يكشف عن وجود خلل ونوع من القصور في ادراج بعض المفاهيم التاريخية المرتبطة بمفهوم الزمن التاريخي كالحقبة*[1]، والذي يشكل عثرة ليس فقط أمام المتعلمين، بل أمام المدرسين أيضا، وكذا في مستوى أكثر حدة من ذلك وهي مسألة تنزيل مفهوم التحقيب بمنهجيته في متن الكتب المدرسية.

لقد طرح التحقيب إشكالية بين مختلف الباحثين والمؤرخين في حقل التاريخ فأصبح قضية شائكة، ويرجع ذلك للمفارقات التي تتطلب مساءلة التطور والتحول. أما مفهوم التمثل فكان ولازال ضمن اختصاص الباحثين في المجال السيكولوجي والسوسيولوجي، وليس ببعيد أن نجد إميل دوركايم **Émile Durkheim** أول من استعمل مفهوم التمثلات واطلق عليها ما يسمى بالتمثلات الجمعية(**Représentations Collectives**)، فحاول أن يجعل منها موضوعا مستقلا للدراسة، وبهذا اتجه نحو التأكيد على خصوصية العقل الجمعي (**Collective la Pensée**) بالمقارنة مع التفكير الفردي. وبالتالي؛ أصبح مفهوم التمثل من المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي[2]، واستعماله في الوسط التربوي أصبح شائعا وأكثر دقة، بحكم تكسير الجدار بين التاريخ والعلوم الاجتماعية المساعدة له (مشروع مدرسة الحوليات). واستنادا إلى مكانة التمثلات في سيرورة بناء درس التاريخ، سنحاول فرز اشكالية مركزية تنطلق من أرضية أكاديمية[3] محضة، تستند إلى ما هو إبستيمولوجي ومنهجي مفادها: إلى أي حد تلعب تمثلات المتعلمين للتحقيب التاريخي دورا في بناء درس التاريخ؟

*يعرفها الأستاذ صهود محمد بكونها ذات خصائص، تنحصر بين منعطفين، وتتضمن تنوعا ما، كما تجمع وقائعها وأحداثها ضمن مفهوم جامع.

[2] **Serge Moscovici, «Introduction à la psychologie sociale», librairie larousse, tome 1, paris, France, 1972, p: 304.**

[3] صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، مطابع الرباط نيت، الرباط، المغرب، ط1، 2016.

1- التمثلات والممارسة الديداكتيكية

أ- مفهوم التمثلات. الدلالة الديداكتيكـية

يجد مفهوم التمثلات أهمية خاصة في مجال البحث الديداكتيكي، لأنه يُلقي الضوء على التصورات الذهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم، والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء المفاهيم المعرفية، إلا أنه يتم تعريفه بشكل مختلف حسب اختلاف مجال البحث وزاوية الانطلاق، الشيء الذي يجعلنا نقف على بعض التعاريف قصد رصد هذا الاختلاف، إذ يعتبر "جون مين " Jean" Migneالتمثل عملية لتنظيم المعارف والمعلومات التي تهدف إلى حل مشكل معين... لكون التباين بين التمثل والمفهوم العلمي لا يتشكل في درجة اختلافهما فقط، بل يكمن في كونهما نمطين مختلفين من المعرفة؛ فإذا كان الأول يتجسد في شبكة من العلاقات المُعبر عنها بواسطة صيغ إجرائية، فإن الثاني يغلب عليه الطابع التصوري"[1]. في حين يرى "دوفلاي "DEVELAY " أن التمثلات هي المعلومات السابقة التي يوظفها الفرد بصورة شخصية لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة"[2].

و يختزل "دوفيكي"DEVICCHI" التمثلات في كونها عبارة عن بنية ضمنية (STRUCTURE SOUS-JACENTE) كنموذج تفسيري بسيط ومنظم، ترتبط بالمستوى المعرفي والتاريخي وكذلك الاجتماعي-الثقافي للفرد، فهي شخصية وقابلة للتطور"[3]. أما "جيوردان ومرتينان " GIORDAN ET MARTINAND" يعرفان التمثل بكونه نموذجا تفسيريا يبين الكيفية التي يُنظم بها المتعلم المعطيات ويفهم بها المعلومات ويوجه بها فعله"[4]. كما أن "كليمان "CLEMENT" يعرف التمثل بأنه "هو كل ما يعبر عنه الفرد شفويا أو بواسطة إنجاز سواء كان طفلا أو بالغا، قبل التعلم أو بعده إزاء وضعية معينة"[5].

---

[1] Migne Jean ; représentation et apprentissage des adultes, Education permanente N119, Juillet-Août-Septembre 1994, p: 19.

[2] Develay Michel, Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales, B.E.L.P, Rabat, Maroc, 1985, P: 114.

[3] Giordan, Gérard de Vecchi, L'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche, Paris, France, 1989, p: 55.

[4] كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مجزوءة التكوين المستمر في ديداكتيك النشاط العلمي، ملحق رقم 3: معطيات حول مفهوم التمثل، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يناير 2009، ص 9.

[5] كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، المرجع السابق، ص 10.

تأسيساً على ما سبق فالتمثل يُمَثلُ وجودًا في عالمين: الأول يحتوي على الشيء المُمَثل، والآخر يحتوي على الشيء التمثِيلي، إذن هناك علاقة جدلية بين الشيء المُمثل والذهنية المُمَثلة مع العالم؛ على سبيل المثال؛ وفقًا للمعنى الشائع "التمثل العقلي" باعتباره كيان ذو طبيعة معرفية يعكس النظام العقلي للفرد، وهو جزء بسيط من الكون خارج هذا النظام.

ب- التمثلات وتشكيل وضعيات التعلم

لقد علمتنا الفلسفة النقدية منذ القدم بأن المعرفة ليست انعكاسا للواقع على شاشة العقل، بل هي تنظيم معرفي يستخدم معطيات حسية، أما اليوم فإن فيزيولوجيا الجهاز العصبي بدأت تمدنا بنتائج أبحاثها عن أساليب بناء وترجمة العقل للعالم الخارجي، والأمثلة كثيرة في هذا الصدد ندرج من بينها ما يلي في مجال رؤية الألوان؛ تفيد النظرية باستعمال الإنسان لثلاثة ألوان أساسية في حين تشغل شبكية العديد من الطيور أربعة ألوان أساسية[1]. ماذا يعني هذا؟ ما أراه أصفر اللون قد يراه الطائر بلون مغاير، أكيد أن الفرد يتفاعل مع المؤثرات الفيزيائية التي تنبعث من الوسط البيئي، وفي الوقت الذي يُلخص فيه النموذج السلوكي هذا التفاعل في الاستجابة الداخلية كمنتوج لمثير خارجي، فان النموذج البنائي يُقر بأن الاستجابة تنشأ عن تمثلات تكونت لدى الفرد، وبالتالي يمكن القول بأن السيرورة التفاعلية عملية إجرائية تستلزم تدخل العناصر التالية:

-عالم فيزيائي وطاقي.

- نشاط بيولوجي يندرج ضمن ذلك العالَم الفيزيائي الطاقي.

- علاقة تبادلية ذاتية التنظيم تُمكن الذات من بناء معرفة معينة.

اعتبارا لهذه المنطلقات، فإن التمثلات أصبحت مصدر استجابات الفرد للمؤثرات أو الوضعيات الخارجية.

يمكن خلال الوضعيات الديداكتيكية تشبيه التمثلات بذلك الجهاز الفارز**Un Décodeur**، الذي يُمكِّن المتعلم من إدراك معاني المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس إليه، ولذلك فكل ما يعرفه المتعلم، أي تمثلاته والكيفية التي بُنيت بها تَفعَلُ فِعلها في ردود أفعاله تجاه وضعية معينة، يعني أن مضامين العروض التي يجهد المُدرس فيها نفسه لا تُخبر المتعلم بقدر ما تخبره معارفه السابقة عن معنى مضامين تلك العروض، لذا فإن كل الوسائط التي يستعملها المدرس كأرضية للتفكير بهدف التعلم، تبقى

[1] .p: 109 FRANSISCO (J) VARELA, invitation aux sciences de la cognition, Editions du seuil, Paris, France, 1996,

محدودة الفعالية إذا لم تندرج ضمن الذخيرة المعرفية المتواجدة لدى المتعلم، فوضوح الإرسالية ليس هو العامِل المُحدد لعملية الإدراك، بل قدرة هذه الإرسالية على الاندماج ضمن تلك الذخيرة، وإلا سيتخذ كل من المُدرس والمتعلم مسارين متوازيين لكل منهما طريق خاص به.

تعتبر إذن الوضعيات التي تعترض الفرد في حياته المدرسية أو العامة، المحرك الفعلي للذاكرة، وبتنشيطها تُعاد هيكلة ما كان لديه من معلومات ومعارف ومهارات وطرق الاستدلال في قالب جديد، إضافة إلى عناصر ومعطيات الوضعية وما توفره من معطيات، فتكون النتيجة ظهور تمثلات جديدة تُناسب تلك الوضعية، ومن هنا فإن الحصيلة الأساسية التي يمكن استخلاصها من هذا الطرح، هي أن البنيات العقلية المتواجدة لدى الفرد، تشكل عالما مفاهيميا تمتزج فيه أحيانا تمثلات متناقضة لا نتعرف منها إلا على جزء قليل، لذلك فإن تعدد الوضعيات يزيد من كمية المعلومات المحصل عليها حول تمثلات الفرد.

ج- التمثلات كأداة للمعرفة الرصينة.

إن الحاجة والضرورة التي تفرضها أنشطة التعلم والتعليم على المدرس، تجعله يستدعي التمثلات بدون وعي منه وإدماجها في سيرورة العملية التعليمية التعلمية. فقد رفض أصحاب هذا التوجه ثنائية معرفة علمية ومعرفة عامية، بدعوى أنها جدلية وهمية، لا تعترف إلا بمحتوى المادة والدرس المراد تلقينه للمتعلمين. و يبقى واجب المُدرس مسجونا في ضرورة أخذ تمثلات المتعلمين بعين الاعتبار، للإجابة عن إشكالية سارية المفعول وباطنية في الذهن، وكذلك أهداف التعلم تتمثل في معرفة إلى أي حد تشكل هذه التمثلات مصفاة تُعتم المحتوى المراد تعلمه وتُغلط النتيجة الموافقة[1]. كما تمت الإشارة إلى كون التمثلات تشكل في كثير من الأحيان عائقا، يقول باشلارGaston Bachelard " تقف التمثلات عائقا بيداغوجيا أمام تلقي المتعلمين للمعرفة العلمية، على أساس أن التعلم الحقيقي لا يمكن أن يحدث عن طريق إحداث قطيعة مع المعارف الأولية التي نعتها بـ "سيئة الصنع"، وتدميرها والتغلب على ما في الروح بدورها"[2].

---

[1] غريب (عبد الكريم)، البيداغوجيا الفارقية سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص.98.

[2] Gaston Bachelard (1934), **La formation de l'esprit scientifique,** ***Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*****,** Librairie philosophique J. Vrin, Paris, France, 5e édition, 1967, p: 17.

د- أوجه الاختلاف بين التمثلات والمعارف

ترتبط التمثلات في الأساس بالبنيات التي تعالج المعلومات، ويمكن تشبيه التمثل كلغة للذهن أو الفكر (تشكيل محتوى الذاكرة الإجرائية)، في حين أن المعارف هي التي تُشكل مضامين الذاكرة طويلة المدى، والمعارف ما هي إلا ذلك الشكل النهائي والثابت للتمثلات التي تُنتَج عن معالجة المعلومات[1]. إذن ما هي مظاهر التمثلات العقلية؟

يحيل مفهوم التمثل على مظهرين أساسيين في سيرورة تجسيد الحقائق:

- مظهر يتعلق بالسيرورة التي تجسد واقع العالم الخارجي في نظام المعالجة.

- مظهر يتعلق بالطبيعة وبشكل المحتوى العقلي الذي ينتج عن سيرورة التمثل.

كما أن هناك بعض التمييز بين التمثلات والمعارف من قبيل:

- التمثلات الأنموذجية **Représentations-type** وهي: التي تقابل المعارف.

- التمثلات العرضية **Représentation occurrentes** وهي التي تفيد معنى التمثل.

أما من زاوية الاشتغال المعرفي للذهن:

- المعارف تحتاج إلى تشغيل وتنشيط حتى تكون فعالة.
- التمثلات تكون فعاليتها مباشرة.

2- آليات الربط بين التمثلات وتدريس التاريخ من زاوية التحقيب

أ- تدريس التاريخ انطلاقا من التمثلات.

يشير مصطلح "التمثل" إلى إجراء التقديم مرة أخرى، وينتشر استخدامه على نطاق واسع في العديد من فروع النشاط البشري، مع بعض المعاني المختلفة أحيانًا. لكنه اليوم مفهوم مُهم لعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، حيث ينتشر إلى جميع قطاعات تحليل المعرفة، لا سيما نحو قطاع التعليم، وبالتالي نحو التربية على مدار أكثر من ثلاثين عاماً، وبعد العقد الأخير من القرن العشرين، كان مدرسو الرياضيات مهتمين باستخدام العروض التمثيلية، كما أن تدفقًا ثابتًا من العمل بشأن هذه

[1] بلحاج عبد الكريم، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار النشر أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2009، ص 105- 106.

المسألة هو تغذية للمجالات البحثية. كما أن فكرة "النمذجة" اليوم تزدهر بين المُدرسين، لذلك من المدهش أن نلاحظ هذا المفهوم لا يلعب إلا دورًا بسيطًا في النظريات، مثل المواقف التعليمية أو الانتقال التعليمي أو النهج الأنثروبولوجي. ونتيجة لذلك؛ فإن عددًا من المفكرين الفرنسيين في الرياضيات، الذين تناولوا جوانب مهمة مختلفة من "التمثل"، لا يدرجون هذا المصطلح ككلمة أساسية في عملهم، وبالتالي ظلوا بعيدين عن النقاشات حول هذه النقطة.

لطالما كان النقاش الدائر في العديد من دول العالم حول تدريس التاريخ، وهو نقاش يشعرنا بعدم الرضا عن الحجج التي أثارها مختلف أصحاب المصالح، مما دفع العديد من الباحثين إلى التشكيك في جوهر النقاش بطرح مجموعة من الفرضيات والتساؤلات عن الدوافع والخلفية السياسية لهذا النقاش، كما هو الحال في "*كيبيك Québec*" حيث نجد الباحث "**Alexandre lanoix**"[1] في أطروحته، يضع مجموعة مركبة من الأسئلة التي تسهم في تطوير تدريس التاريخ بالانطلاق من دراسات لعدد هائل من المنشورات المدرجة في الموضوع، حيث كان الهاجس في كيبيك هو تدريس التاريخ وتجديد المناهج الدراسية على غرار دول العالم، يقول "**Alexandre lanoix**"؛ "كانت كيبيك منذ عام 2007م شغوفة بشكل خاص، لدرجة أن وزارة التعليم والترفيه والرياضة قد بدأت مراجعة المناهج بعد سبع سنوات فقط من تقديمها"[2]، لكن الصراع القائم هنا حول المكانة التي تحتلها الهوية داخل البرنامج ونقل الذاكرة الجماعية لكيبيك بالنسبة للآخرين.

إن الخروج من هذا النقاش يتطلب التركيز على الجانب الخفي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، بطرح تساؤلات مهمة لعل أبرزها تلك التي طرحها كارل بيكر (1958) حيث أشار بالفعل إلى التمثلات الاجتماعية للتاريخ: كيف يمكن معرفة ما يعرفه مدرس التاريخ ويفكر فيه حول تاريخ كيبيك؟ كيف تؤثر هذه الأفكار على تعليمهم؟ هل يمكن للبرنامج الدراسي تغيير تصوراتهم لمحاولة رؤية أكثر وضوحا؟ هنا يصبح التمثل الاجتماعي ضروريا لبحثنا بربط العوامل مع الذاكرة الجماعية والأمة[3].

بالنظر في الاستخدامات المختلفة لمفهوم التمثل في التعليم، سنحتاج إلى تحديد هذه الوظائف، إلى الحد الذي نعترف فيه بأن كل معرفة هي تمثلات؛ بمعنى صور الواقع، فإن هذه التمثلات هي أشياء التدريس ووسيلة لمعرفة المتعلمين، لذلك يجب تعليمهم على هذا النهج، مع العلم أن الازدواجية واضحة

---

[1] **Alexander Lanoix, finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire, thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de ph D, en didactique, Octobre 2015.**

[2] **Ibid, p: 1.**

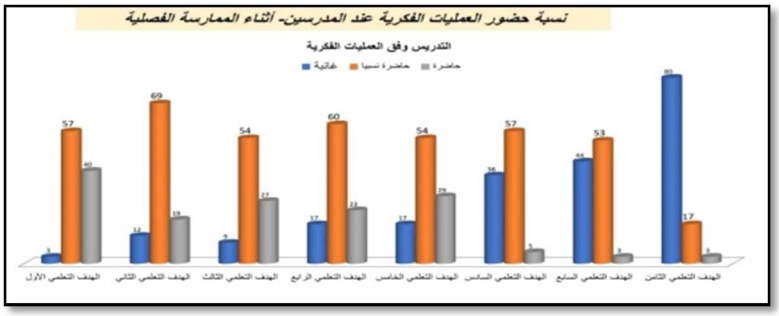
[3] **ibid. p: 39.**

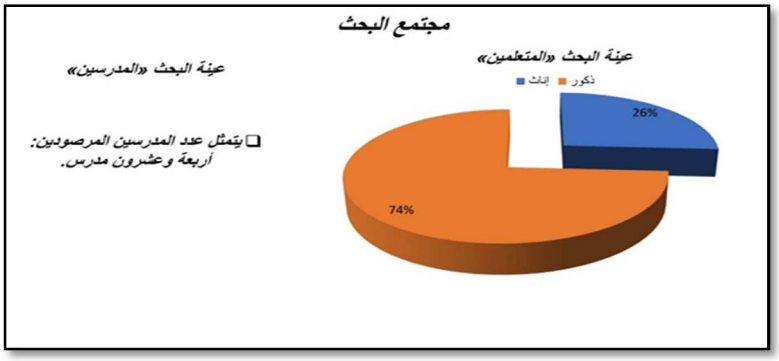
بشكل خاص فقط في مادة الرياضيات دون العلوم الاجتماعية والانسانية، حيث تكون بعض عناصر الدراسة عبارة عن تمثلات صريحة بالمعنى الرياضي للعملية؛ بمعنى أنها تمثل ثلاثة توائم "مُمَثل- تَمْثِيل- مُمَثلة". إنها تُعلِّم النماذج وكذلك النمذجة، كعملية علمية أحيانًا مع مبررات تجعل هذا التدريس تكوينًا معرفيًا حقيقيًا يجعل التمثل يظهر كوسيلة لإثارة التعلم، وبالتالي يمكن أن يكون وسيلة للتدريس.

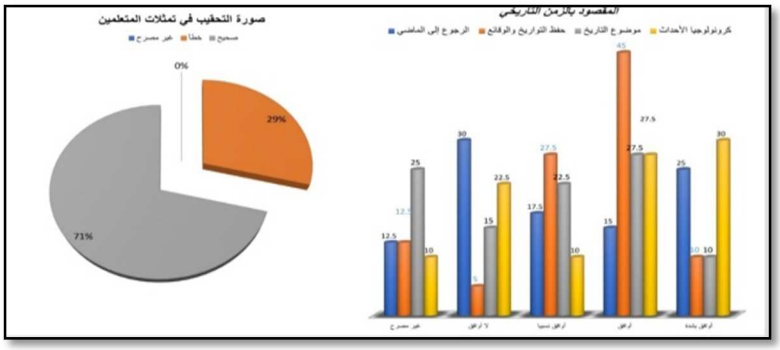
يبدو التمثل في نهاية المطاف كوسيلة لمعرفة التدريس وتحليله، ويلعب دورًا مهمًا في المفاهيم المعرفية للمدرس على وجه الخصوص، وبالتالي إذا ركز المدرس جهوده على تدريس المعرفة التاريخية انطلاقا من التمثلات، فهو يتعامل في كل لحظة مع تمثلات مختلفة إما عفوية أو فعلية، وفقًا للمتعلمين وموضوع الدراسة.

ب- درس التاريخ وضرورة استثمار التمثلات

توقفنا عند عينة من المتعلمين والمدرسين ببعض المؤسسات التعليمية لرصد مدى معرفة المتعلمين بالتحقيب التاريخي، ومدى استحضار المدرسين للعمليات الفكرية والمنهجية للتحقيب أثناء تدريس التاريخ، وتوصلنا إلى النتائج التالية:







انطلاقا من هذه المعطيات الواردة في المبيانات، يتضح جليا أن المتعلمين غير متمكنين من تحديد المنعطفات ولا يميزون بين المفاهيم التاريخية، كما يمكن القول بأن المعرفة السابقة تكون إما صحيحة أو متناقضة مع صيغة المفاهيم الجديدة المقدمة أثناء ممارسة التعلمات، في الحالة الأخيرة؛ يتشكل عائق في سيرورة التعلم، لأنه غالبا ما يكون دمج المعرفة الجديدة أسهل من تحويل المعرفة التي كان المتعلم يعتقد أنها صحيحة، وقد تظهر للمدرس أيضا مفاهيم المتعلمين الاستباقية كعقبة مركزية في عملية التعلم، لكون المتعلم يُعبر عن معرفته بطريقة مختلفة في الفصل الدراسي، لذلك يصبح المدرس أمام مفاهيم خاطئة يصعب التنقل بينها، فجُل هذه الصعوبات تجعل من التمثلات عنصرا أساسيا في المنهاج الدراسي[1].

ج- الجدوى من تدريس التاريخ حِقَبا

يتطلب تقطيع التاريخ إلى حقب ممارسة نوع من الفهم القائم على التأويل، وهذا التأويل إما أن يكون استنباطيا ينطلق من التاريخ العام بحيث يضع النتائج في المقدمات، وإما أن يكون استقرائيا ينطلق من الخاص، وهناك طريق ثالث يراوح بين العام والخاص.[2]

يبدو التاريخ أولا على غرار الزمن الذي هو مادته كأنه مستمر، بيد أنه خاضع كذلك للتغيرات، ومنذ مدة طويلة حاول المتخصصون رصد هذه التغيرات وتعريفها، وذلك باقتطاع أقسام من تلك الاستمرارية سموها أولا "عُصور" âges"، ثم "حِقب"périodes " التاريخ[3]. وقد اختلفت الأنظار والرؤى

---

[1] **Luc Rimars, Les représentations initiales des élèves sur la ville au Moyen-âge , Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention Enseignement Second Degré, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes, Site de Nantes, Année universitaire 2014-2015, pp: 6-7.**

[2] صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، ص 104.

[3] لوغوف جاك، هل يجب حقا تقطيع التاريخ شرائح، ترجمة: الهادي التيمومي، مراجعة: يوسف طاهر الصديق وفتحي ليسير، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، البحرين، ط1، 2018، ص7.

لوضع معالِم للزمن باختلاف اتجاهات النظريتين المعرفية والفكرية، فقد ينظر إليه البعض باعتباره شرطا ضروريا للتجربة الإنسانية، وقد ينظر إليه الآخر باعتباره مجرد احساس، وقد يراه الكثير من المعاصرين تشييدا ثقافيا، إلا أن الحاجة تتطلب وضع معالم للزمن اعتمادا على تأويل مقصود لبعض الآثار ومعانيها، هذه المعالم تدعى التحقيب (**périodisation**)[1]؛ فالتحقيب في الأصل "مفهمة"؛ إذ أن كل تحقيب يقسم المسار التاريخي إلى حِقب، وكل حقبة تصطبغ بخاصيات معينة وتشكل الحقبة مفهوما عاما يُبنى بواسطة أشكاله موضوع التحقيب وبناء الكرونولوجيا وممارسة نوع التأويل، أي إن الأمر يهم المنهج التاريخي بشكل عام[2].

نخلص إلى أن استدعاء التحقيب والحاجة الملحة لحضوره المنهجي، يعود إلى ضعف الإمكانيات المنهجية التي تجعل الباحث غير قادر على الإحاطة بالقضايا التاريخية في شموليتها، بل أصبح يتخصص فيه عن طريق التشريح والتقطيع المنهجي قصد التمكن من رصد جميع الجوانب المتعلقة بالقضايا أو الظواهر التاريخية المدروسة، هذه المشكلة اعترضت جل الباحثين في التاريخ أي مشكلة التقسيمات الزمنية أو ما يعرف بالتحقيب التاريخي (**La Périodisation Historique**) وقد أثارت مسألة التحقيب انتباه مجموعة من المفكرين واستطاع البعض منهم التوقف عندها و الاجتهاد في ايجاد تفسير لها.

خاتمة

تشكل التمثلات الواجهة الرمزية بين الفرد وبيئته المُدْرَكة، وتكون المعرفة الراسخة مسبقا إما صحيحة أو متناقضة مع صيغة المفاهيم الجديدة المقدمة في الفصل، وتظهر جُل المفاهيم المخالفة لأهداف التعلم معقدة، وتشكل عائقا للتعلم في حالة تم التخلي عن التمثلات نهائيا دون تصحيحها، وما يجعل مُدرس التاريخ يسقط في فخ الشحن والاستظهار وغير قادر على توضيح المنعطفات التي تشكل نهاية الحقبة وبدايتها؛ هو تناول التحقيب بعيدا عن العمليات الفكرية، لكون تمثلات المتعلمين للتاريخ تكشف النقاب عنه، كأحداث تُبنى في تمثلهم بعيدا عن الزمن كأنه منعزل، مما يجعله يظهر في قالب كرونولوجي للأحداث في سيرورة لا تنقطع.

---

[1] مائدة مستديرة،" إشكال التحقيب"، تنسيق؛ محمد مفتاح و أحمد بوحسن، كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، مطبعة فضالة-المحمدية، الطبعة الأولى، 1996، ص 9.

[2] صهود محمد، المرجع السابق، ص 78.

بيبليوغرافيا

-بلحاج عبد الكريم، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار النشر أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2009.

-صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، تقديم: مصطفى حسني إدريسي، مطابع الرباط نيت، ط1، 2016.

-عزام المصطفى، أهمية التصورات في التكوين الأساسى للمعلم، البصريات نموذجا، سلك تكوين مفتشي التعليم الابتدائي، نيل شهاد مفتش التعليم الابتدائي، يونيو 1997.

-غريب (عبد الكريم)، البيداغوجيا الفارقية سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011.

-كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مجزوءة التكوين المستمر في ديداكتيك النشاط العلمي، ملحق رقم 3: معطيات حول مفهوم التمثل، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يناير 2009.

-لوغوف جاك، هل يجب حقا تقطيع التاريخ شرائح، ترجمة: الهادي التيمومي، مراجعة: يوسف طاهر الصديق وفتحي ليسير. هيئة البحرين للثقافة والآثار المنامة، ط1، 2018.

-مائدة مستديرة، إشكال التحقيب، تنسيق: محمد مفتاح و أحمد بوحسن، كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، مطبعة فضالة- المحمدية، ط1، 1996.

- **Alexander Lanoix, « finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire», thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de ph .D. en didactique. Octobre 2015.**
- **DEVELAY .M, Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales ;B.E .L.P, RABAT،1985.**
- **DE VICCHI.G, l'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche? Editions Pari،1989.**
- **FRANSISCO(J), VARELA, «invitation aux sciences de la cognition», Editions du seuil, Paris, France, 1996.**
- **Gaston Bachelard (1934), La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective». Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1967.**

- **Luc Rimars, Les représentations initiales des élèves sur la ville au Moyen-âge , Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention Enseignement Second Degré, École Supérieure du Professorat et de l'Éducationde l'Académie de Nantes, Site de Nantes, Année universitaire 2014-2015.**
- **Serge Moscovici, Introduction à la psychologie sociale, librairie larousse, tome1, paris, France, 1972.**

فاعلية اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس التعليم الأولي لأطفال

☜ د. يوسف عابدات
(أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، آسفي)

تقديم

إن الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة أمر في غاية الأهمية، لكونها مرحلة بناء اللبنات الأولى لمقومات شخصية الطفل وملامحها المستقبلية، وما تتميز به من مرونة وقابلية للتعلم ونمو المهارات والقدرات المختلفة. ويبقى اللعب أحد الأنماط السلوكية التى يمارسها الطفل بهدف الحصول على المتعة والتسلية والمرح و"النشاط الأساسى الذي يكتشف من خلاله العالم الذي يحيط به، ويكتسب العديد من المهارات، وتنمو من خلاله مداركه العقلية والانفعالية والاجتماعية"[1]. وتؤكد نظريات النمو أن اللعب خلال سنوات الطفولة المبكرة من عمر الطفل هو الاستراتيجية الأولى الأكثر كفاءة لتعليم الطفل قدراته ومواهبه؛ إذ يمثل أرقى وسائل التعبير في حياة هذا الطفل ويشكل عالمه الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب نموه، عبر استثارة حواسه بما ينمي بدنه، ولغته، وعقله، وذكاءه، وتفكيره ...

على هذا الأساس، تعنى هذه الورقة الموسومة بعنوان "فاعلية اللعب البيداغوجى فى إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولى" بالبحث في أهمية اللعب ومساهمته الفاعلة في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولى وتطويرها على المستوى الحركى، والنفسى، والعقلى، واللغوي، والاجتماعى. وتستقر أهدافها في الآتي:

- ✓التعرف على أهمية اللعب لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية؛
- ✓التعرف على فوائد أسلوب التعلم باللعب وخصائصه؛
- ✓تحديد أبرز الشروط التربوية لتخطيط تعلم بيداغوجي بواسطة اللعب؛
- ✓تبين مدى انعكاس التعلم باللعب على إنماء مهارات أطفال التعليم الأولي وتطوير قدراتهم؛
- ✓تقديم توصيات ومقترحات يمكن الإفادة منها عند تخطيط تعلم باللعب.

[1] الحريري (رافدة)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 80.

لتحقيق الأهداف سالفة الذكر، تسعى هذه الورقة إلى معالجة الإشكال الآتي: ما مدى فاعلية التعلم باللعب في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي؟

لمقاربة هذه الإشكالية سنحاول الانفتاح على جملة من الأسئلة تشكل معالم موجهة لمسار هذه الورقة، وهي كالآتي:

- ✓ما المقصود باللعب البيداغوجي؟ وما أهدافه؟
- ✓ما المقصود بالمهارات الأساس؟ وما أنواعها؟
- ✓ما أهمية اللعب لأطفال ما قبل مرحلة التمدرس الابتدائي؟
- ✓ما أهم الشروط التربوية الواجب توافرها في أنواع اللعب حتى تلائم أطفال هذه المرحلة؟
- ✓كيف يسهم اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس لأطفال هذه المرحلة؟

1.تحديدات مفهومية:

+التعلم:

يعد موضوع التعلم المحور الأساسي الذي ترتكز عليه النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به، وفي ضبطه وتوجيهه. ومن التعاريف المستقاة حوله:

- العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية[1].

- تغير دائم شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة[2].

- التغير في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أو مجموعة منها[3].

- تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة[4].

بناء على ما سبق، يمكن استخلاص جملة من السمات للتعلم، منها:

---

[1] الزغول (عماد)، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص37.

[2] Gang'e, R.M : The conditions of learning، نقلا عن المرجع السابق، ص37.

[3] Bigge,M,L : Learning theories ، نقلا عن المرجع السابق، ص37.

[4] نقلا عن المرجع السابق، ص37.

-إنه تغيير أو تعديل في السلوك؛

-تتعدد تمظهراته بين الحركي والوجداني والمعرفي واللغوي...

-يكون شبه دائم أو نسبيا؛

-قابل للقياس.

+اللعب:

يشكل اللعب أهمية خاصة في حياة الطفل ونموه، بما يحققه له من متعة وبهجة وسرور ومرح وتسلية، لدرجة أن علماء النفس والتربية اعتبروه ميزة من مميزات مرحلة الطفولة، إذ إن أغلب مظاهر سلوك الطفل يتعلمها أثناء لعبه وأغلب خبراته يحصل عليها من اللعب.

من التعاريف المستقاة حول هذا المفهوم:

- "مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تشبع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية"[1].
- "نشاط يمارسه الطفل دون ضغوط من البيئة أو الوسط؛ يقوم به بمحض حريته وإرادته وبمتعة"[2].

أما اللعب البيداغوجي فهو " أداة تربوية ووسيلة تساعد في إحداث تفاعل الطفل مع البيئة ومكوناتها لغرض تعلمه وإنماء شخصيته وسلوكه"[3].

+المهارة:

للمهارة تعريفات عديدة نستقي منها:

- "الكفاءة والجودة في الأداء"[4]؛
- "الأداء المتميز ذو المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة"[5]؛

---

[1] ميلر (سوزانا)، سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسي، مراجعة د. محمد عماد الدين إسماعيل، عالم المعرفة، الكويت، ع120، 1987، ص 20.

[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، المغرب، 2008، ص 35.

[3] الحيلة (محمد محمود)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 5، 2010، ص 53.

[4] صادق (آمال)، وأبو حطب (فؤاد)، علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 1994، ص 330.

[5] عبد الحسين، وآخرون، التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، دار الكتب العلمية، بيروت، الكويت، د. ت، ص 99.

- "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال"[1]؛
- "السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين"[2].

يستشف من هذه التعاريف وغيرها أن المهارة ترتبط أساسا بعنصر الأداء، وتسعى إلى بلوغ أعلى درجة من الإتقان والبراعة والدقة فيه.

+التعليم الأولي:

يعتبر القانون 00 - 05 "التعليم الأولى المرحلة التربوية التى توفرها المؤسسات التى تستقبل الأطفال ما بين سن الرابعة والسادسة. وقد حدد هذا القانون أهداف تلك المؤسسات في تعليم القيم الدينية والقيم الوطنية والإنسانية، وتطوير القدرات الحسية الحركية، والتموقع في الزمان والمكان، وتطوير الخيال والتعبير، وممارسة الأنشطة البدنية والفنية، والاستعداد لتعلم القراءة والكتابة"[3].

2.أهمية اللعب البيداغوجي:

يكتسي اللعب أهمية بالغة في حياة الطفل؛ إذ يتعدى كونه ملهاة إلى ضرورة حتمية قد تكون أقوى من ضرورة الغذاء والنوم. ويبقى هذا النشاط الأكثر ممارسة بالنسبة إلى الطفل، به يتعلم مهارات جديدة ويطور مهاراته القديمة، فهو أساس النمو الكلي المتكامل لأي طفل، نفسيا وعقليا واجتماعيا من خلال الاستطلاع وحل المشكلات والابتكار والتعبير الفني، يقول محمد الريماوي: "إن اللعب يخدم جميع جوانب النمو، فيه يكتسب الطفل مهاراته الحركية ويقوي جسمه ويقوم بعمليات معرفية من استطلاع واستكشاف واستدعاء الصور الذهنية والرموز والمفاهيم التي سبق وأن كونها كوحدات معرفية، وفيه يتحسن أداؤه اللغوي فيثري قاموسه اللغوي ويتعلم معاني جديدة وتراكيب لغوية متنوعة، ويشرب ألفاظه الطفيلية، وفيه يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب والأم ويعبر عن انفعالاته ويختبر أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم الموقف، كل ذلك بحرية تامة دون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة"[4].

---

[1] الألفي (منى عبد الفضيل)، القدرات والمهارات اللازمة للطالب الجامعي في عصر العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ط 1، 2012، ص 30.

[2] الألفي (منى عبد الفضيل)، المرجع السابق، ص 31.

[3] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الأولي، مديرية المناهج، المغرب، ط1، 2020، ص10.

[4] الريماوي (محمد عودة)، علم نفس الطفولة والمراهقة، دار الأمين، بيروت، لبنان، ط2، 2010، ص63.

3.أهداف اللعب البيداغوجي:

يستهدف اللعب البيداغوجى بناء مجموعة من التعلمات بطريقة مسلّية لدى الطفل، بهدف تنمية مهارات وقدرات عقلية وجسمية ووجدانية قابلة للتقييم من خلال أهداف عامة. وقد أجمل الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي[1] بعضا منها:

- تنمية القيم والمهارات والذكاءات؛
- تنمية التنافس الإيجابي والقبول باحترام القوانين والقواعد؛
- تنمية شخصية متسامحة مع الذات والغير؛
- تنمية مهارات نفسحركية؛
- تنمية الذكاء وقوة الملاحظة؛
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري.

ويمكن تعزيز هذه الأهداف بأخرى من قبيل:

- الحد من بعض الاضطرابات السلوكية؛
- تنمية روح التعاون والنظام، وإشباع الحاجة للقيادة؛
- تعديل بعض العادات القوامية الخاطئة؛
- تنمية القيم الخُلقية والمواطنة؛
- تنمية خيال الطفل؛
- تعزيز انتمائه للجماعة؛
- تنمية بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والمساعدة والمشاركة وانتظار الدور والصبر.

4.الشروط التربوية اللازمة لتخطيط تعلم بيداغوجي بواسطة اللعب:

ينبغي استحضار بعض التوجيهات التربوية أثناء التخطيط لأي تعلم بيداغوجى على أساس اللعب، نحو:

- تحديد الهدف من اللعبة مع مراعاة المتعة والتشويق؛

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 35.

- استحضار الخصائص النمائية للطفل أثناء التحضير للعبة[1]؛
- تكييف خصائص اللعبة مع الأهداف المتوخاة منها؛
- أن تكون اللعبة ملائمة لميولات المتعلمين، وجنسهم، وقدراتهم الجسمية والعقلية؛
- استحضار محيط المدرسة لتحضير درس قائم على اللعب البيداغوجي؛
- تنويع أمكنة التعلم بواسطة اللعب.

5.وظائف اللعب البيداغوجي:

للعب البيداغوجي وظائف متعددة يمكن إجمالها في الآتي:

أ- **الوظيفة التربوية**: حيث يكون اللعب وسيلة للتعلم، واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية.

ب- **الوظيفة البيولوجية**: من أجل تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، ومن تم استعادة حالة الاتزان البيولوجي.

ت- **الوظيفة النفسية**: تتمثل في تأكيد الذات، والتعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحيانا، والتسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة نفسية.

ث- **الوظيفة الاجتماعية**: فاللعب مجال خصب لتوسيع دائرة الطفل الاجتماعية وإكسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين وتعلمه الضوابط التي تنظم العلاقات بالآخرين فهو يساهم بشكل إيجابي في النمو الاجتماعي للطفل.

ج- **الوظيفة العلاجية**: يمكن استخدام اللعب أسلوبا للعمل العلاجي لبعض الاضطرابات من حيث التقليل من مشاعر القلق لدى الطفل، وذلك بتفريغ الطاقة الانفعالية فيه للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله الطفل في حياته من حوادث.

ح- **الوظيفة الشخصية**: يكشف اللعب عن مدى الحالة الوجدانية للطفل، ومدى سلامة نموه الجسمي، كما يكشف عن مدى نجاح الطفل تقمص قيم الجماعة[2].

---

[1] الهنداوي (علي فالح)، سيكولوجية اللعب، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، 2003، ص 3.

[2] الحيلة (محمد محمود)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، مرجع سابق، ص ص 53 - 55.

6.إنماء المهارات الأساس عبر اللعب البيداغوجي:

تساهم مرحلة التعليم الأولي في إعطاء الطفل فرصة اكتشاف قدراته الحسية والحركية والوجدانية، وفي فتح مجموعة من الأطوار التي يلبي فيها رغبته الفيزيولوجية والنفسية، وتوفير فرصة الحركة وتلقينه سبل تنسيق وضعياته التي تدخل في تناسق مع نموه النفسي العقلي. كما أن هذه المرحلة تلائم فترة نموه الفيزيولوجي والإدراكي، حيث يبدأ خلالها في التدرج من مستوى الإدراك الكلي العام والشامل إلى مستوى التحديد والثبات والتحليل، فتنمو لديه أجهزة التحكم في العضلات والتنفس.. وهذه العمليات تحتاج إلى رعاية وتنظيم، قصد مساعدته على تحقيق ترابط إجمالي لنضجه العضوي، ولخبراته العصبية الحركية، مما يسهم في إعداده لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات...

أ- من الناحية الجسمية:

يساعد اللعب الطفل على نمو عضلاته، ويدرب كل أعضاء جسمه بشكل فعال، كما يحقق له ما يعرف بمفهوم الذات الجسمية؛ أي تكوين اتجاهات معينة نحو كيانه الجسمي. وقد كشفت العديد من الدراسات عن العلاقة بين النمو الجسمي والتحصيل الدراسي؛ حيث لوحظ أنه كلما قلَّت الفاعلية الجسمية واللياقة الجسدية كلما قل التحصيل الدراسي؛ فاللعب الهادف الموجه ضروري لنمو عضلات الطفل؛ إذ يتعلم من خلاله مهارات عدة، كالاكتشاف وتجميع الأشياء وتنمية الحواس بتعويدها وتدريبها على معرفة حقيقة الأشياء من خلال ملمسها أو صوتها أو لونها أو شكلها. كما أن الطفل في هذه المرحلة ينجذب إلى الألعاب الحركية المختلفة، "لذا يجب فتح المجال أمامه لإشباع رغباته وميله إلى الحركة، من خلال مزاولة ألعاب هادفة في مختلف الأنشطة التربوية، والتي من شأنها أن تساعده على التعرف على الأشكال والألوان والأحجام، فضلا عن تنمية اتجاهات فهم الذات وضبط الحركات والتوافق ما بين العين واليد، والعمل بيديه وقدميه وسرعة الاستجابة للمثيرات الخارجية من أجل نمو حركي وإدراكي عام"[1].

ب- من الناحية النفسية:

أثبتت الدراسات الحديثة أهمية اللعب كحاجة نفسية مهمة للأطفال حتى سن الثانية عشرة، وهي أشد عند أطفال ما قبل المدرسة؛ أي ما قبل الست سنوات. فمن خلال اللعب يتخلص المتعلم من الضغوط النفسية التي تقع عليه من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية، ويتمكن من التعبير عن

[1] فائق (هاشم سجلاء)، المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مج 27، ع 5، بغداد، العراق، 2016، ص 1628.

انفعالاته وتصريف الكبت وسائر التوترات النفسية التي تتولد لديه نتيجة القيود المختلفة، خصوصا إذا كان البيت الذي ينشأ فيه يعج بالأوامر والنواهي بشكل مبالغ فيه، كما أن الطفل في اندماجه في اللعب يحقق علاجا نفسيا كبيرا له، إلى جانب أن المشاركة بين طفلين في اللعب تساعد الطفل المرتبك الخائف، وتهيئه للدخول في علاقة ودودة مع الآخر.

ت- من الناحية العقلية:

يساعد اللعب الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه، وعلى أن يتحكم فيه، وقد ربط المربون الأوائل بين اللعب والذكاء، وأدركوا قيمته في تنشيط الأداء العقلي، كما وجدوا علاقة إيجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي الأفضل. وللعب دور رئيس في تنمية الوظائف العليا للنشاط العقلي عند الطفل كالإدراك، والتفكير، والذاكرة، والخيال والاستطلاع والإبدع عند الطفل بدءا من ابسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدا، وتحفيز الإبداع لديه.[1]

ث- من الناحية الخُلقية:

يتعلم الطفل من خلال اللعب مفاهيم الصواب والخطأ، كما يتعلم بعض المبادئ والقيم الخلقية كالعدل والصدق، وضبط النفس، والاجتهاد، والاختلاف، وتقدير الآخر، والأمانة، والصبر، والروح الرياضية... كما يستمد سلوكه الأخلاقي من تطور علاقاته مع بنية الأسرة والمجتمع، ومن تجاربه اليومية ومن حركاته وحدوده وواجباته؛ ولهذا، ينبغي التركيز في التعامل مع الطفل على إعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته المستقلة، وترشيده نحو الصحيح من الأعمال.

ج- من الناحية اللغوية:

يساعد اللعب الطفل على نضج جهازه الصوتي، ممثلا في اللسان والحنجرة وعضلات الفم، وكذا تنمية مهارتي الاستماع والتحدث من خلال التعرف على أصوات زملائه، واستخدام جمل طويلة ومتقنة نسبيا، وإغناء رصيده اللغوي...

ح- من الناحية الاجتماعية:

يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يبني علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكيف يتعامل معهم بنجاح، وبذلك يكتسب معايير السلوك الاجتماعية المقبولة في إطار الجماعة.

---

[1] عطا الله، وآخرون، فاعلية استخدام برنامج للألعاب مبني على حل المشكلات في التعليم التعاوني المصغر، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، العراق، مج 20، ع 24، 2013، ص 184.

خ- من الناحية الإبداعية:

يستطيع الطفل أن يعبر عن طاقاته الإبداعية، وذلك بأن يجرب الأفكار التي يحملها، ويحولها إلى حركات إبداعية، مما يؤدي إلى الكشف المبكر عن هواياته وإمكانياته، والعمل على تنميتها وصقلها.

خاتمة:

لا غرو إذن أن نجد الكم الهائل من الأبحاث والتجارب والدراسات التى تناولت موضوع اللعب تجمع على أنه محدد رئيسى لشخصية الطفل، وعامل مهم جدا فى نمائه وتعلمه، وهوما يقتضى منا استثماره تربويا على أوسع نطاق ممكن، من خلال توجيهه، وإكسابه قيمة تربوية حتى يكون مدخلا وظيفيا لمسار تعلمى فعال. وعلى هذا الأساس نورد في نهاية هذه الورقة جملة من التوصيات والاقتراحات التى من شأنها أن تجوّد الممارسة التربوية المبنية على أسلوب اللعب البيداغوجي، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الحرص على استخدام الألعاب التعليمية وسيلةً لبناء التعلمات من جهة، وإيضاحٍ وفهم من جهة أخرى؛

- مراعاة الشروط التربوية اللازم توفرها في نوع الألعاب التى تقدم للأطفال، حتى تتلاءم مع عمرهم الزمني والعقلي والجسمي؛

- الأخذ بعين الاعتبار، عند أي تخطيط تربوي للتعلم باللعب، كلا من العوامل الذاتية: كالصحة، والعمر، والجنس؛ والعوامل البيئية: كالبيئة الطبيعية، والمادية، والاجتماعية، والثقافية؛

- من المهم كذلك مراقبة الطفل أثناء اللعب، وتسجيل ملاحظات حول سلوكه، وميوله وهواياته؛

- ضرورة إجراء تعديلات على البيئة المدرسية لتتلاءم مع حاجيات هذا النوع من التعلم.

وختاما، فإن اللعب يستجيب كثيرا لمبتغيات البيداغوجيين، لما يستثيره في نفسية المتعلم/الطفل من رغبة جامحة فى التسلية والمتعة، وبالتالى الإقبال على التعلم بكل دافعية وحافزية، الأمر الذى يستلزم توافر جملة من الشروط حتى يكتسى هذا الفعل بعده البيداغوجى والتربوي، كأن تكون للعبة أهداف واضحة ومحددة، وتعليماتها مختصرة ومناسبة لخبرات المتعلمين وقدراتهم، علاوة على توافر عنصر الإثارة والتشويق والتعزيز لضمان استمرارية التعلم.

بيبليوغرافيا

-الألفي (منى عبد الفضيل)، القدرات والمهارات اللازمة للطالب الجامعي في عصر العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ط 1، 2012.

-الحريري (رافدة)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

-الحيلة (محمد محمود)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 5، 2010.

-الريماوي (محمد عودة)، علم نفس الطفولة والمراهقة، دار الأمين، بيروت، ط2، 2010.

-الزغول (عماد)، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2010.

-صادق (آمال) وأبو حطب (فؤاد)، علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994.

-عبد الحسين، وآخرون، التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

-عطا الله، وآخرون، فاعلية استخدام برنامج للألعاب مبني على حل المشكلات في التعليم التعاوني المصغر، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، العراق، مج 20، ع 24، 2013.

-فائق (هاشم سجلاء)، المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق، مج 27، 2016.

-ميلر (سوزانا)، سيكولوجية اللعب، ترجمة: د. حسن عيسي، مراجعة د. محمد عماد الدين إسماعيل، عالم المعرفة، الكويت، ع120، 1987.

-الهنداوي (علي فالح)، سيكولوجية اللعب، مكتبة الفلاح، القاهرة، 2003.

-وزارة التربية الوطنية بالمغرب:

-الدليل البيداغوجي للتعليم الأولي، مديرية المناهج، المغرب، ط1، 2020.

-الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2008.

تكنولوجيا التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق

☜ د. كلامي خديجة
(الأدب المغربي) جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم والإنسانية – عين الشق

تقديم

إن تكنولوجيا التعليم، غاية ملحة فرضتها الاستراتيجيات العقلانية والتجريبية، لإعادة النظر في مفردات التربية والتعليم، والاتجاهات الإصلاحية للعلاقات الإنسانية. لذلك سعت النظريات التربوية إلى تحقيق أقصى درجة من تطوير القدرات التعليمية، ورفع كفاءة أداء العاملين في الحقل التعليمي، واستخدام كل الوسائل الممكنة والمتاحة لتحقيق أقصى الإنجازات، مما قد يؤدي إلي تنمية مهارات المتعلم، وزيادة تفاعله في المجتمع إيجابيا.

ولا شك أن ظهور التكنولوجيا الأوسع انتشاراً مثل شبكة المعلومات، قاد إلي تغيرات ذات دلالة في كل جوانب النظام التعليمي فلسفة وأهدافاً ومناهج وإدارة... كونها طريقة منهجية في التفكير والممارسة. إذن؛ فما المقصود بتكنولوجيا التعليم؟ وما الفرق بينها وبين تكنولوجيا التربية؟ وهل فعلا تطور مجال تكنولوجيا التعليم؟ وكيف وظف في العملية التعليمية؟

1.تكنولوجيا التعليم:

يشير مصطلح تكنولوجيا التعليم Learning Technology إلى استثمار تقنيات الحاسوب وتكنولوجيا الإنترنيت والموارد التي يوفرها عالم الويب، بالإضافة إلى الأجهزة الذكية كالهواتف والأجهزة اللوحية وغيرها من البرمجيات، لتوفير تجربةٍ تعليميةٍ فريدةٍ وسهلةٍ وميسرةٍ. دون أن ننسى أن الإنسان إذا طبق المعرفة العلمية في ميادين الحياة وأنشطتها أصبحت تكنولوجيا، وهنا يمكن تعريف التكنولوجيا على أنها التطبيق العلمي للمعرفة العلمية. أما تكنولوجيا التعليم فهي طريقة في التفكير أولا، ومنهج في العمل ثانيا، وأسلوب في حل المشكلات ثالثا.

إنها إذن؛ طريقة نظامية في تصميم وتنفيذ وتقويم العملية العلمية والتعليمية، خاصة وأن النظام التعليمي قابل للتعديل والمراجعة، الأمر الذي يسمح بتطوير النظام واستمراره وتقدمه، إذ إن مراجعة النظام التعليمي، وتفحصه عند حدوث مشكلة ما فيه، هو بحد ذاته منهجية علمية، في تناول القضايا

والمشكلات، والوقوف على مواطن الخلل والنقص في النظام التعليمي، وحل مشكلاته، كما يساعده على تشخيص هذه المشكلات، والعمل على حلها بأسلوب علمي منهجي.

نستشف مما سبق؛ أن تكنولوجيا التعليم عملية تستهدف تعليم الإنسان؛ من خلال الأساليب المنهجية النظامية، وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، أو هي تخطيط لعملية التعليم، وتوظيف لجميع الطرق التعليمية في سبيل الوصول لتعليم أفضل، عن طريق النظريات والتطبيقات المستخدمة في تصميم المصادر والعمليات، والسعي نحو تطويرها، ومن ثم استخدامها بشكل منظم بهدف تحقيق فاعلية التعلم. ولن يتم ذلك إلا بتوظيف الآلات والمعدات والأجهزة في التعليم، ومن ثم زيادة الفاعلية بالمنظومة التعليمية...

إنها أكثر من مجرد الأجهزة والأدوات، والمواد المستخدمة في التعليم، فهي طريقة منهجية تقوم أساسا على تطبيق المعرفة القائمة على أسس علمية؛ لتخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم وضبط شامل للعملية التعليمية في ضوء أهداف محددة. لذلك فهي تضم جميع الطرق والوسائل والأدوات والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين، والتي تهدف إلى تطوره وزيادة فاعليته عن طريق جهاز الكومبيوتر، الذي يعد الأداة الأساسية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، ومصدرا مهما من مصادر المعلومات في عصرنا الحالي. إذ إن الإفادة منه في مجال العوالم المصغرة، والتعلم عن بعد، تسمح للمتعلم باسترجاع واكتشاف المعلومات، وعمل الارتباطات بين الأفكار، بالإضافة إلى المواقف التي يقدمها الكومبيوتر في مجال بيئات المحاكاة بوصفها فضاءات أفضل للتعلم الفعال. وهنا يجب أن نميز بين التكنولوجيا التعليمية التي تتناول معينات التدريس كالآلات التعليمية، والتكنولوجيا التي تتعلق بمعينات التعلم كالبرامج مثلا.

أما إذا يممنا أعيننا شطر المفهوم الحديث لتكنولوجيا التعليم، فسنجده يُسْتَبَط من خلال تطبيقات أسلوب النظم، والمنهج النظامي على التعليم والتدريب. تحظى بالخصائص والسمات التالية:

أ. أنها تستند إلى أساس تحليلي تصوري.

ب. أنها تعتمد على بيانات ونتائج البحث العلمي (الإمبريقي).

ج. أن طبيعتها تركيبية تكاملية.[1]

وهكذا؛ فإن النظرة الحديثة لتكنولوجيا التعليم، تركز على أن تكون نظرتنا كلية وشاملة، تشمل: العمل والإنسان ونظام التعلم، بحيث تحدد كيف يتعامل كل جزء من الأجزاء المكونة له من الآخر؛ لأنها تتخذ مظهرا عريضا، فهي تجمع في الواقع كل ما في التعليم تقريبا، من تطور المناهج إلى أساليب

[1] الفريجات غالب(عبد المعطي)، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، كنوز المعرفة،ط2، 2014، ص 23.

تعليم المتعلم، ووضع جداول الصفوف الدراسية باستخدام الحاسوب، والتركيز على الوسائل التكنولوجية في العملية التربوية، كالراديو والأفلام والتلفاز والأقمار الصناعية والتسجيلات الصوتية... ولا بد من التأكيد على أن تكنولوجيا التعليم تهتم بالغايات، أو بالأهداف والكفايات المحققة.

2.تكنولوجيا التربية:

تعد طريقة منهجية أو نظامية، لتصميم العملية التعليمية بكاملها، وتنفيذها وتقويمها، استنادا إلى أهداف محددة، وإلى نتائج البحوث في التعليم والتعلم، والتواصل من خلال استخدام جميع المصادر البشرية وغير البشرية، من أجل إكساب التربية مزيدا من الفعالية. وتسعى تكنولوجيا التربية إلى حل مشكلات التربية، إضافة إلى أنها طريقة للتفكير في التدريس والتعليم تفكيرا نظاميا واعيا، وطريقة منهجية في التفكير والممارسة. تحاول تحديد المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعلم الإنساني، وتحليلها، ثم إيجاد الحلول المناسبة لها، لتحقيق أهداف تربوية محددة والعمل على التخطيط لهذه الحلول، وتنفيذها، وتقويم نتائجها، وإدارة جميع العمليات المتصلة بذلك. أوهي: "إدارة وتطوير مصادر التعلم وفق منحى النظم في حل المشكلات وعمليات الاتصال في نقل المعرفة[1]".

من جانب آخر، تعد تكنولوجيا التربية عملية استخدام وسائل وأدوات تقنية متنوعة ومختلفة، بهدف إعداد وتطوير وتقويم العملية التربوية بشكل كامل وشامل لجميع جوانبها. وللوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة من عملية التعليم، من خلال التناغم والانسجام بين وسائل التكنولوجيا، وبين الأشخاص الموجودين في هذه العملية، وقد ظهر هذا المصطلح عَقِب ظهور الثورة التكنولوجية العالمية في العشرينيات من القرن المنصرم، وأصبحت تكنولوجيا التربية موجودة في جميع المجالات التربوية؛ كالمواقف التعليمية، والاستراتيجيات التعليمية، والتغذية الراجعة، وغيرها من مجالات التربية بمفهومها الحديث.

3.الفرق بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية:

يمكن فهم الاختلاف بين مصطلحي تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم، من خلال فهم معاني التربية والتعليم، ومعرفة الفروقات فيما بينهما، فمفهوم التربية هو معنىً أكثر اتساعاً وشمولاً من معنى التعليم، أما عملية التعليم فهي جزء من عملية التربية، فكل عملية تربية لا بد أن ينتج عنها عمليات من

[1] الحيلة محمد (محمود)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، تقديم توفيق أحمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004. ص23.

التعليم والتعلم[1]. فإذا كانت تكنولوجيا التربية تهتم بميدان العمل التربوي، فإن تكنولوجيا التعليم تهتم بالعملية التعليمية. ووفقا لذلك يمكن تعريف تكنولوجيا التربية بأنها طريقة منهجية لتحديد وتحليل المشكلات المتعلقة بجميع نواحي التعلم الإنساني، وتصميم وتنفيذ وتقويم الحلول لهذه المشكلات وإدارتها للوصول إلى أهداف تربوية محددة كما أسلفنا الذكر.

أما تكنولوجيا التعليم فهي طريقة منهجية لتصميم عملية التعليم والتعلم (العملية التعليمية التعلمية)، وتنفيذها وتقويمها لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

4.تطور مجال تكنولوجيا التعليم، ودوره في تحقيق الأهداف التربوية:

شهد عصرنا الحالي تطورات متسارعة ومذهلة في مجال التكنولوجيا، والتي أصبحت تغزو جميع جوانب حياة الإنسان في كل مكان، كما سهلت الاتصال والانتقال، وقربت الزمان والمكان، فصار الإنسان يعيش في قرية صغيرة، يؤثر في إحداثها ويتأثر بها، وأصبح الناس شركاء في هذه القرية الصغيرة. وفي مرحلة لاحقة حدث تطور آخر في مجال تكنولوجيا التعليم، نحو الاهتمام بالبيئة التعليمية كاملة، المعنوية والمادية، وتصميم الموقف التعليمي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وأصبح مفهوم النظام والأسلوب النظامي مضامين جوهرية في مفهوم تكنولوجيا التعليم، وأصبحت الوسائل التعليمية جزءا من منظومة شاملة، تضم الإنسان والأفكار والأساليب، والأدوات، والإدارة، وجميع ما يؤثر في الموقف التعليمي.

ما يمكن استشفافه مما سبق؛ هو أن التطورات التكنولوجية الأخيرة، أحدثت تغييرا في كثير من المفاهيم التربوية السائدة، طالت النظم الإدارية، وبناء المناهج الدراسية، والبرامج التدريبية، بل ظهر من ينادي بمراجعة الشكل القائم للمدرسة، ومن يجادل بضرورة وجودها، في ظل وجود طرق المعلومات السريعة، ونظم الاتصال عبر الأقمار الصناعية ، والملتيميديا، والمواقع الافتراضية، وما إلى ذلك من مفاهيم تقنية جديدة.

ويمكن تتبع تطور مجال تكنولوجيا التعليم من خلال مناقشة المراحل التي مر بها هذا المجال، والتي سنجملها فيما يلي:

-التعليم السمعي البصري؛ الذي حول الرموز إلى أشياء ملموسة أو محسوسة..

-نظام الاتصال الذي كان له الفضل في إدخال المفهوم النظري لتكنولوجيا التعليم، عن طريق "المرسل" و "المستقبل" و معايير "الرسالة" التي تقدم للمتعلم.

[1] ممدوح جابر (شلبي)، وآخرون، تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت. ص 21/20.

-مدخل النظم الذي هدف إلى تحليل التفاعل بين الإنسان والآلة، ثم بين الإنسان والإنسان في المؤسسات والهيئات من أجل إدارة أفضل. وقد عمد مدخل النظم هذا إلى مخاطبة أدوار معلم الفصل، وكذلك التعليم من خلال الوسائل والمعينات البيداغوجية... وهذه العناصر حولت دور تكنولوجيا التعليم من دور هامشي إلى دور رئيس.

-البرمجة التعليمية وقد اهتمت بتصميم البرامج التعليمية، وتحميل المعلومات صوتا وصورة كما في الأفلام الثابتة المصاحبة بالصوت، والأفلام السينمائية، وبرامج الفيديو... إذ يقوم فريق متكامل بعملية الإنتاج من كتابة المادة العلمية، ثم تحويلها إلى سيناريو أو نص تعليمي، إلى عملية التصوير، وتسجيل الصوت والمؤشرات الصوتية، وإعدادها للعرض النهائي، ثم توزيعها على مكتبات المواد التعليمية. وما زال المدرس في هذه المرحلة هو المسيطر على إنتاج البرامج وتقديمها، في حين تجاوت الدول المتقدمة ذلك.

-شبكات المعلومات التي مكنت من الربط الشبكي بين المدارس ومراكز المعلومات، ومراكز الوزارة، ومراكز دعم اتخاذ القرار. ويتسع الأمر إلى أن يصل في النهاية إلى أن يكون الربط بشبكات الفضاء العالمية العنكبوتية (www) أو الأنترنيت أو غيرها. وهنا بالضبط يصبح الدارس في حالة تفاعل مع المعلومات، كما يصبح المعلم نفسه مطلعا على المعلومات من مختلف المصادر، وبمختلف قوالب الإنتاج وتقنياتها. إنها مرحلة التنقل بين المعلومات.

دون أن ننسى المفاهيم الأخرى التي ظهرت بعد ذلك، نحو:

-الوسائط المتعددة.

-الوسائط المتفاعلة (الفائقة).

-الوسائل المتكاملة.

-الواقع التخيلي أو (الخائلي)[1].

يتضح مما سبق، أن تكنولوجيا التعليم علم متجدد، لا يقف عند حدود استخدام الأجهزة التعليمية وصيانتها، بل إنه يتأثر بالتغيرات النظرية التي تواجه المجال وتطبيقاته، ولهذا كان التطور في مجال تقنيات التعليم موازيا للتطورات في النظريات ذات العلاقة، والمتتبع للتغيرات التي طرأت على تعريفات المجال منذ العشرينيات حتى الآن، يلحظ كيف تأثر المجال بالتحولات النظرية من "مدرسة علم النفس السلوكية، إلى

[1] زيتون كال (عبد الحميد)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، ط2، 2004. ص18.

المدرسة الإدراكية، إلى المدرسة البنيوية"[1]. وكل هذا ساعد على معرفة كيفية تصور هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمه بطريقة معينة، تمكن المتعلم من استقبال المعلومات وتخزينها، ثم استعادتها من الذاكرة لحل المشكلات، وإدراك العلاقات الموجودة في الموقف التعليمي، وصولا إلى الاستبصار. ومن هنا يمكننا استخلاص أهمية التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تركز على:

- مساعدة المتعلم على المشاركة فى التعليم بشكل إيجابى؛ من خلال تنويع طريقة عرض الدروس بواسطة آليات وأدوات جديدة.
- تمكين المدرس من استخدام طرق متطورة فى عرض المواد الدراسية، ومن ثم سهولة تعرف المتعلم على المعلومات.
- المساهمة فى رفع الإنتاجية للمنظومة التعليمية على الجانبين النوعى والكمى، والجانب النوعى يتمثل في اختيار مواد دراسية لها فائدة حياتية، والجانب الكمي يتمثل في حجم المعلومات التي يمكن اكتسابها.
- العمل على تجنب النسيان، وسرعة التذكر من خلال الوسائل المشوقة والمحفزة.
- تحفز المتعلم على التفكير، ومن ثم تحرير ملكة الإبداع لدى البعض؛ ممن يحتاجون للدافعية.
- اختصار الوقت فى التعليم، بدلًا من الاعتماد على أنماط التعليم التقليدية، والتى تحتاج لوقت زمني أكبر.
- إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين، وخلق نوعيات أخرى، مثل التعليم التعاونى، والتقييم الذاتى للمتعلم.
- تمكينهم من استخدام الموسوعات الرقمية والإنترنت لتحصيل الأبحاث اللازمة.
- الاستفادة من بعض المواقع للمساعدة على تعلم لغة جديدة عبر الإنترنيت، من خلال ربط مجموعة من المتعلمين مع معلم من بلاد أخرى، بالإضافة إلى ربط المدارس الموجودة فى أماكن أخرى من البلاد أو العالم معاً، بهدف تمكين المتعلم من الالتقاء بزملائهم من خلال الاجتماعات المرئية.
- حضور الحلقات الدراسية التى تعدُّها المؤسسات التعليمية عبر الإنترنيت؛ مثلاً قامت وكالة ناسا بتقديم برنامج أتاح للطلاب الحديث مع رواد الفضاء أثناء تواجدهم في الفضاء.
- تشجيع التعليم عن بعد الذي ساهم بشكل كبير في التعلم، خاصة في ظل جائحة كورونا الذي شهده العالم بأسره. وكان لتكنولوجيا التعليم الدور الرئيس في إتمام العملية التعليمية التعلمية.

[1] الفريجات غالب عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص 19.

وهكذا؛ نرى أن تكنولوجيا التعليم تعتمد على نظريات التعلُّم ونظريات الاتصال، معززة بذلك تعريف دائرة التعليم السمعي البصري لتكنولوجيا التعليم، مؤكدة المبادئ التي تم استنتاجها من العلوم السلوكية.

5.تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية التعلمية:

شهد القرن الحادي والعشرين مرحلة جديدة من التغيرات في كثير من ميادين الحياة، ومن أبرزها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تولد عنها ما يطلق عليه الموجة الثالثة، والتي أدت إلى تغيرات جذرية في المعلومات والحاسبات والذكاء الاصطناعي. ولا شك أن هذه موجة المعلوماتية أكدت على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، إذ هو من يستفيد بالدرجة الأولى من تكنولوجيا التعليم، بوصفه موقفا تعليميا، ووضعه في سياق التعلم يجب أن يحدد من خلال ما يلي:

أ. وجود الأهداف التعليمية المحددة القابلة للقياس.

ب. مراعاة خصائص المتعلم وطبيعته.

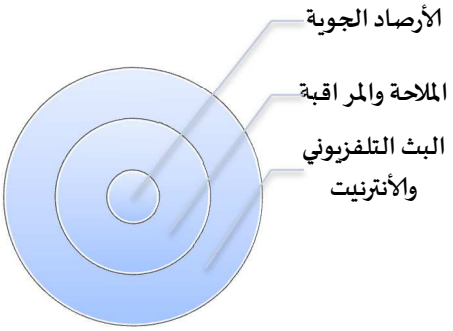
ج. مراعاة إمكانات وخصائص المدرس.

د. الاستفادة من النظريات التربوية في حل المشكلات، وتصميم المواقف التعليمية الناجحة.

إذن، أصبح مجال تكنولوجيا التعليم طريقة تفكير منظمة تطور المواقف التعليمية وتزيد كفاءتها، أو طريقة منهجية لتطبيق المعرفة القائمة على أساس علمي؛ لتخطيط وتصميم وإنتاج وتنفيذ وضبط العملية التعليمية، كما أشرنا سابقا. وهذا على مستوى التطبيق ما يحتاجه الوسط التعليمي الحالي، إذ يواجه قطاع التعليم في عصر الثورة المعلوماتية العديد من التحديات التي فرضتها التطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، وهذا التطور بدوره فتح لميادين التعليم أفاقا جديدة و متطورة، سواء من حيث الإمكانيات أو التقنيات الجديدة المستعملة والمضامين التعليمية المتطورة. وعليه فقد بات لزاما على قطاع التعليم التكيف مع سرعة المستجدات و التطورات من خلال تبني أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات على مختلف المستويات. فضلا عن ضرورة الاستفادة من التطورات التقنية في مجال التعليم العالي، بحيث نجم عن هذا التطور المعلوماتي، ظهور ما يسمى بالتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، الذي تزايد الاهتمام به في الأوساط العالمية.. نتيجة لدوره البارز في تحسين جودة التعليم، و تطويره الأمر الذي شجع العديد من الدول العربية على تبنى هذا النمط التعليمي الحديث. و لعل المغرب من بين هاته الدول التي شجعت وعملت على تبني هذا النظام التعليمي، لكونه

أداة فعالة للنهوض بقطاع التعليم في ظل العديد من المشاكل التي أرهقت هذا القطاع، فاتجهت بذلك لدعم التعليم الإلكتروني، أو تكنولوجيا التربية؛ بوصفه أداة فعالة لتطوير التعليم التقليدي. ولهذا قامت بالاستثمار في هذا المجال من خلال البرنامج التنموي الجديد الذي نص على ضرورة تفعيل تكنولوجيا التعليم في جميع مجالات الحياة، باعتباره يمثل نقطة انطلاق مهمة جدا في تهيئة أجيال واعدة قادرة على مواجهة المستقبل من جهة، وتعزيز جودة التعليم بجميع مستوياته و البحث العلمي من جهة أخرى.

المغرب طبقا لما ذكرناه، حاول الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في مجالات مختلفة؛ مثلا: استخدام الأقمار الصناعية في مجالات مختلفة، كما هو مبين في الرسم الآتي:



ناهيك عن توظيف هذه التكنولوجيا في مجالات أخرى تتعلق بالمجال الصحي، والبيئي، والاقتصادي، والاجتماعي... وكذا مجال التربية والتعليم وهو موضوع بحثنا؛ إذ يتم استثمار عمليات تكنولوجيا التعليم من خلال:

-اختيار أنظمة التدريس، وتصميم طرائقها وأدواتها.

-استخدام التكنولوجيا لدعم عمليا التعلم وتطويرها.

-استخدام طرائق التعلم التي تتيح للمتعلمين التعلم وقت الحاجة.

-إجراء عمليات تقييم الإجراءات والنتائج.

-دمج عمليات التدريس والعناصر الأخرى التي تؤثر في الأداء.

-تطبيق نظريات التعلم في عملية التصميم التعليمي.

-تقييم خصائص المتعلمين.

-إدارة عمليات التغيير.

-بناء فرق الأداء والإدارة.

إن هذه العناصر تعد طرقا تعليمية تستخدم في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل آلي، وتتم باستخدام آليات الاتصال الحديثة، من حواسيب وشبكات أنترنيت، ووسائل التواصل الاجتماعي ومكتبات إلكترونية، سواء كان عن بعد أو داخل الفصل الدراسي. وكل هذا لا يمكن أن يتحقق إلا بتضافر جهود الطاقم التربوي والإداري، والاستفادة من تكوينات خاصة ترتبط بتكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التربية، واكتساب مهارات التعامل معها. بالإضافة إلى تزويد المؤسسات التعليمية بالموارد الرقمية اللازمة، المرتبطة بكل مادة دراسية؛ كأجهزة العرضLCD، وكاميرات وثائيقية ورقمية، وتعزيز الحجرات الدراسية بالسبورات الذكية أو التفاعلية، وربطها بشبكات أنترنيت وغير ذلك. دون أن نغفل توفير مصادر تدعم التعلم وحل المشكلات العلمية والمسائل الرياضية، وخير مثال على ذلك: "ألعاب المحاكاة المُحَوْسِبَة، وبرامج شبكة الأنترنيت". ثم إتاحة فرص التغذية الراجعة الفورية، وذلك من خلال استخدام البرامج المحوسبة والتفاعلية، التي تتطلب من المتعلم استجابة فورية، وتقدم في الوقت نفسه للمتعلم تغذية راجعة فورية عن أدائه من خلال وسيلة من وسائل الاتصال، سواء كانت سمعية أو بصرية.

طبعا، إن تحقيق هذا الأمر، يحتم علينا تخطي بعض المشاكل التي تواجه تطبيق تكنولوجيا التعليم، من قبيل:

- عدم وجود تعريف جلي لما يشتمل عليه مجال تكنولوجيا التعليم.
- الافتقار للأبحاث التي تثبت نوع التكنولوجيا الفعَّالة.
- نقص الموارد المالية.
- مواصلة تدريب المدرِّسين لمواكبة التَّطورات التكنولوجية.
- تطوُّر التكنولوجيا بسرعة تفوق تطوُّر البيئة التعليمية.
- ندرة المعدات والأجهزة المتطورة، بالإضافة إلى صعوبة اقتناء البرمجيات.

ختاما، نرى أن تكنولوجيا التعليم تساعد المتعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة، التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية، وتسعى إلى تنميته من مختلف جوانبه؛ النفسية والمعرفية واللغوية، والانفعالية والخلقية والاجتماعية... من خلال التربية البناءة بين المتعلم والمدرس والبيئة المدرسية.

بيبليوغرافيا

-الفريجات غالب عبد المعطي، "مدخل إلى تكنولوجيا التعليم"، كنوز المعرفة، الطبعة الثانية، 2014.
-الحيلة محمد محمود، "تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق"، تقديم توفيق أحمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، 2004.
-زيتون كمال عبد الحميد، "تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات"، عالم الكتب، الطبعة الثانية 2004.
-شلبي ممدوح جابر، المصري إبراهيم جابر، حشمت رزق أسعد، منال أحمد الدسوقي، "تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج"، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.

التعليم الإلكتروني الموسيقي في المغرب: الواقع ورهانات المستقبل

☜ **محمد الصوفي**

بخالب باحث بسلك الدكتوراه
جامعة المولى إسماعيل، المدرسة العليا للأساتذة، مكناس

تقديم

لقد شهد القرن الواحد والعشرين طفرة نوعية تكنولوجية غير مسبوقة، وزاد الاعتماد فيه بشكل منقطع النظير على الشكل الإلكتروني الذي أضحى أساسيا في توفير الخدمات في جل المجالات الحياتية، وفي تسهيل المهام البشرية بمختلف تجلياتها، وبذلك ظهرت له أشكال عدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر؛ البريد الإلكتروني، التجارة الإلكترونية، والألعاب الإلكترونية وغيرها...، ومع مرور السنين وتطور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، تمكن هذا الشكل-الإلكتروني- من ولوج الميدان التعليمي من أبوابه الواسعة بكل انسيابية وسلاسة، وعلى إثر ذلك أصبح المجال التربوي التعليمي بدوره يعتمد الصيغة الإلكترونية في تكوين النشء وتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية في مختلف التخصصات الدراسية، ولعل ضمنها الموسيقى كفن إنساني سامي يتم تعليمه سواء في الفضاء المدرسي في إطار ما يسمى بمادة التربية الموسيقية، أو المعاهد الموسيقية المختصة وجامعات التكوين الفني.

مما لا شك فيه، أن واقع التعليم في العالم وفي بلادنا المغرب؛ قد طالته مجموعة من التغييرات الجذرية على مختلف الأصعدة، والتي تعود أسبابها لعوامل وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وحتى الصحية التي بدت مظاهرها واضحة مع وباء كوفيد وتداعياته، حيث لم تغير فقط الواقع التعليمي وطرقه، بل سادت مختلف المجالات والأنشطة اليومية للبشر، ليبدأ الاعتراف والاعتماد على ما يسمى ب "الاشتغال عن بعد" لضمان الاستمرارية المعتادة، وذلك بما تتيحه التكنولوجيا المتطورة عبر شبكات التواصل والربط بالأنترنت، ليفرض الواقع الجديد على مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها مواكبة هذه التطورات الغير المسبوقة والتأقلم معها للحيلولة دون توقف الدراسة والتكوين. فقد ساهم في شيوع كلمات ومصطلحات أصبحت حديث الساعة لتغزو مجال التعليم على نطاق واسع، ونذكر منها؛ "التعليم عن بعد" و"التعليم المحمول" و"التعلم المرتكز على الأنترنت" وغيرها من المصطلحات وصولا لمصطلح "التعليم الإلكتروني" الذائع الصيت في الميدان التعليمي، حيث

سنسعى في ما يلي إلى تسليط الضوء عليه ومقاربته من مختلف النواحي باعتباره موضوعا لهذا المقال في ارتباطه بعملية تعليم وتعلم الموسيقى.

أولا: نظرة حول التعليم الإلكتروني

في الواقع، إن تحديد مفهوم موحد لمصطلح "التعليم الإلكتروني" يبقى أمرا عسيرا في ظل تعدد المفاهيم والنظريات والمدارس التي قاربت هذا الموضوع، فمن خلال الاطلاع على أدبيات المجال؛ وجدنا أن التعريفات التي أحاطت بالمفهوم تنقسم إلى توجهين اثنين؛ الأول ينظر للتعليم الإلكتروني باعتباره طريقة تدريس، والثاني يعتبره نظاما متكاملا له عملياته الخاصة، مدخلاته ومخرجاته، غير أن الملاحظ في هذه التعاريف بتعددها واختلافها، أنها تتفق في مسألة اعتماد واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال لعرض المحتوى التعليمي وتقديمه. وأما بخصوص أنواع التعليم الإلكتروني، فقد اتفقت جل المراجع المتعلقة بالمجال على حصرها في ثلاثة أنواع، وهي:

1) التعلم الإلكتروني المتزامن (Synchronus e-leraning):

التعلم الإلكتروني المتزامن "هو تعلم إلكتروني يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آن واحد، ليتم بينهم اتصال متزامن بالنص، أو الصوت، أو الفيديو"[1]، ويقصد منه ذلك الأسلوب التعليمي الذي يحدث فيه اتصال بين المعلم والمتعلم بشكل مباشر متزامن بالفيديو والصوت أو النص عبر شبكة الأنترنت، وباستخدام وسائط الاتصال المتعددة، مما يسمح بخلق فصول افتراضية Virtual Classrom تتميز بخاصية التفاعل وتوفير التغذية الراجعة الفورية لفائدة المتعلمين.

2) التعليم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronus e-leraning):

يشير هذا النمط التعليمي إلى غياب الاتصال المتزامن بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي عدم تمكن المتعلمين من الحصول على تغذية راجعة فورية، إذ يقومون بالمهام الموكلة إليهم حسب الزمان والمكان الذي يناسبهم، وبالموازاة مع ذلك يستطيعون إيجاد المادة التعليمية والإرشادات على موقع تعليمي معين عبر الشبكة، غير أن الجانب السلبي في هذا النوع من التعليم الإلكتروني؛ هو عدم حصول المتعلمين على تغذية فورية راجعة، وهو أمر راجع لغياب التفاعل المباشر مع المدرس.

---

[1] بن محمد عسيري (إبراهيم)، بن يحيى المحيا (عبد الله)، كتاب جماعي بعنوان: التعلم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق) للإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب، مكتب التربية العربي لدول الخليج- الرياض، السعودية- 2011، ص 24.

3) التعليم المدمج(Blended Learning):

يشار إليه كذلك بمجموعة من التسميات الأخرى من قبيل؛ التعليم الممزوج، التعليم الهجين، التعليم المختلط، إذ يقوم هذا النوع التعليمي على المزج بين التعليم الحضوري والتعليم باستخدام نظم الاتصال الإلكتروني باعتماد طرق واستراتيجيات محددة ومضبوطة. و يلعب التعليم الإلكتروني دورا هاما في المجال التربوي، بما يتمتع به من مرونة في الزمان والمكان وتوفير الموارد والمعلومات، فضلا عن عناصر الإثارة والتشويق التي يتمتع بها، والتي تغري وتستهوي المتعلمين وتشد انتباههم، كما يكتسبون بالموازاة مع ذلك معارف ومهارات تكنولوجية أضحت ضرورية على كل من المستوى الشخصي والمهني.

ومن الخصائص التي يمتاز بها التعليم الإلكتروني أيضا في هذا السياق، هي مساهمته الفعالة في التقليل من جهد التدريس والشرح والتكرار المضني بالنسبة للمعلمين، حيث تتم الاستعانة في ذلك بالموارد الرقمية بمختلف أشكالها من فيديوهات وتسجيلات وصور وغيرها، كما يساهم هذا التوجه كذلك من التخفيف من الأعباء الإدارية التي تستنزف الوقت والطاقة من قبيل استلام الواجبات الدراسية في صيغ رقمية بدل الورقية، ومشاركة المحتويات والمستندات بسهولة، مع خاصية معرفة التوصل بها في الوقت المحدد. وأما فيما يخص عملية تقويم المتعلمين؛ فإن التعليم الإلكتروني يوفر للمعلمين مجموعة من الطرق والأساليب المتنوعة بتنوع الأهداف التعليمية، وباستحضار الفوارق الكائنة بين المتعلمين من حيث القدرات والمستويات الدراسية.

ولعل أبرز ما يميز نمط التعليم الإلكتروني أيضا؛ سهولة تحديث البرامج التعليمية التعلمية وتعديلها رقميا عبر الشبكة كلما اقتضت الضرورة ذلك، وهذا ما يجعل منه- أي التعليم الإلكتروني- مواكبا لكل التغيرات والمستجدات التي يشهدها العالم بشكل مستمر. وصحيح أن اعتماد وتوظيف التعليم الإلكتروني في الحقل التربوي يعود بفوائد كبيرة على المنظومة ككل، إلا أن هناك بعض المعيقات التي تواجهه خاصة في الدول النامية، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر؛ ضعف البنى التحية من أجهزة إلكترونية وشبكات جيدة للاتصالات، وعدم التمكن من تغطية المصاريف المادية خاصة تلك المتعلقة بشراء وصيانة المعدات اللازمة، وغياب التكوين والتدريب بالنسبة للمعلمين وكذا المتعلمين، إضافة إلى الإشكال المتعلق بالتشبث بالطرق التقليدية في التعليم، وعدم قبول التحول إلى التعليم الإلكتروني لدى بعض المعلمين والمسؤولين عن الشؤون التربوية، ويمكن أن نستحضر هنا حتى عامل السن عند المتعلمين، والمتمثل في: "عدم مناسبة التعليم الإلكتروني المعتمد على الانترنت مع تلاميذ المرحلة

الابتدائية والذين يحتاجون إلى تعلم المواد الدراسية جنبا إلى جنب مع اكتساب السلوكيات والقيم، والمهارات الاجتماعية الناتجة عن تفاعلهم مع بعضهم البعض في بيئة تعلم ذات صبغة اجتماعية"[1].

إن التعليم الإلكتروني كتوجه، يستلزمه تغيير وضبط لسلوكيات وممارسات المتعلمين، فلم يعد المتعلم بعد في وضع المتلقي السلبي، بل أصبح مسؤولا عن تعلمه كطرف نشط في العملية التعليمية التعلمية، يعتمد على نفسه ويبحث عن المادة التعليمية، ويتعامل معها باختلاف أشكالها وصيغها الرقمية، لتجد منهجية التعلم الذاتي بذلك مكانتها المركزية والهامة في هذا السياق، وبذلك نلاحظ في السنوات الأخيرة؛ أن اهتمام علماء النفس والتربية قد ولى صوب منهجية وطرق التعلم الذاتي، نظرا لما تتوفر فيه من ميزات وخصائص تجعله من بين أفضل أساليب التعلم في عصره. ومن بين التعاريف التي خصت التعلم الذاتي، نجد تعريف الموسوعة السوفييتية: "التعلم الذاتي هو ما يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي، ويتمثل الوسيط الأساسي للتعلم الذاتي في الدراسة المستقلة لما يكتب في مجالات العلم والفن والأدب والسياسة وغير ذلك"[2]

تجذر الإشارة في هذا السياق، أن منهجية التعلم الذاتي كممارسة وتوجه لا تخص المتعلمين المتمدرسين فقط، بل تمتد لتشمل جميع مكونات المجتمع من ضمنهم المعلمين والمكونين في كل التخصصات، ويدخل ذلك في نطاق التكوين المستمر للأطر التربوية، بهدف تنمية المهارات والكفايات والرفع من المردودية، والارتقاء بالممارسة المهنية التربوية لتواكب آخر المستجدات والنظريات والطرق التعليمية التربوية الحديثة.

ثانيا: التعليم الإلكتروني والموسيقى، أية علاقة؟

عقبا للتطور التكنولوجي المتسارع الذي عرفه العالم منذ أواخر القرن التاسع عشر، تغيرت علاقة البشرية بالموسيقى تغيرا جذريا، وتعود الإرهاصات الأولى لهذا التغيير مع تجارب واكتشافات العالم طوماس أديسون الذي قادت أبحاثه لاكتشاف ما يسمى ب الفونوغراف **Phonograph**، وصولا إلى اختراع جهاز الجراموفون **Gramophone** ، الذي كان بمثابة نقطة تحول عظيمة مهدت لبزوغ ثورة فنية كبرى في مجال وتاريخ الموسيقى، وتغيرت على إثر ذلك خبرة الإنسان في طريقة تفاعله وتذوقه للموسيقى، وبات الاستماع للأداء الموسيقي متاحا على الأقراص متحررا بذلك من قيود الزمان والمكان، وهذا من

---

[1] سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها (رؤية نظرية معرفية وتوظيفية)، مكتب اليمامة للطباعة والنشر بغداد- باب المعظم، 2020م، ص:32-33

[2] مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2007م، ص:110.-111

دون شك قد ساهم في انتشار الموسيقى عبر العالم، وجعلها في متناول الجميع، كما ساهم انتشار اختراع الجراموفون، في نشوء صناعة جديدة ضمنت استمراريتها إلى اليوم، وهي تلك المتعلقة بالتسجيل التجاري وشركات الإنتاج الموسيقي التي حققت ولا تزال تحقق أرباحا طائلة منذ مطلع القرن العشرين.

بالموازاة مع التطور التقني واختراع الحاسوب وظهور الوسائط المتعددة **Multimedia**، فقد شكل ظهور بروتوكول التواصل ميديMIDI، طفرة نوعية في مجال المعلوميات الموسيقية، حيث "يسمح جهاز معيار **MIDI** بمواصلات مثالية بين الأجهزة وجميع الآلات الموسيقية الصوتية والكهربائية، بطريقة مباشرة من خلال الآلة الموسيقية، أو غير مباشرة عن طريق تسجيل الأصوات الصادرة منها"[1]، بمعنى أن هذا البروتوكول يمكن من ربط وتوصيل الآلات الموسيقية باختلاف أصنافها بشكل مباشر أو غير مباشر بجهاز الحاسوب وبرامجه، ليتم تحويل العناصر الأساسية للموسيقى وخصائص أصواتها(الارتفاع، المدة، الشدة، الطابع) إلى معطيات وبيانات رقمية، وتسجيلها ومعالجتها أو حتى نسخها على أقراص مدمجة، سواء في استوديوهات احترافية، أو في سياق آخر بإمكانيات أقل تكلفة في إطار ما يسمى بالأستوديو المنزلي أو استوديو ميدي **Midi Studio**، الذي ظهر في التسعينات من القرن الماضي، وانتشر بين أوساط الموسيقيين المحترفين منهم والهواة، وحتى أساتذة الموسيقى.

استفاد أساتذة الموسيقى بدورهم من رقمنة الموسيقى، وأسفر انخراط الأساتذة في معلوميات الموسيقى واستعمال الوسائط المتعددة عن ظهور محاولات واجتهادات فردية في شكل أعمال سمعية بصرية، هدف من خلالها أساتذة الموسيقى إلى تجديد الممارسات التعليمية التعلمية الموسيقية وكذا إبراز قدراتهم وعلو كعبهم في المجال، لينتج عن ذلك أعمال فنية بيداغوجية، تغري طلبة الموسيقى وتستجيب لانجذابهم للمستجدات التكنولوجية وتفاعلهم مع محتوياتها. ومع مرور السنين أصبح توظيف التكنولوجيا والمعلوميات أكثر ذيوعا في الأوساط التعليمية التربوية، ما دفع بالجهات المسؤولة عن قطاع التعليم في الدول المتقدمة خاصة، إلى إيلاء العناية اللازمة بهذا التوجه لما له من آفاق واعدة، بهدف استثماره على النحو الصحيح خدمة لأهداف وغايات التعلم. وتبعا لما سبق وجد مصطلح "التعليم الإلكتروني الموسيقي" مكانة له في ممارسات وطرق التعليم الموسيقي حول العالم، وهو "مصطلح يجمع مجالات التعلم الموسيقي من خلال شبكة المعلومات الدولية **Internet** والتدريب من خلال المواقع المختلفة **Websites** والتدريس باستخدام التكنلوجيا، فالتعليم الإلكتروني الموسيقي لآلة البيانو مثلا هو التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة موسيقية تفاعلية غنية بالتطبيقات الموسيقية لآلة البيانو

[1] **Sylvaine Martin-Kostajnsek. ENSEIGNEMENT A DISTANCE DE LA MUSIQUE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE ET CONSERVATOIRE SUPERIEUR.FAMEQ,2008. hal-02977332, p: 58**

المعتمد على الحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات وتمكن الطلاب من الوصول إلى مصادر التعلم الموسيقي لآلة البيانو في أي زمان ومكان"[1]

إن تسخير الوسائط والأدوات التكنولوجية بهدف المساعدة في تشارك المعارف والمعلومات بين أطراف العملية التعليمية، أدى لظهور ما يصطلح عليه ب"تكنولوجيا التعليم" الذي يشير إلى كل تلك البرامج والأجهزة ذات الصلة بمجال التعليم، والتي يتم توظيفها لخلق بيئة تعليمية تفاعلية بغرض تسهيل الوصول للمعلومات وتشاركها دون قيود، وكذا تعزيز التعاون بين الطلاب مع بعضهم البعض ومع مدرسهم في سياق التعلم التعاوني، الأمر الذي ينعكس إيجابا على المردودية والتحصيل الدراسي، وينبغي أن نشير هنا، أن "تسمية تكنولوجيا التعليمTICE التي توظف في جميع مجالات التربية، يضاف إليها حرف C لتصبح TICCE في مجالات التربية الفنية، إذ يمثل الحرف C الذي تمت إضافته هنا؛ شق الإبداع كسمة مميزة تمتاز بها الممارسات الفنية بمختلف مظاهرها وأنماطها"[2].

ثالثا: أدوار مدرس الموسيقى الجديدة في عصر التكنولوجيا

مما لا مناص منه، أن أدوار المدرس بل حتى مكانته في المعادلة التعليمية قد تغيرت في ضوء التحولات الاجتماعية والطفرة التكنلوجية، حيث لم يعد هو محور العملية التعليمية التعلمية والمصدر الوحيد المالك للمعرفة، بل تحول التركيز والاهتمام صوب المتعلم كونه المعني الأول والأخير من العملية التعليمية التعلمية، وبذلك أصبح واجبا على المدرس التخلي عن مكانته الاعتبارية وصورته النمطية التقليدية التي لا تقبل استقلالية المتعلمين وحريتهم في التعلم، وكذا الاستغناء عن نهج مقاربة الإلقاء وشحن المتعلمين بالمعارف والمعلومات، والتركيز بدل ذلك على ارشادهم وتوجيههم لاكتساب طرق وكيفيات تعلمهم، بهدف تعويدهم الاعتماد على أنفسهم، وخلق دافعية التعلم وتشجيعهم وحثهم على التعلم الذاتي، في عصر يتسم بوفرة وتنوع المعلومات وسهولة الوصول إليها عبر شبكة الربط العالمية، وبذلك ينبغي على المدرس التدرب على ما يلي[3]:

1) التدريب على استخدام الوسائط المتعددة؛

---

[1] الإخريطي (بهية جلال)، المستحدثات التكنولوجية في التعليم الموسيقي وتأثيرها على المعلم والمتعلم، مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، العدد2، كلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ، يونيو 2018م، ص 28-29.

[2] **Martin de Guise, S. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. Intersections, 29(2), p: 85**

[3] مجدى عزيز (إبراهيم)، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2007، ص 268.

2) التدريب على استخدام الإنترنت؛

3) التدريب على إعداد وتصميم مواقع وتحميلها على الشبكة؛

لقد أصبحت لمدرس الموسيقى إذن مهام عديدة مركبة، يوظف فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والابداع للتعليم TICCE بكل مستجداتها في مراحل التخطيط والتدبير والتقويم، وباستثمار شبكة الأنترنت وفضاءاتها الافتراضية خدمة لعملية تدريس الموسيقى، من خلال إنشاء بيئات تعليمية مناسبة تتوفر فيها كل الظروف الضرورية للتعلم، يتحول فيها مدرس الموسيقى إلى مرشد وموجه للمتعلمين، ويمكن أن نشبه دوره هنا بقائد الأوركسترا الذي يسير ويقود العملية التعليمية التعلمية في مختلف أشواطها بكل تناغم ودقة، باستثمار الوسائط والأجهزة التكنولوجية المتطورة، كالحاسوب واللوحة الإلكترونية والهاتف الذكي، وكل برامجها الموسيقية المتنوعة، سواء في الكتابة والتحرير الموسيقي أو التسجيل ومعالجة الأصوات وصولا لبرامج التقديم، فضلا عن تطبيقات التعليم الموسيقي المجانية أو المدفوعة والمواقع الإلكترونية الخاصة عبر الشبكة، والتي يمكن الاستعانة بها في هذا الصدد.

ومن بين الوسائل الرقمية الهامة التي يمكن لمدرس الموسيقى اعتمادها كذلك، نذكر "الحقيبة الإلكترونية"E-Portfolio، والتي تعد من طرق التعليم الهامة والحديثة حيث تجعل الفعل التعليمي التربوي غنيا من حيث المثيرات والخبرات الناتجة عن توظيفها، كما تشكل أحد أنماط التعلم الذاتي التي تندرج في توجه التعليم الإلكتروني، وهي بمثابة نظام متكامل يحتوي إمكانيات عديدة، وتتم فيه مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة لسهولة استخدامها وبرامجها القابلة للتحيين والتعديل المستمر، ولذلك غالبا ما يوظفها مدرسو الموسيقى لتتبع المتعلمين ومراقبة تطورهم في جل التخصصات الموسيقية من عزف على الآلات الموسيقية وغناء وتكوين موسيقي عام، كما قد تكون أداة تقويم جد فعالة نظرا لتوفرها على مميزات تناسب جل الوضعيات التقويمية.

رابعا: واقع التعليم الإلكتروني الموسيقي في المغرب إبان فترة كورونا

لقد أدت الوضعية الصحية التي شهدها العالم مؤخرا مع الوباء العالمي وظروف الحجر الصحي، إلى تفاقم الوضع التعليمي خاصة في الدول النامية، ما جعل الواقع التعليمي التربوي يتخبط خبط عشواء بين ضرورة ضمان الاستمرار في التكوين، وعدم الاستعداد القبلي لظروف من هذا القبيل، لتبقى اجتهادات هيئة التدريس السبيل الوحيد للحفاظ على صلة وصل المتعلمين بالدراسة، في ظل غياب التكوين والنقص في المعدات والتجهيزات الضرورية.

ففي المعاهد الموسيقية التابعة لوزارة الثقافة المغربية مثلا، ونخص بالذكر هنا المعهد الوطني للموسيقى والفن الكوريغرافي بالرباط؛ اضطر أساتذة الموسيقى (كنت واحدا منهم) في فترة الحجر الصحي سنة 2020م إلى اعتماد مواقع التواصل الاجتماعي من قبيل الواتساب والفايسبوك رغم كونها تطبيقات غير مخصصة لمجال التعليم لكنها ساهمت بشكل كبير في الحفاظ على علاقة الطلبة بالمعهد، وعلاقتهم بمدرسيهم، وقد استعان المعهد بالبريد الإلكتروني للمسجلين لنقل الرسائل والتعليمات الهامة قصد اتباعها، كما شكلت صفحة الفايسبوك الخاصة بالمعهد التي تحمل اسم المعهد نفسه، دعامة كبيرة خلال هذا الحدث، إذ أنها لم تسمح فقط بتواصل جيد مع الطلاب وأولياء أمورهم، بل مكنت أيضا من تزويدهم بجميع المدونات الموسيقية وعناوين قطع الامتحانات في الموسيقى، ليستمر الحال على ما هو عليه طيلة تلك الفترة، ولتترك بذلك الجهات المسؤولة عن قطاع التعليم الموسيقي؛ الحرية ومعها المسؤولية في نفس الآن على عاتق أساتذة المعهد في اعتماد كيفية وطرق التعليم عن بعد، بهدف الحيلولة دون توقف الدراسة والتكوين الموسيقي، في ظل غياب التكوين والتوجيه المناسب، حيث أصدرت الوزارة الوصية آنذاك مذكرات غلب عليها الطابع الإداري ضمنها المذكرة رقم 006 بتاريخ 2 يونيو2020 التي خصت تواريخ اجراء الامتحانات وتنظيم الموسم الدراسي، والملاحظ في هذا المستوى أن الوزارة قد أغفلت الجانب المهم والأساسي المتعلق بعملية التدريس؛ أي الشق البيداغوجي من أساليب وطرق موجهة لهيأة التدريس قصد اتباعها في ظل الظروف الاستثنائية، وعلى إثر ذلك ظهرت محاولات واجتهادات فردية من لدن المدرسين بما يتوفر من الوسائل والبرامج والمنصات الرقمية، كما شهدت نفس الفترة تنظيم حفلات موسيقية افتراضية عن بعد شارك فيها الأساتذة وطلبتهم، وتم كذلك تنظيم مسابقة في العزف عن بعد، شارك فيها طلبة المعهد من خلال ارسال مقاطع الفيديو خاصة بهم في العزف والغناء على صفحة الفايسبوك الخاصة بالمعهد.

وأما بخصوص مادة التربية الموسيقية في المدارس العمومية المغربية، فإن الإجراءات والتدابير التي تم اتخادها بالتزامن مع فترة الحجر الصحي، اتسمت بالعملية والواقعية ومقارنة بالمعاهد الموسيقية، إذ سعت الوزارة التربية الوطنية لاستثمار الوسائل اللوجستية والأنترنت والمنصات الرقمية والقنوات التلفزية المحلية في العملية التعليمية التعلمية، لتغطية الدروس في مختلف المواد الدراسية ضمنها مادة التربية الموسيقية، ونذكر في هذا الصدد دعوة الأساتذة عامة إلى استخدام المسطحة التعليمية **Teams** للتعليم عن بعد المدمجة في منظومة مسار، لتعويض الحصص الحضورية بأخرى افتراضية عن بعد، وقد خصصت المذكرة رقم 20-0271 لذات الغرض، حيث تضمنت البطاقة التقنية للمسطحة، وكدا إجراءات العمل وتوجيهات استخدامها، كما شكلت منصة **TelmidTice** التي تم اعتمادها كذلك دعامة

تعليمية فعالة من حيث الموارد السمعية البصرية التي تدعم عملية التعلم، فضلا عن مجموعة من التكوينات عن بعد بخصوص نمط التعليم المعتمد، والتي استفاد منها أساتذة التربية الموسيقية من مختلف ربوع المملكة في تلك الفترة.

خاتمة

إن كل ما سبق التطرق إليه، يؤكد أهمية وضرورة التعليم الإلكتروني في عملية التدريس عامة، وتدريس الموسيقى خاصة، كونه من الأنماط التعليمية الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا المتطورة، وتستجيب وتتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، بحيث يتيح إمكانيات يعجز التعليم في شكله الاعتيادي على تحقيقها، ولعل أبرزها تكسير عوائق الزمان والمكان في العملية التعليمية التعلمية. وإن ظروف الحجر الصحي التي عاشها العالم مؤخرا، قد شكلت فترة محورية ومنعطفا جديدا لإعادة النظر في هيكلة النظم والممارسات التعليمية، والتفكير في تطويرها وفقا لمستجدات العصر، خاصة في الدول النامية التي تكبدت خسائر كبيرة على هذا المستوى.

ونظرا لمكانة الموسيقى في التاريخ الإنساني، وأدوارها التربوية التي تنعكس على الفرد وعلى المجتمع بشكل عام، فإن عملية تدريسها كادة، سواء في المدارس العمومية وكذا المعاهد ومؤسسات التكوين الخاصة، ينبغي أن تحظى بالعناية اللازمة على الجانبين التنظيري والتطبيقي، وأن يتم تكييف مكوناتها وفقا لآخر المستجدات الرقمية والطرق التعليمية الحديثة، من خلال التكوين المناسب للمدرسين، وتوفير المعدات والوسائل اللوجستية الضرورية، لضمان استمراريها واستفادة المتعلمين من مزاياها مهما اختلفت الظروف.

بيبليوغرافيا

-الإخريطي بهية جلال، المستحدثات التكنولوجية في التعليم الموسيقي وتأثيرها على المعلم والمتعلم، مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، العدد2، كلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ، يونيو 2018، (ص:27-42).

-بن محمد عسيري (إبراهيم)، بن يحيى المحيا (عبد الله)، كتاب جماعي بعنوان: التعلم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق) للإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب، مكتب التربية العربي لدول الخليج- الرياض، السعودية، 2011.

-سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها(رؤية نظرية معرفية وتوظيفية)، مكتب اليمامة للطباعة والنشر بغداد- باب المعظم، 2020.

-مجدى عزيز (إبراهيم)، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.

- **Martin de Guise, S. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. Intersections, 29(2).**
- **Sylvaine Martin-Kostajnsek. ENSEIGNEMENT A DISTANCE DE LA MUSIQUE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE ET CONSERVATOIRE SUPERIEUR.FAMEQ,2008. hal-02977332.**

الأطفال الأفارقة جنوب الصحراء بالمدرسة العمومية المغربية من وجهة نظر أولياء أمورهم

☜ **بوزكراوي مولاي راشيد**
جامعة ابن خفيل القنيطرة

تقديم

الهجرة ظاهرة قديمة، عرفها الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض، باحثا عن الأمن والأمان، وعن الماء والغذاء متنقلا من مكان إلى آخر، و"لا تعد الهجرة ظاهرة جديدة، بل إن جدتها اتسمت بالتسارع المتزايد في العقود الأخيرة لتصبح جزء لايتجزأ من عملية التكامل العالمي"[1]، وهكذا فالهجرة البشرية كانت ولازالت وستبقى مرتبطة بوجود حياة بشرية.

ورغم ما حققه الإنسان في وقتنا المعاصر من تطور ورقي اجتماعي واقتصادي وثقافي وسياسي، فإنه لم يتمكن من التصدي لظاهرة الهجرة؛ والتي شَهِدَت أوجها في السنين الأخيرة، حيث أصبحت المؤسسات الاجتماعية والصحية، معنية بالدرجة والأولى بالهجرة خاصة المؤسسات التعليمية العمومية؛ التي فتحت أبوابها في وجه الطفل الإفريقي جنوب الصحراء[2].ومع أن المغرب اليوم في منعطف جديد، يسعى إلى تنزيل نموذج تنموي جديد، فلابد أن تراعى فيه مسألة اندماج المهاجرين، و أجرأة ذلك في السياسات العمومية ، معززا بذلك التماسك الاجتماعي في ظل التعدد الثقافي، من أجل تنمية مستدامة مبنية على الممارسة الفعلية لحقوق الإنسان.

1. الوضع الجديد للهجرة بالمغرب

منذ 2013 فتح المغرب المجال للمهاجرين المتواجدين على ترابه لتسوية وضعيتهم القانونية، للحصول على بطائق الإقامة، ووفقا لجواب عن تسأل النواب في مجلس النواب، أكد السيد رئيس الحكومة أن عملية التسوية أسفرت عن تسوية 23096 حالة تمثل % 83 من العدد الإجمالي للطلبات المقدمة والتي وصلت 27649 طلبا. وكذلك إدماج الأشخاص المقيمين بشكل غير قانوني بالتراب المغربي، منذ متم دجنبر 2016 إلى غاية متم دجنبر 2017، حيث تم إيداع أكثر من 28000 طلب تسوية، وحضي ما

[1] غدنز انتوني، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط4، 2001، ص 331.

[2] تم فتح المؤسسات التعليمية العمومية بناء على مراسلة السيد الكاتب العام تحت رقم 487-13 بتاريخ 9 أكتوبر 2013 في شأن إدماج التلميذات والتلاميذ الأجانب المنحدرين من بلدان الساحل وجنوب الصحراء في التعليم المدرسي المغربي

يقارب 20000 طلب منها بالموافقة، على أن باقي الطلبات بصدد الدراسة من طرف اللجنة المختصة. وبلغ عدد اللاجئين المعترف بهم من قبل مكتب شؤون اللاجئين وعديمي الجنسية، 755 لاجئ من جنسيات مختلفة، والاستماع من طرف اللجنة المختصة إلى 1097 طالب لجوء من جنسية سورية".[1]

المهاجرون من دول إفريقيا جنوب الصحراء أصبحوا يشكلون ظاهرة جديدة في المجتمع المغربي،و يعيشون أوضاعا متباينة وغالبيتها مزرية، في ظل هشاشة الدخل الذي يعاني منها المهاجرون، وانعدام فرص الشغل في القطاع الخاص، وبساطة التجارة التي يشتغلون فيها والتي لا تكفي لسد مصاريف الحياة اليومية .

يجسد التدبير اليومي لحاجيات المهاجرين الأفارقة جنوب الصحراء بالمغرب،صراعا دائما من أجل البقاء،"حيث يتميز اليومي بالرتابة والتكرار بين انتظار مساعدة، والشعور بعدم الفعالية في المجتمع، وعدم القدرة في التحكم في الحياة الشخصية، وعدم التأكيد بخصوص المستقبل، وعدم القدرة على تحقيق الحاجات الآنية الملحة "[2].فباستثناء فئة قليلة تلقت تكوينا عاليا وتشتغل بالقطاع الخاص، نجد أن الغالبية العظمى هم باعة متجولون غير مرخص لهم، يشتغلون ببيع الهواتف النقالة أو الساعات اليدوية أو الحلي الإفريقي، تجدهم على الأرصفة وفي جوانب الطرقات، أو يشتغلون بشكل غير قانوني في أعمال شاقة وبأثمان زهيدة، كالبناء والحفر، وهناك من اتجه إلى التسول خاصة في أبواب المساجد وفي ملتقى الطرقات، أو كنس الأحياء والشوارع لكسب تعاطف الناس كل هذا لجمع المال لتوفير قوتهم اليومي والادخار لتمويل رحلة العبور نحو أوروبا.

2ا الطفل الإفريقي في السياسة التعليمية:

2-1. المدرسة المغربية والواقع الجديد

إن وجود الطفل الإفريقي جنوب الصحراء بالمدرسة العمومية أصبح ظاهرة اجتماعية تتداخل فيها مجموعة من العوامل المرتبطة فيما بينها، وقد اقتصرنا في دراسة هذا الموضوع على المجال الترابي للمديرية الإقليمية للتربية والتكوين بالرباط لمجموعة من الاعتبارات، تتمثل في كونها إحدى المديريات الإقليمية

[1] العثماني(سعد الدين)، جواب رئيس الحكومة، الجلسة الشهرية المتعلقة بالسياسة العامة، المادة 100 من الدستور، سياسة الحكومة في مجال الهجرة، الاثنين 19 صفر 29/1440 أكتوبر2018

[2] قدوري صفاء، ديناميات الهجرة، من فكرة المشروع إلى قرار الاستقرار، دراسة ميدانية على عينة من مهاجري إفريقيا جنوب الصحراء بمدينة فاس، ضمن كتاب جماعي بعنوان: الهجرة والعلوم الاجتماعية الديناميات الهجروية وتحديات التعددية الثقافية، جامعة الأخوين، بإفران/مؤسسة مقاربات، فاس، المغرب ، 2022، ص 246.

للأكاديمية الجهوية لجهة الرباط سلا القنيطرة التي راكمت سنوات من التجربة فيما يخص إدماج الطفل الإفريقي بالمدرسة المغربية، وكذلك لإعدادها لدراسة ميدانية في هذا الموضوع، بالإضافة إلى تمركز عدد كبير من الأفارقة جنوب الصحراء بالمدينة، كما أن موقعها كعاصمة للبلاد وتمركز مجموعة من السفارات الأجنبية الغربية والإفريقية يفرض عليها العمل على إيجاد حلول لهؤلاء الأطفال داخل المؤسسات التعليمية كيفما كانت الظروف والإكراهات.

فالتعليم الحالي المقدم لهؤلاء التلاميذ الأفارقة جنوب الصحراء، يطرح أكثر من تساؤل حول مدى نجاعته، وهل يقدم إضافات نوعية لما تلقاه في بلده الأصلي؟ ومن هو الأفضل فيهما؟ أم أن هذا التعليم يوفر مقعدا دراسيا بدون نتيجة؟ كما أن موضوع المعتقد والبعد الديني، لازال غامضا في المناهج الدراسية، مع عدم تقديم بديل يحترم الخصوصية الشخصية.

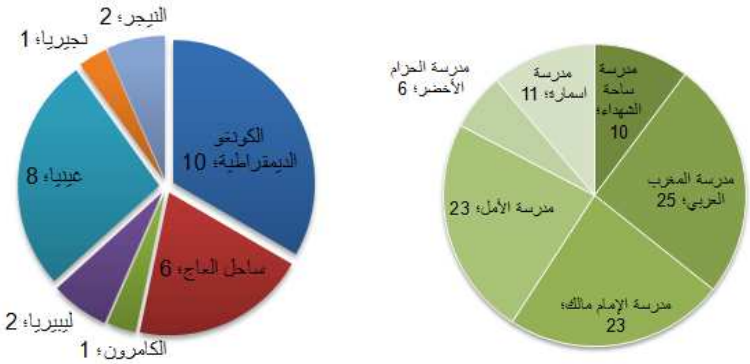
2-2. الطفل الإفريقي بين الخطاب والواقع

الرؤية الإستراتيجية 2015/2030 تعتبر خارطة الطريق في السياسات العمومية في المجال التربوي-التعليمي، والمحدد الأساسي للتوجه العام للمملكة والتي تم تأطيرها بالقانون الإطارقم51/17 الملزم للجميع، نجد على أنه أشار في المشروع المندمج رقم 3 إلى تمكين أبناء المهاجرين المقيمين بشكل رسمي بالمغرب وأبناء المغاربة العائدين للوطن، من ولوج مسارات دراسية تمكنهم من الاندماج التدريجي في منظومة التربية والتكوين، وذلك بتدابير ترمي إلى تطوير مبادرات تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة، كما أشار المشروع المندمج رقم7 والمتعلق بتطوير النموذج البيداغوجي إلى تحقيق الاندماج الثقافي عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من أبعاد وظائف المدرسة الأساسية، وجعل التربية على القيم الديموقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز خيارا استراتيجيا"[1]. لكن ما يلاحظ هو غياب أو بطء التدابير الإجرائية والتي يجب أن تنطلق من تكوين الأساتذة، مرورا بالبرامج والمناهج وصولا إلى كتاب مدرسي يحترم التعددية الثقافية، وكمثال للطفل الإفريقي القادم من بلاده والمتحدث باللغة الفرنسية يلج المدرسة الابتدائية العمومية فيصبح ملزما بتعلم اللغة العربية، ودراسة الرياضيات والنشاط العلمي بها، وفي السلك الإعدادي يصطدم أمام العودة إلى الرياضيات والمواد العلمية باللغة الفرنسية وهذا نموذج من نماذج التيه التي يعيشها الطفل الإفريقي بالمدرسة العمومية.

[1] القانون الإطار 17-51المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بالجريدة الرسمية رقم 1.19.113 مؤرخ في 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019.

3.2. المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور للتلاميذ الأفارقة:

خلال هذا البحث، قابلت أولياء أمور التلاميذ الذين يدرسون بالمؤسسات التعليمية، البيان1، حيث أن مديري هذه المؤسسات مشكورين قدموا لي كل المساعدات.



المبيان1:المؤسسات وعدد التلاميذ الأفارقة/المبيان2:جنسيات أولياء الأمور وعددهم

ومع زيارتي لعدة أقسام أثناء حصص الدرس عاينت اندماجا حقيقيا لأطفال المهاجرين الأفارقة مع الأطفال المغاربة. يتحدثون الدارجة المغربية بكل طلاقة، حيث قدمت لإحدى التلميذات الإفريقيات بمدرسة ساحة الشهداء بالرباط، جائزة بمناسبة عيد ميلادها الذي صادف يوم إجراء المقابلات الخلاصة مع أولياء الأمور وبإذن من السيد المدير ومن خلال الاحتكاك الأولي يوحي بأن الأطفال الأفارقة وإن كانوا قد اكتسبوا الدارجة المغربية، ولم تعد بينهم وبين المغاربة حواجز لغوية، إلا أنهم أيضا اكتسبوا تمثلات عن المجتمع وعن البيئة الاجتماعية التي يعيشون وسطها.

من خلال المبيان2 لعينة البحث التي قمت بمقابلات معها نرى أنها متعددة الجنسيات، حيث ركزت على التعدد والتنوع من حيث الجنسية ومكان الإقامة والمؤسسة التي يدرس بها ابنه/ابنته، وذلك لإغناء البحث وتعداد مصادر المعلومة، حيث استمعت في هذه المقابلات لآباء وأمهات من الكونغو الديموقراطية، والكامرون، وغينيا، وليبيريا، وساحل العاج، ونجيريا، والنيجر، حيث هناك اختلاف بين اللغات الرسمية لهذه البلدان بين الفرنسية والانجليزية. جميع أولياء الأمور من الآباء والأمهات الذين لديهم طفل في المدرسة ينتمون إلى جمعية أمهات وآباء وأولياء الأمور، حيث أن مجرد وجود الابن/البنت في المدرسة واستخلاص واجبات الجمعية هو بمثابة العضوية في الجمعية، حيث أن 53% اعتبروا أنفسهم أعضاء، بينما 26.5 % أكدوا أنهم غير معنيين بالجمعية لأنهم لم يحضروا أي اجتماع ولا يعرفون المكتب المسير، بينما20% ليس لديهم رأي.

أما بالنسبة لعدد الآباء الذين يحضرون بانتظام إلى اجتماعات جمعية الآباء، بالنسبة للجميع غير مهتمين وليس لديهم أي فكرة، لأنهم لا يستدعون لأي اجتماع للجمعية، ولم يحضروا أي اجتماع تجديد المكتب، وهناك من عبر أنه لا تعطى لهم أي اهتمام للمشاركة في اقتراحات من أجل الارتقاء بأدوار المدرسة.

فولوج المدرسة حق من حقوق الطفل، يسعى من خلالها اكتساب المعارف والمهارات التي تؤهله للحياة المستقبلية، لأن موطنه الأصلي ينظر إليه على أنه الغائب الذي سيعود في أي لحظة، كما تنظر إليه أيضا منطقة الاحتضان كقوة عمل مستأجرة لمدة محدودة من خلال إعطائه كل الحقوق الوضعية، "فالهجرة حسب عبد المالك صياد تكون دائما من البلد الأصلي إلى بلد الاستقبال، وتكون غربة في بلد الاستقبال".[1] فالرغبة في التعليم ستجعل من الطفل الإفريقي جنوب الصحراء مشروع استثماريا لوالديه اللذان غامرا وتحملا مشقة الطريق من أجل حياة أفضل، كما لاحظنا أن مصير الإنسان المهاجر و بالأخص المحكوم بجولة الصراع الفرداني والمجتمعي، أي الإرادة الحرة العقلانية في التغيّر والتحول وحجم البنى الكلية التي تراعي أيضا من جانبها ما يحكم تمسكها أو تخاف من عناصر تفككها، كما يستلزم رعاية مصالح الأغلبية وتتقيد المشروعات الفردية في إطار شبكة علاقات اجتماعية محددة..."[2]

وفي جواب عن سؤال، هل تفضل أن يدرس أطفالك في المغرب بدل بلدك الأصلي؟ جميع المستجوبين وافقوا على تدريس أبنائهم في المغرب، وفي المدرسة العمومية المغربية باستثناء شخصين من غينيا، حيث يرى هؤلاء أنهم كانوا يرون أن المغرب يعطي التدريس الإسلامي أهمية في المدرسة وخاصة حفظ القرآن وهذا لم يجدوه في المدرسة، على عكس بلادهم .

أما سؤال، هل كنت تعرف العربية واللهجة المغربية قبل وصولك إلى المغرب؟ فاللغة جوهر الثقافة والهوية لحياة الإنسان، فتعلم لغة المجتمع المتبني للمهاجرين هي مسالة تتجاوز الإتقان النحوي والقواعد اللغوية، وهي أكثر من اجتياز امتحان القبول في مهنة أو دراسة، هي مسؤولية وحق في الاعتراف كون المهاجرين في هذه الحالة أقلية فاللغة المستخدمة في المنزل هي الفرنسية أو الانجليزية، مع ضرورة وجود اللهجة المحلية وقليل من اللهجة العامية المغربية، أما مسألة التحدث إلى الأطفال الأفارقة جنوب الصحراء باللغة الفرنسية فقط في المدرسة، وليس بلغتهم الأم فيرى أولياء الأمور أن

---

[1] بلعباس(عبد الله)، ظاهرة الهجرة عند عبد المالك الصياد، من السياق التاريخي إلى النموذج السوسيولوجي، مجلة إنسانيات ، عدد 62، الجزائر، 2013، ص25.

[2] شارلوت(سيمور سميث)، موسوعة علم الإنسان، ترجمة علياء شكري وآخرون، المركز القومي للترجمة، مصر، ط2، 2009، ص469-470.

اعتماد اللغتين جميل مع رغبتهم في التحدث باللغة العربية والانفتاح على اللغة الانجليزية، كما أبدى 90% من المستجوبين حبهم للطبخ المغربي، وأن أبنائهم يحبونه ويستمتعون بأكله.

ومن جهة الانخراط والمشاركة في الأنشطة التي تنظمها المؤسسة من مهرجانات شعبية محلية وأعياد وطنية مغربية، فقد عبر 83% أنهم يشاركون في هاته الأنشطة والمهرجانات، وأن 60% يرغبون في تنظيم حفلة نموذجية من تراث بلدك في المدرسة. فأكثر من نصف المستجوبين كان حضور الأسرة بواسطة التجمع العائلي، حيث حضر الأب إلى المغرب إما كسائح، أو مشجع لمنتخب بلاده في منافسة رياضية منظمة بالمغرب، أو من أجل الدراسة، أو عن طريق الهجرة السرية، وبعدما استقر وقام بإعداد وثائق الإقامة أحضر زوجته وأبنائه. الوصول والاستقرار: عكس ما قد يتوقعه المهاجر، فهي من أصعب المراحل وأطولها وأكثرها تعقيدا، فالاستقرار والطمأنينة المنشودين أعقد وأطول مما قد يتخيله المهاجر"[1].فأغلبية المستجوبين أكدوا أن السكن خاص بالأسرة لوحدها، كما اعتبروا أن غرفة في منزل هي بمثابة منزل لأنها مستقلة عن باقي الغرف، كما عبر المستجوبين رقم 13و25 أنه يسكن معهم في المنزل إخوة للأب أو للأم. كما أن السومة الكرائية مرتفعة مقارنة بالمغاربة حيث يتم استغلالهم في هذا الباب.

أطفالك بالمدرسة كيف ترى اندماجهم؟ستة مستجوبين لا تعجبهم طريقة إدماج أبنائهم بالمدرسة، وستة آخرين اعتبروا الوضع عادي، واثنين يرون صعوبة في الاندماج، وكذلك رفض مجموعة من المدارس استقبال أبناء المهاجرين الأفارقة جنوب الصحراء، بينما مستجوب واحد يرى أنه سعيد جدا بمستوى اندماج ابنه بالمدرسة وبمستواه الدراسي. أما فيما يتعلق بالاستفادة من مساعدة، الكل أجمع على أنه منذ اتخاذه قرار الهجرة بدأت الصعوبات، حيث أن وصول أغلبهم للمغرب لم يكن من السهل، وأوضح أحد المستجوبين أنه مر بمجموعة من الدول وعاش في الجزائر سبع سنين، ولما أتيحت له الفرصة دخل للمغرب وهو الآن في السنة الثامنة وليس له رغبة للعودة إلى بلاده، حيث لديه أبناء آخرين هناك، أما داخل المغرب هناك صعوبات لكن تم تجاوزها بمساعدة المجتمع المدني (جمعية كاريطاس[2] – ومؤسسة الشرق والغرب[3]).

---

[1] الدريسي ادريس، الشتات الإفريقي بالمغرب الفرص السياسية والتحديات السوسيو اقتصادية، ضمن كتاب جماعي بعنوان: الهجرة والعلوم الإجتماعية الديناميات الهجروية وتحديات التعددية الثقافية، جامعة الأخوين، بإفران/مؤسسة مقاربات، فاس، المغرب ، 2022، ص 288.

[2] جمعية كاريطاس، هي اتحاد 165 منظمة إغاثة كاثوليكية وتعمل في مجال التنمية والخدمة الاجتماعية والمساعدات الإنسانيّة وتعمل في أكثر من 200 بلدًا وإقليمًا في جميع أنحاء العالم .تعد كاريطاس واحدة من أكبر شبكات العمل الإنساني العالمية

[3] مؤسسة الشرق والغرب، منظمة مغربية تم إنشاؤه عام 1994 بواسطة ياسمينة الفيلالي والمعترف بها على أنها جمعية ذات منفعة عامة، تتمثل مهمتها في مقابلة المهاجرين واللاجئين والشباب المحرومين وتعزيز فرص العمل من خلال إنشاء مراكز تدريب اجتماعية وتعليمية ومتخصصين ،وتلتزم أيضًا بحماية التنوع وتعزيز جميع الثقافات.

أغلب المستجوبين بينوا أن أبناءهم يعتمدون على أنفسهم، وأنهم ينجزون واجباتهم الدراسية في المنزل، وهناك من وضح أنه يساعد ابنه أو بنته في إتمام واجباتهم خاصة في اللغة الفرنسية والرياضيات، كما أن هناك من أكد أنه كان يتلقى الدعم من جمعية كاريطاس التي توقفت عن نشاطاتها في فترة كورونا، وهناك من يستفيد من مساعدات مؤسسة الشرق والغرب في إطار تعاونها مع HCR[1].

3] مقارنة النظام التعليمي المغربي ببلدان المنشأ

النظام التعليمي المغربي مشابه للنظام التعليمي بغينيا، في نظر المستجوبين من غينيا، أما الكونغوليين فيروا أنه ليس هناك فرق سوى طرق تدريس اللغات خاصة اللغة الفرنسية، حيث يجب إعادة النظر في المناهج، وأحسن من التعليم في ساحل العاج رغم ضرورة الإشارة إلى مسألة تدريس القيم، ورغم كل هذا فهم يفضلون متابعة أبنائهم لمسارهم الدراسي بالمغرب لاعتبارات أخرى يمكن أن تكون بعيدة عن المدرسة أهمها الاستقرار والأمن والأمان. كما وضحوا أن العنف داخل المؤسسات التعليمية كبير مقارنة بين المغرب وبلدهم الأصلي، خاصة من طرف التلميذات والتلاميذ المغاربة، مع وجود احترام الأساتذة في المغرب واضح مقارنة ببلدهم الأصلي. كما أن نسبة كبيرة من العنف المدرسي هو لفظي أو رمزي من طرف التلاميذ المغاربة.

فالواقع الجديد الذي يعرفه المغرب مع تنامي ظاهرة الهجرة، يفرض تحديا كبير في تنزيل النموذج التنموي الجديد، للإجابة على اقتراحات المجلس الوطني لحقوق الإنسان قبل قرابة عقد من الزمن، ومما ركز عليه هذا التقرير هو إعادة النظر في طرق التعامل مع المهاجرين وبلورة سياسة عمومية شاملة تراعي حقوقهم، والتي تخولها لهم المواثيق والقوانين الدولية التي وقع عليه المغرب، كما دعا المنظمات الدولية والجمعيات النشيطة في مجال الهجرة إلى الانخراط بجدية في دعم وتمويل المشاريع والإجراءات الكفيلة بتوفير الاندماج لهم بصورة إنسانية، و دعا الحكومة المغربية إلى تحيين القوانين التنظيمية، وذلك لتسهيل ولوج هؤلاء المهاجرين إلى جميع المرافق العمومية، والعمل على تسوية وضعيتهم القانونية، وكذلك توفير الشروط الضرورية لولوج الشغل والصحة والتعليم، مما يضمن لهم الحياة الكريمة، كما دعا التقرير إلى العمل على تغيير النظرة الدونية والاحتقارية لهؤلاء المهاجرين من طرف المجتمع المغربي، وقبولهم داخل التركيبة الجديدة للمجتمع الذي فرضته الظرفية الحالية، مشيرا إلى ضرورة ضمان حقوقهم في التجمع العائلي، وفي استفادة أبنائهم من تمدرس جيد يجعلهم قادرين على الاندماج في

[1] HCR: المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين هي منظمة عالمية تكرس عملها لإنقاذ الأرواح وحماية الحقوق وبناء مستقبل أفضل للاجئين والمجتمعات النازحة قسرا والأشخاص عديمي الجنسية.

المجتمع، سواء في المغرب أو في بلدانهم إذا عادوا إليها، مع الإشارة إلى الأطفال القاصرين الذين يأتون لوحدهم والذين تلزمهم رعاية خاصة في مراكز خاصة"[1].

خاتمة

لقد حاولت أن أقف عند ظاهرة الهجرة عامة ووجهة نظر أولياء أمور الطفل الإفريقي جنوب الصحراء بالمدرسة العمومية المغربية بالخصوص، وحاولت أن أكون موضوعيا إلى أقصى حد سواء في الطرح أو النقاش والتحليل، كما لم أتقاعس عن إبراز الحقيقة أو التواصل والتنقل إلى أي مكان يقدم لي المعلومة، لعلي لم أتعمق كثيرا في البحث، لكن من خلال اعتمادي للمقابلات حاولت أن أسجل اهتمامي بنتائج الفعل أي النتائج الظاهرة على الفرد والمجتمعين، وهذه المحاولة سجلت تلك الآثار النفسية والاجتماعية المكلفة منذ فكرة الهجرة واختيار الوقت وتقرير المصير، لقد كان لقاء أولياء الأمور بمدرسة الآمال بيعقوب المنصور بالرباط لقاءا متميزا بإجماع كل المشاركين، حيث لأول مرة تجتمع كل الجنسيات في اجتماع واحد، وحاولت أن أكون محور الربط بالترجمة باللغتين الفرنسية والعربية (حضور اليمنيين).

1المجلس الوطني لحقوق الإنسان.. الاجانب وحقوق الانسان بالمغرب،من أجل سياسة جديدة في مجال اللجوء والهجرة،الخلاصات والتوصيات. الرباط (2013).

بيبليوغرافيا

-الدريسي ادريس، الشتات الإفريقي بالمغرب الفرص السياسية والتحديات السوسيو اقتصادية، ضمن كتاب جماعي بعنوان الهجرة والعلوم الاجتماعية الديناميات الهجروية وتحديات التعددية الثقافية، جامعة الأخوين، بإفران/مؤسسة مقاربات، فاس، المغرب، 2022.

-العثماني (سعد الدين)، جواب رئيس الحكومة، الجلسة الشهرية المتعلقة بالسياسة العامة، المادة 100 من الدستور، سياسة الحكومة في مجال الهجرة، الاثنين 19 صفر 29/1440 أكتوبر2018.

-القانون الإطار 17-51

-شارلوت (سيمور سميث)، موسوعة علم الإنسان، ترجمة علياء شكري وآخرون، المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، مصر، 2009.

-المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الاندماج الإقليمي للمغرب في إفريقيا، من أجل بلورة إستراتيجية في خدمة تنمية مستدامة مع إفريقيا.

-المجلس الوطني لحقوق الإنسان.. الأجانب وحقوق الإنسان بالمغرب، من أجل سياسة جديدة في مجال اللجوء والهجرة، الخلاصات والتوصيات. الرباط، 2013.

-الإستراتيجية الوطنية للهجرة واللجوء.

-غدنز انتوني، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، 2001.

-قدوري صفاء، ديناميات الهجرة، من فكرة المشروع إلى قرار الاستقرار، دراسة ميدانية على عينة من مهاجري إفريقيا جنوب الصحراء بمدينة فاس، ضمن كتاب جماعي بعنوان الهجرة والعلوم الاجتماعية الديناميات الهجروية وتحديات التعددية الثقافية، جامعة الأخوين، بإفران/مؤسسة مقاربات، فاس، المغرب، 2022.

-لعباس عبد الله، ظاهرة الهجرة عند عبد المالك الصياد، من السياق التاريخي إلى النموذج السوسيولوجي، مجلة إنسانيات، عدد 62، 2013.

-لين سميث، أساسيات علم السكان، ترجمة السيد محمد غلاب وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1941.

- **MGHARI Mohamed, La migration irrégulière au Maroc, centre d'études et de recherches Démographiques, Rabat, Maroc,2009.**

تأملات في الجماليات الصوفية

☜ **محمد حجاوي**

أستاذ الجماليات والفلسفة المعاصرة
جامعة مولاي إسماعيل، الكلية متعددة التخصصات، الرشيدية

لو انطلقنا من فكرة أن الله لا يعرفه إلا الله، فإن المعرفة التي يمتلكها البشر عن الله ستحتاج دائمًا إلى التفوق على أنفسهم وتجديد أنفسهم من أجل البقاء على نفس المستوى. والمقصود بالمعرفة: صفات الله اللامحدودة واللانهائية. أيكون الله سرا مستمرا، سيجعل معرفته بالضرورة اكتشافًا مستمرًا؟ إذن، هناك شيء خفي يبقى مخفيًا، موجود بذاته ولذاته، ولا يمكن إعطاؤه شكلًا محددًا، لأنه فوق كل معرفة، لذلك لا يمكن للغة أن تشملها. يمكن أن ننقل فكرة عنها، أو تجربة حول رؤيتها وفهمها، لكن نقلها سيكون غير مباشر بأي حال من الأحوال، أي من خلال الصورة والرمز والعلامة. وبما أن الإنسان ليس شيئًا بسيطًا، ولا قصة بسيطة، ولكنه يحمل في داخله شيئًا أبعد من نفسه، فإن هويته ستظل خفية. الإنسان هو نتاج التاريخ، لكن لأنه مخفي فإنه يتعدى هذا البعد التاريخي أيضا. هذا الخفي هو في الوقت نفسه حضور مطلق: إنه واضح ومرئي من خلال المظاهر التي ليست سوى علامات خفية. كما أن الخفي يختلف عما نسميه المجهول، لأن المجهول يمكن أن يُعرَف في ذاته، بينما الخفي لا يستنفد بالمعرفة، ولا نغطيه بالكامل. فكل ما نعرفه عن الخفي صور، لكنه في ذاته يظل مخفيا.

الغياب/الحضور: هو المجال الذي تتحرك فيه عين الإنسان ورؤى الأحلام، إنه مجال الوحي الذي تُبنى عليه الجماليات الصوفية، هذه الجمالية لها أساسين: الأول؛ أن محاولة اكتشاف المستور لا تؤدي إلا إلى حاجة أكبر للمحاولة، لأن الإنسان لا يصل إلا إلى معرفة عتبة ما يبقى مجهولًا ويدعوه إلى معرفته. يبدو الأمر هنا كما لو أن الإنسان كلما عرف أنه أصبح أكثر جهلًا، زادت رغبته في التحقق من السر والتنجيم عنه. أما الأساس الثاني؛ هو أن تجربة الوحي تفرض، للتعبير عنها، خطابًا يهرب من كل سلاسل العقلانية والمنطق، وسلاسل الفطرة السليمة، بالإضافة إلى التحرر من اللاهوت- فقهية وأعراف الشريعة - إنه شيء لا يوصف لأنه على مستوى آخر.

نضيف إلى هذا أن الجماليات الصوفية تقوم أيضًا على التناقض، أي إن كل شيء يعبر عن نفسه في نقيضه، الموت في الحياة، الحياة في الموت، من النهار إلى الليل، فالصوفي يوحّد الداخل والخارج، الذات والموضوع، الواقع المخفي والواقع المضيء، للوصول إلى حالة وعي أعلى لا تظهر لفرد معين بل لكل الأفراد. هذه الوحدة بين العالم المرئي والعالم غير المرئي هي وحدة الأضداد، وبهذه الطريقة نرى

أن الجماليات الصوفية تدفع الإنسان إلى التقدم باستمرار إلى ما وراء المحدود والمعروف، في هذا التقدم من الضروري أن تجدد نفسها باستمرار لتكون حاضرة دائمًا، وأن تكون مستعدَّة في جميع الأوقات للسير نحو المجهول.

ما هي طريقة استخدام الصوفية للوحي؟ الجواب أن الصوفية - على المستوى المعرفي - تميز بين العقل والقلب؛ الأول يعمل على معرفة العالم الخارجي، عالم الظواهر، والثاني يعمل على معرفة الداخل، العالم الحقيقي، لذلك فهو يميز بين عالم القانون الديني وعالم الحقيقة. فللعقل طريقته الخاصة: التحليل والجدل، وللقلب أيضًا طريقته الخاصة: الحدس والاستنارة والذوق. وهكذا، فإن الصوفية لا ترفض المنهج العقلاني فحسب، بل ترفض أيضًا نظام الحياة القائم على قيمه، لأنه لا يمكنها من الدخول بشكل أفضل في اللامتناهي واللانهائي.

يتجلى الوحي أو يُعبَّر عنه بلغة تحدث على شكل انبثاق أو إملاء أو تعبير ثيوباتي، في غياب شبه كامل للرقابة على العقل، وعلى الرغم من ذلك، لا يوجد شيء مجاني في تجربة الكتابة الصوفية. هناك دائمًا رغبة متحمسة للوحي، تتجلى هذه التجربة أحيانًا في التعبيرات والمصطلحات والصور التي يسميها من يراها من الخارج أو من وجهة نظر القاعدة الدينية، الانحراف أو الدجل، إنها تجربة تتجاوز الجزئي لتصل إلى الكلي وتتغلب على ثنائية المادة - الروح والداخل - الخارج، سعياً وراء الوحدة التي تتحد فيها الاستنارة مع الفعل والنشوة بالممارسة الحية. فالكتابة الصوفية هي تجربة لا تقدم أفكارًا فلسفية مجردة، ولكنها تقدم حالات وأجواء، إنها كتابة لا تروي ولا تعلم، بل توقظ الأشياء وتفجر أسرارها. ووفقًا لهذه الجمالية، فإن الشعر يشبه النسيم المنتشر في جميع أنحاء العالم، حيث يكون الإبداع هو انبثاق ينشر الحياة في كل الأشياء، وفيه تكون الحدود بين الذات والآخر، ومواءمة الأضداد.

في الكتابة الصوفية، تتحلل الذات واللاذات في حركة ديالكتيكية تحول الإنسان نفسه إلى ديناميكية المعرفة العميقة للوجود والانصهار مع أسراره. ومن ثم يبدو أن هذه الكتابة تذهب إلى أبعد من اللغة الأدبية فالأمر كما لو كانت لغة تلتقط ما وراء الطبيعة، أو طقوسًا سرية تتعدى اللغة، لهذا السبب، يظهر أن هذه الكتابة تتوقع ما هو غير متوقع، ويبدو أنها رغبة لا تشبع عند القيام بما هو مرغوب فيه، ولكن عند القيام بذلك، يزداد العطش والقلق أكثر.

يتضح كل هذا في التعبير الثيوباتي (**théopathique**)، فهو تدفق غريزي مضاء في قارة مجهولة للإنسان، تتم محاربته وقمعه بشكل خاص من قبل «العقل» الديني. الغريب في الأمر أن هذا «العقل» الذي يؤمن بالعباقرة والعوالم والكائنات غير المرئية، لا يؤمن، مع ذلك، بالوجود في جسد عالم

لا يراه العقل ولا يعرفه. التعبير الثيوباتى هو اكتشاف هذه القارة الشاسعة المليئة بالمفاجأة الرائعة واللانهائية؛ وبالتالى، فهو قوة متفجرة تدمر الأشكال المختلفة للفكر العرفي وأشكال التعبير والكتابة المعتادة، ومع ذلك فإن العقل الدينى المعياري يدرك أن ما هو متعال في الطبيعة في الميتافيزيقى وفي الإنسان يتوقف عند الوحى النبوي لأنه خاص به. ومن ثم، يجب أن تظل الكتابة ضمن حدود المعلوم والواضح، وإلا فإنها ستتنافس مع النبوءة وربما تدحضها.

يقودنا هذا إلى التأكيد على أن جماليات النص الصوفي، مثلها مثل النص السريالى، تقوم أساسًا على الاستعارة. كلاهما نصوص غير معيارية بشكل بارز: الأول ينتهك اللوائح الدينية والثانى يتعارض مع اللوائح المؤسسية والثقافية والاجتماعية. وبالقدر الذي تعتبر فيه الاستعارة افتراضًا، فإنها لا تقدم أي إجابة شاملة، ولكنها في حد ذاتها، مجال احتكاك بالتناقضات الدلالية. وبالتالى، فإن الاستعارة لا تولد أكثر من أسئلة جديدة، فهى من وجهة النظر المعرفية، عامل قلق وإحراج وليست يقينًا وهدوء. وهذا يفسر سبب محاربة الاستعارة داخل الثقافة العربية، وخاصة في المجال الدينى؛ حيث ما يزال هناك اتجاه سائد إما يرفض التأويل، أي الاستعارة، أو يعترف به ولكن بشروط لا تؤدي إلى ظهور أي استجابة تتعارض مع القاعدة الدينية. في كلتا الحالتين، يكون للنص أولوية يجب قبولها. ووفقًا لهذا الاتجاه، فإن التأويل ليس أكثر من تأكيد لكل شيء يتوافق مع ما يقدمه النص بشكل مباشر وحرفي. التأويلات هنا هى نوع من العمليات التحليلية لتأكيد النص ومحتواه، لا للتساؤل عنه ولا لتفسيره بطريقة تتعارض مع الأدلة الحرفية والمعيار الديني.

في هذه الكتابة نتساءل عما إذا كانت اللغة هنا هى الاستماع أو اللمس أو الوحي الحقيقي أو الانغماس أو إن كل شيء بداخلها يبدو رمزًا وحلمًا وإشارة.

تكمن شاعرية الاستعارة في عدم مرجعيتها، أي في حالة اختراعها، كما لو كانت دائمًا بداية تفتقر إلى الماضى باعتبارها الطاقة التى تولد الأسئلة، إنها تجدد الإنسان، لأنها تجدد الفكر واللغة والعلاقة مع الأشياء. إنها ديناميكية إنكار الوجود الحالى بحثًا عن وجود آخر. من ثم، فإن الاستعارة تتطلب بشكل طبيعى قراءة ديناميكية موازية لديناميكيتها؛ أي قراءة متجددة دائمًا، فالقراءة التى تصر على فهم النص فقط حرفيًا أو خارجيًا تتعارض مع طبيعة اللغة ذاتها، لأن الحرفية تقتل اللغة، فى الشكل والمعنى، بصرف النظر عن حقيقة أنها تقضى أيضًا على الإنسان وفكره. فى هذا المستوى يمكننا أن نؤكد على أن النص هو تفسيره. بعبارة أخرى، لا توجد استعارة أو تفسير لذلك النص الذي يُقصد به الوصول معرفيًا إلى يقين نهائى، كما يحدث مع النصوص الدينية والعلمية والرياضية. المتدينون هم أقوى أعداء الاستعارة، إنهم مهتمون بما يسمونه الحق ويركزون عليه كشيء واضح تمامًا، لكن الاستعارة

خيالية، ما يعنى، في بصريات هؤلاء المتدينين، أنها عديمة الفائدة ولا معنى لها. ومع ذلك، فلاستعارة بالنسبة للصوفيين والسرياليين ليست مجرد مسألة أسلوب فقط، بل هى أيضًا استبصار في الكتابة العربية، تم شرح لأسباب الاستعارة بالقول: إنه عندما تواجه الروح خطابًا غير مكتمل المعنى، وهو من سمات الاستعارة، فإنها تريد أن يكتمل. أما إذا واجهت خطابا كامل المعنى، كما في الكتابة غير المجازية، فإن تلك الرغبة تنطفئ، هذا يعنى أن الكتابة بهذه اللغة تثير الرغبة في البحث والسؤال، ومعرفة المجهول والدخول في ديناميات اللامحدود.

يقودنا التعامل مع المجاز إلى التعامل مع الشكل. ويرسلنا الشكل بدوره إلى الأهمية العميقة التى تمتلكها تجربة الكتابة الصوفية والسريالية باعتبارها تكتشف الله (المعنى)، أو التى تخلع الحجاب بيننا وبينه، فتكون قادرة على رؤيته وتوحيد أنفسنا معه، لكن الكشف لا يعنى هنا تكثيف لمعان المعنى، ولا يمكنه أن يجعلها تأتى من حالة التستر إلى حالة الوجود، بل تخفف من حدة تجلياتها، بحيث يمكن رؤيتها نظرًا لأن التوهج والإشعاع الشمسى أكثر شدة، فكلما قل تركيزنا على الشمس، تصبح الشمس مخفية عن الأنظار؛ وبهذا المعنى، يمكننا أن نفهم القول الصوفي: «من التجلّي الشديد يأتي الستر».

الشكل، إذن، مثل سحابة رفيعة وشفافة نراقبها، مما يجعل من الممكن للشخص أن ينظر إليها و «يظهر» نفسه لمن ينظر. إن ظهور المعنى هو إخفاء، لأن حقيقة ظهور المعنى تحت شكل ما، تدل على أن نوره محجوب، لأن الشكل هو قيد اللامحدود. وعلاوة على ذلك، فإن معنى (الله) لا يخفى حتى نستطيع أن نقول إنه موجود أو متجلى، لا، إن وجوده دائم ومطلق. عندما نراه في شكل لا نراه، لكن ما نراه هو شكلنا الخاص به، وهى أن الشكل يخص من ينظر، وليس ما ينظر إليه. يخفى المعنى بالظهور والتجسد بالإخفاء. الإخفاء، هو نتيجة مظاهر شديدة: نوره مبهر، مما يجعل من المستحيل أن نضع أعيننا عليه، بل وننظر إليه.

من هذا المنظور، فإن الشكل هو نور يتكثف بالقدرة المطلقة وإرادة المعنى (الله) لتهيئة معرفة جوهره وصفاته وأسمائه. الشكل هو تعريف المعنى (الله)، لأن المعنى مخفى بسبب دقته الشديدة وغير محسوس وغير معروف، وبما أن الشكل هو طلاء، فإنه يشير في نفس الوقت إلى نور المعنى وظلام الكون. شكل الكون عبارة عن سحابة تغطى شمس المعنى، لكنها أيضًا طريق نحوها. إنه البيان الذي يشير إلى المخفى؛ لذلك من يكتفى بالنظر إلى الشكل فى حدود المظهر المعقول سيرى المعنى على أنه ظلمة وسيظل مرتبطًا بالظلمة، بينما من يتجاوز تلك الحدود ويتغلغل في باطنه يرى المعنى في نوره الحقيقي في ذاته الحقيقية.

على هذا المستوى، الشكل هو خلاص الكون المعقول، لأنه عندما يضيء نور المعنى، يحترق الكون ويختفي. عندما يظهر الخفي، يختفي الإجمالي. الرد نفسه على الأمر الذي أعطاه الله لموسى عندما طلب منه أن ينظر نحو الجبل لرؤيته، لكن الجبل لا يمكن تثبيته بسبب قلة الضوء الظاهر: لا يستطيع الإنسان أن يرى المعنى (الله) في الداخل للعالم المحسوس وليس من خلال الشكل، أي من خلال كثافة الحواس. وبالتالي، فإن الشكل هو مكان السمات والكثافات وجوهر القيمة الإجمالية.

يرى ابن عربي أن العالم الروحي يتجلى في أشكال منطقية، ويقول عن العباقرة[1]، على سبيل المثال: «عندما يظهر الجني بشكل معقول، يُقبض عليه بالعين، لأنه لا يستطيع الهروب بهذه الطريقة طالما بقي البصر؛ أي النظر إليه بشكل ملموس، على الرغم من أن هذا من وجهة نظر الإنسان، وإذا أمسكه المُدرك واستمر في النظر إليه دون أن يكون للجني مكانًا للاختباء، فإن ذلك الكيان الروحي يُظهر له شكلًا يختبئ تحته مثل الستارة». ثم يتخيل الراصد أن هذا الشكل يتحرك في اتجاه معين ويتبعه بعينيه، ولكن باتباعه بعيونه، يهرب الكيان الروحي ويختبئ. عند الاختباء، يختفي الشكل من نظرة الراصد الذي كان يلاحقه بصريًا، لأن هذا الشكل يتعلق بالكائن الروحي مثل الضوء الذي يتمدد في كل مكان بالنسبة للمصباح، بحيث إذا كان جسم المصباح مخفيًا، الضوء يختفي، وهذا بالضبط ما يحدث للشكل المذكور أعلاه من العبقرية. هذا من الأسرار الإلهية التي لا تعرف إلا بعلم من الله. الشكل ما هو إلا جوهر الكيان الروحي، علاوة على ذلك، فهو نفسه، على الرغم من أن الشكل موجود في ألف مكان، أو في جميع الأماكن، أو له أشكال مختلفة. عندما يتم القضاء على أحد هذه الأشكال ويموت على ما يبدو، ينتقل الكيان الروحي من حياة هذا العالم إلى النسيان (البرزخ)، بنفس الطريقة التي نتحرك بها أيضًا عندما نموت، ولن يقال عنها شيء في هذا. العالم السفلي مثلنا؛ تلك الأشكال المعقولة التي تظهر فيها الكيانات الروحية نفسها تسمى أجسادًا.

يمكننا فهم الشكل على أنه ظل ففي التقاليد الدينية، يلقى الله بظلاله على الأرض. حديث أن: «السلطان ظل الله على الأرض» معروف، لأنه بحسب ابن عربي «يتجلى في جميع أشكال الأسماء الإلهية التي تحدث في الدنيا، والعرش ظل الله في الآخرة[2]». يعتمد الظل على الشكل الذي ينبثق منه بحساسية وروحانية. الإحساس محدود، يحدد ويفقر، ومن ثم فإن الظل الروحي للشكل الروحي أقوى وأغنى من الإحساس.

---

[1] ابن عربي، الفتوحات المكية -الجزء الثاني، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999، ص 150.

[2] ابن عربي، الفتوحات المكية -الجزء الثاني، ص 152.

للمخلوقات أيضًا ظلال تجسد الله. بهذا المعنى، فإن تلك الظلال هى التى تسكن العالم وتفسر فكرة الظل بانفصال محمد عن خالقه: بالفصل امتلأ مكان الفراق بظلّه، إذ لا فراغ في الدنيا[1]، فانفصاله عن النور كان بسبب التجلّى، وعندها أصاب محمد أمامه ظلّ ظلّه يملأ المكان الذي انفصل فيه. يشير الظل إلى أنه لا يزال مرتبطًا بخالقه، وهكذا يكون محمد مرئيًا لمن انفصل عنه، أي للإنسان، وهو حاضر أمام من انفصل عنه، أي الخالق. ومن هنا فإن الادعاء بأن محمدا موجود في كل مكان، صحيح.

ويمكننا أن نفهم الشكل على أنه نتاج العلاقة بين الفاعل والمريض، وهنا يكون الفاعل معادلاً للأب، الذي هو الروح، والمريض للأم، أي الطبيعة، أي مكان التحولات؛ لذلك فالأب في القمة والأم في الأسفل. في الاتحاد الجسدي البشري بين الأب والأم، الاتحاد هو شكل توليد الاندماج الروحى. ينتج بين النبرة والمائدة المخزنة في السماء (مكان الكتابة ونطاقها)، أو بين العقل الأول والروح العالمية؛ إذا نظرنا إلى رمز الكاتب (العقل الأول) والغرض من الكتابة (تقديم المعرفة = الجماع في اتحاد مادي)، يتضح لنا معنى عبارة «خلق الله آدم على صورته» (الحديث النبوي). ومعنى التعبير الإلهى (القرآنى) نسبة إلى خلق الأشياء مع الكائن! (كن). حرف الكاف وحرف النون من هذه الكلمة هما العقل الأول والروح الكونية، أي مقدارين يجمعهما رابط مخفى في الصوت كن، وهو كما يقول ابن عربى، حرف الواو محذوف من أجل أن يلتقى الحرفان الساكنان، هكذا يُفهم قول الإمام الصادق أن الله خلق الحروف أولاً: العلامة المعقولة المودعة على الطاولة هى ماء المعرفة (= الخلق)، يرمز لها بالماء. تتدفق إلى الرحم، والمعاني المودعة في الحروف مثل الأرواح المودعة في أجساد الأطفال.

في عالم الكلمة، المتكلم هو الأب، والمستمع هى الأم، واللغة هى الرابط الذي يربط بينهما (الجماع) ونتيجة هى فهم المستمع، الابن: الشكل الجديد أو التحول. في عالم الاتحاد الجسدي البشري، الأب هو من يتحول والأم هي المتحولة، بينما الجماع هو فعل التحول والابن هو نتيجة هذا الفعل.

إن إدراك الأشكال ما هو إلا وسيلة لكسر عادة الإدراك البصري. يتضح هذا من خلال قصة تمجيد الله التى قامت بها الحصى التى كانت بيد النبى محمد. تُمجد الحصى الله منذ أن خلقها، لكن سماعها شيء غير عادي بالنسبة للسمع، وإن لم يكن مرتبطًا بالحصى.[2] فمحمد يمتلك صفتين: المعرفة والعمل. وبالفعل يهب الأشكال، التى هى على نوعين: الظاهر الحسى، كالأجساد والأشكال والألوان المرتبطة بها، والسحر الروحي الذي يوجد في العلم والمفاهيم والوصايا. صفة المعرفة هنا تصبح الأب، لأنها فاعلة،

[1] ابن عربي، الفتوحات المكية -الجزء الثاني، ص 152.

[2] ابن عربي، الفتوحات المكية -الجزء الثاني، ص. 155.

ونوعية العمل هى الأم، لأنها صبورة، من كلا النوعين تنشأ الأشكال. لذلك، فإن الشكل هو رمز للمعرفة وليس للهوية ولا للوجود. مع الشكل، يجسد الإنسان المعنى في روحه، تجسيدًا يسهل التعبير عن المعنى المذكور إلى ملكة موجودة في الخيال، يقول ابن عربى: «إن تجسيد الشكل يدفع الإنسان إلى إمعان النظر حتى يدرك معناه كله، وإذا دخل المعنى في قالب الشكل، فهو مرغوب فيه من قبل الحواس ويفتح باب التأمل والتمتع، مما يؤدي إلى إدراك ما يترتب عن الشكل المذكور وما يجسده» .[1]

لنفترض أن النموذج هو تقريب المسافة البعيدة أو حتى الإغلاق الذي يبقى المعنى بعيدًا، لكن القريب لا يوجد في الوضوح فحسب؛ بل هو أيضًا في الخفاء والبعد. ينتج اللانهائى عن هذه الجدلية الدمجية بين الوحى والإخفاء، بين الشكل والمعنى، بين القرب والبعد. يبدو الأمر كما لو أن الفكر يبدأ دائمًا بهذا الخط الفاصل بين المعنى والشكل، والذي يشبه الخط الذي يفصل الضوء عن الظل، ومع ذلك، ينجذب الإنسان دائمًا نحو المعنى أو الضوء، وهي أن الرؤية «محددة» ولكنها «غير موجودة».

لذلك فإن الرؤية ليست سوى عتبة لشيء يتجاوزها: الخفى. في أوج الرؤية يزداد تعطش الإنسان لما لم يره بعد. الرؤية هى ديناميكية اللانهائية: نقطة الوصول، تكشف لنا المسافة والعطش أكثر من القرب والشبع. والقرب هو وميض من البرق تبدو فيه المسافة أكثر بعدًا. أقرب شيء هو الموت: الموت الذي يبطل الحياة الأرضية ويؤسس الحياة الأخرى، وهو الموت بالنسبة لعالم الظل الأرضى، على الرغم من الحياة فيما يتعلق بالنور فيما وراء. أن تغيب عن الظل يعني أن تكون حاضراً في الضوء. الموت نور: إنه الوجود الحقيقي.

الماضى نور، والحاضر هو المرحلة المتوسطة، والمستقبل هو الموت: «الحياة الأبدية»، لكن الماضى ليس هنا نقطة مرت أو توقفت، بل جذر، أصل قبل الإنسان. وبهذا المعنى، فإن الماضى هو المستقبل الذي أتى، والحاضر هو المستقبل الذي يأتى، والمستقبل هو المستقبل الذي سيأتى. الوقت هو حركة الظل والضوء التى تقيس الوجود الخفى الواضح، والوجود ليس سوى حركة دائمة للديالكتيك بين الخفي والواضح، بين الظاهر والمخفي (الظاهر - المخفي، الخفي - الظاهر).

الإنسان نفسه هو مرحلة وسيطة (برزخ)، جسر بين الظل والضوء، يتشكل وجوده حول العبور نحو الضوء. يعيش على رغبته الأبدية في العبور كأنه موجود بين حدين: لا يستطيع أن يعيش بدون شيء مخفي أمامه يكشف حدوده، ولا يمكنه أن يتجه نحو الحياة بدون شكل يكشف عند رؤيته ما يوحده

[1] Ibn Arabí, Inxa 'al-dawa'ir [La production des cercles], La production des cercles, Paris, Éditions de l'Éclat, 1996, p: 5-6.

بالمخفى، ولكنه في الوقت نفسه هو ما يحيط به ويأويه وينشطه، إنه هذا الأفق الذي لا يوجد إلا عندما تمشى نحوه، بينما ونحن نسير يقترب المخفى، ويظهر أكثر بعدًا، بحيث يبدو الإنسان محدودًا كما لو أنه لم يتم إنشاؤه بعد، وهنا تكمن رغبته الشديدة في الموت، أي أن يولد.

الشيء الوحيد الذي يوقظ الإنسان ويحشده ويدفعه لتجاوز حدوده هو ما يشبهه، والتشابه الذي يوحد الإنسان والله هو على وجه التحديد الشكل. الشكل المنسوب إلى الله شيء مجهول لا يمكن الوصول إليه من أجل المعرفة، وينسب إلى الإنسان، شيء معروف يتلقى الضوء من المجهول. يثير الشكل رغبتنا، لكنه يفلت من إدراكنا. لا يوجد اتحاد بين الإنسان والشكل، بين الشيء وما يماثله، بل بين الكائن البشري وما يتجاوزه، بين المحدود وغير المحدود، بين الظاهر والمخفى الذي يبقى مستتراً. يتحد الإنسان فقط مع المجهول الذي يبقى مجهولاً. مثل هذا الاتحاد يشبه سقوط قطرة ماء في نهر لا نهاية له، فعندما يدرك الإنسان الشكل الذي يشبهه، فإنه يتجه نحو إدراك المعنى؛ أي نحو الاتحاد مع من لا يشبهه. الإنسان هو أرض لا ينفصل عنها إلا لينضم إليها. اكتشاف المعنى هو اكتشاف في الكون ما يشبه الإنسان: الهشاشة والتغيير. وكأن الإنسان لم يبلغ الخلود إلا بإتلاف الزمان، وكأنه يعيش في المكان الذي غادره فقط.

يحلل ابن عربى العلاقة بين المعنى والشكل من وجهة نظر الحروف، ويلاحظ أن حرف الكاف من كلمة الكون (يكون) هو ظل لكلمة كون (أعلم!)، لأن هذه الكلمة الأخيرة هى الجوهر (ذات) الذي يُكون ظلها، وأن الحرف واو في كلمة هو (هو، هو، هو). عندما نكتب حرف الواو كما نلفظه («الواو»)، يعتقد ابن عربى أن «الواو الأول هو الواو (الجوهر، الهوية) وأن الواو الثاني هو كون (الوجود)، بينما الحرف «أ» الذي تم إدخاله هو حجاب التفرد (الحدية).«[1]

المظاهر ترمز إما إلى الشكل (الصورة)، أو الهيا (هى). هى هو وليس هى: الشكل هو المعنى ولكن المعنى ليس الشكل. يقول ابن عربى أن «هو» ليس «هى»، وأنه عندما يكون كذلك، يكون فقط من خلال إنشاء الشكل المثالى، مع ما هو «هو» فى الفعل و «هى» فى القوة، الحرف «ها» هو العنصر الذي يوحد «هو» مع «هى»، وكذلك السبب الذي يوحد المقدمات. لم يكن هناك سوى «هو» الذي ليس معه ما يرافقه، لكننا نقرأ في أحد حوارات ابن عربي مع الله ما يلي:

«يا هو، عندما فصلتنا العناصر التى تشكلنا إلى حالة الغياب [...] طلبنا المساعدة وساعدت، طلبنا الإلهام وألهمت، طلبنا المعرفة حول كيفية الدخول فيها، وقدمتموها، فنهضنا بحرا بلا ضفاف في

[1] ابن عربي، كتاب الميم والواو والنون، ضمن رسائل ابن عربي، دار سأدير، بيروت، لبنان، 1997، ص-ص 9-10

تابوت محمد [...]. فاجئنا وطلبنا المغفرة، ثم صاح: «عبادي! لقد طلبت مني غرفة لا يراني فيها أحد. أنا في السحابة (يحب) ولا يوجد شيء معي، وبما أنه لا يوجد شيء معي، فأنا في وجودك. هذا البحر الذي أنت فيه هو سحابتك، لذا إذا عبرت سحابتك ستصل إلى سحابتي، على الرغم من أنك لن تعبر سحابتك أبدًا ولن تصل إلي. أنت فقط في السحابة الخاصة بك. هذه السحابة هي الذي تمتلكه، لأن الشكل يتطلب منك ما أنت فيه». وقلت، «أوه، إنه هو، ماذا أفعل في هو؟» فقال: أغرق فيه[1]». «هو» على هذا النحو يفتقر إلى الوجود؛ لا «هي» في حد ذاتها لها وجود، ولا الحرف «ها» في حد ذاته؛ لكن الهاء يحرك كلاً من «هو» و «هي»، وكلاهما يلتقي بفضل الحرف «ها»، وبالتالي خلق الوجود. ومن ثم، يتم التعبير عن هذا الاجتماع بحرفين، الحرفين «كن - ف - يكون»: عندما نريد شيئًا، علينا فقط أن نقول له: «أنا أعرف!» (كن) «وهو» (القرآن 16، 40). شيء من المقطع القرآني المقتبس هو «هي»، «عندما نريد» هو «هو»، «أن نقول» هو الهاء والكون السبب الذي يوحدهم. كاف كون هو "هو" وراهبة كون هي «هي». ويضيف ابن عربي: «وبما أن حرف الواو عالٍ وعالي، نجعله زوجًا، وبه يكون هو الزوج؛ وبما أن «هي» عالية في تأثيرها ومنخفضة بالنسبة للكسرة [حرف العلة، الذي يكتب أسفل الحرف]، فقد أعطيناها الحرف «يا» وجعلناها الأسرة، بحيث تحتل «هاء» مكان الرسالة [الإلهية] (الرسالة) ومكان «هو» مكان جبريل [الملاك الذي ينقل الرسالة]. ثم ظهرت قواعد وقوانين وأعراف وأسرار هذا الاتحاد المبارك«.[2]

بهذه الطريقة، تساعدنا الكتابة الصوفية على فهم ثلاث قضايا تتعلق بالكتابة بشكل عام، والتي كانت وراء تحولات الكتابة الشعرية العربية. الأولى، أن الشعر ليس لعبة معجمية تأخذ الكلمات على أنها مواد تزيينية أو زخرفية دون شحنة عاطفية أو فلسفية بخلاف الشحن الحر الخالص. على العكس من ذلك، الشعر شيء يتجاوز اللعبة الرسمية البسيطة، إنه شغف وعمل في نفس الوقت. إنها ديناميكيات الشعور والتفكير للإنسان عند فهم الأشياء وإقامة علاقات معها، إنه نمط من الوعي وبالتالي فهو بالضرورة نمط تفكير. والثانية، أن ما نسميه بالواقع الخارجي، أو المادي، ليس سوى جانب واحد من الوجود، وعلى وجه التحديد الجانب الأكثر محدودية منه؛ لهذا السبب فإن الشعراء الذين يختزلون اهتمامهم وتعبيرهم إلى الجانب الأول، لا يشغلون أنفسهم في النهاية بأكثر مما هو في نظر الجميع ولا يعبرون عن أكثر مما يعرفه الجميع. موقفه هو موقف الطبيعة التي لا ترى في الشجرة الحركة

[1] ابن عربي، كتاب الميم والواو والنون، ضمن رسائل ابن عربي، ص 13.

[2] ابن عربي، كتاب الميم والواو والنون، ضمن رسائل ابن عربي، ص 11.

الداخلية لجذورها ونشأتها ونموها، بل ترى فقط الأغصان والأوراق والثمار على الرغم من أن ما وراء الطبيعة هو جزء آخر من الطبيعة.

وتخبرنا الثالثة أن ما نسميه الحقيقة لا توجد في عالم الظواهر المباشرة إلا في شكلها العلمي الوضعي. الحقيقة هي، على العكس من ذلك، سر مخفي داخل الأشياء، ومخبأ في عالمها الداخلي. يمكن للإنسان الوصول إليها، ولكن فقط من خلال أساليب معرفية محددة ليست وضعية، وللتغلب على اللعبة الشكلية والواقع الخارجي والمظهر الجسدي الفوري، يلزم تغيير جذري في أساليب المعرفة التي تحقق التحرر الكامل من خلال تحرير ما تخنقه المؤسسة الدينية والسياسية والاجتماعية أو تقمعه أو تهمشه: ديناميات العالم الذاتي الداخلي، بمشاعره ورغباته وأحلامه، مع اللاوعي، بغرائزه وتطلعاته وقمعه، ومع كل ما تتطلبه ثقافة الجسد عندما تتجاوز ثقافة «الروح» وخاصة أشكالها الدينية. إذا كانت ثقافة الخارج، حسب المؤسسة الدينية والسياسية والاجتماعية، محدودة وسهلة التحديد، فإن الثقافة الداخلية غير محدودة ويستحيل تحديدها، وإذا كانت اللغة التي تعبر عنها الثقافة الأولى محدودة مثلها، وقابلة للتحديد، فإن اللغة التي تعبر عنها الثقافة الثانية غير محدودة وتفلت من كل تعريف؛ وهكذا نسمي اللغتين الأولى منطقية مباشرة وواضحة والثانية عاطفية مظلمة ومجازية. الأول يعد الأشياء ويمثلها، والثاني يوقظها ويثيرها.

الأسطورة والرمز هما طريقتان للتعمق والبحث عن المعنى الأكثر موثوقية. إن العودة إلى الأسطورة هي نوع من العودة إلى اللاوعي الجماعي، إلى ما يتجاوز الفرد، إنها عودة إلى الذاكرة الإنسانية وأساطيرها، إلى الماضي الذي يُفهم على أنه شكل من أشكال اللاوعي. كل هذا رمز يتجاوز النسبي في السعي وراء المطلق. في التعبير الشعري للغة، لا تظهر الأفكار من تلقاء نفسها، كما في الفلسفة، ولكن في علاقاتها مع الأفكار الأخرى. الرمز، أو الأسطورة، هو نقطة الالتقاء بين الخارج والداخل، بين المرئي وغير المرئي. كلاهما. إذن، نقطة إشعاع، مركز ديناميكي يتوسع في جميع الاتجاهات. وفي الوقت نفسه، يعبر كلاهما عن مستويات مختلفة من الواقع في مجملهما. وهذا لا يسمح للشاعر بالكشف عما لا نعرفه فحسب، بل أيضًا بإعادة خلق ما هو معروف لنا، من خلال ربطه بديناميات المجهول واللانهائي. الشعر على هذا المستوى هو المعرفة.

ولكن ما هو الرمز حسب اللغة العربية؟ الرمز يعني الإشارة، والإشارة هي إحدى إجراءات الدلالة. إن التسمية لم تنتج بالكلمات فحسب، بل بالإشارة أيضًا، وبالتالي فإن الرمز هو معنى سريع وخفي وغير مباشر. يقول قدامة بن جعفر: «يستخدم المتحدث الرمز في حديثه عندما يرغب في إخفاء شيء عن عمومية الناس ونقله إلى بعض الناس فقط؛ لهذا، يعطي الكلمة أو الحرف اسم طائر، أو حيوان، أو أي نوع آخر أو أحد أحرف الأليفات، ويخبر من يرغب في نقلها، بما سيكون التعبير مفهومًا لكليهما، لكنه سيكون

رمزًا للآخرين. هناك العديد من الرموز في كتب الحكماء والفلاسفة القدماء، وكان أفلاطون هو من استخدمها أكثر من غيرهم. يوجد في القرآن رموز لأشياء ذات قيمة كبيرة وأهمية كبيرة تحيط بمعرفة ما سيكون [في المستقبل] [...] هذه الأشياء يرمز إليها بأحرف الأليفاتو مع عناصر أخرى مثل التين والزيتون والفجر والآثار وفترة الظهيرة والشمس ومغناطيس مستودعات علوم القرآن بعد أن علموا بهذه الرموز.[1]

ويعرف قدامة بن جعفر أيضا الإشارة على هذا النحو: «إن الكلمات القليلة تحتوي على معانٍ كثيرة في الإيحاء أو التلميح إليها». وأشار ابن رزق، عند تطوير مفهوم الرمز / الإشارة، إلى أن الإشارة هي، في جميع أنواع الخطاب اللفظي، اقتراحًا مهمًا، اختصارا، تلميحا بعيدا عما يدل عليه التعبير اللفظي[2]. وبهذه الطريقة، يرتكز الرمز في اللغة العربية على الاختصار وتباعد المعنى فيما يتعلق بدليل التعبير اللفظي. والشعر إذن لا يفسّر ولا يوضّح، بل كما قال البحتري: «يوحي ويكفي التلميح». فهمك يحتاج إلى تفسير. وبالتالي فهي مظلمة بطبيعتها. عبّر عنها أبو إسحاق السابع بهذه الطريقة: «أحلى الشعر هو الظلمة، الذي لا يعطيك موضوعه إلا بعد تأخير طويل[3]». وأشار إليه الجرجاني بقوله: «بعد طلبها أو رغبتها الشديدة أو اشتياقها إليها، يكون إنجازها أكثر متعة وتفضيلًا، لأنها تحتل مكانة أكثر رقة وسامية في الروح وتقدرها وتحبها أكثر».[4]

وميز الجرجاني نفسه بين الغامض والمعقد: «إن المعقد في الشعر واللغة لا يستهجن لأنه يقتضي التفكير بالعبارة»، بل لأن كاتبها «يجعل تفكيرك يتعثر، نزواته تزرع طريقك نحو المعنى بالأشواك، مما يجعل مسيرتك نحوها معقدة، وقد يقسم تفكيرك ويشتت معاييرك لدرجة أنك لا تعرف من أين أتيت أو كيف تنظر[5]». ولم يذهب مالارمي إلى أبعد من ذلك عندما تحدث عن ظلام الشعر.

يبدو إذن، أن الشعر، كما مارسه كبار المبدعين، ديناميكية تهدف إلى معرفة المجهول، حيث تكون لثقافة الجسد الأسبقية على ثقافة العقل وفي أن العفوية (البداهة) والإبداع الطبيعي (الفطرة) لها الأسبقية على المنطق والتحليل. هذا هو بالضبط الأساس الذي بنيت عليه الكتابة السريالية. يمكننا وصف تجربة الكتابة، تجربة الذات المكتوبة، بأنها تجربة موت، بالمعنى الصوفي للتعبير: الموت فيما يتعلق بالخارجية الاجتماعية على جميع مستوياتها وعلاقاتها للوصول إلى الحياة الداخلية الكونية. هذا

---

[1] قدامة بن جعفر، نقد النثر، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1393، ص -ص 61-62.

[2] قدامة بن جعفر، نقد الشعر، مطبعة الجوانب قسطنطينية، الجزائر، 1956، ص 90.

[3] ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط5، 1981، ص. 206.

[4] نقلاً عن ابن الاثير، ضياء الدين (الموصل 1163 بغداد 1239)، المثل السائر، بيروت ، لبنان، 1990، ص. 414.

[5] نقلاً عن ابن الاثير، ضياء الدين (الموصل 1163 بغداد 1239)، المثل السائر، ص 128.

هو السبب في أنه من الضروري التغلب على الخارج وتدميره. من الضروري التغلب على اللغة الخارجية للتراجع عنها

تلك هى اللغة السكرية؛ لغة مجازية بواسطتها نجعل من الممكن لما هو في مكان آخر، في الخفاء أو في الداخل، أن يمر إلى عالمنا الخارجى، وهكذا، تسمح لنا هذه اللغة بوضع اللامتناهى في المحدود، كما قال بودلير. المخفى، اللامتناهى، المجهول، ليس نقطة تتوقف عندها المعرفة عند وصولنا؛ على العكس من ذلك، فإن المخفى ديناميكى، كلما اكتشفنا شيئًا منه، تطلب منا مزيدا من الاكتشاف بطريقة لانهائية، لهذا السبب، فإن اللغة، على الرغم من وصولها إلى حالة سكر، لا تؤسس هنا علاقات «حقيقية»، بل علاقات مجازية، بين الذات والآخر، بين الذات والمخفى، بين الذات والكون. ووفقًا للتجربة الصوفية، فإن الاستعارة هى جسر يربط ما بين المرئى و اللامرئى والمعلوم والمخفى. وبما أن الهدف هو كشف المجهول، فإن الشكل، بالمعنى الدقيق للكلمة، هو خلق خالص، وبالتالى فإن الشكل ليس تقليدًا، أو نتاجًا للمقارنة والقياس، ولكنه يولد من التقريب والتوحيد بين عالمين بعيدين عن بعضهما البعض. ومن ثم، فإن الشكل ليس حرفة، ولا أسلوبًا تعبيريًا. بعبارة أخرى، إنها ليست بلاغة، إنها بدائية، تنبع من الديناميكيات نفسها التى ينبع منها الحدس الشعري. تكمن قوة وثراء الشكل في نوعية العلاقات التى تخلقها أو تكتشفها بين هذين العالمين، العلاقات التى لا تسمح بالتخوف العقلانى للشكل، أي إنها تجعل تدجينه وخصائصه تكييفا للإدراك الحسى الواقعى. ومع ذلك، فإن الشكل واقعى بقدر ما يكشف عن الأصل الأساسى، على الرغم من أنه في نفس الوقت يفلت من الواقع الملموس بالإشارة إلى ما يتجاوز الواقع المذكور. ومن ثم فهو ليس وصفا، ولكن اختراقا للضوء وكشفا لدورته في المجهول. وبهذا المعنى، فإنها تنتج صدمة وتتطلب حساسية جديدة. وهو ما يقودنا إلى فهم كيف أن الشعر في التجربة الصوفية ليس أدبًا بالمعنى المعتاد للكلمة، ولكنه سؤال عن الإنسان والوجود، والرغبة في تغيير العالم بطريقة ما. إنها إعادة صياغة للإنسان والوجود. والشكل نتيجة ذلك، هو العبور والتغيير.

تؤدي هذه الديناميكية الأبدية المتمثلة في الكشف عن اللانهائى إلى التدمير المستمر للأشكال، أو بعبارة أخرى، لا تظل ثابتة في شكل واحد. الشكل، كالصورة، خلق خالص، لا يصنع ولا يؤخذ؛ إنها ليست بذلة ولا مظروفًا ولا حاوية: إنها فضاء، إنها حركة وترتيب أفكارنا، إنها بنية العلاقة بين الكلمات. باختصار، الخارجى ليس ما يتحدث فى الاستعارة، ولا الشكل الذي يكتب، بل هو الداخلى، فالمعنى في استعارة الصوفي شيء آخر، وهو هدف آخر في نفس الوقت الذي يكون فيه هو نفسه. لذلك، ليس هو الذي يلفظ المعنى ويكتبه بالصورة، بل المعنى هو الذي يلفظه ويكتبه. ليس هو من يفكر ويكتب، بل هو الفكر والمكتوب، بقوة الاستعارة ولغتها يخلق الصوفي عالمه «المثالي»، عالم

يُدرك ويأسر بالخيال ويتم اختباره كعالم أحداث ما بين العصور. في العلاقة بين الداخل والخارج، بين المخفى والظاهر، تنشأ رؤية الأحداث الداخلية الأعمق في هذه العلاقة التى تشبه إلى حد بعيد المرآة ذات الوجهين، يندمج المحسوس مع غير المحسوس، بحيث لم يعد المظهر الخارجي أحادي البعد هو المرجع الوحيد الذي يتم فيه التعبير عن الحقيقة النفسية الروحية.

العالم المصغر (الجسد)، الذي يعيش مثل رسم تخطيطى، يصبح رائد المكان، الكون. هذا الأخير يحافظ على ارتباط وثيق مع المكان الخيالى للجسم الشفاف، الجسد، الذي يعيش كأساس وأصل يجمع بين المثالى والواقعى في شكله المجازي. الإنسان هو، في الواقع، وحدة المثالى مع الواقع، لهذا السبب، فإن الجسد، الذي يُفهم على أنه مجال الممكن، هو مكان تحويلات المحسوس. هذا الانعكاس من الداخل إلى الخارج هو بالضبط نقل المعرفة وجهاً لوجه: في هذه المعرفة، المولودة من الإدراك التخيلى، يتم اكتشاف «ألغاز» الكون، وهى اكتشافات معرفية غير قابلة للتحقيق من أجل المعرفة الوضعية بالنسبة للصوفي، فإن العالم المثالى ليس عالمًا وهميًا، ولكنه يتجلى كما هو بالفعل، كعالم حقيقى متجذر في جوهر عالم الظواهر. في عالم المثل الأعلى، يتجسد الروحانى ويصبح المادي روحيًا، والذي لا يمكن رؤيته إلا بعيون الخيال. هنا الصوفي هو "ذاته" و "الآخر" في نفس الوقت، التناقضات تختفى فيصبح العالم المحسوس هو حضور الواحد ومنه تنبع شعرية الكتابة الصوفية، ومن هذه الوحدة الصوفية وتصبح لغة إيروتيكية تحويلية، وبهذه الطريقة يُختبر العالم وكل ما هو موجود على أنه تجليات للواحد، ولا وجود خارج الواحد. في ظل هذه الوحدة لا يتعارض الجوهري مع المتعالى، هذا ما نعنيه بإلغاء التناقضات، أو بـ «النقطة العليا» للسرياليين، إنها معرفة خالية تمامًا من مسبقة الصنع ولا تخضع للقيم العقلانية المحددة مسبقًا. الإدراك التخيلي الغنوصي هو إدراك الأشياء في سلامتها وفي أشكالها الأصلية الأصيلة.

في الخيال الإبداعى، يتم تحويل ما هو محسوس وغير محسوس: الأول يصعد، والآخر ينزل. هذا هو جدل اللقاء بين الحب الجسدي والحب الروحى الذي يولد منه الحب الصوفي. حب يصل إلى درجة عالية من الوجود والوعى: الحبيب ينضم إلى المحبوب في حب غير محدود. يشعر الصوفي أنه متحرر: يخرج من غروره، خارج الحدود الطبيعية والمعقولة (يخرج من نفسه ليدخل في نفسه بطريقة أكثر شمولاً وعمقًا، لذلك فإن تجربة الحب هى تجربة معرفية (الحب معرفة)، تكشف للصوفي أسرار الوجود وبالمحبة يصبح القلب هو العين التى بفضلها يتأمل المرء نفسه، وبفضل الحب أيضًا، يصبح الفكر نورًا ينير عالم الرؤية الداخلية. الحب أيضًا، مثل المعرفة، هو نقطة انطلاق للتجربة، وكذلك طريقها وهدفها، لذلك نؤمن أن السكر الذي ينتجه دين الحب في روح الصوفي هو نوع من المشاعر أو الوعى الكوني. إنه وعي منير يوضح لنا أن الإنسان يعيش على مستوى آخر من الوجود (مستوى وحدة

الوجود)، أضف إلى ذلك، حالة من التسمم الأخلاقي والسمو المبهج، وهذا التسمم حالة لا توصف. كل ذلك مرتبط أيضًا بحدس الدوام والخلود. والتصوف في هذا المستوى هو «دين الحب» كما يقول ابن عربي. وبالتالي فإن معنى الهوية يتغير. وفقًا للفئة الثقافية السائدة، الهوية هي كيان مغلق فيما يتعلق به الآخر موجود فقط إلى الحد الذي ينفصل فيه عن هويته ويتحول ويندمج فيها. الهوية إما أن تقرب الآخر ليتم الخلط بينه وبينه، أو ترفضه للانفصال عنه. هذا يجعل الكون وديعة من ركام الرفض المتبادل والإنكار ويخلق، في الإنسان، عالمية زائفة، عالمية السيد والعبد، من يَرفض يُرفض، ويولد تاريخيًا، عالمية المنفعة، والأسلوب الاستهلاكي والثقافي، عالمية موحدة تلغي الحرية والإبداع.

خلاصة القول، لكي نخرج حقًا إلى الكون، يجب أن نخرج من هذه الهوية، ولا أعرف شيئًا أعمق ينيرنا في هذا الخروج من التجربة الصوفية. الهوية، حسب هذه التجربة، هي تقبل مستمر فالذات حركة دائمة في اتجاه الآخر. فلكي تصل الذات إلى الآخر عليها أن تتجاوز نفسها، أو لنضع الأمر على هذا النحو: النفس تنتقل في اتجاه أعمق بكيانها فقط بقدر ما تنتقل في اتجاه الآخر وأعمق إلى كيانه، لأن الذات في الآخر تجد حضورها الأكثر كمالًا. ومن المفارقات أن الذات ليست ذاتًا. من هذا المنظور، فإن الهوية مثل الحب: فهي تنشأ باستمرار، لهذا يقول الصوفي «أنا لست أنا» عندما يكون في حالة من الإدراك الأقصى لنفسه، وهو ما يردده رامبو بطريقته الخاصة: «أنا آخر».

تعلمنا التجربة الصوفية أن التعبير الذي يصنعه الكائن عن الحقيقة، أو عما نفترض أنه الحقيقة، لا يستنفد الحقيقة، بل إنه في الواقع لا يقولها، بل يلمح إليها أو يرمز إليها فقط. الحقيقة فيما لا يقال، فيما لا يمكن التعبير عنه. الحقيقة في الغموض، في الخفاء، في اللامتناهي. في هذا الجانب تستمر التجربة الصوفية في التقليد الغنوصي، معرفة سر الإنسان وسر الكون؛ يبدأ هذا التقليد بجلجامش، الذي «رأى كل شيء» ورأى أن الحقيقة ليست فيما رآه وعرفه، ولكن فيما لا يستطيع أن يرى ولا يعرف، ويمر عبر التقليد المحكم وأسرار إليوسيس، ولعل هذا هو ما يدفع الصوفية إلى تجربة الحدود، والسعي لتحويل الجسد نفسه إلى توسع ديناميكي، وتعليق العمل بالحواس، بالإضافة إلى إبطال العقل، من أجل الوصول إلى اللانهاية المجهولة، التي سيتبناها رامبو، ثم السرياليون لاحقًا. وهكذا، تبدو كل من اللغة والحياة والذات والآخر مجازيًا وجدليًا مجازيًا. ومن ثم فإن الذات هي الأخرى لم تعد الذات الفردية هي التي تتحدث، بل الذات الفائقة، الذات الكونية المخبأة في الفرد، أو «العالم الكبير متضمن فيه». بهذا المعنى نستكشف الأساسي المضيء، القريب جدًا والبعيد جدًا، الذي أسميه المتعالي الجوهري، «الكون الكبير».

بيبليوغرافيا

-ابن عربي، الفتوحات المكية -الجزء2، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999.
-ابن عربي، كتاب الميم والواو والنون، ضمن رسائل ابن عربي، دار سأدير، بيروت، لبنان، 1997.
-قدامة بن جعفر، نقد النثر، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1393.
-قدامة بن جعفر، نقد الشعر، مطبعة الجوانب قسطنطينية، الجزائر، 1956.
-ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط5، 1981.
-ابن الاثير، ضياء الدين (الموصل 1163 بغداد 1239)، المثل السائر، بيروت، لبنان، 1990.
- **Ibn Arabí, Inxa ’al-dawa’ir [La production des cercles], La production des cercles, Paris, Editions de l’Éclat, 1996.**

جمالية الأسلوب وفن الكتابة عند فريدريك نيتشه

☜ **محمد امفزع**

طالب باحث في سلك الدكتوراه
جامعة مولاي إسماعيل - مكناس،
الكلية المتعددة التخصصات - الرشيدية

تقديم

إن خطاب نيتشه ولاسيما الخطاب النقدي عنده خطاب مركب متشابك، يصعب تصنيفه ضمن نوع أدبي معين، إلى أي حد استطاع فريدريك نيتشه أن يرتقي بأسلوبه وكتابته - سيما الكتابة الشذرية- أن يؤسس جمالية من حيث الكتابة والأسلوب؟ لقد تجاوز فريدريك نيتشه النمط المعتاد في الكتابة الإبداعية، بحيث تتداخل النصوص وتتضايف لتشكل نصا إبداعيا - نقديا- فكريا في الآن نفسه، تتجلى هذه الخصائص السابقة الذكر بشكل جلي ومتميز في أغلب كتب فريدريك نيتشه ومنجزاته.

أمام هذه المحددات نجد أن نيتشه يقوم على المجاورة ما بين نصوص مختلفة، بين ما هو شعري أو سردي أو نقدي، وإن كانت نصوص فريدريك نيتشه تقوم على هذا الأساس (التشابك) فإن ذلك لا يقود إلى تفكك الخطاب النيتشوي واختلال بنيته، على عكس من ذلك يظل خطابا محافظا على وحدته وتماسك أجزائه وانسجامها، وهو ما يؤطر مشروع الكتابة عنده، ألا وهي الكشف عن جمالية الكتابة وفن الأسلوب والدخول في جمالية الصورة البلاغية وأثرها في بناء المعنى.

1.نيتشه أديبا

يعد فريدريك نيتشه من الفلاسفة/الأدباء الألمان المعاصرين، بحيث خلف أعمال مهمة تحدث فيها عن جوانب مختلفة من حياته الشخصية، وعرج عن أهم محطاته التكوينية والثقافية الفلسفية والأدبية، وبذلك فإننا كباحثين في سيرته الذاتية نكشف بجلاء أنه ولد الألمان الذي يرى أنهم غرقوا في المثالية فابتعدوا عن الحياة، ويرى أنه والناس الحقيقيين محكوم عليهم من جانب الجهلاء والحمقى والمخادعين والحاقدين الذين - يعتبرهم نيتشه - يشوهون العالم ويطعنون الإنسانية[1]. وبذلك فإن الرجل بالرغم من

[1] نيتشه فريدريك، هذا الإنسان، ترجمة وتقديم: مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2013، ص 06 (بتصرف).

ذلك فإن منحى القضايا التي تناولها لا تخلوا من ظهور موهبته الفنية الجمالية المنبثقة من خلال الأسلوب الفني، والنظم الشعرية، بحيث نرى نيتشه صاحب أفكار عميقة ومواقف مثيرة للجدل وأبان عن قدرته الكبيرة في الجدل وطرح إشكالات، نهيكة عن الأسلوب في الكتابة، الذي يحكم تصور نيتشه وهو الأدب، الذي اعتمد عليه نيتشه دوما لفهم العالم، بتقديمه لنماذج فنية وأدبية، يظهر الأدب على أنه النموذج الذي يحكم تصور نيتشه لأهمية الطبع وطبيعة الأنا... لقد اعتمد نيتشه دوما على نماذج فنية وأدبية لفهم العالم.

ولعل هذا ما يفسر بعضا من أفكاره الأكثر غرابة ومثيرة للجدل. كما ينصح بتشكيل حياتنا كما يفعل ويصنع الفنانون أعمالهم "إنه ينبغي أن نتعلم من الفنانين، ولو تطلب منا ذلك أن نكون حكماء أكثر منهم فيما يخص الباقي لأن عندهم تنتهي عادة هذه القوة الماهرة (تنسيق الأشياء وجعلها جميلة) حيثما ينتهي الفن وتبدأ الحياة، ولكن فيما يخصنا نحن، فلنكن شعراء حياتنا، وقبل كل شيء في أدق التفاصيل وأتفهها"[1].

2.نيتشه، جمالية الكتابة وفن الأسلوب [الشذرة نموذجا]

إن خطاب نيتشه ولاسيما الخطاب النقدي عنده، خطاب مركب ومتشابك، يصعب تصنيفه ضمن نوع أدبي معين، فأين تتجلى صعوبة التصنيف ضمن نوع من الأجناس الأدبية من النصوص؟ لقد تجاوز نيتشه النمط المعتاد في الكتابة الإبداعية، بحيث تتداخل النصوص وتتضايف لتشكل نصا إبداعيا- نقديا- فكريا في الآن ذاته، تتجلى هذه الخصائص السابقة الذكر بشكل جلي ومتميز في أغلب كتب نيتشه ومنجزاته. أمام هذه المحددات نجد أن فريدريك نيتشه يقوم على المجاورة ما بين نصوص مختلفة، بين ما هو نثري وشعري أو نقدي، وإن كانت نصوص فريدريك نيتشه تقوم على هذا الأساس - التشابك- فإن ذلك لا يقود إلى تفكك الخطاب النتشوي واختلال بنيته، على العكس من ذلك يظل خطابا محافظا على وحدته وتماسك أجزائه وانسجامها، وهو ما يؤطر مشروع الكتابة عنده، ألا وهي الكشف عن جمالية الكتابة وفن الأسلوب والدخول في جمالية الصورة عند نيتشه أي من جماليات الكتابة وفن الأسلوب إلى جمالية الصورة.

لعله من الواضح أن المشروع النيتشوي شكل في كثير من الدراسات المعاصرة للغة ركيزة فعلية، مما دفعنا إلى محاولة تحليل الأرضية اللغوية، حتى وإن كانت في مستواها البسيط الذي توسعت أهميته من

[1] الكسندر نيهاماس، نيتشه الحياة كنص أدبي، ترجمة: محمد هشام، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د. ط)، 2008، ص 237.

خلال التفكير المعاصر في اللغة والخطاب بصفة عامة، وأن مشروعه أقامت له دراسات غير هينة أبعدت نظرية التأويل من مجموعة الأعمال الفلسفية لفريدريك نيتشه رغم أن تقنية التأويل تحتل موقعا مهما جدا في فكره، إن المشروع الفلسفي لدى نيتشه يتأسس على النقد الجينيالوجي، ينظر إليه نيتشه بمثابة مطلب جديد، أي بمثابة نقد لكل القيم، وبالتالي حسب جينيالوجيا نيتشه، هي المسعى الوحيد في نظر نيتشه لإنجاز نقد كلي يتجاوز فلسفة المعنى والذات، ولاشك أن الكتابة الملائمة للمشروع الجينيالوجي بما هو مشروع يفرض سياسة جديدة في الفلسفة، ويطرح تساؤلا وتفكيرا وتأويلا وتقويما وكتابة، إنها الكتابة الشذرية أو المقطعية التي تنبذ الاستمرار والوصل، إذا سلمنا أن فريدريك نيتشه ينظر إلى الحقيقة بمفهومها الأخلاقي التي تعتمد على "القيم" فإنه بالمقابل ليس هناك حقيقة في ذاتها عند الرجل، بمعنى أن الحقيقة أو القيم لا أهمية لها في ذاتها، وإنما بالنظر إلى المنظور الذي تبدوا فيه، أي التأويل الذي نعطيها لها، وهذا ما أكده نيتشه "أن قيمة العالم تكمن في ذلك التأويل الذي نعطيه له"[1]

ومن الواضح أن المشروع النيتشوي الجديد تحركه ثقة نيتشه الكاملة في قدرة الانسان على هدم القديم وإجلال الجديد، فالتناقض الذي يسكن عمقه دائم البحث عن آفاق جديدة وعوالم مجهولة لأنه لا يستطيع أن يستقر في أي مكان. فإذا قرأنا قراءة متفحصة لأعمال نيتشه نلاحظ تجاوزه للنموذج التقليدي، وهو تجاوز يؤكد استعمال الاستعارات والرموز والإشارات في كثير من المواضيع، إلى جانب الكتابة بأسلوب متقطع وفي شكل شذرات. فالميتافيزيقا لم تكن عبر تاريخها سوى خطاب موجه ضد الكتابة تهدد وحدة المعنى وشفافية الدلالة، ويحول دون البناء النسقي للفكر والتشكل المعماري للعقل. وعلى الرغم من أن النص الميتافيزيقي هو دوما نص مكتوب، إلا أنه ينطوي على الرغبة في أن يمحى ليدع المجال للمحتوى الذي ينقله، حسب حد تعبير جاك دريدا. نيتشه إذن، ذلك الفيلسوف الأديب الكاره للفلسفة الذي يحافظ على مرحه ورغبته في تحطيم أي شيء، تتطاير منها شذرات مرحة ساخرة وغاضبة في الآن نفسه.

لقد استطاع نيتشه بنزعته ما بعد حداثية أن ينتقد الثوابت الفلسفية الصارمة التي اعتاد عليها العقل الفلسفي منذ المراحل الأولى – المرحلة اليونانية- والتي لم تتجلى في هدم شكل التفكير الفلسفي المعتمد على النسق كسمة لصيقة به، تميز التفكير الفلسفي عن غيره فحسب وإنما قد نقد نيتشه مضمون هذا التفكير الأوروبي منذ أفلاطون حتى هيجل، الذي يقيم نسقه على مقولة الأوثان الخالدة بالتعبير النيتشوي الذي أنتج الفكر العقلاني، بوصفه مصدر الكوارث أو الأزمات التي يعانيها الفكر الأوروبي،

[1] Nietzsche : La Volonté de puissance. T : I. tra: Geneviève Bianquis. Les. Gallimard. 1995. F. P: 279.

من خلال دعوته إلى محاربة الأساليب النظرية المحضة والمنطقية، ومن هنا يضعنا نيتشه بصورة سردية "فأية حاجة لكم أيها الإخوة بأسد العقل؟ ألما يكفيكم الحيوان القوي الجليل الممنع بامتناعه؟ من العبث أن تطمحوا إلى خلق سنن جديدة، إن الأسد نفسه ليعجز عن هذا الخلق، إذ لا يسعه أن يستعد بتحرير نفسه لخلق جديد، لأن قوته لن تتجاوز هذا الحد"[1]. وعلى الرغم من كل ما يقال بأن الوضوح يلف النصوص النيتشوية فإن نيتشه نفسه يخشى من سوء الفهم لنصوصه. ولاشك أن الكتابة الملائمة للمشروع الجينيالوجي بما هو مشروع يروم إلى تقويض الميتافيزيقا وسن سياسة جديدة للفلسفة تساؤلا وتفكيرا وتأويلا وتقويما وكتابة، هي الكتابة الشذرية أو المقطعية التي تنبذ الاستمرار والوصل .

يتبين لنا أن أدب الشذرات عبارة عن نص منقسم إلى مجموعة من المقاطع والفقرات والمتواليات المستقلة بنفسها على المستوى الظاهري (البصري)، والمتكاملة مع الشذرات الأخرى دلاليا وتركيبيا وتداوليا، ومن ثم تتسم الشذرة بالتفكيك والانفصال على مستوى الظاهر، ولكن تتميز على مستوى العمق البنيوي بالوحدة العضوية والموضوعية، ويلاحظ أيضا أن الشذرات عبارة عن نصوص صغيرة الحجم، تتميز بروعة الأسلوب، وغالبا ما تحمل مضامين الشذرات رؤى فلسفية. وعليه فالشذرات عبارة عن تأملات ميتافيزيقية (ما ورائية) حول الحياة، وتعبير شاعري عميق عن تجارب ذاتية وموضوعية وفنية.

وتأسيسا لما سبق، تعتمد الكتابة الشذرية على الأسلوب الشذري والجملة الشذرية، والمقاطع المتشظية، ومن ثم فالأسلوب الشذري هو أسلوب الكتابة اللانسقية الذي يعتمد على المقطع أو الشذرات أو النص الطليق. وفي الحقيقة فإن الشكل الشذري المفكك هو ما يجعل النص الجينيالوجي يدشن أسلوبا جديدا في الكتابة ويلقبه نيتشه بالسياسة الكبرى في الفلسفة، وينعته بنعوت مختلفة، كالمحاولة أو التجريب أو الاختبار، ومعنى هذا أن أسلوب نيتشه يركز على الملاحظة والحدس والتساؤل أكثر ما يسعى إلى بناء نسق مغلق. فإن نيتشه يستعمل الشذرة بمعنى تحريك الفكر فهي تروم لخلخلة وتكسير المجرى العادي للأشياء، كما تتسم الشذرة من حيث كونها تحمل بصمات تجربة صاحبها، وتروي سيرته وتعبر عن معاناته في الوجود وصراعه مع الحقيقة في نص ميتا سردي وذلك بقوله: "حقا أقول لكم، ريح شديدة هو زرادشت في وجه كل الرذائل، وإنه لينصح أعدائه وكل من يبصق ويتقيأ: إياكم والبصاق في وجه الريح"[2]

---

[1] فريدريك نيتشه: هكذا تكلم زرادشت، ترجمة: فليكس فارس، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2014، ص 54.

[2] فريدريك نيتشه، هذا هو الإنسان، ترجمة: علي مصباح، منشورات الجمل، ألمانيا، ط2، 2006، ص 36.

إن الشذرة تستمد فعاليتها من البلاغة والشعر أكثر ما هو منطقي وبرهاني، وهي تراكم الأسئلة وتثير الإشكالات أكثر مما تقدم الأجوبة وتبحث عن الحلول. فإن قراءة الشذرة تتطلب من القارئ التسلح بفن فيلولوجي صارم، قادر على قراءة ما يوجد بين السطور، وهو ما يدفع إلى الارتقاء بالقراءة إلى مستوى الفن، وبالتالي ترسيخ علاقة النص بالقارئ من خلال ممارسة التأويل، ويعبر نيتشه عن هذا بقوله "والحق أنه من أجل أن نتمرن على القراءة بوصفها فنا، إنما ثمة قبل حاجة ماسة إلى شيء، هو اليوم قد وقع إغفاله تماما (...) شيء إزاءه ينبغي على المرء أن يكون أشبه بالبقر وليس، على كل حال، بـ "الإنسان الحديث": أعني الاجترار"[1].

وهذا يعود إلى طبيعة القراءة الفيلولوجية، التي تعيد الفهم في كل مرة ولا تكتفي بالفهم الأول والواضح. وفي النص يرسخ نيتشه قاعدة الفهم المتعدد للنص الواحد حيث يقول "يظل كل كاتب يفاجأ على الدوام بكتابه وهو يكتسب حياة خاصة به لمجرد أن ينفصل عنه؛ يتكون لديه انطباع كما لو أنه جزء من حشرة قد انفصل عن الجسد ومضى الآن في طريقه الخاصة. ربما ينسى الكاتب كتابه كليا، وربما يرتقي فوق ما ضمنه من آراء داخله، وربما يغدو غير قادر على فهمه وقد افتقد ذلك الاندفاع الذي كان يطير به في ما مضى وهو يشكله في ذهنه؛ بينما يمضي الكتاب باحثا عن قراءه، يوقد جذوة حياة، ويمنح سعادة، ويثير ذعرا، ويولد أعمالا جديدة، ويتحول إلى روح لمبادئ وأعمال، وفي كلمة: يحيا مثل كائن ذي روح وعقل، وما هو بإنسان مع ذلك. إن الحظ السعيد الذي سيحظى به كاتب يكون عندما يستطيع وهو في سن الشيخوخة أن يقول إن كل ما كان لديه من أفكار وأحاسيس مبدعة حياة، مانحة قوة، محمسة ومنيرة ما تزال تواصل الحياة داخل كتاباته، وأنه، هو الآن لا شيئ سوى ما تبقى من رماد، بينما النار ما تزال محفوظة ومتناقلة في كل مكان"[2]. ويعني هذا أنه بالفهم المتعدد أو (تعدد الفهم)، يحيا النص مرات ومرات يفقد المعنى الأول الذي أعطاه إياه صاحبه وينفصل عنه بشكل نهائي، ومن خلال النص، تتضح العلاقة التي يقيمها نيتشه بين القراءة والكتابة وبين التأويل، حيث لا قراءة دون تأويل ودون كتابة جديدة تنقل بلطف المعنى الأول، وتدفع بمنظور النص في اتجاه جديد، وخلق شكل جديد، وتعطي ميلاد نص آخر، يكون هذا الأخير تعبيرا عن أسلوب قوة وعنف يمارسه القارئ على النص الأول، وعلى القارئ في نظر نيتشه.

---

[1] فريدريك نيتشه، في جينيالوجيا الأخلاق، ترجمة: فتحي المسكيني، مراجعة: محمد محجوب، دار سيناترا، تونس، ط1، 2010، ص41.

[2] فريدريك نيتشه، إنساني مفرط في إنسانيته، الكتاب الأول، ترجمة: علي مصباح، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص ص 181- 182.

الشذرة النيتشوية علاقة مفتوحة بالفضاء الخارجي، على عكس الأسلوب الفلسفي الميتافيزيقي الذي تكون علاقته بالخارج، لهذا يستحيل أن يكون سؤال الأسلوب والكتابة في فلسفة نيتشه مجرد سؤال جمالي خاص، لأن الجينيالوجيا لا تكترث في إقامة تلاحم منطقي، أو انسجام مفاهيمي على غرار البناء المعماري للخطاب الميتافيزيقي المحكوم بمنطق الهوية الذي يقصي التعددية الملازمة لحدوده، فيقيم تطابقا أحادي الدلالة بين الدال والمدلول تسلسلا صارما بين المفاهيم في إطار نسق برهاني مغلق محل المفاهيم التي تستعملها الجينيالوجيا تحيل إلى أنظمة استعارية متعددة المصادر، وإلى كنايات مستمدة من مجالات ثقافية مختلفة دينية وفلسفية وفنية كديونيزوس، والمتاهة، والعود الأبدي، وزرادشت...

وهذا ما يجعل مفاهيم فلسفة نيتشه تقاوم كل محاولة تروم أن تؤسس عليها خطابا عقلانيا نسقيا، بل هذا أيضا ما يجعل نصه ذو بنية مطاطية تقوم على الانزياح والاستبدال، حيث العقل والرغبة والمتعة والذوق والمعرفة مفاهيم متداخلة ومتعالقة فيما بينها في إطار متطور يمزج بين الفلسفة والشعر، بين الحقيقة والخطأ، بين الجد واللعب، بين الواقع والوهم، ويسعى إلى التفكير في الجينيالوجي، بما هو استعمال لأنظمة استعارية متعددة، وبما هو مزج بين أشكال كتابية وأساليب تعبيرية مختلفة (الشذرة، الرسالة، المحاورة، القصة، المسرح، السيرة، الرقص، الموسيقى...) يولد القدرة على الانتقال بين الاشارات والرموز والصور، والقدرة على الترحال بين الفضاءات والأزمنة.

هذا ما يجعل النص الجينيالوجي جسدا حيا، ويجعل مفاهيمه وألفاظه مخترقة بدينامية حيوية تمنحها قدرة التناسل، لأن الجينيالوجيا حينما تتكلم عن الأشياء والكائنات فهي لا تقول ماهيتها وإنما تتحدث عن تدفقاتها وإيقاعها وعن مجاز لا عن حقيقة، وعن غائب لا عن حاضر[1]. وهذا يعني أن الكتابة الجينيالوجية تعتمد على استراتيجيات اللغة ونظمها الاستعارية حيث تتحول مضامينها إلى كائنات كلامية: فالشمس والقمر والكواكب والنجوم ليست أشياء فلكية في السماء، ولكنها الدفء، والاقتصاد ليس علم سياسة المال والتجارة ولكنه الغنى والفقر والصحة والمرض، والسعادة والشقاء... ويترتب عن هذا الفهم الجديد للكتابة تصور في غاية الأهمية والخطورة يجعل الغياب في اللغة هو الأصل وليس الحضور .

وبالتالي لا حاجة إلى التذكير بأن هذه الخصائص المميزة لأسلوب نيتشه في الكتابة، هي ذاتها خصائص الكتابة المعاصرة، فما يميز هذه الأخيرة هو فقدانها لعنصر الوحدة والاتصال، وسيادة التعدد والتنوع والتفكك، بحيث إن النص الفلسفي المعاصر ليس نسيجا موحد البناء، وإنما هو مفكك أقرب

[1] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 16 (بتصرف).

إلى الشذرة والقولة القصيرة منه إلى الوحدة والبناء والنسق، إنه بتعبير الخطيبي عبارة عن نص بلوري[1]. والمقصود بذلك، أن هاته الكتابة تسعى جاهدة لتحرير نفسها من سطوته وانغلاقه وذلك عن طريق تعداد وإكثار أنظمتها الدلالية، مما يجعلها كتابة مرحة (العلم المرح) إنها كتابة مقطعية تريد تلخيص كثافة العالم في نص غير كثيف لكنه ليس بشفاف إنها محاولة لاقتحام اللانهائي في الفضاء المحدود، والتعدد ضمن الموحد، وذلك في مقابل الوحدة التقليدية التي كان أساسها الانسجام المنطقي، والبناء المعماري، لا يعني هذا بأن هدفها هو إلغاء الوحدة، وإنما إعادة الحياة له وجعله مفهوما ديناميكيا حسب تعبير الدكتور عبد السلام بنعبد العالي، لأن الوحدة في الكتابة المعاصرة - كما هو الشأن في الكتابة الجينيالوجية- ليست معطى أوليا تنطلق منه أو تصدر عنه، وإنما هي استراتيجية يساهم القارئ في بنائها وغاية يجب أن ينتهي إليها وهذا الأسلوب الاستراتيجي للكتابة الجينيالوجية هو ما جعل نيتشه يشك في إمكانية عصره على قدرة فهمه.

وينتظر أن يأتي هذا أيضا أحد المبررات التي تجعله يختار كعنوان فرعي لمؤلفه المحوري "هكذا تكلم زرادشت" وهو كتاب موجه إلى الجميع وإلى أحد، فهو موجه إلى الجميع بالنظر إلى المستقبل، ولكنه في هذا العالم وفي عمره الحاضر الذي يفتقر إلى القارئ يستطيع أن يعطي للنصوص معاني جديدة، فهو لا يتوجه إلى أحد. و "يمكن القول بأن أسلوب نيتشه مهم، معناه أن كتابته غريبة ومزاجية. وإذن، معناه ببساطة القول بأن مؤلفاته لا تقدم الخصائص التي نتوقع عادة أن نجدها في المطولات الفلسفية. وبنسيان أن هذه الأخيرة ذاتها قد حررت بالأساليب الأكثر تنوعا التي يمكن تخيلها، فلقد استخلصت من ذلك، في معظم الأحيان، البرهنة على أن مؤلفات نيتشه لم تكن بكيفية ما، فلسفية. وهكذا فإن فكرة نيتشه كان، في الواقع، شاعرا وليس فيلسوفا، والتي تجد أصلها ربما وملخصها في كل الأحوال في أبيات ستيفان جورج (Stefan George) لقد كان يجب علينا أن نغني، لا أن نتكلم، هذه "النفس الجديدة"، أتت إلى الانتشار الواسع، محدثة بذلك أضرارا جسيمة في حقل الشعر كما في حقل الفلسفة"[2] .

إن المقاربة البلاغية لأسلوب نيتشه تستدعي جمالية تشكيل الصورة على اعتبار أن الاستعارات والمجازات والحكمة يقومان دوما على محاولات تأويلهما، فكل حكمة أو شذرة من نص نيتشه تمدنا بما لا نهاية من التأويلات (التأويل اللامتناهي) التأويل المضاعف، وهذه التأويلات الممكنة متناقضة في الآن نفسه "إن الحكمة، بطابعها المنفصل، تبعثر المعنى، إنها وعاء لتعدد التأويلات ولتجديدها، فليس هناك

[1] الخطيبي عبد الكبير، الاسم العربي الجريح: ترجمة: محمد بنيس، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 22 (بتصرف).
[2] نيهاماس الكسندر، نيتشه، الحياة كنص أدبي، مرجع سابق، ص19.

ما هو دائم سوى الحركة"[1]. بهذا المعنى يمكن القول إن أسلوب نيتشه غير قابل للتحديد من حيث المبدأ، فالشذرة مثلا كنص نتشوي جمل خالية من أي سياق فيرفض دريدا محاولة حتى منح تأويل محدد لهذه الجمل (المقاطع) ولعل السبب الذي جعل دريدا وهو يقر بهذا الطرح بقوله "حتى ولو تمكنا من معرفة معنى الألفاظ التي تشكل شذرة معينة، فإننا سنظل مع ذلك عاجزين عن اقتراح أي تأويل لها"[2].

ففي إحدى شذرات نيتشه يقول "لا يمكن تبرير الوجود والعالم أبديا إلا كظاهرة جمالية" الأسلوب النتشوي لم يأتي كوسيلة أو نمط وجود الحياة فلسفيا وإنما هذا الوجود باعتباره عملا فنيا أو كنص أدبي جمالي. أما الأسلوب الجيد عند نيتشه هو الذي اعتبره القادر على نقل حالة نفسية على أكمل وجه، ففن الأسلوب لدى نيتشه "توصيل حالة ما، أو توتر داخلي تحدثه الانفعالات عن طريق العلامات، وكذلك إيقاع هذه العلامات: هذا هو المعنى الحقيقي لكل أسلوب... إن أي أسلوب يكون {جيدا} إذا ما استطاع نقل حالة نفسية كما ينبغي، فلا يعلو على إيقاع العلامات أو {الإيماءات} ـ إن كل خطاب هو فن الإيماءات"[3].

إن أسلوب نيتشه هو ما جعله يشك في إمكانية أن يفهمه عصره، وهو بذلك ينتظر أن يأتي فيما بعد بقارئ منتبه يقظ، قادرا على تفكيك نصوصه والحفر في جهازه المفاهيمي وفك رموزه، وهو بذلك على هذا النحو يقر في إحدى رسائله بأنه لم يقرأ ويفهم على نحو سليم، ومعناه أن النصوص النيتشوية لا تقبل ولا تسمح بتأويل أحادي أو نهائي[4] إن الصعوبة التي نواجهها نحن كقراء للنص الجينيالوجي تلك الفراغات والباضات التي يخلف وراءه، فالنص النيتشوي بمثابة مغامرة أو أشبه بالمغامرة المحفوفة بكثير من المخاطر وأنه متلف للقارئ ومربك له كما يقول نيتشه في إحدى رسائله، الأسلوب الذي سلكه نيتشه في كتاباته، استعاري مجازي شعري بلاغي أكثر مما هو برهاني: نص كثيف/متناقض/متشظ... يتميز بالتداخل الدلائلي **Intersémiotique** وهي خاصية من خصائص وطبيعة النص الجينيالوجي، ما أدى إلى صعوبة قراءة وتحليل النص النيتشوي وتعدد تأويلاته.

إن خطاب نيتشه ولاسيما الخطاب النقدي عنده خطاب مركب متشابك، يصعب تصنيفه ضمن نوع أدبي معين، فأين تتجلى صعوبة التصنيف ضمن نوع من الأجناس الأدبية من النصوص سيما

---

[1] نيهاماس الكسندر، مرجع سابق، ص22.

[2] نيهاماس الكسندر، نفسه، ص23.

[3] نيتشه فريدريك، هذا الإنسان، مرجع سابق، ص: 71.

[4] أندلسي محمد، نيتشه وسياسة الفلسفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص13.

نصوص فريدريك نيتشه؟ إلى أي حد استطاع فريدريك نيتشه أن يرتقي بأسلوبه وكتابته - سيما الكتابة الشذرية - أن يؤسس جمالية من حيث الكتابة والأسلوب؟

لقد تجاوز فريدريك نيتشه النمط المعتاد في الكتابة الإبداعية، بحيث تتداخل النصوص وتتضايف لتشكل نصا إبداعيا - نقديا- فكريا في الآن نفسه، تتجلى هذه الخصائص السابقة الذكر بشكل جلي ومتميز في أغلب كتب فريدريك نيتشه ومنجزاته. أمام هذه المحددات نجد أن نيتشه يقوم على المجاورة ما بين نصوص مختلفة، بين ما هو شعري أو سردي أو نقدي، وإن كانت نصوص فريدريك نيتشه تقوم على هذا الأساس (التشابك) فإن ذلك لا يقود إلى تفكك الخطاب النيتشوي واختلال بنيته، على عكس من ذلك يظل خطابا محافظا على وحدته وتماسك أجزائه وانسجامها، وهو ما يؤطر مشروع الكتابة عنده، ألا وهي الكشف عن جمالية الكتابة وفن الأسلوب والدخول في جمالية الصورة البلاغية وأثرها في بناء المعنى.

الشكل الجمالي يحاول دائما أن يعطي للقارئ حجة لإقناعه وإطلاق العنان نحو أفق تحليلية متعددة. و يمكن أن نستخلص هذه النقطة خلال متننا النيتشوي، فالجانب الإيحائي متوفر بكثرة، إذ نجد في أغلب نصوصه كل ما يتعلق بالأساليب البلاغية والصور البيانية. وذلك ما سنحاول أن نرصده من خلال الصور البلاغية وأثرها في بناء المعنى: وذلك من خلال تحليل النسيج البلاغي والبنية التركيبية في نصوص نيتشه، فهي بلا شك تعد من وسائل الإبانة والتعبير عن المعنى، وذلك لتنوع دلالاتها وصورها وقدرتها على تشخيص المعاني المجردة في صور محسوسة واضحة. و يتبين لنا أن أدب الشذرات عبارة عن نص منقسم إلى مجموعة من المقاطع والفقرات المتواليات المستقلة بنفسها على المستوى الظاهري (البصري)، والمتكامل مع الشذرات والنصوص الأخرى دلاليا وتركيبيا وتداوليا، ومن ثم تتسم الشذرة بالتفكيك والانفصال على المستوى الظاهر، ولكن تتميز على مستوى العمق البنيوي بالوحدة الموضوعية، ويلاحظ أيضا أن الشذرات عبارة عن نصوص صغيرة الحجم، تتميز بروعة الأسلوب والبلاغة، وغالبا ما تحمل مضامين الشذرات رؤى فلسفية في قالبها الجمالي. وعليه فالشذرات عبارة عن تأملات ميتافيزيقية حول الحياة، وتعبير شاعري عميق عن تجارب ذاتية وموضوعية وفنية.

وتأسيسا لما سبق، فإننا في هذا المقال سنتبين من خلاله أن الكتابة الشذرية تعتمد أساسا على الأسلوب البلاغي والجملة الشذرية الجمالية، والمقاطع المتشظية، ومن ثم فالأسلوب الشذري هو أسلوب الكتابة اللانسقية الذي يعتمد على المقطع أو الشذرات أو النص الطليق. لعله من الواضح أن المشروع النيتشوي شكل في كثير من الدراسات المعاصرة للغة ركيزة فعلية، مما دفعنا إلى محاولة تحليل الأرضية اللغوية، حتى وإن كانت في مستواها البسيط الذي توسعت أهميته من خلال التفكير المعاصر

في اللغة والخطاب بصفة عامة، وأن مشروعه أقامت له دراسات غير هينة أبعدت نظرية التأويل من مجموعة الأعمال لفريدريك نيتشه ولاسيما من منظور السيميائيات التأويلية والسردية، رغم أن تقنية التأويل السيميائي لنصوصه تحتل موقعا مهما جدا في أعماله وفكره بشكل عام.

فالمشروع الفلسفي لدى فريدريك نيتشه يتأسس على النقد الجينيالوجي، ينظر إليه نيتشه بمثابة مطلب جديد، أي بمثابة نقد لكل القيم، وبالتالي حسب جينيالوجيا فريدريك نيتشه، هي المسعى الوحيد في نظر نيتشه لإنجاز نقد كلي يتجاوز فلسفة المعنى والذات. ولاشك أن الكتابة الملائمة للمشروع الجينيالوجي بما هو مشروع يفرض سياسة جديدة في الفلسفة، ويطرح تساؤلا وتفكيرا وتأويلا وتقويما وكتابة، وبالتالي هي الكتابة الشذرية أو المقطعية التي تنبذ الاستمرار والوصل، إنها استمرار ووصل لنصوص سبقتها. ومن الواضح أن المشروع النيتشوي الجديد تحركه ثقة نيتشه الكاملة في قدرة الإنسان على هدم القديم وإجلال الجديد، فالتناقض الذي يسكن عمقه دائم البحث عن آفاق جديدة وعوالم مجهولة لأنه لا يستطيع أن يستقر في أي مكان. فإذا قرأنا قراءة متفحصة لأعمال فريدريك نيتشه نلاحظ تجاوز للنموذج التقليدي، وهو تجاوز يؤكد استعمال الاستعارات والرموز والإشارات في كثير من المواضيع، إلى جانب الكتابة بأسلوب متقطع وفي شكل شذرات. فالميتافيزيقا لم تكن عبر تاريخها سوى خطاب موجه ضد الكتابة تهدد وحدة المعنى وشفافية الدلالة، ويحول دون البناء النسقي للفكر والتشكل المعماري للعقل.

على الرغم من أن النص الميتافيزيقي هو دوما نص مكتوب، إلا أنه ينطوي على الرغبة في أن يمحى ليدع المجال للمحتوى الذي ينقله، حسب حد تعبير جاك دريدا. نيتشه إذن ذلك الفيلسوف الأديب الكاره للفلسفة الذي يحافظ على مرحه ورغبته في تحطيم أي شيء، تتطاير منها شذرات مرحة ساخرة وغاضبة في الآن نفسه. فقد استطاع نيتشه بنزعته ما بعد حداثية أن ينتقد الثوابت الفلسفية الصارمة التي اعتاد عليها العقل الفلسفي منذ المراحل الأولى (المرحلة اليونانية) والتي لم تتجلى في هدم شكل التفكير الفلسفي المعتمد على النسق كسمة لصيقة به، تميز التفكير الفلسفي عن غيره فحسب، وإنما قد نقد نيتشه مضمون هذا التفكير الأوروبي منذ أفلاطون حتى هيجل، الذي يقيم نسقه على مقولة الأوثان الخالدة بالتعبير النيتشوي الذي أنتج الفكر العقلاني، بوصفه مصدر الكوارث أو الأزمات التي يعانيها الفكر الأوروبي، من خلال دعوته إلى محاربة الأساليب النظرية المحضة والمنطقية الصارمة. وفي الحقيقة فإن الشكل الشذري المفكك هو ما يجعل النص الجينيالوجي يدشن أسلوبا جديدا في الكتابة ويلقبه نيتشه بالسياسة الكبرى في الفلسفة، وينعته بنعوت مختلفة، كالمحاولة أو التجريب أو الاختبار، ومعنى هذا أن أسلوب نيتشه يركز على الملاحظة والحدس والتساؤل أكثر ما يسعى إلى بناء نسق مغلق.

إن نيتشه يستعمل الشذرة بمعنى تحريك الفكر فهي تروم لخلخلة وتكسير المجرى العادي للأشياء، كما تتسم الشذرة من حيث كونها تحمل بصمات تجربة صاحبها، وتروي سيرته وتعبر عن معاناته في الوجود وصراعه مع الحقيقة في نص ميتا سردي. فإن الشذرة تستمد فعاليتها من البلاغة والشعر أكثر ما هو منطقي وبرهاني، وهي تراكم الأسئلة وتثير الإشكالات أكثر مما تقدم الأجوبة وتبحث عن الحلول. كما إن قراءة الشذرة تتطلب من القارئ التسلح بفن فيلولوجي صارم، قادر على قراءة ما يوجد بين السطور، وهو ما يدفع إلى الارتقاء بالقراءة إلى مستوى الفن، وبالتالي ترسيخ علاقة النص بالقارئ من خلال ممارسة التأويل، ويعبر نيتشه عن هذا بقوله: "والحق أنه من أجل أن نتمرن على القراءة بوصفها فنا، إنما ثمة قبل حاجة ماسة إلى شيء، وهو اليوم قد وقع إغفاله تماما ـ ولذلك مازال هناك وقت حتى تصبح كتاباتي "قابلة للقراءة" ـ شيء إزاءه ينبغي على المرء أن يكون أشبه بالبقر... وأعني الاجترار"[1]

وبهذا يعود إلى طبيعة القراءة الفيلولوجية، التي تعيد الفهم في كل مرة ولا تكتفي بالفهم الأول والواضح. وفي النص يرسخ نيتشه قاعدة الفهم المتعدد للنص الواحد حيث يقول "يظل كل كاتب يفاجأ على الدوام بكتابه وهو يكتسب حياة خاصة به لمجرد أن ينفصل عنه، يتكون لديه انطباع كما لو أنه جزء من حشرة قد انفصل عن الجسد ومضى الآن في طريقه الخاصة. ربما ينسى الكاتب كتابه كليا، وربما يرتقي فوق ما ضمنه من آراء داخله. وربما يغدوا غير قادر على فهمه وقد افتقد ذلك الاندفاع الذي كان يطير به في ما مضى وهو يشكله في ذهنه، بينما يمضي الكاتب باحثا عن قراءه، يوقد جذوة حياة، ويمنح سعادة، ويثير ذعرا، ويولد أعمالا جديدة، ويتحول إلى روح لمبادئ وأعمال، وفي كلمة: يحيا مثل كائن ذي روح وعقل، وما هو بإنسان مع ذلك. إن الحظ السعيد الذي سيحظى به كاتب يكون عندما يستطيع وهو في سن الشيخوخة أن يقول إن كل ما كان لديه من أفكار وأحاسيس مبدعة حياة، مانحة قوة، متحمسة ومنيرة ماتزال تواصل الحياة داخل كتاباته، وأنه، هو الآن لا شيء سوى ما تبقى من رماد، بينما النار ما تزال محفوظة ومتناقلة في كل مكان"[2]

وهكذا فإنه بالفهم المتعدد أو ـ تعدد الفهم ـ يحيا النص مرات ومرات يفقد المعنى الأول الذي أعطاه إياه صاحبه وينفصل عنه بشكل نهائي، ومن خلال النص، تتضح العلاقة التي يقيمها نيتشه بين القراءة والكتابة وبين التأويل، حيث لا قراءة دون تأويل ودون كتابة جديدة تنقل بلطف المعنى الأول، وتدفع بمنظور النص في اتجاه جديد، وخلق شكل جديد، وتعطي ميلاد نص آخر، يكون هذا الأخير تعبيرا عن أسلوب قوة وعنف يمارسه القارئ على النص الأول، وعلى القارئ في نظر نيتشه.

---

[1] - نيتشه فريدريك، في جينيالوجيا الأخلاق، م. س، ص: 41.

[2] - فريدريك نيتشه، إنساني مفرط في إنسانيته، الكتاب الأول، م. س، صص: 181 ـ 182.

بيبليوغرافيا

-أندلسي محمد، نيتشه وسياسة الفلسفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

-الخطيبي عبد الكبير، الاسم العربي الجريح: ترجمة: محمد بنيس، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

-عياشي منذر، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

-نيتشه فريدريك، إنساني مفرط في إنسانيته، الكتاب الأول، ترجمة: علي مصباح، منشورات الجمل،، بيروت ـ لبنان، ط1، 2014.

-نيتشه فريدريك، في جينيالوجيا الأخلاق، ترجمة فتحي المسكيني، مراجعة: محمد محجوب، دار سيناترا، تونس، ط1، 2010.

-نيتشه فريدريك، ما وراء الخير والشر، ترجمة: حسان بورقية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

-نيتشه فريدريك: هكذا تكلم زرادشت، ترجمة: فليكس فارس، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2014.

-نيتشه فريدريك، هذا الإنسان، ترجمة وتقديم، مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2013.

-نيهاماس الكسندر، نيتشه الحياة كنص أدبي، ترجمة: محمد هشام، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2008.

- Nietzsche, La Volonté de puissance. T: I. tra: Geneviève Bianquis. Les. Gallimard. 1995. F. P: 279.

تعالق الفني بالسياسي
في رواية الأجمة للكاتب حسن أوريد

☜ **لمروك كمال**

باحث في سلك الدكتوراه(آداب وفنون متوسطية)
جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-الرباط

تقديم

العلاقة بين المستويات الفنية (الخطاب) والمستويات السياسية (القصة) علاقة تكامل بحيث يكمل بعضهما الآخر؛ لذلك فإن الكشف عن المستويات السياسية في النص الروائي لابد من الانطلاق ضرورة من خطاب الرواية (الخطاب هنا مقابل القصة)، أي مستوياتها الفنية؛ لأن الخطاب في النص الروائي بمثابة الوعاء أو القالب الذي يصُب فيه الكاتب الروائي خطاباته السياسية والايدولوجيا، سواء أتلفظ بها هو نفسه، أو أوكل ذلك لإحدى شخصيات الرواية.

ولهذا، فإن أول إشكال حول الرواية والرواية السياسية بصفة خاصة، هو ما يُطرح من تساؤلات بخصوص هذا التعالق بين المستويات الفنية والسياسية في الرواية، فهل رواية الأجمة تتضمن خطابا سياسيا وإيديولوجيا؟ إن كان -ذلك-كذلك فما هي تجلياته في العتبات النصية وفي بنيتها السردية؟ وكيف يتواشَج المستوى الجمالي الفني مع المستوى الإيديولوجي في رواية ذات طابع سياسي كرواية "الأجمة"؟

أولا: التجليات السياسية في العتبات النصية

1-**العنوان**: الأجمة موقع غابوي، كان كثيف الأشجار قبل أن تأتي رياح وشمس المصيف لتجعل منه موقعا شبه غابوي لا حياة فيه، ويشير حال الأجمة -وهي متردية الوضع- إلى ما يفعله المستعمر عندما يستعمر بلدا ما، ومن هذا التصور-الاحتلالي- اختار حسن أوريد الأجمة (الدولة) لتكون النقطة المركزية التي يدور حولها النص الروائي، فهي بمثابة بؤرة للصراع بين الفصائل، فكل فصيل من الحيوانات إلا ويحاول بشتى الطرق والوسائل أن يأخذ بزمام الأجمة ويكون القائم على شؤونها.

ولهذا فالأجمة هي محل للصراع السياسي والإيديولوجي بين مختلف الأصناف بعد أن كان الأسد الغالب "يوكرثن"* هو القائم الوحيد على شؤونها ولا يحق لفصيل من الحيوانات أن يُقحم نفسه في أي مسألة تتعلق بتسيير أمور الأجمة، ومن ثم فإن الخطاب السياسي الذي يمكن أن نستشفه من هذا العنوان هو أن البلدان كيفما كانت أنظمتها السياسية فهي ليست خالصة من الصراع حول السلطة وهو الموضوع الذي طغى على معظم أحداث الرواية أي الصراع من أجل السلطة بين مختلف الفصائل والتوجهات (الأحزاب السياسية).

2-الغلاف: من أجل الوقوف دراسة غلاف سنستعين بالمنهج السيميائي، وذلك في إطار السيرورة التأويلية التي أسس لها "ش. س بورس" حيث نستطيع القول من خلال ما يتيحه لنا المؤول المباشر باعتباره المعنى المستفاد من العلامة بشكل مباشر، يوطأ في أعلى الغلاف اسم كاتب الرواية "حسن اوريد" بلون أحمر، وبخط واضح ويقع أسفل اسم الكاتب بقليل وسط اللوحة دائما، عنوان النص "الأجمة" بلون أحمر، وبحجم أكبر و في وسط الغلاف تقع صورة تشكيلية تمثل الشكل البصري المتخيل ذهنيا، تظهر هذه الصورة في هذا الموقع متمركزة في شكل منطقة قليلة التحضر وخارج حدود السلطة أرض غير مزروعة تتكاثف فيها الأشجار تعرقل المرور فيها، مما يستوجب قطع النباتات للسير، إذن كل هذه المؤشرات تسلم بأن هذه المنطقة غابة أو مزرعة بها خراف تقتات من نبات الأرض تحت أنظار اختلفت بين أسود وذئاب وكلاب يشتركون في مراقبة خراف، في مناخ يتخلله الضباب والسُحُب المتراكمة التي تنذر بعاصفة مرتقبة.

وفيما يخص اللون باعتباره علامة بصرية تلعب دوراً مهماً في تجميع دلالة النص لكون اللون يملك ما يؤهله للتأثير في المتلقي بسرعة فائقة، وجدانيا، ونفسيا، وذهنيا. فـ"الأجمة" باعتباره ملفوظ العنوان هو أول جملة في نص الرواية، فمن المغري و من الطبيعي أن نتساءل عن صلته ببنيتها الكلية، فهو بذلك يبرز ثيمة عتبة الغلاف، وهي ليست مسألة اعتباطية، بل نحسبها مقصودة تبتغي إثارة انتباهنا إليه ودعوتنا ضمنيا إلى تأمله واستشفاف طبيعته ودلاته، وكذا تشكيله الفني على بساط الغلاف بوصفه أيقونة تتماهى فيها مجموعة من الألوان المتستدرَجة من رحم النص الموازي "الأجمة" فاللون الأحمر والأبيض والتشكيل البصري البارز في اللوحة التشكيلية يلخصون ويختزلون مشهد الواقع السياسي في العالم العربي بلغة الحيوان، وأنه عمل غير مسبوق، برموز عميقة على لسان الحيوان، تصور واقع الأنظمة الغارقة في الاستبداد والتسلط على حياة الناس، والهيمنة على مصادر الثروات المنهوبة. ولإثبات هذا

*يوكرثن: من الناحية الدلالية فهو يعني كبيرهم باللغة الأمازيغية، واختيار اوريد لهذا الاسم له دلالة كذلك سياسية على اعتبار أن الملك في الأدبيات السياسية ينظر إليه على أنه أكبر من الشعب (أي القائد).

التأويل ومدى مطابقته لما جاء في المتن نستحضر المقطع التالي الذي يظهر فيه "الحمام" (المثقف) حزنه على الثروات التي استأثرت بها فئة من الحيوانات دون أخرى يقول السارد: "وقد أفادت كل من تقارير كبير البغال وكبير الكلاب رفاه الأجمة واستتباب الأمن بها بفضل السياسة الرشيدة التي انتهجها أملال، ومن حقه أن ينام قرير العين.

ولو أُتيح للحمام أن يقول كلمته لقال إن طفرة الأجمة لَزائفة، فقد ازداد نتاجها فعلا ولكن توزيعه ساء وانحصر في فئة قليلة"[1].

ثانيا: ملاح الخطاب السياسي في البنية السردية للرواية

1-بين السارد والكاتب:

السارد في "الأجمة" غير معروف أو محدد من طرف الكاتب؛ كونه لم يعلن عن سارده وجعل كل الرواية تُروى من طرف سارد مجهول، مما أضفى على النص بعدا جماليا وفنيا راقيا؛ كما أن عدم إعلان حسن أوريد عن سارده يوحي بنوع من الحياد بالنظر إلى القضية السياسية المعروضة وكأن المؤلف(السارد) غير معني بها؛ فلا توجد أي تلميحات مباشرة للسارد في النص غير ما جاء في آخر الرواية من عبارة تدل على أن القصة المسرودة هي من راو غير مسمى لم يعطه حسن أوريد أي نعت أو صفة وذلك ما جاء في الصفحة 211 قوله: "قال الرواي: وما زالت السباع والذئاب والكباش في عراكها وصراعها، ثم إن الحمام أثبير أمْزيّان أرسل هديله: "وكذلك ما جاء في الصفحة 10 قوله: "ويختلف رواة الأجمة اختلافا شديدا في شأن الحقبة التي تربط بين حُكم يوكرثن وبين حكم إزم الذي دام عهدا طويلا، وطبع تاريخ الأجمة حتى لا يكاد ينفصل عنها."

كما سيلاحظ قارئ الرواية أن الكاتب جعل بينه وبين الشخصيات مسافة ولم يتماهَ مع تصوراتها وأفكارها "لأنه يجب على المؤلف -السارد- أن يتواجد على حدود الشخصيات المكانية والزمانية والدلالية، وألا يتطابق معها، وكلما حافظ السارد -الذي يختاره المؤلف- على هذه المعادلة ارتفعت سوية العمل الإبداعية الفنية، وزادت القيمة الفنية أيضا"[2].

---

[1] أوريد حسن، الأجمة، منشورات دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2014، ص 168.

[2] باختين ميخائيل، النظرية الجمالية؛ المؤلف والبطل في الفعل الجمالي، دار نيْنَوى للدراسات والنشر والتوزيع، ترجمة، عُقبة زيدان، ط1، 2017، ص 15.

2-الدلالة السياسية لشخصيات الرواية:

إن توظيف حسن أوريد لشخصيات حيوانية يستدعي منا الكشف عما ترمز إليه هذه الشخصيات وما هي نقاط الالتقاء بينها وبين عالَم الإنسان؛ وللكشف عن هذه الرمزية لابد من الاستعانة بالجدول التالي:

الشخصية	رمزيتها	دلالتها السياسية
الأسد يوكرثن	بمعنى كبيرهم الشجاعة والقوة	السلطان، هو المرجع والقدوة البطل الخيِّرفهو يدل على السلطان الذي وصل إلى سدة الحكم باختيار من الحيوانات بعد أن طرد المحتل
الكباش	الاتباع	الإسلاميون(التمسك بتراث يوكرثن)التمسك بكل ما هو تراثي أصيل إلى درجة التقليد الأعمى.
الذئاب	المكر والخداع	اليساريون (اتخاذ اسم أسمون) الرفيق إشارة إلى التوجه الاشتراكي الذي ساد في فترة التسعينيات في الجزائر
الحمير	العمل دون استخدام للعقل	البيروقراط "تسيير وتصريف موارد الأجمة وإنفاقها وإدارة المعصرة والاستنكاف عن الخوض في الصراعات."
الكلاب	الوفاء لأي كان	الحراسة والإستخبارات
بني زروال	لزرقة في عيونهم	المستعمر (الغرب)
الحمام أثبير والبلابل	**الحرية**	**المثقف (البطل الخيِّر)**فهو يعلو فوق الناس بفكره ووعيه وهو دائما ما ينظر إلى الأمور من فوق، فله رؤية فوقية يستطيع من خلالها أن ينظر إلى دقائق الأمور، أي أنه يعلم أكثر مما يعلم الشعب والمواطن البسيط.
الديك	الصياح	الناطق باسم السلطان الشخصية التي ما تنفك تمدح السلطان وتزين فعاله حتى وإن لم تكن في صالح الشعب، فهو بمثابة بوق للحاكم يصيح ليل نهار يحدِّث بفعاله ويُزين صنيعه.
البغال	الأعمال الشاقة	البروليتارية
السباع	القوة والبأس	السلطة العسكرية أو الأليغارشية والمقصود بها تفرد فئة من المجتمع بالحكم إما لنسبها أو لسلطة عسكرية تتميز بها.
الدجاج	المنفعة	الانتهازيون

يظهر من خلال الجدول أن شخصيات حسن أوريد في أجمته تتميز بميزتين أساسيتين هما: صفتا التعدد والحيوانية. فهو لم يختر شخصيات آدمية بل اختار شخصيات حيوانية سيرا على نهج ابن المقفع في كليلة ودمنة؛ ولعل استشهاده بقول ابن المقفع في التصدير لدليل على أنه سيعمل على معارضته في الكتابة. أما الميزة الثانية لشخصيات الأجمة وهي التعدد؛ فواضح إذن أن أوريد في أجمته وظف أكثر من ثلاثين شخصية حيوانية؛ مما جعلها تدور في دوامة الصراع الأيديولوجي والسياسي حول الأجمة(الدولة) بعد أن كانت في عيش كريم وفي حكم راشد يقوده الأسد **"يوكرثن"**.

3-المكان:

شكلت "الأجمة" في الرواية مركز الأحداث، وهي المكان الواسع الذي تفرعت عنه بقية الأمكنة. وقد تعددت أمكنة الرواية بتعدد وظائفها وكذا رمزيتها "فمن الأمكنة بسيط ساذج باهت، ومنها مركَّب معقَّد آسر"[1]. من هنا أمكننا تقسيم أمكنة الرواية إلى ثلاثة أقسام: قسم تندرج فيه الأمكنة السلطوية، وقسم تنضوي تحته الأمكنة الشعبية(البسيطة)، وقسم مركب وهو الدال على الاقتصاد.

أولا: الأمكنة السلطوية: هذه الأمكنة هي أمكنة خاصة برجال السلطة فالعرين هو خاص بالسلطان الأسد، والقصبة هي القصر الملكي وسقيفة أمالو هي مكان الاجتماعات (قبة البرلمان). فالسجن مثلا هو في حد ذاته مكان سلطوي "فهو عالم الرعب المستوطن في القلوب وهو أخطر أدوات السلطة لسحق نزعة التفكير والفعل المضاد في المواطنين"[2] قال أزروال: "أن يترضّى كُبَراءها بالعطايا والهبات، ويجعل من ذلك سنّة...وإن حدث أن لغا حيوان من الدهماء زُجّ به في السجن، فيكون ذلك عبرة للآخرين"[3]

ثانيا: الأمكنة الشعبية: نعني هنا بالأمكنة الشعبية تلك الأمكنة التي يهيمن ويستحوذ عليها الشعب خصوصا في فترات التوترات السياسية، وأغلب هذه الأمكنة تمثلها "ساحات" لها من الرمزية التاريخية والثقافية ما يؤهلها لتكون مَحَجاً للناس فيه تقرر غايتها في الحاضر والمستقبل.

وعلى هذا الأساس نجد أن حسن أوريد هو الآخر كان مهووسا بما للسَّاحاتْ من رمزية في الذاكرة الجمعية والفردية، فمن الساحات التي حظرت بقوة في الأجمة هي "**ساحة أَسَايْس**" و **"ساحة تافَسْكا"**.

---

[1] السوداني حسن، سيميائية المكان، مجلة العربي الكويتية، عدد 713، أبريل 2018، ص: 132.

[2] منصوري على، البطل السجين السياسي في الرواية العربية المعاصرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتورة دولة في الأدب الحديث، جامعة الحاج لخضر -باتنة- الموسم الجامعي: 2007-2008، ص:243.

[3] أوريد حسن ، الأجمة، مصدر سابق ص: 48

ساحة أسايس: فأسايس عبارة عن منبسط فيه تجتمع حيوانات الأجمة "تتبادل القريضَ وتَتَشبَّبُ التّشبيبَ العفيف، أو تتراشق بالهجاء البريء أو تتغنى بمحاسن أجمتها" هذه حالة أسايس قبل وفاة "يوكرثن" لكن بعد وفاته سرعان ما تحولت هذه الساحة إلى مكان خاص بالشخصيات المتسلطة (إزم، أغيلاس، أزروال، أملال، الكلاب...) فيه تخرج ببياناتها وقراراتها المصيرية لحيوانات الأجمة؛ لكن نفس المكان سيتحول من سلطة الدولة إلى سلطة الشعب بعد أن تحرر من القيود التي فرضتها عليه تلك الشخصيات المتسلطة فأصبح قادرا على البوح والتعبير عما يخالج نفسه "فكان من علامات التغيير أن ملأت الحيوانات أسايس تجهر بما يخالجها من أمر مما كانت لا تجرأ على الصّدع به من قبل أو تخشى البوحَ به رهبة من الكلاب."[1]

ساحة تافسكا: هذه الساحة كانت في بادئ الأمر قبل أن تشتعل نيران التمرد والثورة على الحيوان الظالم أزروال (المستعمِر) كانت مكانا عاديا كغيره من الأمكنة، لكن بعد أن داومت الحيوانات على الاجتماع فيه "تكلم الذئب "أسافو" مهيبا بالحيوانات أن تُطلق على المكان الذي حوى جمعهم ذاك ساحة الفداء أو تافَسكا بلسانهم إرعاء لذكرى أولئك الذين ضحّوا من أجلها. وعلا صياح الحيوانات إقرارا لهذا القرار...ثم إن خُطَب أسافو أضحت سُنّة. ودأبت الحيوانات على الاجتماع بساحة تافسكا قبيل المغيب لتستمع إلى أسافو يخاطبها...لذلك أطلقت الحيوانات العنان لفرحتها، فامتزجت أهازيجها بساحة تافسكا تهتف بحياة الأجمة ورفعتها بذكرى شهدائها"[2].

ثالثا: أمكنة دالة على الاقتصاد: الموارد الاقتصادية التي تشكل القوة الاقتصادية في الأجمة هي: المخزن، والمعصرة، والمطحنة. فالمخزن كان أول من أقر ببنائه هو "الأسد يوكرثن" فهو بمثابة مكان تخزن فيه الموارد تحسبا ليوم قد تجذب فيه الأرض، كما تحول المخزن في عهد "إزم" (الأسد) إلى صرح اقتصادي تُصَدّر موارده للخارج (بني زروال، بني زكاغ) فقال أزروال: "لو يأذن لي سيد الوحوش إذن لأسررت له بما يُعينه على تدبير شؤون الأجمة وترشيد أمور المخزن وانفتاحه على العالم..."[3]. أما المعصرة والمطحنة فقد كانتا محل صراع بين بني زكاغ وبني زروال(الغرب).

---

[1] أوريد حسن ، الأجمة، ص: 176

[2] أوريد حسن، الأجمة ،ص: 87،78،76 ،197،119،101.

[3] أوريد حسن، الأجمة، مصدر سابق ص: 46.

4-الدلالة الإديولوجية للأزمنة في الرواية

تعددت وتنوعت أزمنة الأجمة بين أيام وأسابيع وأشهر وسنوات، ولكل زمن من هاته الأزمنة دلالته السياسية، ويمكن توضيح ذلك من خلال جرد الأزمنة الواردة في النص على الشكل التالي: **"في يوم من أيام الربيع"(63)**:من الدلالات التي يوحي بها فصل الربيع أنه دلالة على التغيير، والربيع في هذا السياق جاء دلالة على القضاء على المتمرد "وشّن" مما يوحي بواقع جديد "لإزم". و**"خريف العضب"(174)**: ويحيل هذا الزمن على الانتفاضة الشعبية التي عرفتها الجزائر سنة 1988م، وهي نفس الانتفاضة التي عرفها العالم العربي فيما عُرف بالربيع العربي. غير أن أوريد استعمل الخريف بدل الربيع. و**"العشر الأواخر من وسان صميدن من ثلاثين تِفْسَاوْنْ"(188)**: الثلاثين من تفساون تحيل على ثلاثين سنة بعد استقلال الجزائر سنة 1962م حينما أُقيمت الانتخابات لاختيار من يُمسك أمور الدولة. وقد أسفرت نتائج الانتخابات بفوز التيار الإسلامي(الكباش).

خاتمة

خلاصة القول فإن رواية الأجمة لحسن أوريد قد مثلت نموذجا حيا للرواية السياسية التي يتعالق فيها الأدبي بالإيديولوجي، وقد ظهر جليا المستوى الأدبي والفني في قدرة حسن أوريد على الانفتاح على اللغة العامية خصوصا اللغة الأمازيغية، وكذا في استناده على بعض التناصات من القرآن الكريم، إضافة إلى جمالية اللغة التي كتب بها ويكتب بها معظم أعماله، حيث تتسم أغلبها بالجمال والبهاء اللغوي؛ إذ الباحث عن جمالية اللغة سيجد ضالته في كتابات حسن أوريد الشيقة والممتعة. أما المستوى السياسي فهو حاضر كذلك، ويتمثل في استحضاره للتاريخ السياسي لبعض الدول العربية (خاصة الجزائر)، والسبب وراء هذا الميول السياسي في موضوع الرواية ولغته راجع-فيما نعتقد- للتكوين العلمي والأكاديمي للكاتب.

بيبليوغرافيا

-أوريد حسن، الأجمة، منشورات دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2014.
- باختين ميخائيل، النظرية الجمالية؛ المؤلف والبطل في الفعل الجمالي، دار نيْنَوى للدراسات والنشر والتوزيع، ترجمة، عُقبة زيدان، ط1، 2017.
- السوداني حسن، سيميائية المكان، مجلة العربي الكويتية، عدد 713، 2018.
- منصوري على، البطل السجين السياسي في الرواية العربية المعاصرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتورة دولة في الأدب الحديث، جامعة الحاج لخضر -باتنة-، الموسم 2007-2008.

التعليم العتيق بالمغرب، تاريخه، وأدواره التعليمية والتربوية

☜ امحمد عليوي
طالب باحث في سلك الدكتوراه(الدراسات الإسلامية)
جامعة ابن طفيل . القنيطرة

تقديم

ظل التعليم ملازما لحركة الإسلام ومرافقا لانتشار دعوته منذ عصر الرسالة الأول، فحيثما حلَّ الإسلام حلَّ معه العلم وصَحِبتْه مساعي المسلمين لنشره، ولا غَرْوَ أن يكون دخول الإسلام إلى المغرب تأسيسا لعهد جديد وفتحا لصفحة من الصفحات المشرقة في خدمة المغاربة للعلم وعنايتهم بنشره. وقد ساد نمط التعليم الإسلامي القديم في المغرب منذ ظهوره لقرون عديدة، ثم تعددت أنماط التعليم بفعل تأثر المغرب بما جرى نتيجة تقدم الحضارة الغربية واكتساحها للعالم، ورغم ما تعرض له التعليم الإسلامي القديم من التضييق والإهمال إبان الفترة الاستعمارية إلا أنه بقي قائمًا يؤدي رسالته على الرغم من كل ما اعتراه من الضعف والتراجع، وقد شَهِد في الآونة الأخيرة نقلة نوعية في إطار مساعي إعادة إحيائه تحت مسمى "التعليم الأصيل" و "التعليم العتيق"، وفي هذا الصدد يسلط الضوء على المدرسة العتيقة باعتبارها محضنا لصنف من التعليم الذي وُكِلَتْ إليه مهمة الإسهام في بناء النشء السوي، مما يجعل الحديث عن بناء المجتمع لا يتم دون الحديث عن التعليم العتيق والمدرسة العتيقة، واستشراف آفاقها التربوية.

مفهوم التعليم العتيق والمدرسة العتيقة:

التعليم مصدر قياسي للفعل الرباعي المتعدي(علَّم)، ومعناه نقل العلم والمعرفة من عالم بها إلى طرف آخر قابل للتعلم عن طريق التعهد والمعالجة. أما المدرسة فعلى وزن مَفْعَلَة، تطلق ويراد بها المكان الذي تتم فيه الدارسة والتعليم والتحصيل، وقد يراد بها اتجاه معين في الرأي أو الاجتهاد أو الفهم، والذي يعنينا هنا هو المعنى الأول، أي المكان المخصص للدراسة والاغتراف من منهل العلم بغض النظر عن هيئة بنائه وشكله، بل يكفي أن يكون مخصصا للدراسة ليطلق عليه هذا الاسم. ووصف هذا التعليم بالعتيق ومدرسته بالعتاقة يومئ إلى الغاية من إنشائها، وهي تدريس القرآن الكريم والعلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية وما يتصل بها من العلوم والفنون التي تصب في اتجاه خدمة القرآن

الكريم والسنة النبوية وما انبثق منهما من العلوم الشرعية، وهو وصف حديث ظهر بظهور المدرسة العصرية التي تأسست إبان الفترة الاستعمارية التي هبت فيها رياح التغريب على العالم الإسلامي ومنه المغرب، ليتم التمييز بين نوعين من المدارس؛ مدارس عصرية يؤسسها المستعمر ويرعاها، ومدارس عتيقة هي امتداد للمدرسة التي كانت سائدة في المجتمعات الإسلامية قبل دخول الاستعمار.

والشيء العتيق ـ في اللغة هو القديم، قال الله العظيم: { **وليَطَّوَّفوا بالبيت العتيق**}[1] وهذا هو المعنى الذي يقصد كلما وصف به هذا النوع من المدارس، إلا أننا نجد استعمالات أخرى لهذه المادة: (ع ت ق) تفيد معان أخرى غير المعنى الذي أريد أن يكون ملازما لهذه المدارس كلما ذكرت. جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي: "العتق ـ بالكسر ـ الكرم والجمال والنجابة والشرف والحرية، والبيت العتيق: الكعبة شرفها الله تعالى، قيل: لأنه أول بيت وضع بالأرض، أو أعتق من الغرق من الجبابرة أو من الحبشة أو لأنه حُرٌّ لم يملكه أحد[2]. وفي لسان العرب: "العتيق الكريم الرائع من كل شيء والخيار من كل شيء، وامرأة عتيقة جميلة كريمة، ومنه قول الشاعر:

هجان المُحيَّا عَوْهَجَ الخلق سُرْبِلت // من الحسن سِرْبالاً عتيقَ البَنائِق

أي جميل البنائق، جمع بنيقة وهي رقعة جميلة تكون في الثوب[3]

وكل هذه المعاني تنطبق على هذا النوع من المدارس التي حفظت للمغرب والأمة الإسلامية كلها دينها وهويتها على مر العصور.

تاريخ نشأة التعليم العتيق ومدارسه في الإسلام:

ظهر الإسلام مقترنا بالدعوة إلى التعلم، فكانت أول آية منه نزولا على قلب الرسول الأكرم صلى الله عليه وسلم هي قوله تعالى: {**اقرأ باسم ربك الذي خلق**}[4]، وقال الرسول صلى الله عليم وسلم: "لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها الناس ورجل آتاه الله مالا فهو ينفقه في حقه".[5]

---

[1] سورة الحج، الآية 29

[2] محمد الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة: ع ت ق، ص: 906

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة ع ت ق، ج: 10، ص: 237

[4] سورة العلق، الآية: 1

[5] سنن ابن ماجه، باب الحسد، رقم الحديث: 4208

وقد كانت مدرسة النبي صلى الله عليه وسلم أول مدرسة أسست في الإسلام، وذلك في دار الأرقم بن أبي الأرقم، وكان صلى الله عليه وسلم هو أستاذها الأعظم ومعلمها الأكبر، حيث يجتمع فيها بالمؤمنين سرا ويتلو عليهم ما نزل من القرآن، ويعلمهم ما شرع من أحكام الدين[1]، ووطد أسسها المتينة بقوله: "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه فيما بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وذكرهم الله فيمن عنده[2]. وكانت مدة إقامة النبي صلى الله عليه وسلم بمكة مدة تعليم كبار الصحابة قواعد الإسلام وآدابه، وكتابة ما ينزل عليه من القرآن، وحِفْظ ما تيسر منه، ولما هاجر رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى المدينة وتأسست دولة الإسلام أخذ يجلس للمسلمين ليعلمهم الدين، واختار لمجلسه التعليمي مسجده النبوي، فكان يجلس إليهم بعد صلاة الصبح والصحابة متحلقون حوله في حلقات بعضها خلف بعض، فيتلو عليهم ما نزل عليه من القرآن في تلك الليلة، ويحدثهم، ويسألونه عما يعرض لهم من الأمور إلى أن تطلع الشمس، وكانوا قد بنوا له دُكانا من الطين يجلس عليه ليعرفه الغريب إذا دخل المسجد. وكان إقبال الصحابة على مجلسه صلى الله عليه وسلم كثيرا حتى كان يكتظ بهم، فنزل قوله تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا إذا قيل لكم تَفَسَّحوا في المجلس فافسحوا يفسح الله لكم**﴾.[3] وكان يسلك في تعليمهم طريقتين: الطرقة الأولى: أن يملي عليهم من القرآن والمواعظ والتربية وأخبار الأنبياء السابقين. والطريقة الثانية: أن يجيبهم عن أسئلتهم التي كانوا يسألونه عنها مسترشدين.[4]

وما التحق الرسول صلى الله عليه وسلم بربه حتى ترك أصحابه علماء يحملون لواء العلم من بعده ويجوبون به الآفاق، وينشرون العلم ويؤسسون مدارسه حيثما حلوا تأسيا بالرسول صلى الله عليه وسلم. وظل المسجد طوال العهد النبوي هو مكان التعليم إلى جانب كونه هو مركز القيادة، فلما كانت فترة خلافة سيدنا عمر رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أسس مدرسة مستقلة عن المسجد وجمع فيها أولاد المسلمين، وشارَط عامِرَ بنَ الحزاعي رَضِيَ اللهُ عَنْهُ بأجر معلوم يأخذه من بيت المال على أن يلازمهم ويتفرغ لتعليمهم، وأمره أن يكتب في اللوح للبليد منهم ويلقن الفهيم[5]. فكانت هذه أول مدرسة في الإسلام بمعناها المستقل، تبعتها كتاتيب أخرى أمر عمر بن الخطاب رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ببنائها، وكانت القراءة فيها مستمرة على مدار الأسبوع، فلما فتح عمر رَضِيَ اللهُ عَنْهُ الشام ورجع إلى المدينة تلقاه أهلها ومعهم الصبيان، وكان اليوم الذي لاقوه فيه

---

[1] مصطفى السباعي، السيرة النبوية؛ دروس وعبر، ص: 140 ـ 141

[2] صحيح مسلم، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، حديث رقم 2699.

[3] سورة المجادلة، الآية: 11

[4] الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 39 ـ 40 ـ 41 (بتصرف).

[5] الفقيه صالح بن عبد الله الإلغي، المدرسة الأولى، ص: 11.

يوم الأربعاء، فظلوا معه عشية ذلك اليوم ويوم الخميس وصباح يوم الجمعة، فسَنَّ بهذه المناسبة العطلة الأسبوعية لصبيان الكتاتيب في هذه الأوقات.[1] واستمرت المدارس الإسلامية تتكاثر وتنتشر بانتشار الفتوحات الإسلامية حتى وصلت المغرب ودخلته مع دخول الإسلام

لمحة تاريخية عن المدارس العتيقة بالمغرب:

لا يمكن الحديث عن المدرسة الإسلامية وتاريخ دخولها إلى المغرب، دون الحديث أولا عن تاريخ دخول الإسلام والقرآن إليه وظروف ذلك، لأن المدرسة الإسلامية ما هي إلا غيض من فيض الفضل الذي أكرم به المغرب حين اختار له الإسلام دينا.

الفتح الإسلامي للمغرب:

حينما يطلق المغرب قديما فإنه يراد به المغرب الإسلامي الكبير الممتد من القيروان إلى طنجة، وقد بدأ التفكير في فتح المغرب منذ خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، إذ تروي كتب التاريخ أن عَمْرَو بن العاص رضي الله والي عمر بن الخطاب على مصر استشاره في فتح إفريقية(شمال إفريقيا)، فمنعه من ذلك قائلا: تلك المفرقة وليست إفريقية[2]، ولم يتم الشروع في فتحها إلا في خلافة سيدنا عثمان بن عفان رضي الله عنه، حيث أمر القائد ابن أبي سرح بغزوها، وتمكن من فتحها سنة 27 هـ، لكن الجيش الإسلامي لم يستطع التوغل فيها- نظرا لكثرة أهلها - إلا بعد أن وصلهم المدد من عثمان رضي الله عنه، وكان على ملك إفريقية يومئذ ملك يدعى جرجير يملك ما بين طرابلس وطنجة تحت مظلة الإمبراطورية الرومانية، وتمكن الفاتحون من التغلب عليه فتم لهم الفتح.

أما المغرب الأقصى فلم يتم فتحه إلا في خلافة يزيد بن معاوية سنة 62 هـ، وذلك على يد عقبة بن نافع الذي نشر الإسلام في أقاصي المغرب من سوس إلى طنجة[3]، لكن المغاربة لم يثبتوا على الإسلام طويلا بعد فتح عقبة بن نافع، إذ سرعان ما انقلبوا عليه وقتلوه مع من معه على يد قائدهم كسيلة[4]، فأظهر هذا الحدث أن الإسلام لم يستقر بعد في نفوس المغاربة، وأن ما قام به عقبة بن نافع ما هو إلا مجرد غزو تعرف من خلاله الأمازيغ إلى العرب ودينهم ونظام حكمهم وتناقلوه فيما بينهم[5]، ولم يكف

---

[1] عبد العزيز العيادي العروسي، كتاب الأنصاص القرآنية، ص 61.

[2] أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج1، ص: 36.

[3] نفس المصدر، ج1، ص: 37.

[4] نفس المصدر، ج1، ص : 81.

[5] عبد الرحمن بن خلدون، كتاب العبر(تاريخ ابن خلدون)، ج4، ص: 40.

ذلك لاستقرار الأوضاع فيه، بل بقي أمر الإسلام فيه مضطربا إلى أن قدم إليه موسى بن نصير سنة 88 هـ ليتلافى أمره ويلم شعثه[1]. ولم يستقر أمر المغرب للمسلمين حقا إلا في حدود سنة 135 للهجرة أواسط القرن الثاني الهجري[2]، ثم زاده استقرارا وتوطيدا للإسلام فيه قيام الدولة الإدريسية على يد المولى إدريس ابن عبد الله بعد أن بايعته قبيلة "أوربة"، أعظم القبائل الأمازيغية في المغرب الأقصى حينئذ وأكثرها عددا، فتوالت مبايعة القبائل الأخرى له، وبهذا تأتى له تجهيز الجيوش لفتح مناطق المغرب التي لا زالت تدين بغير الإسلام، فلم يأت النصف الثاني من جمادى الآخرة من سنة 172هـ حتى كانت كل مناطق المغرب الأقصى قد استقرت على الإسلام[3].

ظهور التعليم الإسلامي والمدارس الإسلامية بالمغرب ومراحل تطورها

كان شمال إفريقيا قبل دخول الإسلام خاضعا للسيطرة الرومانية، ولم يكن الرومان يعنون بنشر العلم في هذه المنطقة، بل كانوا يرغبون في بقاء أهلها تحت وطأة الجهل دائما ليتسنى لهم استغلالهم وبقاؤهم تحت السيطرة، ولم يسطع نور العلم على المغرب الكبير إلا بعد دخول الإسلام[4]، وكلما اتسعت فيه رقعة الإسلام زادت دائرة العلم اتساعا بفعل اختلاط المسلمين الوافدين مع سكان البلاد الذين دخلوا الإسلام وأخذوا يتعلمون القرآن والآداب والتعاليم الإسلامية، وكان هذا يستدعي إنشاء أمكنة مخصصة للتعليم، فكان المسجد أول هذه الأمكنة.

المسجد؛ المدرسة الأولى في المغرب:

اعتنى المسلمون الفاتحون بإنشاء المساجد في المغرب باعتباره المؤسسة الأولى والنواة التي يبنى عليها غيرها، والمنطلق الذي تشع منه الدعوة إلى الله، وهكذا أسس عقبة بن نافع مجموعة من المساجد موازاة مع فتوحاته بالمغرب، ومن أوائل هذه المساجد تأسيسا مسجد القيروان بتونس، ومسجد ماسة بسوس، وإن كانت بعض كتب التاريخ تحدثت عن كون عقبة بن نافع لم يحضر بناء غير هذين المسجدين[5]، إلا أنه ليس من المعقول اكتفاء عقبة ببناء مسجدين فقط بالمغرب كله، بل ربما بنى مساجد أخرى أو عمد إلى تحويل المعابد والكنائس التي وجدها فيه إلى مساجد. ومهما يكن فإن هذه المساجد أسهمت

---

[1] الناصري، الاستقصا، ج1، ص: 95.

[2] الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص: 63.

[3] الناصري، الاستقصا، ج1، ص: 155 ـ 156.

[4] الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص: 57.

[5] المهدي بن محمد السعيدي، المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب المدرسة الإلغية نموذجا، ص: 19 ـ 20.

بشكل كبير في نشر الإسلام والعلم والمعرفة في كل ربوع المغرب، إلى جانب العلماء والفقهاء الذين كان الخلفاء يرسلونهم لتعليم الناس القرآن وأمور الدين؛ فقد وجه عمر بن عبد العزيز عشرة من التابعين إلى القيروان يعلمون الناس القرآن والشريعة، ومعهم عبد الله بن يزيد المعافري، وعبد الله بن المغيرة الكِناني[1]، واتخذ هؤلاء المساجدَ معاهد للتعليم ونشر المعرفة. ولقد عرف دور المسجد التعليمي بالمغرب نقلة نوعية بتأسيس جامع القرويين بفاس على يد فاطمة الفهرية القيروانية في عهد الإمام إدريس بن إدريس باني مدينة فاس، وكان الشروع في بنائه بداية شهر رمضان المعظم سنة 245 هـ[2] الموافق ل 2 دجنبر سنة 859، وتصادف تأسيسُ جامع القرويين مع فرار جماعة من العلماء الذين شاركوا في الثورة على الحكم بن هشام الأموي سنة 197هـ نحو المغرب، فأنزلهم المولى إدريس بن إدريس مدينة فاس، فكانوا نواة مغرس العلوم الإسلامية في بلاد المغرب[3]، وكان التعليم بالمساجد في تلك العهود موجها للعموم، فأصبح كافة الناس هدفا لتبليغ الإسلام ومبادئه تأسيا بالرسول الأكرم صلى الله عليه وسلم والصحابة من بعده، ومن أجل تلافي قلة المساجد وقلة العلماء والفقهاء والدعاة كان بعضهم يرحل من مكان إلى مكان للوصول إلى القبائل والجماعات التي التزمت الإسلام ظاهريا دون فهم صحيح واقتناع عميق ليعلمهم أصوله ومبادئه[4]، واستمرت المساجد منذ ذلك العهد منارات تضيء طريق الإسلام بالعلم للسائرين على دربه، إلى أن تم تأسيس مدارس مستقلة مهمتها تلقين العلوم وتكوين العلماء الربانيين مساندة للمسجد في رسالته.

نشأة المدارس العتيقة بالمغرب وتطورها:

تتحدث المصادر التاريخية عن أول ظهور للمدرسة الإسلامية في المغرب بشكلها المستقل عن المسجد، وتُرْجِع هذا الظهور إلى القرن الخامس الهجري حين أسست أول مدرسة بسوس، وهي المدرسة المعروفة برباط محمد وكاك بـ "أكلو" نواحي تزنيت[5]، ومؤسس هذا الرباط هو محمد وكاك بن زَلُّوا اللَّمْطي، نسبة إلى قبيلة لَمْطَة التي كانت تستوطن الصحراء في منطقة وادي نون حيث عاصمتها التي استقر فيها أحفاد الأدارسة من أبناء عبد الله بن إدريس أمير سوس، وقد ولد "وكاك" فيما بين 350 هـ و360 هـ، إذ أدرك ابن أبي زيد القيرواني المتوفى سنة 386 هـ وأخذ عنه، وعلى يديه تخرج عبد الله بن

---

[1] الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص : 58.

[2] علي بن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ فاس، ص: 54

[3] الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص: 63.

[4] المهدي بن محمد السعيدي، المدارس العتيقة وإشعاعها، ص: 63.

[5] الحسين وكلاك، المدارس العلمية العتيقة وخصائصها بسوس، ص: 18.

ياسين الزعيم الروحي للدولة المرابطية. ولم يكن هذا الرباط هو الوحيد الذي تأسس في تلك الفترة، بل تأسست بعده رباطات أخرى مثل رباط ماسة ورباط أسا، وبهذه الرباطات أصبح التعليم منتظما متخذا طابع الرسمية بفضل العلماء الذين كانوا يسكنونها ويحبسون أنفسهم على التعليم فيها.[1]

لمحة تاريخية عن عناية الملوك والسلاطين المغاربة بالمدارس العتيقة:

لقد حظيت المدارس العتيقة والحركة العلمية بصفة عامة بالعناية التامة من لدن الدول التي تعاقبت على حكم المغرب منذ عهد الدولة الإدريسية إلى اليوم؛ ففي العهد الإدريسي تأسس جامع القرويين الذي يعتبر أب المدارس العتيقة بالمغرب، ثم تتابع تأسيس المدارس العتيقة وتشييدها عبر العصور وتعاقب الدول والقرون. وفي العهد المرابطي تميزت الحركة العلمية بالمغرب برحلة الكثير من الطلبة المغاربة لأخذ العلوم بحواضر الأندلس، ومنهم من تجاوز الأندلس إلى المشرق الإسلامي لأخذ العلم بحواضره مثل العراق والحرمين ومصر والشام، ويمكن التمثيل لهؤلاء بالمهدي بن تومرت زعيم الموحدين الذي طاف حواضر المغرب طالبا للعلم، ثم رحل إلى الأندلس والمشرق ودخل الحرمين والشام وبغداد، ولقي في رحلته تلك عددا من العلماء الكبار وأخذ عنهم العلم وعاد بعد تلك الرحلة العلمية إلى المغرب وقد جمع إلى علم مراكش والأندلس علم المشرق.[2]

أما عهد الموحدين فقد تميز بظاهرتين هامتين:

ـ الظاهرة الأولى تمثلت في دخول القبائل العربية إلى المغرب على عهد عبد المؤمن بن علي الكومي خليفة المهدي بن تومرت، ورغم ما عرف عن تلك القبائل من تخريب وإفساد ـ كما فعلوه بمدينة القيروان ـ مثلا ـ، إلا أن ما استفاده منهم المغرب وخصوصا مناطق سوس هو نشر اللغة العربية التي جاءوا بها معهم.

ـ أما الظاهرة الثانية فهي اتخاذ اللسان الأمازيغي أداة للتعليم في مناطق سوس، وأول من اشتهر عنه ذلك هو المهدي بن تومرت واضع أسس الدولة الموحدية، حيث ألف عدة رسائل بالأمازيغية بالإضافة إلى العربية، وأوضح في هذه الرسائل أفكاره وعقيدته، ككتاب الصلاة، ورسالة العبادة، وعقيدة التوحيد، كما ألف تفسيرا باللسان الأمازيغي[3]. وأما عهد بني مرين فقد شهد نهضة علمية هائلة، كان من مظاهرها انتشار المدارس العلمية والعناية الكبيرة بطلبتها وعلمائها، واستأثرت في عهدهم الحواضر

---

[1] المهدي بن محمد السعيدي، المدارس العتيقة وإشعاعها، ص: 25 ـ 26.

[2] عبد الله علام، الدعوة الموحدية بالمغرب، ص: 57 ـ 58.

[3] المهدي بن محمد السعيدي، المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي، ص: 30.

المغربية الكبرى بالنصيب الأوفر من هذه الحركة وخاصة مدينة فاس، فأضحت فاس مركزا عالميا يستقطب الطلبة من المغرب والمشرق والأندلس، واستمرت هذه المدارس تقوم بوظيفتها العلمية والأدبية في ظل الدول المتعاقبة على حكم المغرب، وحظيت بالرعاية اللازمة والعناية الكافية في عهد السعديين والعلويين على الخصوص، ولا سيما في عهد المولى الحسن الأول حيث اكتظت المدارس العتيقة بطلبتها.

إسهام التعليم العتيق في الحفاظ على خصوصيات المغرب وهويته الحضارية الإسلامية:

منذ أن دخل الإسلام إلى المغرب وتمكن في أهله اصطبغوا بصبغته، وتشكلت شخصية المغاربة وهويتهم وثقافتهم على منواله، وصار الإسلام هو اللحمة التي تجمع بينهم بعد طول تمزق وتشتت، فجعلوا شعارهم العقيدة النقية الصحيحة ممثلة في العقيدة الأشعرية عقيدة أهل السنة والجماعة، والفقه الإسلامي الصحيح على مذهب الإمام مالك إمام دار الهجرة، والتصوف الإسلامي النقي وسيلة لتزكية النفوس وتطهيرها والوصول بها إلى مقام الإحسان، ولقد اعتمد المغاربة في تحقيق ذلك على الإقبال على حفظ القرآن الكريم وتعلم العلوم الشرعية، فأسسوا لهذا الغرض المدارس والمعاهد، واهتموا بها أيما اهتمام، ولم يمض وقت من الزمن حتى انتشرت الثقافة الإسلامية في جميع أصقاع بلاد المغرب بواسطة المدارس التي سميت فيما بعد بالمدارس العتيقة، وبواسطة المساجد والزوايا التي عمت البوادي والحواضر انطلاقا من جامعة القرويين بفاس ووصولا إلى بلاد شنقيط مرورا بالصحراء المغربية.

وتتابع تأسيس المدارس حتى بلغ عددها الآن 292 مدرسة موزعة على كل مناطق المغرب، تستقبل زهاء 37113 طالب وطالبة.[1] وتجدر الإشارة إلى أن معظم هذه المدارس كانت تبنى بمبادرة أبناء القبائل المغربية المختلفة وبأموال أهل الخير والجود من المحسنين، وبالأموال التي كانوا يجودون بها كان يتم تمويل الطلبة والأساتذة، وفي الحواضر الكبرى كان السلاطين المتعاقبون على ملك المغرب يحرصون على بناء المدارس الكبرى والمعاهد العليا التي لازال الكثير منها شاهدا على عنايتهم الكبيرة بالعلم وأهله ومدارسه، مما جعل المدرسة العتيقة تقوم بدور تاريخي هام، ذلكم الدور الذي تجلى في نشر العلوم الإسلامية، وعلوم اللغة العربية، والمنطق، والرياضيات، والطب، والهندسة، والفلك، وغيرها من العلوم المختلفة والفنون المتنوعة التي تخدم الدين والدنيا، وتوجه المسلم التوجيه الصحيح الذي يحول

[1] حسب الإحصائيات الرسمية لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية برسم الموسم الدراسي 2019 / 2020 المنشورة على موقعها: www. Habous.gov.ma

بينه وبين رياح الإلحاد والخرافة والجهالة، ويسلحه بسلاح العلم الذي هو أقوى سلاح، وبقيت هذه المدارس شامخة عبر القرون رغم عوادي الزمن وتقلب الأحوال ومحاولات المغرضين إقبارها وإقصاءها من الساعة، وظلت قلاعا للدفاع ومنارات للعلم تجاوز إشعاعها حدود المغرب حتى وصل أوروبا وأفريقيا والمشرق العربي، ولم تكن هذه المدارس قلاعا للعلم فحسب، بل كانت حُصونا للجهاد وتحصين الثغور، ومعقلا آمنا لحماية القيم وحراسة الفضيلة وصيانة الأخلاق.

أفاق التعليم العتيقة في ظل العناية الرسمية الجديدة به:

ظلت معظم مدارس التعليم العتيق بالمغرب لعدة قرون متروكة للمحسنين والقبائل، كل قبيلة تبني مدرستها وتمولها كليا، إلا بعض المدارس المتواجدة بالمدن الكبرى مثل فاس، فقد كان الملوك والسلاطين يبنونها ويتولون الإنفاق عليها والعناية بطلبتها وعلمائها، وكان هذا النمط التعليمي قد عانى من المضايقة والمحاربة في عهد الاستعمار، ووصل الأمر إلى حد إقفال جامع القرويين أب المدارس العتيقة، إلا أن صمود العلماء ودفاعهم المستميت عنه حال دون إقباره، وبعد الاستقلال تم إدماج بعض المدارس العتيقة في سلك التعليم الرسمي الأصيل تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، ومنها المعهد الإسلامي بتارودانت الذي أدمج سنة 1965، ولم تتجه العناية الرسمية لإحياء التعليم العتيق تحت إشراف وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إلا في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي عندما أمر الملك الراحل الحسن الثاني رحمه الله سنة 1988م بإعادة الحياة إلى جامع القرويين، وإعادة الدراسة به حسب النظام القديم، ثم أنشأ بعد ذلك المدرسة الملحقة بمسجد الحسن الثاني بالدار البيضاء عام 1995م.

وتجددت العناية بهذا النمط من التعليم تحت الحاجة لتخريج الأطر الدينية الضرورية ذات الكفاءة العالية، إذ يمكن الاستعانة بمهندسين وأطباء ومختصين أجانب في مختلف المجالات، لكن لا يقبل استيراد الفقهاء والأئمة والخطباء والمدررين(محفظو القرآن الكريم). وازداد الإحساس بهذه الحاجة بعد أن افتتحت مدارس جديدة للتعليم العتيق في مناطق مختلفة من المغرب على يد بعض المحسنين، وكذا ظهور مدارس تعتمد مذاهب أخرى في تدريس الفقه غير المذهب المالكي مما يهدد الوحدة المذهبية للبلاد، ولهذه الأسباب انصب اهتمام الدولة على تقنين هذا القطاع، فتم إصدار ترسانة من القوانين والمراسيم الي تصب في هذا الاتجاه، ففي يناير سنة 2002م أمر جلالة الملك محمد السادس بموجب الظهير الشريف رقم 1.02.09، بتنفيذ القانون رقم 13.01، في شأن تطوير وتأهيل التعليم العتيق.

ويمكن أن نستخلص من القانون المنظم للتعليم العتيق أن هذا النوع من التعليم له أبعاد عامة يروم تحقيقها وهي: تكوين المواطن الصالح المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، وتخريج

مواطن شغوف بالعلم وبطلب المعرفة في أرحب آفاقها، وتكوين مواطن يتميز بروح المبادرة والإنتاج النافع.

ولتحقيق هذه الأهداف العامة ينص القانون على: أن يبدأ طالب التعليم العتيق بإتقان حفظ كتاب الله، ثم الإلمام بالعلوم الشرعية المساعدة على فهم معانيه، والإلمام بمبادئ العلوم البحتة، والاطلاع على الثقافات الأخرى، كما ينص القانون على أن التعليم العتيق يلقن في الكتاتيب القرآنية كمرحلة أولية، وبمدارس التعليم العتيق كمرحلة ابتدائية وإعدادية وثانوية، وبمؤسسات التعليم النهائي كمرحلة للتعليم النهائي العتيق، وتستغرق الدراسة في كل طور نفس المدة الدراسية بكل طور من أطوار الدراسة المماثلة لها بالتعليم العمومي. وتشتمل البرامج الدراسية على قسم العلوم الإسلامية ذات الصلة المباشرة بالقرآن الكريم، وقسم آخر يتضمن حصصا إلزامية من المواد المقررة بمؤسسات التعليم العمومي في حدود الثلثين من الحصص المخصصة لهذه المواد بما فيها اللغات الأجنبية. وأقر هذا القانون نظام المعادلات في الشواهد الممنوحة فجعل لكل طور من أطوار الدراسة بالتعليم العتيق شهادة مقابلة للشهادة المحصل عليها في نفس الطور من التعليم العمومي، تؤهل الطالب للانتقال للطور الموالي، فيتدرج الطالب حتى تتوج مسيرته الدراسية بشهادة التخرج النهائي وهي شهادة العالمية المعادلة لشهادة الإجازة في التعليم الجامعي، وفي إطار مد الجسور بين التعليم العتيق والتعليم العمومي يمكن لطالب التعليم العتيق استكمال دراسته بالتعليم العمومي، ويطبق نفس الأمر على تلاميذ التعليم العمومي الراغبين في الالتحاق بالتعليم العتيق.

وهكذا بقي التعليم العتيق صامدا عبر العصور، يقوم برسالته التي أنشئ من أجلها وهي بناء القيم وحراسة الأخلاق وصيانة العقيدة والإرشاد إلى التدين السليم، لكن استمراره في أداء هذه الرسالة رهين بمزيد من الاهتمام به، وقيام أهله على شؤونه تنظيرا وتأطيرا وتدريسا، استنادا إلى المثل القائل: أهل مكة أدرى بشعابها.

بيبليوغرافيا

-أليس الصبح بقريب، للطاهر بن عاشور، طبع دار السلام، ط1، 2006م.
-الاستقصا لأخبار المغرب الأقصى، للناصري، طبع دار الكتاب، الدار البيضاء، المغرب، د.ت.
-الأنصاص القرآنية، لعبد العزيز العيادي العروسي، مطبعة اسبارطيل، طنجة، المغرب، ط4، 2004.
-الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ فاس، لعلي بن أبي زرع الفاسي، طبع دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، 1972م.
-الدعوة الموحدية بالمغرب، لعبد الله علام، طبع دار المعرفة، القاهرة، مصر، 1964م.
-السيرة النبوية، دروس وعبر، لمصطفى السباعي، طبع بدار ابن حزم. د.ت.
-القاموس المحيط، لمحمد الفيروز آبادي، طبع مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، بيروت، لبنان ط8، 1426هـ- 2005 م.
-المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب، المدرسة الإلغية بسوس نموذجا، للمهدي بن محمد السعيدي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 2006م.
-المدارس العلمية العتيقة وخصائصها بسوس، للحسين وكلاك، طبع وراقة الأندلس، القنيطرة، المغرب، ط1، 2003م.
-المدرسة الأولى، للفقيه صالح بن عبد الله الإلغي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
-سنن ابن ماجه، طبع مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، د.ت.
-كتاب العبر وتاريخ المبتدأ والخبر، لابن خلون(تاريخ ابن خلدون)، طبع دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1956م.
-لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط1، 1990.

جهود علماء سوس في خدمة النحو العربي

☜ **يوسف المرحمي**
(الأدب العربي) جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

ان فهم الدين الإسلامي والخوض في تعاليمه ومبادئه، وتعليم أموره للناشئة والراغبين فيه يقتضي بالضرورة معرفة اللغة العربية وفقهها، والتبصر في علومها، وسبر أغوارها، ذلك أن اللغة العربية هي لغة هذه الأمة، ولغة القرآن الذي يعد عماد هذا الدين مصداقا لقوله تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"[1]. من هذا المنطلق اتخذ أهل سوس بالمغرب من العربية المنفذ الأساس لمعرفة الدين الإسلامي وتعليمه والريادة فيه، ولم يمنعهم لسانهم الأمازيغي من هذا الحق والفضل، بل كان تحديا ورغبة جامحة، حتى عُدَّ رجالات سوس من أبرز من تعلَّم العربية والقرآن وعلَّمهما، بل وصاروا محجًّا لكل من رغِب في طلب العلم خاصة في حفظ القرآن ومعرفة علومه، وأصول الدين، وكذا اللغة العربية وفنونها، خاصة علم النحو منها. فقد ألَّفوا فيه متونا كثيرة ومتنوعة كما ألفوا في أصول الفقه والدين والعروض والبلاغة، أغنوا بذلك المكتبة المغربية خاصة والعربية عامة. ولا زالت منطقة سوس من خلال مدارسها العتيقة وفقهائها قبلة تؤدي دورها العلمي والتربوي إلى الآن.

إشكالية البحث: لقد وضع البحث تساؤلات عديدة، تمكِّننا الإجابةُ عنها من الوصول إلى نتائج وخلاصات هذا البحث: ماذا يُقصد بالمدرسة السوسية، وما النظام الذي يميزها عن مدارس العلم بالمغرب؟ وما الداعي إلى اعتناء أهل سوس باللغة العربية وهم أهل عُجمة؟ ثمَّ كيف ساهمت المدارس السوسية في خدمة الدين الإسلامي واللغة العربية؟ وما هي مؤلفاتهم في النحو العربي؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة كفيلة بأن تبرز لنا أهمية وغاية هذا البحث، والمتمثلة أساسا في الوقوف عند خصوصيات المدرسة السوسية العتيقة، وركائزها في تعليم النحو العربي لطلابها. بالإضافة إلى معرفة أبرز الأعلام الذين مروا من هذه المدارس، سواء كطلاب أو كفقهاء يفِد إليهم الطلبة من شتى أنحاء المغرب، هذا فضلا عن الإشارة إلى أهمِّ ما ألَّفوه في النحو من تصانيف ومتون.

[1] سورة يوسف، الآية 2.

أولا: مفهوم المدرسة السوسية ونظامها:

1- المدرسة السوسية:

عادة ما يُطلق مفهوم المدرسة على موضع أخذ العلم وتعليمه، وشاع إطلاق لفظ المدرسة على الجوامع الكبرى جنوب المغرب، كما تُطلق على المدرسة القرآنية، ولعلَّ أقدم نص حمل لفظ المدرسة هو ما جاءت به قصيدة "دعبل بن علي الخزاعي" وإن كان يريد بها مساكن آل البيت رضي الله عنهم، التي تتلى فيها آيات الله، يقول:

مَدَارِسُ آيَاتٍ خَلَـتْ مِنْ تِلَاوَةٍ *** وَمَنْزِلُ وَحْيٍ مُقْفَــرٌ اَلْعَرَصَاتِ

لِآلِ رَسُولِ اللهِ بِاَلخيف مِنْ مِنًى *** وَبِاَلْبَيْتِ وَاَلتَّعْرِيفِ وَاَلْجَمَرَاتِ.[1]

وكثير من المدارس كانت في البداية جوامع تقام فيها الصلوات، ويقوم ما يُصطلح عليه بالمفهوم السوسي "الطَّالْب" بتعليم الصبيان من أبناء الجماعة، ثم يَحْدُثُ أن "يُشارط"[2] عندهم شيخ رفيع المستوى في التحصيل، عالي الهمة في التعليم، ويحرص أن يكون له من الطلبة ما يتناسب مع طموحه ومنزلته، وربما كان "مُشارطا" في مكان اشتهر فيه وسرعان ما يلتحق به طلبته، فيتحول مستوى الأداء عنده إلى أن يُصبح مدرسة بمعناها المؤسساتي. وأقل ما يمكن للطالب أن يتَّصف به؛ أن يكون حافظا للقرآن الكريم برواية ورش، أما بناء المدرسة فيكون من طرف القبيلة، وأحيانا من طرف أفراد مُتبرعين، وتكون هذه المدرسة إزاء مسجد جامع أو زاوية من الزوايا المشهورة، وتحتوي على محل للصلاة يسمى المقصورة، ومكان الوضوء، وبيت الفقيه أو الطالب، ومطبخ يطبخ فيه الطلبة، و"هري" تُخزَّن فيه الحبوب، التي يتزود منها الطلبة، وبيوت الطلبة الوافدين على المدرسة للدراسة، تُسمى حوانيت الطلبة، كل واحد بحانوت إن أمكن، وإلا اجتمع اثنان أو ثلاثة في حانوت واحد، وذلك على حسب حجم المدرسة، وكذا عدد الطلبة الوافدين والمقبلين إليها من القبائل الأخرى للدراسة وأَخْذ العلم من فقهائها وعلمائها.

وقد ميَّز المختار السوسي بين ثلاث من هذه المدارس؛ من حيث ما تختصُّ به وتهتم، قائلا: وقد كانت المساجد بالقرى مواضع حفظ القرآن، وفي كبرياتها موضعٌ لإتقان رسم المُصحف يُرتحل إليها، ثم

---

[1] الحصري القيرواني (أبو إسحاق إبراهيم)، زهر الآداب وثمر الألباب، ج1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1953م، ص 134"

[2] لفظ يُستعمل للدلالة على مهمة الفقيه وتعاقده مع القبيلة ودوره في إمامة الناس.

إن هناك مدارس من المرتبة الثالثة وهي تتعاطى فيها القراءات السبع، والعلوم الكبرى التي يعتني بها الطلبة قبل تخرجهم.

2- نظامها:

إن الحديث عن المدارس السوسية ليس حديثا تاريخيا فحسب، بقدر ما هو حديث عن ثقافة إسلامية متنورة، تعتبر قديما وحديثا مفخرة لكل المغاربة عامة والسوسيين خاصة. وإن للمدارس السوسية خصوصيات ومميزات لا يتجاهلها المنصف الأريب ولا ينكرها المنصف اللبيب، حيث كان لقبائل سوس فضل السبق في تنوير الساحة الإسلامية والعلمية بتأسيس المدارس العلمية انطلاقا من النواة الأولى "مدرسة أكلو" بضواحي تزنيت، والتي يرجع تاريخها إلى القرن الخامس الهجري.[1]

وفي العصر الحديث تتجلى المدرسة السوسية بنمط جديد وشكل مخالف تماما لما تم ذكره سابقا عن أروقة المدرسة، لأن الصندوق المالي للمدرسة الذي تودع فيه التبرعات والصدقات والزكوات، يقوم بتموين الطلبة والفقيه وضيوف المدرسة، وغالبا ما يكون بيد اللجنة المسيرة أو بيد الفقيه نفسه، والقبيلة المؤسِّسة هي التي تتولى شؤون المدرسة الخارجية، من مُشارطة الفقيه وأداء الواجب السنوي له، ومراقبة أعماله في تسيير المدرسة والقيام بمهامه المنوطة به، وإلا فتستبدله بفقيه آخر يتحمل المسؤولية من جديد، وتتولى المدرسة تموين الطلبة من ثلث أعشار القبيلة [2] قديما، ومن صندوق المدرسة حديثا، لكن لا تزال بعض المدارس تعتمد بشكل كبير على أعشار القبيلة، يجمعها ما يُطلق عليه "المُقَدَّمْ"، وقليلا ما يكون الفرد الواحد من أفراد القبيلة أو الفقيه نفسه هو من يتولى تموين وتسيير المدرسة تسييرا خارجيا نظرا لصعوبتها.

إن النظام الداخلي للمدرسة السوسية لا يكاد يختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى، والقواسم المشتركة بين هذه المدارس هي أساسية النظام العام لها، والفوارق البسيطة يمكن اعتبارها بأنها من استحسان القبيلة أو هوية الفقيه وميولاته، إذ تُعتبر القبيلة والفقيه عاملين أساسين في التقدم بالمدرسة وإعلاء شأنها وإبراز تنظيمها وحُسن تسييرها. ونستخلص مما تقدّم مجموعة من أساسيات النظام العام للمدرسة السوسية العتيقة:

---

[1] السوسي (المختار)، سوس العالمة، مطبعة فضالة، المحمدية المغرب، 1380هـ_ 196م، ص17.

[2] وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المدارس العتيقة، إشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب، المغرب، 1427هـ_ 2006م، ص 231.

-المحافظة على الصلوات الخمس في مسجد الجماعة، ولا يسمح لأي كان التخلف عن عمود الدين إلا لعذر شرعي مقبول.

-الحفاظ على تلاوة الحزبين الراتبين بعد الفراغ من صلاتي الصبح والمغرب.

-عدم فتح باب المناقشة أثناء الدرس إلا بعد الفراغ منه.

ثانيا: النهضة العلمية بسوس:

إذا كانت سوس قد عرفت الإسلام منذ الفتح المبين بالمغرب، وإسهام مدارسها في تعليم الإسلام واللغة العربية وعلومها، فيمكن القول إن القرن التاسع هو ما يمكن أن نسميه بعصر النهضة العلمية في سوس، ففيه بدأ التأليف، وكثرة تداول الفنون، فقد كان للمدارس العتيقة دور فعال في النهوض بالحركة العلمية والأدبية بسوس، نظرا لما يقدمه علماؤها من جهود في خدمة العربية وعلومها ونشر الدين الإسلامي، ويعود الفضل كذلك إلى سملالة، بعقلية، رسموكة، الكرسيفيين، السكتانيين، الطاطائيين، وغيرهم مما قدمته الأسر العالمة بسوس. وما إن لبثت الحركة حتى توسعت أكثر من سابقتها في القرن العاشر، حيث خرج العلماء إلى الميدان وخاضوا بآرائهم في المعترك السياسي والأمور العامة للبلاد. أما القرن الحادي عشر كما أشار المختار السوسي فقد جاء بزبدة علمية عالية من علماء كبار أمثال: عيسى السكتاني، عبد الله بن يعقوب السملالي، سعيد الهوزالي، محمد بن محمد التنانارتي وغيرهم ممن كان لهم الفضل في خدمة اللغة والعلم.

ولم تكن هذه النهضة لتصل إلى أوجها لولا المساندة والدعم المتواصل للأمراء، فقد كانت الدولة السعدية تجازي المثقفين، وتكافئ الشعراء واللغويين، فلازم الشعراء واللغويون الأمراء وتقربوا منهم، فزخرت سوس بذلك بالدراسة والعلم وإرسال البعثات الطلابية إلى فاس ومراكش وإلى الأزهر، حتى أصبحت تلك العلوم التي تدرس في فاس والأزهر هي نفسها التي تدرس في مدارس سوس العتيقة. ثم جاءت الدولة العلوية التي بلغت فيها عناية الأمراء أوجها، حيث تكاثرت المدارس فامتلأت بطلاب العلم.[1] ويرى المختار السوسي أن معظم المدارس لم تُؤسس إلا في عهد الدولة العلوية، حيث لقي العلماء زمانها احتراما زائدا، وتقديرا عظيما، ثم زاد من هذا الاحترام والتقدير اعتناء محمد العالم بن اسماعيل بكل علماء جزولة الذين فتح لهم الباب واستقدمهم لمجالسه الخاصة لإجازتهم على نهضتهم العلمية.

[1] السوسي (المختار)، سوس العالمة، مرجع سابق، ص 22.

ثالثا: جهود علماء سوس في تدريس النحو:

1. نظام تدريس النحو العربي:

إن للسوسين طريقتهم الفريدة في تدريس النحو، وهي بالكاد تختلف عن مدارس المناطق الأخرى بالمغرب، وطريقتهم هذه تتميز بالتنظيم، وهي مُعبدة ومنظمة في تعليم اللغة والنحو والتصريف، فمن سلك هذه الطريقة يُضمن له الفوز والنجاح، وما ذلك إلا لأنهم أتقنوا هذه الفنون إتقانا وحرصوا عليها كل الحرص.[1] ويمكن تلخيص هذه الطريقة فيما يلي:

أولا: اللوحة الخشبية: فاللوح من أساسيات المدرسة السوسية العتيقة، حيث إنه بعد حفظ القرآن الكريم ينتقل الطالب إلى دراسة النحو، فيُكتب المتن على اللوح مع ضرورة ترك المسافة التي سيملؤها الشرح فيما بعد في حضرة الفقيه المُعلم.

ثانيا: التقرير؛ وهو مصطلح يقصد به تلك الكتابات العمودية التي تقوم بشرح المتن المكتوب على اللوح بطريقة مطولة ومزخرفة.

ثالثا: الشواهد، حيث يعتمد نظام التدريس في سوس على الشواهد، إذ يكثرون منها، ويقومون بشرحها وإعرابها.

رابعا: تنظيم الطلبة في طبقات: لمدرسة سوس طريقة دراسية منظمة، يُرتب فيها الفقيه الطلبة ترتيبا يجمع كلا منهم إلى قرينه في المعارف، مشكلا بذلك ثلاث طبقات:

طبقة المبتدئين:

وينتظم فيها الطلبة الذين أتموا حفظ القرآن في مساجد قراهم الصغرى، وزادوا عليه معرفة بعض القراءات، ثم طمحوا بعد ذلك إلى إتقان العلوم، ولا يُقبل هؤلاء المبتدئون إلا إذا امتحنهم الأستاذ ليتأكد من إتقانهم حفظ القرآن فيتلونه بلا تلعثم، عندئذ يفتح لهم صاحب المدرسة الدراسة بأول ما يُقرأ في هذه الفئة، وهو متن الأجرومية، فيُكتب لهم في اللوح" بسم الله الرحمان الرحيم، والصلاة والسلام على النبي صلى الله عليه وسلم، الكلام هو اللفظ المركب المفيد بالوضع... اللهم افتح له البصيرة ونوِّر بفضلك السريرة"، ثم يشرح له معنى النصاب أو يأمر أحد الطلبة المعنيين أن يقوم عنه بذلك ويقضي الطلبة في حفظ هذا المتن وشواهده ثلاثة أشهر أو أربعة وقد يختمها بعضهم في أقل من ذلك، لأنه من عادة بعض المؤدبين كتابة ما تيسر من هذه الأمور أسفل اللوح عند إقراء القرآن الكريم

[1] السوسي (المختار)، نفسه، ص 38.

فيحفظونها قبل التحاقهم بالمدرسة، وبالإضافة إلى الأجرومية يقرأ الطالب منظومات أخرى: كالجمل للمجرادي، قواعد الإعراب للزواوي، لامية الأفعال لابن مالك، المبنيات لابن الإفراني.[1]

طبقة الشاذين:

وتضم الطلبة الذين اجتازوا المستوى الأول وأتقنوا جميع متونه بامتحان الأستاذ لهم، ويواصلون دراستهم بالتمرس في النحو والفقه، فيحفظون الألفية في ألواحهم الخشبية، مستعينين في فهمها على شروح أولية نحو: البهجة المرضية في شرح الألفية للسيوطي، وشرح المكودي للألفية. بالإضافة إلى ذلك؛ فلكي يتذوق الطالب اللغة العربية وجمالتها البيانية، وكذا تطبيق النحو في أمثلة وشواهد، يدرس الطلبة مقامات الحريري ويحفظونها مستعينين بشرح الشريشي، كما يدرسون الفقه في رسالة أبي زيد القيرواني، والحساب والفرائض في منظومتيها، بشرحي الرسموكي، مع قراءة الحديث في صحيح البخاري، حتى إذا أتم الطالب كل هذه الأمور كان موضع اختبار تمهيدا لنقله لمستوى ثالث.

طبقة النجباء:

وهي المرحلة هي ما بعد التخرج، حيث يتعمق الطلبة في ما تمت دراسته من قبل، ويعيدون ضبط وحفظ المتون، ويتم الاستعانة في ذلك بشروح أكثر عمقا واستيعابا، كقراءة الألفية بشرح الأشموني والصبان، وتُدرس منظومات الحساب والفرائض بشرح الرسموكي الأوسط والكبير، ويتم إعداد الطالب للتخرج بتعميق معرفته في الفقه، فيطَّلع على المختصر وشروحه وحواشيها، وعلى منظومتي ابن عاصم الأندلسي والزقاق الفاسي فيحفظ من ذلك ما استطاع، كما يُلم ببعض العلوم الأخرى كالأصول والبيان والعروض والتفسير والمنطق والفلق والتوقيت، ويتمرن على سرد كتب الأدب وحفظ نصوصه النثرية الشعرية. كما تتمرن هذه الفئة على تدريس المبتدئين.

2. أهم المدارس السوسية:

-مدرسة الرباط بأكلو: يقول المختار السوسي: إن هذه المدرسة تعد البكر الأولى في كل مدارس سوس، والمتواجدة بنواحي تزنيت، حيث خدمت هذه المدرسة كل العلوم، فحينا تكون للفنون وحينا آخر للقراءات السبع وأحايين كثيرة للغة.[2]

[1] وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المدارس العتيقة، إشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب، مرجع سابق، ص 63.

[2] السوسي (المختار)، مرجع سابق، ص17.

-مدرسة الكرسيفيين: يعد الكسيفيون أحفاد أسرة علمية عربية، كانوا في بداية أمرهم يقطنون في قرية "تغزيفت" من سملالة، ثم انتقل بعضهم إلى أكرسيف، في قبيلة أمانور، فهناك فرعوا وعلَّموا وألفوا في القرن السابع أي في عصر أبي يحيى (ت 685 هـ).[1]

-مدرسة تمانارت: ناهيك بها مدرسة؛ كان سيدي محمد بن إبراهيم الشيخ؛ هو مدرِّسها هو وأولاده وأحفاده، ثم كان أمثال عبد الله بن يعقوب السملالي أحد تلاميذها، وقد انتقلوا بمدرستهم إلى تانكرت بإفران حيث لا زالت تقوم بدورها إلى اليوم.

-مدرسة تازروالت: قال أحد الطلبة إن هذه المدرسة قد أُسِّست في عهد الشيخ سيدي أحمد بن موسى، وكان يُدَرِّس فيها، ولم تزل كذلك إلى العهود الأخيرة، ممارسة أدوارها التعليمية التربوية.

3. جهود السوسيين في التأليف:

إن من الأمور التي زادت من ازدهار اللغة العربية بسوس هو انفتاح المغاربة على البلدان الأخرى خاصة الشرق والأندلس والقيروان، وفتْحِ المراكز العلمية والمعرفية في مناطق عديدة بالمغرب، وهو ما أدى إلى اقتحام مجال التأليف في النحو، ونذكر مما أُلف ما يلي: "شرح أرجوزة الإمام الزواوي": المسمى "المرشد الآوي ومعين الناوي لفهم قصيدة الزواوي" من تأليف العلامة أبي زكرياء يحيى بن محمد بن أحمد البعقيلي، واعتنى به أبو سليمان عبد الكريم قابول. (مكتبة الرشاد). و"المقدمة الجزولية": لأبي موسى الجزولي، كما يطلق عليها القانون[2] أو الاعتماد[3]. و"المقدمة الأجرومية في مبادئ علم النحو" لابن أجروم الذي درس بالقرويين والقاهرة وحجَّ إلى مكة، وهو ينتمي إلى المدرسة السوسية المغربية التي مزجت بين المدرستين الكوفية والبصرية. و"تنبيه الطلبة على معاني الألفية": لسعيد بن سليمان السملالي المتوفي سنة 886 هـ، حقَّقه الدكتور خالد بن سعود بن فارس العصيمي.

ومن المؤلفات كذلك: "حاشية الإمام العلامة أبي عبد الله الشريف سيدي محمد المهدي الوزاني" على شرح الشيخ العلامة المحقق الشهير أبي الحسن سيدي علي بن أحمد الرسموكي الجزولي على منظومة الشيخ المجرادي. و"الحقائق المكللة والدرة الإلغية": للشيخ صالح بن عبد الله الإلغي والشيخ الكبير للأزاريفي على المبنيات الجشتمية. و"إعراب أوائل الأحزاب" لسيدي داوود بن محمد السملالي السوسي

---

[1] السوسي (المختار)، المعسول، مطبعة الجامعة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1962م .

[2] الزواوي(أحمد): أبي موسى الجزولي عرض لحياته العلمية ومنهجه في البحث، مطبعة موناستير، المحمدية، المغرب. ط1، 1984، ص 44.

[3] السوسي(المختار) سوس العالمة، مرجع سابق، ص 175.

(من علماء القرن العاشر الهجري). و"إعراب الحزب" للشيخ سيدي سعيد بن أحمد الكنوني (فقيه مدرسة أورير)، هو كتاب صغير الحجم لكنه مفيد للمبتدئين. ومنها كذلك كتاب "الطراز الموشي في إعراب حزب العشي" للفقيه الأديب النحوي سيدي محمد بن أحمد أسملال. و "حاشية على توضيح ابن هشام في النحو" لمحمد بن سليمان الروداني؛ نزيل طيبة ودفين دمشق وهو من علماء القرن الحادي عشر. وستجد كذلك: "منظومة في التصريف" للشيخ عبد الله بن إبراهيم العباسي السملالي. و"شرح قواعد ابن هشام" للشيخ أحمد بن يحيى الهواري. ثم "شرح الأجرومية" للشيخ أحمد بن عبد الله بن يعقوب. و"شرح لامية الأفعال" للشيخ إيبورك بن عبد الله. و"الوجيزة في المبنيات وعللها" لمحمد الساحلي، نظمها في القرن الخامس الهجري وهي غير مشروحة.[1]

إن هذه المؤلفات وغيرها مما أنتج بسوس حول النحو العربي تُعدُّ بحق إرثا ومفخرة لبلادنا المغرب، يعكس مجهودات أصحابها في خدمة الدين الإسلامي الذي يفرض عليهم الانطلاق من اللغة العربية والخوض في جميع فنونها وعلومها خاصة النحو العربي.

خلاصات ونتائج:

ختاما؛ وبعد عرض ما تيسر من المحاور حول جهود علماء سوس في خدمة النحو يمكن الانتهاء إلى نتائج أهمها:

-أن للمدرسة السوسية دورها التاريخي في خدمة الدين الإسلامي والنحو العربي قديما وحديثا، وأن هذا الدور كان نتيجة جهود آثرت أن تكون بصمة في التاريخ المغربي عموما ومنطقة سوس بخاصة.

-بزوغ فجر السوسيين في تعلم وتعليم العربية والإسلام وتعاليمه من القرن الخامس إلى يومنا هذا، ويرجع ذلك إلى حبهم الشديد للقرآن ولغته.

-حفاظ المدارس السوسية العتيقة على طابعها التعليمي والديني، بل ولا زالت إلى اليوم تمارس دورها الفعال في تعليم الراغبين في تعلُّم القرآن والعربية وعلومهما.

-علو كعبِ علماء سوس في خدمة النحو العربي بالخصوص؛ تدريسا وتأليفا، ويظهر ذلك من خلال مجمل المتون المصنفة في هذا المجال، والتي تحمل أسماء هؤلاء العلماء.

---

[1] الصالحي(محمد)، المبنيات في سوس ورجالاتها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص 12.

بيبليوغرافيا

-القرآن الكريم
-الحصري القيرواني(أبو إسحاق إبراهيم)، زهر الآداب وثمر الألباب، ج1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1953م.
-السوسي(المختار)، سوس العالمة مطبعة فضالة، المحمدية المغرب، 1380هـ_ 1960م.
-السوسي(المختار)، المعسول، مطبعة الجامعة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1381هـ_ 1961م.
-الزواوي (أحمد)، أبي موسى الجزولي، عرض لحياته العلمية ومنهجه في البحث، مطبعة موناستير، المحمدية، المغرب، ط1، 1984.
-الصالحي(محمد)، المبنيات في سوس ورجالاتها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.
-وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المدارس العتيقة، إشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب، المغرب، 1427هـ_ 2006م.

الـغــزل مـوضــوع للفـن والإبــداع:
بحث في جدوى الشعر العربي من خلال بعض إسهامات الشاعر المتنبي

☜ **إيمان الخالدي**

خالبة باحثة في سلك الدكتوراه(آداب وفنون متوسطية)
جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

يتأمل الباحث في واقع الفن وأصناف الإبداع ومدونة المبدعين، فيجد ـ رغم اختلاف الأشكال والصيغ والقوالب ـ أن التقسيم الثنائي الكلاسيكي للأدب (نثر وشعر) هو العنوان البارز في أغلب الدراسات والكتابات النقدية والإبداعية. ومنها ينفذ القارئ والباحث معا إلى تقسيمات جديدة وأصناف حديثة يَعُجّ بها اليوم عَالَمَ الكتابة والإبداع. فإن الهدف، من خلال ما سطره وأنتجه الكتاب والمبدعون والنقاد عبر عصور من الزمن، هو تخليد الحياة وأسطرة وقائعها وأحداثها من أجل استمرار الفكرة والعمل بروحها. وهو أيضا قدرة ذاتية من المبدع للتفاعل مع واقع معيشه، والتقاط أبرز إشاراته، وتحويلها من مجرد واقعة أو حادثة أو صورة إلى حال إبداعي في قالب نثري أو شعري يعبر بفن ويقرب بصدق ويؤرخ بوعي من أجل تنبيه المجتمع وإصلاحه تارة وترويح النفس وإمتاعها تارة أخرى.

إن الشعر، ضمن دائرة الأدب، كما النثر، إحساس قلبي، وانفعال عاطفي، واستجابة لواقع ما عن طريق مضمون الوجدان، ودفقة الشعور، وتعبير الصور البيانية والموسيقية. الشعر إذن إبداع فني يسعى إلى إحداث التأثير في نفس المتلقي.

بناء على ما سبق، ورغبة مني في إبراز صور هذا التأثير الشعري في نفوس القراء، سواء في عصرنا أو في العصور السابقة، حاولت الاطلاع على مسار الشعر العربي، ووقفت في العصر العباسي، متأملة شعر شاعر، حقيقة، استحق المقولة التي قيلت في حقه (ملأ الدنيا وشغل الناس)؛ أي أثر في الناس وحقق هدفا من أهداف الشعر، وجعل شعره صوتا مخترقا كل الآذان، ولا يزال. إنه "أبو الطيب المتنبي" الذي قمت بدراسة شعره وتتبعت إشاراته ولطائفه، واستنتجت أن موضوع "الغزل" من الموضوعات المثيرة للنقاش واختلاف الآراء بين النقاد والدارسين لشعر "المتنبي" التي تحتاج دراسة بحثية تكشف عن أسرار هذا المفهوم؛ وتؤكد أو تنفي إمكانية كون الغزل وحده موضوعا للفن والإبداع في الشعر العربي.

1. وقفات تمهيدية:

أود في هذا العنوان، وقبل أن أعرض وأقدم لصفحات غزلية من مقدمات وإبداعات الشاعر المتنبي، أن أقف عند هذا الإبداع الشعري؛ الذي يعتبر أصلا أصيلا في ثقافة المجتمعات وحيواتهم، رغم أنه في زماننا غير حاضر بالشكل الذي حضر به في العصر الجاهلي والعصور الإسلامية الأموية والعباسية بالخصوص. وذلك راجع إلى الواقع الذي تحول من سليقة القصيدة وإبداعها إلى تكلفها وصناعتها، ومن القول بتلقائية والحديث المباشر إلى القول بتكلف وتصنع ووساطة. فضلا عن بروز أشكال إبداعية نثرية (الرواية مثلا) تستجيب لمقومات الإبداع ومشكلات الحياة وعُقد المدينة ومخلفات العصرنة، بشكل أيسر من الشعر، في هذا العصر الذي نعيش فيه.

لكن، هل هذا يعني موت الشعر واندثاره؟ لا، أبدا. الشعر لا يزال حيا موجودا- نعم ليس بالطريقة التي كان عليها في أَوجه - يعني الحياة والخصوبة والأمل لكثير من المبدعين والدارسين ذات الصلة بالإبداع والثقافة أو باقي المؤسسات المعنية بقطاعات ومجالات أخرى. وحسبي في ذلك، الجهود المبذولة في مختلف أوطان العالم العربي، والبرامج الثقافية والإذاعية، ونسبة الاستشهاد بالأقوال والإبداعات الشعرية سواء في الفضاءات المتخصصة (المدارس والجامعات والمؤسسات الثقافية) أو في الفضاءات ذات البعد السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي (البرلمان، الشارع، فضاءات عامة).

وهو ما يعني بالمجمل مدى حضور جذوة الشعر في مجتمعاتنا، وارتباطه بحياة الناس ارتباطا إبداعيا أولا؛ من حيث الوصف والخيال والذاكرة... وارتباطا واقعيا ثانيا من خلال كونه "نقدا للحياة" كما يقول "ماثيو أرنولد"؛ يشرح ويفسر ويعلق على مختلف جوانب الحياة من أجل الحياة المستقرة والكريمة للجميع. وأظن أن مقولة اتجاه الشعر نحو الاندثار والنهاية مقولة غير موفقة وغير صائبة. الشعر باق وسيبقى ما بقيت الحياة وما بقي الشعور والخيال. لأن له ببساطة ميزة جوهرية تتصل بمهمة الكشف والتأمل والاستمرار والتجديد. إن الشعر كما يقول ت.س. إليوت: "يحاول دائما إيصال تجربة جديدة ما أو إلقاء ضوء على شيء مألوف، أو التعبير عن شيء مررنا به ولم نستطيع أن نضعه في كلمات، ما من شأنه أن يغني وعينا ويرهف حساسيتنا"[1]. قرأت ذات مرة أن الشاعر الإنجليزي (أودن) سئل عن: ما هدف الشعر؟ فقال: أن يمكن الناس من الاستمتاع بالحياة بطريقة أفضل بعض الشيء، أو من تحملها بطريقة أفضل بعض الشيء. إذن هل الشعر لغة؟ نعم، أسلوب؟ نعم، إيقاع وموسيقى؟ نعم، دلالة ومعنى؟ نعم... وفوق هذا كله هو إبداع للاستمتاع بالحياة أو للصبر على تعاسة الحياة.

[1] إليوت، ت. س، مقالات في النقد الأدبي، ترجمة لطيفة الزيات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د.ت)، ص 46.

فإذا قلنا إن دراسة الشعر العربي ترفا ومضيعة للوقت كما قد يظن البعض، فهذا يعني أنه ضرب من اللهو، أما إذا تثبتنا أن له جدوى، فإننا نتحدث عن "معرفة فريدة قائمة على الكشف والتبصر في الحياة"[1]. إنه تراث غني وثري يحمل حضارة وثقافة وقيما وتاريخا عظيما يستوجب في حاضرنا الاهتمام به ودراسته وتبيان أهميته وقيمته وجدواه وآثاره الأخلاقية والإبداعية والجمالية في حياة العرب والمسلمين العامة منها والخاصة. والاهتمام به اليوم ليس عيشا في الماضي ولا سيطرة الماضي على الحاضر؛ بل يعني:

أولا: الحفاظ على تراث عريق، شئنا أم أبينا، ننتمي إليه ويعبر عن هويتنا وقيمنا وتاريخينا ووجودنا؛

ثانيا: تراث أسهم بجد وعطاء وثراء في بناء حضارة عظيمة كانت مصدر استفادة وأخذ لحضارات، ومركز منافسة وتأثير وتأثر لحضارات أخرى؛

ثالثا: تراث يمنح تفاعلا حقيقيا بين واقع الماضي وإمكاناته وصورة الحاضر ومشاكله المركبة.

والحقيقة أن الشعر الذي أضحى جزء من وجداننا، لا يمكن بحال أن ينعزل عن تاريخية أمتنا العربية ولا عن أصالة تراثية هذه الأمة، رغم مر العصور وتباعدها، "فما زلنا نتواصل إلى الآن مع قصيدة لعنترة والمتنبي، وقد نطرب لها رغم المسافة وتغير الزمان والمكان وتقادم المعاني"[2]، وهذا يدل دلالة واضحة على أن الشعر لم ينقطع عن الحاضر انقطاعا كاملا، لذا فإن المتأمل في الشعر ولا سيما الشعر القديم منه، يجد ثمة سمات في هذا الشعر استطاعت أن تشق طريقها إلى أسماعنا لليوم.

2. بعض إسهامات الشاعر المتنبي:

لم يكن الغزل عند المتنبي فنا مطروقا خاصا، فقد كان متضمنا في أغراض أخرى كالمديح والرثاء، وأغلب غزله جاء في مقدمات القصائد ولم يكن بقصيدة بعينها سوى ما كان في نطاق محدود جدا قطعتين أو أكثر، وما جاء في ثنايا بعض قصائده وهو قليل. يكشف غزله عن أحاديث يصف فيها محاسن المرأة والتشوق إليها والعلاقات العاطفية التي تربط بينهما بأروع صورة وأرق لفظ بأسلوب جله نزيه بعيد عن الابتذال. يطالعنا هذا الغزل في ابتداءات قصائده كما سبق أن ذكرنا، ويكون جزءا ليس باليسير من شعره. فكيف يستقيم هذا الرأي وهو نفسه الذي ثار وصرح برفضه للمقدمة الغزلية التي تحتل حيزا مهما في ديوانه. يقول المتنبي:

---

[1] ويس أحمد (محمد)، دراسات مختارة في نظرية الأدب، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 2009، ص 151.

[2] فيلالي حسين، السمة والنص الشعري، منشورات أهل القلم، سطيف، الجزائر، ط1، 2006، ص52.

إذا كانَ مَدْحٌ فالنسيبُ المُقَدَّمُ *** أَكُلُّ فصيح قال شعرا مُتَيَّمُ[1]

هنا يبدو الشاعر رافضا للتقاليد الفنية التي اعتادها الشعراء عنده مطلع كل قصيدة، فهو مثل أبي نواس في هذا الرفض، إلا أن هذا الأخير استبدلها بالمقدمة الخمرية بعد أن نادى برفضها في شعره، عندما قال:

عَاجَ الشقيّ على دار يُسائلها *** وعُجْتُ أَسأَلُ عن خمَّارة البلدِ[2]

بينما صار المتنبي يفتتح قصائدهُ إما بحكمة، أو بسؤال استفهامي، أو باستنكار، أو بإعلان لرفض، أو إبداء الأسى والحرقة وهو برغم ذلك لم يهجر هذا التقليد الفني وظل في الوقت نفسه ينظم قصائده بمقدمات غزلية كدأب الشعراء منذ الجاهلية. فما جمع بين الشاعرين هنا هو الجرأة على الاعتراض الواضح والتصريح برفض المقدمة الغزلية سواء بالسخرية من الأطلال والرسوم كما فعل أبو نواس أو بالاستفهام الاستنكاري كما عبر المتنبي في البيت السالف ذكره. معنى هذا التصريح أن الشاعر المتنبي سترِد قصائده خالية من أي ذكر للنسيب والغزل. غير أن المعاينة الفعلية لقصائده في الديوان تظهر لنا خلاف ذلك.

فما الذي يجعل الشاعر يعود عن رأيه فيما اعتادته القصيدة العربية منذ أزمان بعيدة؟ هل قوله في هذا الغرض للتدليل فقط على قدرته الإبداعية في هذا الصدد؟ لو كان الأمر كذلك لأطرب أسماعنا وشنف أبصارنا بقصيدة أو قصيدتين أو حتى أكثر تشهد بعلو كعبه في هذا المجال؟ إذن، فما الذي يحمل المتنبي على الخوض في هذا الغرض الشعري وهو الشاعر المعروف بتكبره وغطرسته وفرض إرادته على الملوك بعدم تكليفه تقبيل الأرض كما يفعل سائر رجال الدولة وإنشاده الشعر وهو جالس على غير ما جرت به العادة وجرى به العرف عند الشعراء المادحين بدخولهم على من يقصدونهم بالمدح، وألا يمدح بعضهم إلا وهو متقلد منطقته وسيفه، بل حتى أن منهم من كان يتخلى له عن مكانه ويجلس بين يديه في مقام المادح من الممدوح. شخصية بهذا الحجم وهذا الادعاء يتمرد على الأعراف والبروتكولات الرسمية المقيدة على كل من يدخل على الحاكم وتثور في نفس الوقت على هيكل القصيدة المتوارث. كيف لها أن ترجع عما نادت به وصدحت وهو الشاعر المعروف بأصالته ووفائه لقيمه الفنية. فما الذي قصده المتنبي ببيته الشعري؟ وما الذي رمى إليه منطوقه؟

[1] المتنبي، الديوان، تحقيق وشرح عبد الرحمان البرقوقي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، ط 2، 1995، 2/ 334.

[2] أبو نواس، الديوان، تحقيق بهجت عبد الغفور الحديثي، دار الكتب الوطنية، أبو ظبي، الإمارات، ط1، 2010، ص: 92.

لن نستطيع هنا أن نقر بالتناقض بين ما صرح به المتنبي في البيت المذكور آنفا وبين ما كان فعليا في قصائده المبتدئة بالغزل والنسيب التي وصلت إلينا من خلال ديوانه. فمعنى قول المتنبي يجري في اتجاه السخرية والاستنكار ممن يقول النسيب وهو لا يجاوز تراقيه: أكل فصيح يقول الشعر متيم بالحب حتى يبدأ بالنسيب؟ فافتتاح القصائد بالغزل ليس دليلا على الحب والغرام من قبل الشاعر إذ يرى المتنبي أن لو كان هناك قولا في شعر النسيب فالأولى أن يكون قائله صادقا؛ بمعنى أن يرفض ذلك النسيب الذي أصبح تحت تقليد شعري يتوارثه الشعراء على مر الزمن. إذ صارت المقدمة الغزلية المفروضة على الشاعر عند مطلع كل قصيدة لابد أن تؤول في آخر المطاف إلى مجموعة من المعاني الجاهزة، والألفاظ المجترة التي تفتقر إلى الصدق والمعاناة [1]. والواقع أن هذا النص يفصح عن فكرة مركزية مفادها أن التجربة الشعرية تخضع لثنائية الصدق والمعاناة.

فما الذي يرغمه إذن على قول النسيب والغزل؛ لو لم يكن فعلا طامحا ولديه رغبة في التعبير عن ذاته ضمن هذا التقليد الفني؟ وعليه فالسؤال هنا سيغير منحاه، ويغدو هل عبر المتنبي عن هذه المعاني القديمة والتي هي معاني مشتركة بين جميع البشر بنفس الطريقة التي عبر بها الشعراء القدامى. أم أنه صاغها في قوالب جديدة وصيغ مبتكرة حقق فيها السبق الفني والجمالي، وحملها بالتالي عواطفه الصادقة وأحاسيسه الملتهبة؟ سار المتنبي في فلك الذوق العربي الموروث الذي يتمثل جمال المرأة في بياض بشرتها، وطول شعرها الأسود القاتم، وقامتها الرشيقة، وسعة عينيها اللتان تشبهان عيني البقرة الوحشية، ودلها في مشيتها، وتثني عطفها. ففي بياضها، على سبيل المثال، وإشراق محياها:

لها بشرُ الدُّر الذي قُلِّدت بهِ *** وَلم أرَ بدْرا قَبْلَها قُلِّد الشُّهْبَا[2]

تأثر ذوق المتنبي بالحياة البدوية التي أحبها وألفها، فجعل شعره يمتح من صور أسلافه بالتغزل بالمرأة فتغنى بها شعرا رقيقا رائعا ظهر في غزله في الأعرابيات. فقد امتازت أبياته الغزلية بالجودة والتفرد في الوصف والتغني بالنساء البدويات. فله طريقة ظريفة في وصف البدويات قد تفرد بحسنها وأجاد ما شاء فيها[3]. أجاد وأبدع المتنبي في وصف جمال النساء البدويات إذ أسبغ عليهن مجموعة من الأوصاف فهن فصيحات لا يمضغن الكلام غنجا كنساء الحضر ولا يعرفن صبغ الحواجب طلبا للتجمل والزينة:

---

[1] الطرابلسي أمجد، نقد الشعر عند العرب حتى القرن الخامس للهجرة، ترجمة إدريس بلمليح، دار توبقال، البيضاء، المغرب، ط 1، 1993، ص: 238.

[2] المتنبي، الديوان، المرجع السابق، 153/1.

[3] الثعالبي أبو منصور، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تحقيق محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص: 220.

أفدي ظِبَاءَ فَلاَةٍ ما عرفْن بها *** مَضْغَ الكلام ولاَ صَبْغَ الحواجيب[1]

كثيرون هم النقاد الذين يرون في المتنبي شاعرا صلفا معدوم الإحساس اتجاه المرأة لا هم له إلا كسب الأموال، وتطاول المعالي، والسيادة على الخلائق، فنفوا بذلك عن المتنبي العشق وميله للمرأة، مستشهدين بأبيات قليلة تبين موقفه من المرأة وزهده فيها، غير أن هذه النظرة العجلى في تضاعيف قصائده لتغمط كثيرا حقه في الحب وتنزع عنه شاعريته في الغزل، فالقارئ المتريث والمتمعن جيدا في شعره يدرك أنه أمام شاعر مرهف الحس، متدفق العواطف، متسع الخيال. وبالرجوع إلى أصحاب دعوى أن المتنبي لم يعرف الحب ولم يعانيه يستشهد هؤلاء ببضع أبيات شعرية، يقول فيها:

وما العشقُ إلاّ غِرَّةٌ وطَماعةٌ *** يُعَرِّضُ قلب نفسَه فيُصابُ[2]

أرى أن الشاعر يصور اغترار العاشق بالحب الذي يضره أكثر مما ينفعه، وجريه وراء الحسن الخادع الذي يحجبه عن معرفة حقائق الدنيا فينخدع ويغتر بعشقه وهي نظرة حكيم يعيب على الناس وقوعهم في الحب لمجرد أن المحبوبة حسنة الوجه، من دون الالتفات إلى النفوس التي تكون خسيسة، فتضر لا شك بالعاشق فتهلكه جراء هذا الحب أو العشق الذي يمنعه عن التأمل في الحياة والتفطن لدخائل من يحب ويعشق. هذه الأبيات وغيرها لا تأتي إلا في إطار أبيات قليلة تصور لنا بعض حالات السخط والنقمة والغضب التي قد تعتري أي واحد منا يتعرض في حياته لربما لليأس أو الألم... وهي أحوال عدة تضطر الإنسان إلى أن يكون غير نفسه في حين أن الأبيات الوافية من شعره الغزلي تبقى غزيرة مغرقة في اللوعة والحب والتيه...

صولات وجولات المتنبي في الحب والغزل لا تنتهي وتوقيعه الغزلي فيها لا ينتهي، فنرى ألفاظ الغزل وقد شملت الرثاء أيضا، يتعلق الأمر فيما تخلل بعض قصائده من بيت غزلي أو بيتين، جاء في قصيدة يرثي بها خولة أخت سيف الدولة ويعزيه فيها بألفاظ غزلية قوله:

يَعلَمْنَ حينَ تُحيَّا حُسن مَبسمِها *** وليس يعلم إلاّ الله بالشَّنب[3]

أنكر عليه نقاده قوله في مثل هذا المقام وجعلوه من باب إساءة الأدب بالأدب، وكان أبو بكر الخوارزمي يقول: "لو عزاني إنسان عن حرمة لي بمثل هذا لألحقته بها، وضربت عنقه على قبرها"[4]، إلا

---

[1] المتنبي، الديوان، المرجع السابق، 1/ 226.

[2] المتنبي، الديوان، نفسه، 1 /242.

[3] المتنبي، الديوان، نفسه، 1/ 176.

[4] الثعالبي أبو منصور، المرجع السابق، ص: 209.

أن محمود شاكر يرى هذا البيت الشعري وغيره في هذه القصيدة يدل على أن قلب أبي الطيب متعلق بخولة أخت سيف الدولة وأنها القصيدة التي كشفت حبه لها، فقد ذكر أبو الطيب أخلاق خولة ثم ذكر ما كانت عليه من علو النفس والهمة منذ نشأتها، وذكر ابتسامتها وهذه كافية الدلالة على معرفته خولة معرفة صحيحة عن خبرة ولقاء"[1].

واستعمال المتنبي ألفاظ الغزل في قصيدة رثاء أخت سيف الدولة ليس يخضع لمعايير أخلاقية عند الشاعر وإنما يخضع لطبيعة الفن والتجربة الإنسانية. يعد اعتماد المتنبي ألفاظ الغزل في باب الرثاء إنما هو جزء من مذهبه الشعري الذي تفرد به، فليس يكون مذهبه مقصورا على فن شعري دون آخر. فحرارة عاطفته وصدق مشاعره وتوحده وجدانيا مع الأمير جعلته لا يتحرج من ذكر الفقيدة ومخاطبتها مخاطبة المحب للمحبوبة.

براعة المتنبي في شعر الغزل وتبحره في ألفاظه ومعانيه تصل به إلى استحداث مذهب شعري تميز فيه، عرف باسم الغزل بالحماسة، فقد استطاع أن يخلق مجالا يستدعي فيه ألفاظا ومعاني تختص بالغزل والنسيب ويسوقها نحو مجال يختص بالحروب والمعارك، حيث يقرن الحرب بالحب والطعن بالقلب. ذكر الثعالبي أن المتنبي أظهر بهذا الأسلوب الحذق بحسن النقل وأعرب عن جودة التصرف والتلاعب بالكلام"[2]، إن دلّ هذا الأمر على شيء فإنما يدل على براعة في الخلق والابتكار لا عهد ولا إلف للشعر العربي بها من قبل، وقد أحسن المتنبي استغلال مجالين وإن بدا أنهما متباعدين، فإنهما يغدوان بفضل عمق إدراكه ولطف إحساسه متجانسين منسجمين، يقول:

شُجاعٌ كأنّ الحَرْب عاشقة له *** إذا زارها فدّته بالخيل والرّجل[3]

إن حياة المتنبي القاسية التي قضاها متنقلا بين البادية والحاضرة أهلته ليكون بحق من أبرع شعراء الغزل. يقول حازم القرطاجني: "فقلما برع في المعاني من لم تنشئه بقعة فاضلة، ولا في ألفاظ من لم ينشأ بين أمة فصيحة، ولا في جودة النظم من لم يحمله على مصابرة الخواطر في إعمال الروية الثقة بما يرجوه من تلقاء الدولة، ولا في رقة أسلوب النسيب من لم تشط به عن أحبابه رحلة ولا شاهد موقف فرقة"[4].

---

[1] شاكر محمود، المتنبي، مجلة المقتطف، المجلد 88، العدد1، القاهرة، مصر، 1936، ص: 134.

[2] الثعالبي أبو منصور، المرجع السابق، ص: 239.

[3] المتنبي، الديوان، المرجع السابق، 2/ 296.

[4] القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 3، 1986، ص: 42.

ما يتضح من خلال هذا القول أن الحنين إلى معاهد الصبا وربوع الشباب وكثرة التنقل تعد من أهم بواعث القول الشعري خاصة حين يتعلق الأمر بجانب الأحاسيس والحالات النفسية والوجدانية التي تحرك الشاعر وتبعثه على القول ولا يبرع شاعر في تناول معنى الغزل والنسيب إلا بقدر توافر المقومات والحوافز السابقة الذكر. فقد أوتي المتنبي ملكة شعرية وحسا مرهفا وذوقا سليما وخيالا خصبا، فما الذي يمنعه أن يكون بمظنة عن العشق والغرام، وأن يقرن اسمه بالعشاق والمحبين، "وقد سئل البعض: هل يسلم أحد من العشق؟ فقال نعم؛ الجلف الجافي الذي ليس له فضل، ولا عنده فهم، فأما من في طبعه أدنى ظرف، أو معه دماثة أهل الحجاز وظرف أهل العراق؛ فهيهات.."[1]، ولا أظن أن أبا الطيب المتنبي يخلو مما وصف فليس هو بالجلف الجافي ولا بناقص همة أو فهم. وأبياته الغزلية قد ملأت الدنيا وفاضت رقة ولوعة، ويبقى المتنبي إنسانا يحمل بين جوانحه قلبا ويغشى صدره فؤادا.

كان من الطبيعي جدا أمام قامة سامقة في الشعر، وبمثل هذا الحجم أن تلقى حولها آراء وأحكام متباينة تطول هذا الشعر الغزلي إعجابا أو تجنيا، غير أن ما ينبغي التأكيد عليه هو أن الخوض في هذا الغرض الشعري عند شاعرنا يحوجه إعمال الفكر وتعميق النظر، فقد دأب بعض النقاد والدارسون أن يلقوا بآرائهم وأحكامهم في النتاج الغزلي لشاعرنا بصورة مجتزأة، أو مزاجية، أو ذاتية...، وقلة هم الذين بحثوا في العمق فحللوا ورصدوا وخرجوا بنتائج موضوعية محكمة.

وعموما، إنه من الصعب جدا على أي شاعر أن ينظم قصيده خارج إطار واقعه الموضوعي بمظاهره التاريخية والاجتماعية والثقافية و...، وهي مظاهر أساسية بجانب امتلاكه لناصية اللغة وتمكنه من تقنيات التعبير الفني، فضلا عن الإيمان بالقضية التي يتحدث عنها، وفي اعتقادي لا يكون الشعر شعرا إلا إذا كان شعورا صادقا وعميقا وتعبيرا أصيلا ودقيقا عن شخصية صاحبه، هذا الشعر لا يصبح شعرا مؤثرا بحق إلا إذا كانت للشاعر موهبة أو قدرة مكتسبة، تمكنه من صياغة رؤاه، مشاعره، انفعالاته وتجاربه صياغة متميزة.

وبعد، تظل غزليات المتنبي ذات ملمح فني وجمالي فيه كثير من الإبداع والابتكار، حيث استطاع الشاعر أن يصور عاطفته الوجدانية في أشعاره بألفاظ سهلة وتعبير رقيق ومعاني بارزة. ويمكن القول بأن شعره تميز بتيارين: أحدهما محافظ تتبدى فيه رغبته في المحافظة على الأصل وحرصه على الوفاء للقيم القديمة، بتلك القصائد التي ذهب فيها الشعراء العرب في وصف المغامرات الغرامية وخوض الفيافي

[1] الجوزية (ابن القيم)، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، تحقيق محمد شمس، دار عالم الفوائد، جدة، السعودية، ط1، 1991، ص: 265.

والصعاب ليلا حتى يصل إلى لقاء المحبوبة، والتشبيهات التي تصب في تشبيه وجه المرأة بالبدر، وعينيها بالنرجس، والقد بالغصن، وبيان الأسنان، وتشبيهها بالجؤذر، إلى غير ذلك من التشبيهات المنثورة في قصائد الديوان، التي عنت بالدرجة الأولى بالنساء البدويات. والثاني مجدد يتوق به إلى التجديد والتفرد، باختراع معاني جديدة وإبداع في معاني سابقة، ناهيك عن غزلياته الملفوفة والممتزجة بالحماسة، والأخرى المضمنة في المراثي، وتلك التي أضفاها وأجراها على ممدوحه المذكر، كل ذلك في دلالة واضحة على إحساسه المرهف الدقيق والذي يستشفه القارئ من أسلوبه الشعري، ومن حالاته النفسية المتضمنة في شعره.

خاتمة

وبعد هذه الجولة البحثية في هذه الدراسة، أخلص إلى نقطتين هامتين، على أمل أن تسمح الظروف لاكتشاف أسرار جديدة في إبداع المتنبي في مقالات ودراسات بحثية أخرى، وهما:

- إن غزل المتنبي غني بالجمال والإبداع وبوفرة الصورة الغزلية وغناها في الحب والمحبوب، بحيث نلفيه يستعير لغته من معين الغزل ومعجم العشق حتى أنها شغلت فكره وملكت فؤاده، وأخذت كثيرا من اهتماماته حيث بدت تلك اللغة مصطبغة لكل ما حوله من أشياء؛ إذ نجد لها استعمالا في وصف المعارك والحروب وفي التعبير عن مواقف الصداقة والمدح وأحيانا في الرثاء.

- كشفت الدراسة عن ملامح شخصية غزلية عربية لا تقل براعة عن أهل الغزل من الشعراء المعروفين، كما ردت على المشككين في غزله سواء بذريعة إنكار مقدمة النسيب، أو الاستشهاد ببعض الأبيات الشعرية التي تنفي عنه حبه للمرأة وتغزله بها. وعموما فقد أبانت غزلياته عن قدرة فنية إبداعية جاوزت جمالية وفنية الغزل عند بعض شعراء الغزل أنفسهم، ما جعلني أقول إن أبا الطيب المتنبي له وطأته المتميزة والمختلفة داخل القول الشعري.

بيبليوغرافيا

-أبو نواس الحسن، الديوان، تحقيق بهجت عبد الغفور الحديثي، دار الكتب الوطنية، أبو ظبي، الإمارات، ط 1، 2010.

-الثعالبي أبو منصور، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تحقيق محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1983.

-الجوزية ابن القيم، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، تحقيق محمد شمس، دار عالم الفوائد، جدة، السعودية، ط 1، 1991.

-الطرابلسي أمجد، نقد الشعر عند العرب حتى القرن الخامس للهجرة، ترجمة إدريس بالمليح، دار توبقال، البيضاء، المغرب، ط 1، 1993.

-القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 3، 1986.

-المتنبي أبي الطيب، الديوان، تحقيق وشرح عبد الرحمان البرقوقي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، ط 2، 1995.

-إليوت، ت. س: مقالات في النقد الأدبي، ترجمة لطيفة الزيات، مكتبة الأنجلو المصرية، (د. ت).

-شاكر محمود، المتنبي، مجلة المقتطف، المجلد 88، العدد 1، القاهرة، مصر، 1936.

-شعيب محمد، المتنبي بين ناقديه في القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1964.

-فيلالي حسين، السمة والنص الشعري، منشورات أهل القلم، سطيف، الجزائر، ط1، 2006.

-ويس أحمد محمد، دراسات مختارة في نظرية الأدب، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2009.

الخطاب التربوي في الكتاب المدرسي المغربي من خلال كتاب مرشدي في اللغة العربية للمستوى الثانية ثانوي إعدادي ـ النصوص القرائية نموذجا ـ

☜ الحسين كوكادير
خالب باحث في سلك الدكتوراه
(الأبحاث المصطلحية والدراسات النصية)
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

تقديم

كانت التربية والتنشئة الاجتماعية، ولا تزال، المقصد الأول والغاية الأَوْلَى في جميع عمليات التعلم، وفي مختلِف أنواع التواصل والخطابات. وبالرّغم من تعدد الخلفيات والمرجعيات وحتى الغايات عند الشعوب والمجتمعات، ظلّ الخطاب التربوي محافظا على جوهره ولبّه وأسسه وغاياته. و يسعى الخطاب عموما إلى بناء المعرفة، وفهم مشكلات الحياة، ومحاولة تفكيك معضلات الإنسان في الوجود. ويتم ذلك على أوسع نطاقات البحث في اللغة، والأدب، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ... كما يتصل بمجالات وأصناف متعددة تسمح له بأن يحضر بشكل بارز وبعنوان عريض كـ"الخطاب الديني"، و"الخطاب الفلسفي"، و"الخطاب السياسي"، و"الخطاب العلمي"، و"الخطاب الثقافي" و"الخطاب التربوي". هذا الأخيرُ هو البيت القصيدُ في هذه الدراسة، وعليه تحوم محاورها انطلاقا من النصوص القرائية التربوية لكتاب "مرشدي في اللغة العربية" للسنة الثانية ثانوي إعدادي.

و تعد النصوص القرائية جزءا من البرنامج المقرر في المنظومة التعليمية المغربية، إذ عرفت منذ بداية القرن الحادي والعشرين، تحولات عميقة؛ فإلى جانب الإنجازات الفردية والجماعية في المجال التربوي والبيداغوجي، "صدر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ثم البرنامج الاستعجالي، وصولا إلى المشاورات التي أطلقتها الوزارة ما بين أبريل 2004، والتي توجت بإصدار الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015 ـ 2030."[1] وكان القصد من هذه الإصلاحات هو تأهيل المنظومة التربوية والحرص على جعلها تستجيب لأي تغير مجتمعي. ومنطلق ذلك، هو الاقتناع الراسخ بالدور الذي تقوم به المدرسة في تحقيق تربية جيدة وتنمية شاملة. وعندما أقول بالإصلاحات؛ فإنني أقصد بذلك أيضا

[1] اسليماني العربي، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش، ج1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط 9، 2016، ص: 15.

الإصلاح في العناصر المتفاعلة في المنظومة المدرسية، ومن أهمها وأساسها: المتعلم، والمقرَّر، والمدرس، والإدارة التربوية، والفصل الدراسي، والأسرة....

1.كتاب مرشدي في اللغة العربية ومكوناته:

بزغ عهد الاستقلال سنة 1956، بعد أن كان المستعمر يسيطر على كل المجالات؛ التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية... وكانت حينها الظرفية في حاجة ماسة إلى كتاب أو مقرر يكون الحجر الأساس في رسم لوحة المنظومة التربوية والتعليمية المغربية بعيد الاستقلال. وهذا ما جعل الباحث "ابراهيم حركات" يقول: "تبدو الحاجة ماسة في الظروف الحالية إلى كتاب يعتمد عليه عامة المعلمين في تدريس التربية الوطنية، لأن هذه المادة جديدة لا بالنسبة إلى مواد التعليم المقررة بالمغرب منذ عهد الاستعمار فحسب، بل حتى بالنسبة إلى المعلمين والتلاميذ الذين يلقون لأول مرة دروس التربية الوطنية منذ بزوغ عهد الاستقلال."[1]

و تهدف المقررات التي نحن بصدد تناول واحد منها إلى تربية جيل يكون مؤهلا، ومعتزّا بدينه، نافعا لأمته، محبا لوطنه، قادرا على التعلم الذاتي محققا التعاون والتواصل والعمل الجماعي. وهي تقوم على أسس مترابطة من: "تكامل بين المقررات، والمرونة، والاختيار والإرشاد والأكاديمي، والتقويم والمعدل التراكمي."

يُعدّ مقرر "مرشدي في اللغة العربية" من بين المقررات المعتمدة في السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي. "ويضم هذا الكتاب نصوصا متنوعة، ودروسا لغوية تعالج ظواهر صرفية وتركيبية، ومهارات تعبيرية كالتلخيص، وكتابة التقرير، والتحويل، والتصميم، ومحاكاة الأدوار."[2] وقد تمحورت نصوص ودروس وأنشطة هذا الكتاب حول ستة مجالات؛ وهي: "مجال القيم الإسلامية، وما يشمله من مبادئ وفضائل إسلامية، ومجال القيم الوطنية الذي يرسخ روح المواطنة، ويعزز مشاعر الانتماء الوطني. والمجال الحضاري الذي يعرض معالم من ماضينا المشرق، ومظاهر من إنجازات الحضارة المعاصرة، والمجال الاجتماعي والاقتصادي الذي يعالج ظواهر اجتماعية وقضايا اقتصادية، والمجال السكاني الذي يتناول ظواهر تتصل بعلاقة السكان بمحيطهم، وبتصرفاتهم تجاه هذا المحيط، والمجال الفني والثقافي الذي يتناول أشكال الفنون، وفضاء الفكر والثقافة."[3]

---

[1] حركات ابراهيم، التربية الوطنية، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1958م. ص: 03.

[2] الفاربي(عبد اللطيف)، و آخرون، مرشدي في اللغة العربية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط 12، 2016. ص: 03

[3] الفاربي (عبد اللطيف)، و آخرون،. المرجع السابق، ص: 03.

وتستهدف هذه المجالات تمكين المتعلم من تحقيق مجموعة من الغايات، منها: "التعرف على القيم والمبادئ التي تتضمنها النصوص المختلفة، واكتساب مهارات القراءة وما تتطلبه من تأطير النصوص وفهم معانيها وتحليل عناصرها وتركيب مكوناتها واستثمار خطابها، والتمكن من القواعد الضابطة للغة العربية، واكتساب مهارات التعبير والتمكن من تطبيقها والإنتاج على منوالها."[1] أما مضامين الكتاب فتتوزع بين نصوص قرائية، ونصوص شعرية، ونصوص مسترسلة، ونصوص استماعية، إضافة إلى مكوني الدروس اللغوية والتعبير والإنشاء.

وتجدر الإشارة إلى أن النصوص القرائية تشكل شقا هاما في المسار التكويني للمتعلم، خاصة وأنه يدخل في إطار "الكفايات المنهجية التواصلية التعبيرية". وكل قراءة في هذه النصوص القرائية تتوافر على مهارات ووظائف اشتغالها.

2.ما المقصود بالخطاب التربوي؟

يشكل الخطاب التربوي أهم الحقول المعرفية التي تندرج ضمن علم التربية أو علم المدرسة... ويُتلقّى هذا الخطاب التربوي للأفراد والجماعات من خلال مؤسسات مختلفة مثل: الأسرة، والمسجد، والمدرسة، والإعلام، والقراءة والتأمل، والسفر والمعاشرة، وغيرها من الوسائل التي تؤثر في الفكر والسلوك الإنساني. نعرف الخطاب بأنه مراجعة الكلام[2]بين طرفين أو أكثر، حيث يتم تناول رسائل لغوية. وهو نفس المعنى الذي نجده عند "التهانوي" حيث عرف الخطاب بأنه توجيه الكلام نحو الغير للإفهام، ونجده كذلك عند "أبي البقاء الكفوي" في الكليات، يقول: "الخطاب هو الكلام الذي يقصد به الإفهام، إفهام من هو أهل للفهم، والكلام الذي لا يقصد به إفهام المستمع، فإنه لا يسمى خطابا."[3]

أما التربية فمدلولاتها شتى في الاستعمال اللغوي، إنها "سيرورة إرادية تهدف إلى تنمية قدرات الإنسان العقلية والجسدية والخلقية، وتحصل التربية داخل مؤسسة تربوية (المدرسة أو الأسرة...)"[4]، وتفيد في معناها اللغوي النمو والزيادة والتنمية، وهو ما نوضحه في الخطاطة التالية:

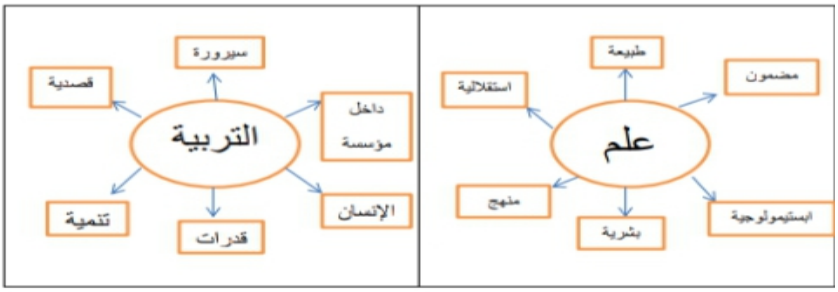
---

[1] الفارابي (عبد اللطيف)، و آخرون، المرجع السابق، ص: 03.

[2] البجة (عبد الفتاح)، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع، د.ت، مادة خطب.

[3] الكفوي (أبو البقاء)، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق عدنان درويش، الرسالة، ، بيروت، لبنان، ط1، 1992م/ 1412هـ.

[4] اسليماني العربي، المرجع السابق، ص: 139.



نستنتج أن التربية هي ما سبق ذكره من سيرورة إرادية وغير ذلك، والخطاب التربوي جزء لا يتجزأ من علم التربية، إن لم نقل النواة للمجال التربوي. هذا الأخير جوهر الحياة المدرسية التعليمية، التي تهدف إلى تحقيق تربية سليمة متوازنة برؤية شمولية عامة يساهم فيها كما أشرت كل المتدخلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة، دون إغفال الانفتاح، الذي يساهم بدوره في التنشئة الاجتماعية والتربوية وتنمية الكفايات والقيم والمثل العليا في الحياة التي تمكنها من تأهيل المتعلم وتساهم في الاندماج الفعلي في الحياة. كما تروم التربية بدورها الاختيار السليم وتكوين شخصية الفرد ذات استقلالية واتزان واتخاذ مواقف مناسبة حسب ما تقتضيه ظروف الوضعيات المختلفة.

والخطاب التربوي هو ذاته الخطاب التعليمي، إذ لا يختلف اثنان في أن المنهاج والكتب المدرسية هي المنتج التربوي الأهم في تسيير العملية التعليمية التعلمية، والموجه فيها الخطاب التربوي. إن الخطاب التربوي لا يؤدي دوره في الفصل الدراسي أو الكتاب المدرسي فقط، بل يتجاوز ذلك إلى فضاءات وأشياء أخرى أكثر حيوية لدينامية الخطاب؛ من قبيل الخرجات التربوية والدراسية التي تنظمها المؤسسة التعليمية أو المدرسة. حيث إنها تكتسب أهمية تربوية وبيداغوجية بالغة، وذلك لعدة أسباب، منها:

- ✓يعد تنويع فضاءات التعليم والتعلم من بين الأساليب والطرائق التعليمية النشيطة؛
- ✓الخروج إلى الميدان يجعل الطفل والتعلم بصفة عامة، ينتقل من المجرد إلى الملموس، ومن النظري إلى التطبيق، إضافة إلى أنه يلامس موضوعات التعلم التي لم يكن نقلها إلى فضاء المدرسة ممكنا؛
- ✓إن بيداغوجيا الإدماج التي طبقتها المدرسة المغربية، تقتضي الفعل والعمل والمشاركة وبناء المعرفة والعلم، وتجاوز العوائق والوضعيات والمشكلات، ولا يتأتى هذا إلا بالخروج إلى ميادين عمل متنوعة.[1]

[1] اسليماني العربي، المرجع السابق، ص: 139.

3.بعض إسهامات الخطاب التربوي في تنمية مهارات المتعلم:

تسعى المنظومة التربوية المغربية في شموليتها إلى تنمية مهارات المتعلم في جميع الجوانب اللغوية، والتواصلية، والتعبيرية، والمنهجية... وللخطاب التربوي دور هام في إيصال وتحقيق ما تسعى إليه المنظومة التربوية. إذ أن خطاب كل النصوص القرائية الموجودة في كتاب مرشدي في اللغة العربية تريد تحقيق مهارات عديدة، وتساعد في نماء مهارات المتعلم مهارات المتعلم:

أولا: مهارات الاستماع: والسمع أو المهارات اللغوية، إذ يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى. لأن اللغة سماع قبل كل شيء. وكما يُقال "السمع أبو الملكات". يعرف الاستماع على أنه: "العملية التي يستقبل فيها الإنسان الأفكار الكافية مما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما."[1] وللاستماع مهارات عامة لابد من توافرها في كل عملية استماع ناجحة، ومهارات خاصة يجب اكتسابها لأداء مهام لاحقة لعملية الاستماع[2]:

ـ المهارات العامة: ونذكر منها:

- القدرة على اخيار مكان مناسب للاستماع؛
- القدرة على تركيز الانتباه والاستمرارية فيه لمتابعة المتحدث؛
- الاستماع في ضوء الخبرات السابقة وتحليلها؛

ـ المهارات الخاصة: ونذكر منها:

- القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات؛
- القدرة على الاستماع لفهم معاني الكلمات؛
- القدرة على الاستماع لزيادة الثروة اللغوية؛

ثانيا: مهارات الكلام والحديث: وهي المرحلة الثانية بعد الاستماع، فالإنسان كما هو معلوم يوظف حاسة السمع وهو جنين ـ بتعبير بياجي ـ ويستمر في توظيفها مع ظهور النعمة الثانية وهي الكلام. ويقصد بالكلام أو الحديث "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية

---

[1] (راتب الحوامدة) عاشور، وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص: 93.

[2] (راتب الحوامدة) عاشور، وآخرون، المرجع السابق، ص 26ـ27.

والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء."[1] ومهارات هذه المهارة نجملها في:[2]

- نطق الحروف من مخارجها الأصلية، ووضحها عند المستمع، وهي من المهارات المهمة، لأن الحرف إذا لم ينطق نطقا سليما يكون من المحتمل أن يفهم على غير وجهه؛
- قدرة المتحدث على عرض فكرته بطريقة مرتبة تنتقل من البسيط إلى المركب، ومن المجمل إلى المفصل، مقل هذه المهارة تمكنه من إفهام السامعين، وإيصال ما يريد توصيله إليهم؛
- تسلسل الأفكار، وترابطها بطريقة تجعل الموضوع متدرجا في فهمه فلا يخرج من الموضوع الأصلي إلى موضوعات فرعية تبعد السامعين عن الموضوع الأصلي؛

ثالثا: مهارة القراءة: القراءة في اللغة "تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في كلتا الحالتين." وهي "عملية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والحكم، والتذوق، وحل المشكلات."[3]

ونجمل مهارات القراءة[4] في:

- قراءة سليمة مع فهم مدلول جملة أو جملتين مراعيا: مخارج الحروف، وصحة الضبط بين التمييز بين أصوات الحروف؛
- قراءة جملة مكونة من كلمتين أو ثلاث دون توقف مراعيا صحة الوصل وسلامة الوقف، والحركات القصيرة الطويلة؛
- يفرق بين جملة وأخرى في المدلول...؛

---

[1] مذكور (علي أحمد)، طرق تدريس اللغة العربية، د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص: 151.

[2] عطا ابراهيم (محمود)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1990، ص: 98.

[3] البجة (عبد الفتاح)، المرجع السابق، ص: 221.

[4] سحاب سالم، وآخرون، مشروع تجديد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات لصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية، الرياض، ط1، 2005.

وهذه المهارات تمكن المتعلم من اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستماع له وإثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب والألفاظ.

رابعا: مهارة الكتابة: جاءت مهارة الكتابة متأخرة في ترتيبها بين بقية المهارات، فهي تأتي بعد مهارة القراءة، وتعرف بأنها: "فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكنوبة."[1] والكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضا حتى تؤدي المعنى الصحيح إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي: الخط، والكتابة الهجائية، والتعبير التحريري. وللكتابة مهارات رئيسية وأخرى مرافقة[2] لها:

ـ المهارات الرئيسية:

- أقل مستوى للكتابة الجميلة أن يكون الخط واضحا مقروءا، فإذا زاد على الحد فهو الإبداع الذي يعرف بالكتابة الجميلة وهو ما يتميز به عدد قليل؛
- كتابة الحروف المتشابهة كتابة المختلفة نطقا.

ـ المهارات المرافقة:

- جلوس المتعلم جلسة صحيحة بحيث يكون ما بين عينيه والدفتر الذي يكتب فيه ثلاثين سنتميترا؛
- أن يتعود التلميذ الكتابة على خط أفقي سليم؛
- الإمساك بالقلم بالطريقة الصحيحة وذلك بأن يجعله بين أصابع يده اليمين وعلى المعلم أن يحاول حث التلميذ على الكتابة باليد اليسرى؛

نستنتج إذن أن الكتابة عبارة عن عملية التدوين، أو رسما لرموز مختلفة تتلقاها عن طريق السمع والتحدث والقراءة لتضبطها، وأنها فن لغوي له ارتباط بالمهارات الأساسية للغة بما تشتمل عليه من دلالات وجوانب.

---

[1] الدليمي طه (علي حسن)، و آخرون، الطرائق العامية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2003. ص: 120.

[2] البجة (عبد الفتاح)، المرجع السابق، ص: 264.

4.الخطاب التربوي والإبداع:

أصبح تعلم الإبداع وتعليمه ضرورة ثقافية ملحة، خصوصا وأننا نعيش في عصر متجدد ومتطور يوما بعد يوم. لذلك فقد يكون الإبداع هو الحل لتجديد الفكر والتفكير التربوي، وقد يكون فعالا إذا تم البدء بتعليم مهاراته للأبناء خلال مراحل التعليم المختلفة، وهو الأمر الذي يحتم على الجهات المسؤولة عن تربية المتعلم؛ الانكباب على البحث الجدي والعميق عن مواطن الخلل والنقص، وفتح باب الإبداع والابتكار في مجال التقويم والإصلاح.

اختلفت التعاريف التي تُعطي للتفكير الإبداعي؛ "فهو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إذا توفرت لدى الشخص تجعله يرقى بعملياته العقلية إلى تحقيق نتائج أصيلة ومفيدة له ولمجتمعه، والإبداع لا يقتصر على مجال واحد من مجالات التفكير، وإنما يتعداه إلى مجالات عديدة، فهو ينظر عبر الأنشطة الفنية والعلمية والفكرية والاجتماعية، والمبدعون يتميزون عادة بالدقة ورهافة الحس، والقدرة على الإدراك العميق لكل ما يدور من حولهم، ومن هنا فإنه يصعب تقديم تعريف موحد للإبداع أو التفكير الإبداعي، ولعل مرجع هذه الصعوبة تكمن قبل كل شيء في درجة التعقيد التي ينطوي عليها..."[1] و قد أقر الباحث "أحمد أوزي": "أن مكونات التفكير الإبداعي تبدأ في التكوين منذ السنوات الأولى من عمر الطفل، فالإنسان يملك عادة الاستعدادات الأولية لمواهبه التي تحتاج إلى التدريب والتطوير كي تؤتي ثمارها، وإلا ذهب أدراج الرياح، وفي الوقت نفسه فإنه من الخطأ القول بأن الإبداع محكوم بالسنوات الأولى من عمر الإنسان..."[2]

عموما، الفكرة العامة لهذا المحور هي أن حضور الإبداع في بناء الخطاب التربوي في النصوص القرائية خصوصا أو في المقررات ومناهج الدراسة عموما أمر ضروري وأساسي للاستثمار بشكل شامل وكلي في إمكانات المتعلم الفكرية والمهارية. وفكرة الإبداع والابتكار في كتاب "مرشدي في اللغة العربية" شبه غائبة، رغم حضورها ـ بصراحة ـ بطرق أخرى في الممارسة التربوية لدى مجموعة من المدرسين. لذلك وجب التفكير فيها ولها في المقررات التعليمية؛ لأن من خلالها يحقق التلاميذ النقلة النوعية، مما يفرض تحديث وابتكار مناهج فعالة وتخصصات علمية وفنية، والانفتاح على المقاربات السيكولوجية والنظريات التربوية الحديثة.

---

[1] أوزي أحمد، بيداغوجية فعالة ومجددة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017، ص: 154/153.

[2] أوزي أحمد، بيداغوجية فعالة ومجددة، مرجع سابق، ص: 156.

خاتمة:

خلاصة القول؛ الخطاب التربوي هو تلك التأثيرات التي توجه حياة الإنسان؛ تلميذا كان، أو طالبا، أو باحثا... وهو الأمر الملاحظ من خلال محاولة دراسة وقراءة نصوص كتاب مرشدي في اللغة العربية، ومن خلال آراء الباحثين والنقاد المختصين في هذا المجال.

وهو الهدف أيضا الذي يسعى إليه المنهاج التربوي، لأجل تربية مواطِنة صالحة، من خلال مختلف المجالات الدينية، والأدبية، والوطنية، والفنية الثقافية...

إن ما حاولت مناقشته أعلاه عن الخطاب التربوي في النصوص القرائية مرتبط بكتاب مرشدي في اللغة العربية الصادر عن أفريقيا الشرق سنة 2016. فهل المقررات الصادرة في السنوات الأخيرة، وبالنظر إلى الجدل والنقاش المجتمعي الحاصل حولها في عدد من الأوساط المجتمعية والإعلامية، تهدف وتسعى إلى نفس أهداف وغايات ما رأيناه في النموذج الذي عرضنا له أم هناك أهداف وتوجهات وتغيرات جديدة تستوجب التعديل والتجديد والتحديث؟ وهو السؤال الذي نختم به مقالنا هذا، ليكون سؤال استشراف لدراسات ومقالات بحثية جديدة في فرص علمية مقبلة.

بيبليوغرافيا

-اسليماني العربي، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش، الجزء1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط9، 2016.

-أوزي أحمد، بيداغوجية فعالة ومجددة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017.

-البجة (عبد الفتاح)، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2022.

-حركات ابراهيم، التربية الوطنية، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1958م.

-الدليمي طه (علي حسن)، و آخرون، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2003.

-سحاب سالم، وآخرون، مشروع تجديد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات لصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية، الرياض، ط1، 2005.

-(راتب الحوامدة) عاشور، وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

-عطا ابراهيم (محمود)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1990.

-الفاربي(عبد اللطيف)، و آخرون، مرشدي في اللغة العربية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط 12، 2016.

-الكفوي(أبو البقاء)، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق عدنان درويش، الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1992م/ 1412هـ.

-مذكور(علي أحمد)، طرق تدريس اللغة العربية، د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.

التحولات المنهجية لتدريسية المؤلفات بالثانوي التأهيلي

☜ **يوسف اعسيلة**

خالب باحث في سلك الدكتوراه(اللغة العربية)
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

تقديم

لا مراء في الحيوية التي يحظى بها درس المؤلفات في المدرسة المغربية حاليا، ولا مراء أيضا في قدرة هذا الدرس على تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والاستراتيجية والثقافية لدى المتعلمين عموما، ومتعلمي السلك الثانوي التأهيلي خصوصا، لما يوفره من مكتسبات معرفية ومهارية بخصوص أشكال الإبداع الأدبي المقررة ضمن المنهاج الدراسي. غير أن هذه المسلمات التربوية تواجه في الممارسة العملية إشكالات وإكراهات تحد من فعالياتها ونجاعتها، مما يراكم تعثرات مختلفة لدى المتعلم، ويحول دون تنميته للكفايات المنشودة بالقدر المستهدف.

وتأسيسا على ما سبق يحاول هذا المقال مساءلة واقع هذا المنجز الديداكتيكي في مستويات السلك الثانوي التأهيلي، والتحولات المنهجية لتدريس هذا المكون منذ 1960 إلى الآن.

المرحلة التأسيسية:

حاول رواد هذه المحاولة التأسيسية اعتماد خطوات منهجية في تحليل المؤلفات المقررة، إذ اقترحوا في البداية المنهجية الآتية:

1/التعريف بالكاتب؛/2 موضوع المؤلف؛/3 مكانته بين آثار الكاتب الأخرى؛/4 بواعث تأليفه؛/5 الكاتب من الناحية الأدبية: أسلوبه وأفكاره ومدى تأثره بالاتجاهات الأدبية؛/6 مكانته في فنه؛ /7 يطالب التلاميذ بقراءة المؤلف وعلى الأستاذ أن يدرس معهم بعض الفصول منه دراسة تحليلية نقدية. جاء بعد ذلك كتاب دراسة المؤلفات في ثلاثة أجزاء وأشرف على وضعه وصياغته الأستاذ محمد الكتاني[1]، حيث برمج منهجيتين اثنتين هما:

[1] الكتاني، محمد، دراسة المؤلفات، دار الثقافة ،الدار البيضاء، المغرب، (د-ت).

1.منهجية تتعلق بالكتاب كاملا بالتركيز على المراحل الآتية:

-التعريف بالكاتب؛

-التعريف بالكتاب من حيث: موضوعه العام/-مكانته من آثار المؤلف الأخرى/-علاقته بعصره الأدبي/-قيمته العامة.

2.منهجية تتعلق بالنصوص والفصول المختارة من المؤلفات المبرمجة، وتتمثل في العناصر الآتية:

أ) تقديم يتناول الفصل المقرر من الكتاب الأصلي/ب) تحديد الفكرة العامة التي جاء بها/ ج) تقديم شروح وتوضيحات تساعد على فهمه.

وفي شتنبر 1979 أصدرت وزارة التربية برامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية أو الكتاب الأزرق، الذي عرض تدريس المؤلفات على الشكل التالي:

1."**التمهيد**: يستغرق حصة أو حصتين من حصص المادة حسب طبيعة الكتاب والفصل وحاجات التلاميذ.

ويتضمن هذا التمهيد:

أ)التعريف بصاحب الكتاب والفن والمدرسة التي ينتمي إليها؛

ب)توجيه التلاميذ إلى كيفية قراءة الكتاب وكيفية تلخيصه وتلخيص فصوله، وباختصار يرشدهم إلى منهجية دراسة الكتاب ومناقشته .

2.**دراسة الكتاب**: لأن المؤلفات المقررة تتوزع بين قديمة وحديثة فإن البرنامج اقترح الخطة الآتية:

– بالنسبة للكتب ذات الأساليب القديمة تدرس جميع فصول الكتاب بالفصل بسبب عدم تمرس التلاميذ على دراسة الأساليب العربية القديمة وصعوبة إدراكهم لمضامينها وأساليبها مع ربط فصول الكتاب بعضها ببعض؛

– بالنسبة للكتب ذات الأساليب الحديثة يقرأ التلاميذ الكتاب خارج الفصل ويقتصر في الحصص الدراسية على مناقشة ما حضره التلاميذ عن جزء من الكتاب بناء على خطة موضوعة مع الارتباط المستمر بنصوص الكتاب والوقوف بصفة خاصة عند النصوص الهامة منه سواء في الشكل أو في المضمون.

3.تخصص **الحصص الأخيرة** من دراسة كل كتاب لإلقاء نظرة شاملة عليه والقيام بدراسة نقدية له سواء من حيث الشكل أو من حيث المضمون .

- إمكانية تخصيص بعض حصص الإنشاء الأدبي لطرح القضايا المتضمنة في المؤلفات المقررة؛

- تكليف التلاميذ بإنجاز عروض فردية أو جماعية تلقى شفهيا ويتم مناقشتها"[1].

كما أضافت المذكرة 76 الصادرة يوم 6 أبريل 1983، بعض المحاولات الشكلية التي همت منهجية تدريسية المؤلفات نجملها كالآتي:

1.على مستوى التمهيد :التوكيد على ضرورة تحقق المدرس من أن التلاميذ أخذوا نظرة متكاملة عن مضامين المؤلف المدروس وأفكاره مما يؤكد قراءتهم له.

2.على مستوى دراسة الكتاب: أ)مناقشة التلاميذ المعلومات التي جمعوها والتي تمثل حصيلة الإجابات التي توفرت لديهم من القراءة الأدبية، وتوجيههم إلى كيفية استغلالها في تحليل الكتاب وربطه بالاتجاه الأدبي الذي يعكسه، ونقده/ب) تقسيم الكتاب لتسهيل دراسته وفق طبيعة تأليفه، وتعيين القدر الذي سيدرس في كل حصة .

3.على مستوى الدراسة التحليلية: أ)تكليف التلاميذ مسبقا بقراءة الجزء المعين للدراسة في الحصة، وتحليله عن طريق أسئلة محددة وهادفة، من شأنها مساعدتهم على تذليل الصعوبات وتمكينهم من التعرف على الجوانب الفكرية والفنية فيه/ب)الحرص على توفر الربط بين الأجزاء التي عولجت سابقا والأجزاء الجديدة وذلك إما عن طريق أسئلة وإما بالاستماع إلى عروض شفهية يقدمها التلاميذ موجزة، تكفل جمع شتات المعلومات وتركيزها في أذهانهم.

4.على مستوى تحليل الجزء المطروح للنقاش : أ) استخراج ما يتضمنه من وقائع وأفكار وقضايا، انطلاقا من فقرات المؤلف مع تحديد أرقام الصفحات وبداية ونهاية الفقرة المستشهد بها / ب) دراسة شخصياته وتحليلها ومحاولة التعرف على دلالاتها وأبعادها / ج)محاولة التعرف على ما تضمنه الجزء المدروس من خصائص ومميزات شكلا ومضمونا؛

5.تخصيص الحصة الأخيرة من دراسة كل كتاب، لإلقاء نظرة شاملة عليه والقيام بدراسة نقدية له، من حيث الشكل أو من حيث المضمون، مع إحالة التلاميذ على المراجع الضرورية"[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، برامج اللغة العربية والتربية الإسلامية، المغرب، 1979. ص 67 ،68.

[2] وزارة التربية الوطنية، برنامج ومنهجية دراسة المؤلفات في أقسام السلك الثاني، (مذكرة وزارية، رقم76)، المغرب،1983، ص 3،2.

منهاج 1996 والقراءة المنهجية وخطة المنظورات الستة:

إن ما يلاحظ على منهجية تدريس المؤلفات في البرامج السابقة، سقوطها في التعميم، فهي لم تضع خطوات إجرائية خاصة مترابطة تقوم على التحليل الكلي للمؤلف، بل اكتفت بتقسيم وتحديد حصص مادة المؤلفات زمنيا لكل جزء من المؤلف. وهو ما سيعجل بإصدار منهاج اللغة العربية الجديد سنة 1996، الذي غير منهجية تدريسية المؤلفات، وغير كذلك مؤلفات السنة الثالثة الثانوية، حيث وضع خطة قرائية جديدة يتفاعل فيها المتعلم مع النص "لهذا كان لابد من تقديم إطار عام لقراءة مؤلف وذلك في شكل يصف خطوات تربوية ومنهجية لا تلغي اجتهادات الأساتذة ومقترحاتهم في سبيل تطوير درس المؤلفات".[1] وقد حدد المنهاج خطوات تحليل المؤلفات في ثلاث مراحل[2]:

"المرحلة الأولى: القراءة التوجيهية للمؤلف

أهدافها	- تجميع معطيات ومؤشرات عن المؤلف من داخله وخارجه - توقع اتجاه القراءة ووضع فرضيات لها.
مدتها	1/6 الحصص المقررة.
اجراءات تنفيذها	ترتكز أنشطة المرحلة الأولى على إجراءات مثل: - ملاحظة المظهر الخارجي للمؤلف: حجمه، صورة الغلاف. - تقديم معلومات ومعطيات حول نوع المؤلف وخصائصه باعتباره نمطا من أنماط الأدب. - التعرف على صاحبه وزمن كتابته. - معرفة دواعي كتابته الظاهرة والخفية . - قراءة مقاطع من بدايته أو وسطه أو آخره قصد طرح تساؤلات. - وضع فرضيات حول: أهمية الجوانب الجديرة بالبحث، أهداف قراءته، موضوعه، شكله، توقع نتائجه. - تختم هذه المرحلة بوضع مجملات للمؤلف قصد التأكد من الفرضيات والتوقعات المطروحة، وتحديد الأجزاء أو المقاطع التي سينصب عليها التحليل.
إجراءات التقويم	قبل الانتقال إلى المرحلة الثانية يتم تقويم التلاميذ بواسطة أسئلة جزئية ترتبط بالمعارف الضرورية لدراسة المؤلف، وبالمجملات التي أنجزوها.

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، المديرية العامة للشؤون التربوية، المغرب، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 1996، ص 73.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 75.

المرحلة الثانية[1]: القراءة التحليلية للمؤلف

أهدافها	فهم الأجزاء المقروءة من المؤلف، واستخراج مكوناتها المميزة، وتفكيكها وتحديد أبعادها.
مدتها	2/3 الحصص المقررة.

الخطوة الأولى:

أهدافها	فهم الجزء المقروء وإبراز دلالته .
إجراءات تنفيذها	يكلف الأستاذ تلاميذه بتحضير جزء من المؤلف في ضوء خصائصه ونوعه، واستنادا إلى الأهداف التي يتوخى بلوغها، ثم يطالبهم بتلخيصه أو عرض وقائعه في صورة منظمة . وخلال الدرس يستثمر الأستاذ حصيلة التحضير موجها العناية إلى الفهم، واستخراج عناصر دلالية أسلوبية من النص . ويمكن في هذه القراءة التحليلية الاعتماد على الأنشطة التالية: - قراءة فاحصة لأجزاء أو مقاطع من الجزء قصد تركيز الاهتمام على مناطق وعلامات معينة من النص (عناصر الحكي - المفاهيم والأفكار..) رصد السمات المميزة للمقطع أو الجزء، وربطه بالأجزاء الأخرى السابقة: (المعجم- التركيب- دلالة المحتوى وأبعاده - سمات أدبية خاصة ..). - محاولة توقع نتائج سيتم فحصها في الأجزاء اللاحقة. - تجميع النتائج في خلاصات مركزة، ومقسمة بحسب عناصر التحليل (شخصيات أحداث -قضايا- مفاهيم..)، وذلك تمهيدا لاستثمارها في إنجاز الخطوة الثانية من القراءة التحليلية، وأثناء القيام بالقراءة التركيبية للمؤلف .
إجراءات التقويم	يقوم إنجاز التلاميذ في هذه الخطوة بالتركيز على مطالبتهم بالإجابة عن أسئلة تحول فهمهم لمحتوى النص أو لجزء من المؤلف وإدراكهم لدلالته وسمات أسلوبه ...

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 76.

الخطوة الثانية[1]:

أهدافها	استنتاج المكونات المميزة للمؤلف و تفكيكها وتحديد أبعادها.
إجراءات تنفيذها	- يحدد الأستاذ من خلال المؤلف مجموعة من المحاور أو القضايا المرتبطة بنوعية المؤلف، مراعيا في ذلك مستوى التلاميذ الذين ينبغي أن يكلفهم باستخراج عناصر المحور، ومناقشتها بناء على قراءة انتقائية يوجههم إليها أو يختارونها بأنفسهم. - خلال الإنجاز يقوم الأستاذ بقراءة انتقائية لبعض المقاطع المرتبطة بالمحور المراد دراسته، ومستفيدا من الأجزاء والمقاطع التي تمت دراستها في الخطوة السابقة. - توجه الأنشطة خلال إنجاز هذه الخطوة إلى تحقيق ما يلي: - استخراج العناصر المكونة للمحور من النص وتحليلها، - توظيف البراهين والأدلة من النص، ومن معطيات المحيط. - تحديد السمات المميزة للنص. - يراعى في كل معالجة تحليلية للمؤلف نوعه الأدبي ، وفي هذا الباب يمكن الاستئناس بالتوجيهات التالية: - في عمل سردي حكائي يتم التركيز مثلا على المكونات أو المحاور التالية: - تتبع الحدث: وهو الكشف عن سلسلة الوقائع أو الأدلة التي تشكل نسيج النص، وكذا الأثر الذي تحدثه في القارئ من خلال الإجابة عن الاسئلة التالية: من فعل؟ لمن؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟ - تقويم القوى الفاعلة :وهي عملية الكشف عن مجموع الذوات التي تسهم بشكل فاعل في حركية النص، انطلاقا من جرد هذه القوى، وتنظيمها وتصنيفها ، والموازنة بينها، والاحتفاظ بأهمها.. - الكشف عن البعد الاجتماعي/التاريخي: ويتم فيه تحديد الحقل الاجتماعي والتاريخي الذي يشكل فضاء الحدث في النص من خلال حصر الوقائع الاجتماعية والقيم والأنساق الفكرية ودلالاتها الاجتماعية والتاريخية. - استخراج البنية: وهي العملية التي يتم بموجبها تأمل نظام النص العام، والبحث عن وحداته والمبادئ التي ينتظم بواسطتها من خلال تقطيع النص، وإبراز تنظيمه الزمني والمنطقي والمحوري (التيمي). - دراسة الأسلوب: حيث يتم تعرف المصادر التعبيرية التي يستعملها النص انطلاقا من معايير لسانية وجمالية، ويمكن الاستعانة في هذا المجال بما ورد في القراءة المنهجية

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص77

	للنصوص والدرس اللغوي. - في عمل مسرحي يتم التركيز بالإضافة إلى ما سبق على: * الحوار/*المشاهد/*الصراع. ويستحسن أن يقسم الأستاذ تلاميذه إلى مجموعات على أن يترك الحرية للتلميذ لاختيار المجموعة التي يرغب في العمل ضمنها حسب الإمكان، وأن يعين مقررا لكل منها، وتكلف كل مجموعة بإنجاز نشاط من هذه الأنشطة خارج الفصل ، على أن تقدم النتائج في شكل بطاقات تقنية، أو تقرير لا يتجاوز عرضه على جماعة القسم ربع الحصة.
إجراءات التقويم	يتم تقويم التلاميذ في هذه الخطوة، انطلاقا من مطالبتهم بمناقشة التقارير أو البطاقات التي أنجزتها إحدى المجموعات، أو اعتمادا على أسئلة محددة تمكن من تقويم مدى إدراكهم للخصائص التي تتميز بها مكونات الأثر المدروس. ويستحسن أن يقتصر دور الاستاذ على التنشيط.

المرحلة الثالثة: القراءة التركيبية للمؤلف

أهدافها	اكتساب القدرة على الربط والبرهنة .
مدتها	1/6 الحصص المقررة .
إجراءات تنفيذها	في هذه المرحلة يتم التركيز على أنشطة التركيب والتقويم من خلال معالجة بنية المؤلف ككل، ولإنجاز هذه الأنشطة يستحسن الاستئناس بوضع تصميم عام للقراءة التركيبية يتم فيه الانطلاق مما يلي: - التقارير أو البطاقات التي أعدتها كل مجموعة في الخطوة السابقة. - نتائج المناقشة التي أعقبت كل تقرير أو بطاقة . وخلال المناقشة يمكن الاستعانة بقراءة انتقائية لبعض المقاطع من المؤلف، بهدف الاستدلال والبرهنة على التأويلات والمفاهيم والنتائج المتوصل إليها. - بعد الانتهاء من المناقشة ومقابلة مختلف النتائج، يحدد التلاميذ الخلاصات العامة التركيبية شفهيا أو كتابيا. - في ضوء النتائج المتوصل إليها يقوم التلاميذ بتقويم العمل ككل، وربطه بمجملات أخرى وإصدار أحكام نقدية عامة، ومقارنة هذه الأحكام النقدية بآراء بعض النقاد.
إجراءات التقويم	تطرح على التلاميذ قضية مرتبطة بالكتاب ، ويطالبون بتحليلها في ضوء دراستهم له"[1] .

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص78.

استفاد المنهاج الرسمي في منهجية تدريس المؤلفات من خطوات مشروع كيفية القراءة **Comment lire** التي بلورها كل من**SCHMITT** و **VIALA** في كتابهما: **Savoir lire** معرفة القراءة[1] اعتمادا على منظورات هي: تتبع الحدث/ تقويم القوى الفاعلة/كشف البعد النفسي/تحليل البعد الاجتماعي/استخلاص البنية /تحديد الأسلوب .

وتعتبر هذه التجربة انفتاحا على جديد الساحة البيداغوجية، وما يهم المتعلم تربويا ربط تدريسية المؤلفات بالمنظورات الديداكتيكية الحديثة، لعل المتعلم ينمو لديه حس القراءة والتحليل داخل الفصل وخارجه، غير أن المنهاج لم يفصل في معايير اختيار المؤلفات المقررة لكل مستوى معين، كما أنه لم يأت بجديد فيما يتعلق بالحيز الزمني الضيق الذي تدرس فيه المادة، فساعة في الأسبوع غير كافية بالإضافة إلى أنه لم يقدم توضيحات كافية تشرح المنظورات كي يطبقها بيداغوجيا فقد سيقت بطريقة ناقصة ومختصرة بل محذوفة فالمنهاج أغفل عند اعتماد المنظورات الستة المنظور السابع، الذي يسمى مقابلة المنظورات أو تقابل القراءات **confrontation de lectures** فهي التي "تكشف عن الدلالات العامة، إنها هي نفسها مرحلة من مراحل القراءة"[2]، كما أن هذا المنظور يشكل تركيبا نهائيا للمنظورات الستة، نجمع فيه معطيات ونتائج كل منظور على حدة، من أجل مقارنتها وفحصها بهدف الوصول إلى إصدار حكم نقدي شامل بصدد النص، من هنا يكسب هذا الإجراء أهميته التطبيقية لذلك سنرى المؤلفين يعطيان لهذا الإجراء رقم 7، وهو ما يعني بديهيا "أن هذا الإجراء جزء لا يتجزأ من هذه المنظورات الستة"[3] وهو ما أقر به المؤلفان "إنه من الضروري إذن مقابلة هذه الطرائق القرائية المتنوعة، وجعلها تتجاور فيما بينها لأن هذا يسمح بالتحقق من انسجام نتائجها ومن اختيار تأويل شامل وحكم نقدي معا، انطلاقا من التأويل المقدمة من لدن كل قراءة"[4].

---

[1] **Schmitt, M.P et Viala, A , savoir lire ,précis de lecture critique, Didier, 5éme édition ,paris, 1994.**

[2] فري محمد، أحميد، محمد، الدليل في تنفيذ درس المؤلفات لعبة النسيان، نشر أنتيركراف، مطبعة النجاح، الجديدة، المغرب، ط1، سنة 1998،ص 5.

[3] بوعزة، محمد، ابستمولوجيا القراءة في المنظورات الستة، مجلة فكر ونقد، عدد20، يونيو 1999، ص 76.

[4] **Schmitt, M.P et Viala, A , savoir lire ,précis de lecture critique, Didier, 5éme édition ,paris, France, 1994, p: 93.**

- **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي:**

اعتمدت مع سنة 2007 في "سياق المقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح نظام التربية والتكوين، التوجيهات التربوية كمقاربة جديدة تبتغي الارتقاء بملكات المتعلم المعرفية، وهي مقاربة تعكس الانتقال من مفهوم البرنامج التقليدي نحو مفهوم المنهاج التربوي"[1]، وتستقي هذه التوجيهات ركائزها "من تصور فلسفي يؤسس لمشروع بحثي تربوي قوامه:

- التمسك بالعقيدة الإسلامية وما تنص عليه من تسامح وانفتاح؛
- الانخراط الإيجابي في الحداثة وترسيخ ثقافة الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان؛
- حفظ التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده والعمل على تجديده؛
- اعتبار التربية والتكوين مدخلا استراتيجيا لموجهة تحديات التنمية في زمن العولمة؛
- تجسير علاقات التفاعل والانفتاح بين المدرسة ومحيطها السوسيو اقتصادي؛
- مواكبة المستجدات العلمية والبيداغوجية والديداكتيكية من جهة وضمان شروط الجودة والتنافسية من جهة ثانية"[2].

كما تم التنويع في الأجناس الإبداعية بين الفن المسرحي والفن الروائي في الجذع المشترك، والسيرة الذاتية والنقد في السنة الأولى من سلك الباكالوريا، والفن الروائي والنقد في السنة الثانية من سلك الباكالوريا.

وبخصوص المنهجية المعتمدة في تدريس المؤلفين الإبداعي والنقدي لسنوات الثانوي التأهيلي فهي الأخرى تمر بثلاث مراحل رئيسة على غرار منهاج 1996 غير أنها وضعت مبادئ أساسية وجب مراعاتها في تدريس المؤلفين ونوردها كالآتي:

-"اعتبار المتعلم مركز العملية التربوية. ولا يمكن تحقيق هذا المبدأ إلا بتوجيهه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية، والإعداد لكل حصة من حصص التعلم الصفي؛

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، المغرب، مطبعة شركة نادية، الرباط، الطبعة 8، سنة 2007، ص 5.

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المرجع السابق، ص 5.

-تجنب تدريس المؤلف من خلال المقاربات التي تقترحها كتب التأليف الموازي، أو بإملاء ملخصات جاهزة تحد من مبادرة المتعلم، ومن فرص البحث والتقصي وبذل المجهود الذي يقتضيه الدرس والتحصيل؛

-إخضاع تدريس المؤلف لتخطيط دقيق يقوم على إحصاء الحصص الدورية، وتوزيع المؤلف عليها، مع مراعاة حصة التقديم وحصتي التركيب والتقويم النهائيتين؛

-اعتماد طرائق وتقنيات تنشيط المجموعات في تقديم درس المؤلفات وخاصة في المرحلتين التحليلية و التركيبية"[1].

كما عنونت التوجيهات منهجية تدريس المؤلفات بخطوات عامة لقراءة المؤلف تضمنت إطارا عاما يرسم خطواته البيداغوجية والتربوية في نطاق المراحل الثلاث المعروفة:

- **"مرحلة القراءة التوجيهية:**

حيث يوجه التلميذ إلى كيفية قراءة المؤلف قراءة واعية مسترشدا بما يأتي:

- الانطلاق من تحديد الأهداف المتوخاة من تدريس المؤلف؛
- تقديم مؤلف (تحديد نوعه الأدبي - التعريف بصاحبه مع الاقتصار على ما له صلة وظيفية بالمؤلف).
- واعي كتابة المؤلف؛
- صياغة المشكلة التي يثيرها موضوعه، ووضع فرضيات عامة لمحاور أو جوانب دراسية فيه، ثم وضع تصميم متماسك لتناوله؛
- إعداد عرض مجمل للمؤلف (أحداث - شخصيات -مواقف - انتقالات سردية أو حوارية..).

ويطالب كل تلميذ بإعداد مجمله الخاص، باعتباره نشاطا مهما يندرج ضمن إجراءات التقويم في هذه المرحلة .

ويمكن إنجاز المجمل بما يلي :

- الملخص الذي يقدم محتويات المحكي مع المحافظة على نظامه الأصلي دون مقدمات أو إحالات .ويتطلب ذلك التركيز على أهم الوقائع والأدلة وتفصلاتها، وتطوير مسارها من وضعية الانطلاق إلى الوضعية النهائية؛

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص21.

- المتن الحكائي، حيث يعاد ترتيب الوقائع من حيث الزمن إذا كان السرد لا يلتزم بذلك؛

- وتختم هذه المرحلة بتحديد جزء أو مقاطع من أجزاء لقراءتها من جديد خارج القسم قراءة استكشافية، والاستعداد لخلق حوار حول محتواها والتقنيات الموظفة فيها مع توضيح أسس اختيارها للتلاميذ.

- **مرحلة القراءة التحليلية:**

يقوم محتواها المنهجي على خطوتين متكاملتين، تتعلق أولاهما بتحليل الجزء دون إغفال علاقته بما سبقه، وبما يليه، وببنية المؤلف عامة في شكل إشارات مركزة، حتى يتميز تحليل الجزء في المؤلف عن تحليل النص الأدبي. وترتكز الخطوة الثانية على قراءة عمودية لكل محور من محاور المؤلف، يعدها التلاميذ بتوجيه من أستاذهم في شكل أنشطة فردية أو جماعية . ويتعلق الأمر هنا بإعادة بطاقة عن كل محور من المحاور التالية :الحدث - القوى الفاعلة- البعد النفسي- البعد الاجتماعي- استخلاص البنية- الاسلوب.

- **مرحلة القراءة التركيبية:**

وترتكز على توظيف مهارتي التركيب والتقويم، للنظر إلى مكونات المؤلف وقيمته الأدبية، وإصدار الحكم النقدي العام عليه"[1].

وقد أضافت التوجيهات خطوات منهجية جديدة لدراسة المؤلف النقدي بغية جعل المتعلم يستقل بقراءته للأعمال النقدية والفكرية وكي تتوحد رؤى تحليل العمل النقدي لدى المدرسين، لذلك أدرجت عمليات تحليله في ثلاثة مستويات:

1.القراءة التوجيهية : تتضمن الخطوات الآتية:

- الوقوف عند عتبات المؤلف؛
- استعراض السياق التاريخي والثقافي والأدبي الذي أنتج فيه المؤلف، والإشارة إلى موقعه ضمن الدراسات التي اهتمت بظاهرة الشعر الحديث..
- الانطلاق من مشيرات نصية متفرقة في الكتاب، لحصر الإشكالية التي يثيرها المؤلف، ووضع فرضيات القراءة..

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص21،22.

2.القراءة التحليلية تشمل الإجراءات التالية:

- دراسة كل فصل على حدة بتلخيص مضامينه وتحديد مصطلحاته..
- إبراز العلاقات بين القضايا التي يتناولها المؤلف ورصد الخيط الناظم لها..؛
- بيان خصوصية المنهج المعتمد في قراءة ظاهرة الشعر الحديث..؛
- رصد خصائص المؤلف الأسلوبية....

3.القراءة التركيبية: تهدف إلى الكشف عن مقصدية الكاتب، وإبراز قيمة المؤلف الأدبية والنقدية"[1]....

خاتمة

اتسمت منهجية الاشتغال على تدريس المؤلفات في المراحل الأولى لما قبل منهاج 1996، بعدم غناها واختصارها لمراحل تحليل المؤلفات، إذ تم التركيز خلال هذه المرحلة في الجانب المنهجي، على حث المتعلمين على قراءة المؤلف خارج الفصل وتحليل فصول منه فقط داخله، تحليلا نقديا دون إبراز للمراد بهذا النقد، مع الإشارة إلى أن برنامج 1979 حاول وضع خطة عملية لدراسة المؤلفات المقررة لتسهيل عملية تحليل المؤلفات، غير أن الركائز المنهجية لتدريس المؤلفات ستعرف مع منهاج 1996 تغيرا وسم بالقراءة المنهجية المعتمدة على المنظورات الستة المستندة على مؤلف فيالا وشميت، وسيتم إعادة تسميتها في توجيهات 2007 بالخطوات العامة لقراءة المؤلف، بغية جعل المتعلم متفاعلا مع المقروء من هذه المؤلفات. حيث تم تقسيم هذه القراءة المنهجية إلى ثلاث محطات أساسية هي: المرحلة التوجيهية والمرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية، غير أنها كانت عامة لجميع أجناس المؤلفات المقررة(سيرة ذاتية، نص مسرحي، رواية..) بل إنها جعلتها صالحة حتى للمؤلفات النقدية بالسنة الأولى من سلك الباكالوريا(الأدب والغرابة لعبد الفتاح كيليطو، والشعرية العربية لأدونيس، وقراءة ثانية لشعرنا القديم لمصطفى ناصيف) وبالسنة الثانية من سلك الباكالوريا مع كتاب ظاهرة الشعر الحديث للمجاطي ما سيجعلها تتصف بعدم إجرائيتها القرائية، نظرا لغياب معجم موحد شارح للمفاهيم النقدية الواردة بالمنظورات الستة وهو ما يجعل ظاهرة العزوف عن القراءة مستفحلة بوسط متعلمي التأهيلي بصفة عامة وقراءة المؤلفات المقررة بصفة خاصة.

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المرجع السابق، ص 45،46.

غير أن تحفيز هؤلاء المتعلمين المادي(جوائز، مكافآت، شواهد تقديرية..) وتبسيط المقررات والمناهج التعليمية، وإعادة المكانة للخزانة والمكتبة المدرسية بتوظيف الإعلام البصري ووسائل التواصل الاجتماعي في ذلك، وإقامة ندوات تربوية وثقافية ينشطها مؤلفون كبار يقدمون قراءاتهم للمؤلفات المقررة ويحتكون مع المتعلمين، سيبوئ القراءة المراتب العلى في المجتمع.

بيبليوغرافيا

-بوعزة، محمد، ابستمولوجيا القراءة في المنظورات الستة، مجلة فكر ونقد، عدد20، يونيو، 1999.

-فري، محمد، أحميد، محمد، الدليل في تنفيذ درس المؤلفات لعبة النسيان، نشر أنتيركراف، مطبعة النجاح، الجديدة، المغرب، ط1، سنة 1998.

-الكتاني، محمد، دراسة المؤلفات، دار الثقافة ،الدار البيضاء، المغرب، (د-ت).

-وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، المديرية العامة للشؤون التربوية، المغرب، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، سنة1996.

-وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، المغرب، مطبعة شركة نادية، الرباط، الطبعة 8، سنة 2007.

- Schmitt, M.P et Viala, A , savoir lire ,précis de lecture critique, Didier, Séme édition ,paris, 1994.

القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان

☜ ناصر بن صالح بن عبد الله الإسماعيلي
(خالب دكتوراه) جامعة محمد الخامس، الرباط

1.خلفية البحث وأهميته

تحتل القيم مكانة كبيرة لدى التربويين عموما ولدى معدي المناهج خصوصا كونها تشكل حجرا أساسيا لبناء شخصية الطلبة الذين هم أساس الثروة البشرية في المجتمعات عموما الأمر الذي استدعى مزيدا من العناية بالمناهج كونها خير معين لتزويد الناشئة بالمعلومات والمعارف والمهارات والقيم ليكونوا خير من يبني المجتمع ويسعى لرقيه وازدهاره. والقيم في مجملها لا تأتي من فراغ بل هي مستمدة من البيئة بمعناها الواسع، أي أن للقيم مصادر تنبع منها أو توجد من خلالها، ومن هذه المصادر التعاليم الدينية والتي تعتبر مصدراً رئيساً لكثير من القيم.[1] ولا يستطيع أحد أن ينكر أن تعلم القيم وتعليمها من أهم موضوعات التربية فهي مركز اهتمام الباحثين والكتاب، والحديث عنها في نمو مستمر في كل المحافل والملتقيات الوطنية والإقليمية والدولية، فالقيم هي الأساس التي ترتكز على نظام المعتقدات لدى الفرد وهي التي تنظم سلوك الجماعة وتوجهه نحو ما هو مقبول ومرغوب فيه.[2]

و يعد كتاب التربية الإسلامية وسيلة أساسية لنقل القيم الإسلامية كما أنه وسيلة لتنشئة الأجيال واعدادهم الإعداد الصالح، فمن خلاله يتلقى المتعلم لخبرات وادراكه للقيم والمعاني الاجتماعية على اختلافها وكلما كان المنهج التعليمي بهذا الكتاب مصمم بطريقة مناسبة قادرة على تمثيل العناصر الاجتماعية المختلفة تمثيلا صحيحا ودقيقا، كانت فرص التنشئة والإعداد مواتية بل إنه أساس في تنمية القيم للتلاميذ[3]. ومع السعي الدؤوب لتطوير المناهج ومسايرة الواقع الحياتي للمجتمع فإن مناهج التربية الإسلامية كذلك تتقدم وتتطور وتراجع بجملة من الدراسات والبحوث ومنها تلك القائمة على تحليل

---

[1] أحلام مطالقة، وميسر العودات، القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية ومناهج التربية الوطنية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد7، العدد1، 2010، ص 203-226.

[2] فرج (عبد اللطيف)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2005، ص52.

[3] عبد الرشيد (عطاء)، ليلى، الجانب التطبيقي في التربية الإسلامية، دار تهامة للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، 1993، ص28.

كتب التربية الإسلامية لمراجعة تلك المناهج ولفت نظر خبراء المناهج والمعلمين وكذا الطلبة لنقاط القوة وأولويات التطوير وتأتي هذه الدراسة لتحقيق شيء من ذلك.

1.1. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1- الكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الخامس الجزء الأول بسلطنة عمان.

2- الكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الخامس الجزء الثاني بسلطنة عمان.

3- المقارنة بين القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس بجزءيه الأول والثاني.

2.1. حدود الدراسة: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2022م.

الحدود الموضوعية: كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي.

3.1. مشكلة البحث وأسئلته: تتحدد مشكلة البحث بالتعرف على القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول) في سلطنة عمان؟ ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الثاني) في سلطنة عمان؟ ما وجه المقارنة بين القيم التي تضمنها كل من كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بجزئيه الأول والثاني؟

5.1. التعريفات الإجرائية:

1- القيم: هي الرغبات والأهداف المتفق عليها اجتماعيا والتي تدخل في عمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية.[1]

2- القيم الاجتماعية: مجموعة من الضوابط والمعايير والمقاييس الدينية والاجتماعية التي يرتضيها المجتمع، لتكون مرجعا في الحكم على سلوك الأفراد وتعاملهم فيما بينهم، داخل الجماعة الاجتماعية التي ينتمون إليها، سواء أكانت هذه المعايير أو المقاييس مقننة أو غير مقننة.[2]

---

[1] سيد أحمد(غريب)، علم الاجتماع الريفي، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، 1998، ص266.

[2] الشراري (سارة رطيان)، القيم الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظرهم، بحث لنيل شهادة الماجستير، تحت إشراف ناصر أحمد الخوالدة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، 2015، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. ص7.

3- تحليل المحتوى: أسلوب بحثي يهدف إلى رصد الظاهرة كما هي موجودة والتحقق منها وذلك برصد تكرارها والنسب المئوية لهذه الظاهرة.[1]

4- الصف الخامس: وهو أول صف في المرحلة الأساسية الثانية في مدارس سلطنة عمان.

6.1. منهج البحث: اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المضمون لتناسبه لأهداف البحث وأسئلته.

7.1. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث وعينته من كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، وقد تم اختياره بطريقة قصدية.

8.1. أداة البحث: قام الباحث بإعداد أداة البحث (استمارة التحليل) بعد مراجعة الأدب التربوي والاطلاع على كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس، والدراسات السابقة، وقد اعتمد أداة التحليل الكلمة كوحدة للتحليل لتناسبها مع موضوع الدراسة، أما فئات التحليل فشملت القيم الاجتماعية.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين، لإبداء رأيهم في الأداة وتقديم مقترحاتهم سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين لأداة الدراسة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة تم احتساب نسبة الاتفاق بين المحللين وكانت تساوي (86.2) وهي نسبة كافية لأغراض الدراسة.

9.1. إجراءات تطبيق الدراسة: تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ثم اعتماد استمارة التحليل وعرضها على المحكمين ثم التحقق من صدق الأداة وثباتها، ثم تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية وجمع التكرارات لكل قيمة وتفريغها في جداول خاصة.

2. الأدب التربوي والدراسات السابقة:

تعريف القيم لغة: وردت في المعجم الوسيط أن قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال ما لفلان قيمة أي ماله ثبات ودوام على الأمر.[2]

تعريف القيم اصطلاحا: وهي "معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية وعامة، تتصل من قريب من المستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية، ويقيم منها

---

[1] طعيمة رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1986، ص72.

[2] أنيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط، 2 1979، ص768.

موازين يبرر بها أفعاله، ويتخذها هاديا ومرشدا، وتنتشر هذه القيم في حياة الأفراد، فتحدد لكل منهم خلانه وأصحابه وأعدائه"[1]، ويعرفها العبادي بأنها: أحكام يصدرها الفرد على تصرف أو سلوك أو شيء ما مستعينا بمجموعة من المعايير التي وضعها المجتمع نحو ذلك السلوك من حيث القبول أو الرفض أومن حيث المرغوب وغير المرغوب فيه[2]، وتعرف بأنها: مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجدد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة[3]، وتعرف بأنها: معيار للحكم على كل ما يؤمن به مجتمع ما من المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفراده ومعتقداته وأهدافه وطموحاته. وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية، تنعكس أثارها في سلوكه، فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته[4]

3. نتائج الدراسة:

يتضمن هذا المبحث استعراضا لنتائج الدراسة والتي هدفت للكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة لكتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بجزئيه الأول والثاني، وقد خلصت النتائج على ما يلي:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما القيم الاجتماعية المتضمنة لكتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول) في سلطنة عمان لاستخراج القيم الاجتماعية المتضمنة وحساب تكراراتها وكانت النتيجة كالتالي:

---

[1] السيد (فؤاد البهي)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1954، ص294.

[2] عبادي محمد، القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي(الحلقة الأولى) في سلطنة عمان، رسالة الخليج العربي (91)116-56 ، 2004، ص 45.

[3] أبو العينين، علي خليل، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، السعودية، 1988، ص34

[4] كنعان (أحمد علي)، أدب الطفولة والقيم التربوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1995، ص136.

جدول (1) القيم الاجتماعية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الفصل الدراسي الأول)

م	القيمة الاجتماعية	التكرار	النسبة
1	الأمانة	11	20
2	الدعوة إلى الله	6	10.9
3	اجتناب أمراض القلوب	5	9
4	الابتسامة	5	9
5	الأخوة في الإسلام	5	9
6	الاقتداء بالصالحين	4	7.2
7	الصبر	4	7.2
8	مساعدة المحتاج	4	7.2
9	الجود	3	5.4
10	الاعتذار	1	1.8
11	الآداب الحسنة	1	1.8
12	التضحية	1	1.8
13	الحياء	1	1.8
14	الرفق	1	1.8
15	الصدق	1	1.8
16	الوفاء	1	1.8
17	صحبة الأخيار	1	1.8

ويظهر من الجدول (1) أن كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول) احتوى على (17) قيمة اجتماعية، وأن قيمة الأمانة جاءت كأعلى تكرار (11) وبنسبة (20%) ويليه

قيمة الدعوة إلى الله بتكرار قدره (6) وبنسبة (10.9%)، وجاءت القيم التالية بتكرار واحد فقط وبنسبة قدرها (1.8%) وهي: الاعتذار والآداب الحسنة والتضحية والحياء والرفق والصدق والوفاء وصحبة الأخيار.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الخامس الجزء الثاني بسلطنة عمان؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الثاني) في سلطنة عمان لاستخراج القيم الاجتماعية المتضمنة وحساب تكراراتها وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (2) القيم الاجتماعية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الفصل الدراسي الثاني)

م	القيمة الاجتماعية	التكرار	النسبة
1	التناجي المنهي عنه	16	14.1
2	التهنئة	14	12.3
3	الإحسان	13	11.5
4	أدب الحوار	12	10.6
5	حسن معاملة العمال	11	9.7
6	زيارة المريض	11	9.7
7	الدعوة إلى الله	7	6.1
8	التواضع	6	5.3
9	التضحية	6	5.3
10	النصيحة	4	3.5
11	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	2	1.7
12	الإحسان للوالدين	2	1.7
13	الشورى	2	1.7

14	تعليم الناس	2	1.7
15	العفة	1	0.88
16	حفظ النفس	1	0.88
17	مساعدة المحتاج	1	0.88
18	الاقتداء بالصالحين	1	0.88
19	الأمانة	1	0.88

يظهر من الجدول (2) أن كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الفصل الدراسي الثاني) بسلطنة عمان احتوى على (19) قيمة اجتماعية أعلاها تكرارا قيمة التناجي المنهي عنه بتكرار قدره (16) وبنسبة قدرها (14.1) وجاء بعدها قيمة التهنئة بتكرار (14) قدره وبنسبة (12.3). وجاءت القيم التالية بتكرار واحد فقط وبنسبة قدرها (0.88) والقيم هي: العفة وحفظ النفس ومساعدة المحتاج والاقتداء بالصالحين والأمانة.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما وجه المقارنة بين القيم التي تضمنها كل من كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بجزئيه الأول والثاني؟ يظهر أن قيمة الأمانة جاءت الأعلى تكرارا في كتاب الفصل الدراسي الأول بينما حلت أخيرا في كتاب الفصل الدراسي الثاني. وهناك قيما تكررت في كتاب التربية الإسلامية بفصليه الأول والثاني مثل: الدعوة إلى الله والاقتداء بالصالحين ومساعدة المحتاج والتضحية والأمانة. بينما وردت بعض القيم في جزء ولم ترد في الجزء الآخر إطلاقا مثل: التناجي المنهي عنه والتهنئة والإحسان وأدب الحوار وحسن معاملة العمال وزيارة المريض.

4.مناقشة النتائج والتوصيات:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول) في سلطنة عمان؟

اتضح من خلال التحليل أن الكتاب تضمن قدرا جيدا من القيم الاجتماعية (17) قيمة متوزعة على وحداته وصفحاته. وذلك بلا شك يبين أهمية مادة التربية الإسلامية في غرس القيم في نفوس الناشئة وخاصة القيم الاجتماعية في وقت تتكاثر فيه التحديات المتعلقة بغرس القيم. إن حصول قيمة الأمانة على أعلى تكرار لهو دلالة على أهمية هذه القيمة كونها توجه اختيارات الإنسان في المواقف التي

يتعرض لها في حياته أثناء تعاملاته مع المجتمع المحيط، أما بالنسبة لوجود قيم لم يكن لها نسبة جيدة في الكتاب فقد يرجع ذلك إلى توزيع القيم في كافة كتب التربية الإسلامية من الصف الأول الأساسي وحتى الثاني عشر مما يتيح لخبراء المناهج توزيع القيم بما يتناسب والمرحلة العمرية للطالب ويتلاءم وأهداف المنهج الدراسي لكل صف دراسي.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (الجزء الثاني) في سلطنة عمان؟

لقد تضمن الكتاب (19) قيمة اجتماعية وهذا عدد جيد يفوق القيم الاجتماعية المتضمنة بكتاب الفصل الدراسي الأول بقيمتين، وجاءت قيمة التناجي المنهي عنه الأكثر تكرارا وبذلك يتجنب الطالب كل ما من شأنه إيذاء مشاعر من حوله، أو القدح فيهم، أما بالنسبة للقيم التي لم تتكرر في الكتاب كالعفة وحفظ النفس ومساعدة المحتاج والاقتداء بالصالحين فيستدعي من خبراء المناهج ومعدوها النظر فيها خاصة إذا ما علمنا أهميتها وأهمية غرس قيمة الاقتداء بالصالحين على وجه الخصوص لما من شأنه حماية الطلبة من الوقوع في تقليد شخصيات ذات سلوكيات لا تتناسب وشريعتنا الإسلامية نتيجة ما تبثه وسائل الإعلام ووسائل التواصل.

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما وجه المقارنة بين القيم التي تضمنها كل من كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بجزئيه الأول والثاني؟ حيث تبين وجود قيم مشتركة وردت في الكتابين بنسب متقاربة بينما توجد فوارق كبيرة بين تكرار بعضها في الفصل الأول والفصل الثاني، كما وردت بعض القيم في أحد الكتابين ولم ترد في الكتاب الآخر مثل قيمة التناجي المنهي عنه والتهنئة والإحسان وأدب الحوار وحسن معاملة العمال وزيارة المريض، وعليه ينبغي لمعدي المناهج مراعاة توزيع القيم في المناهج بشكل مدروس وبما يحقق الأهداف العامة للمناهج لكل صف دراسي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبابنة (2002) من حيث وجود فروق في نسبة احتواء كل كتاب للقيم المتضمنة فيه، بمعنى أن هذه الملاحظة ينبغي أن ينتبه لها معدو المناهج والقائمون على تطويرها، كما أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة أحمد (2013) ودراسة عبد الفتاح وآخرون (2018) ودراسة البيايضة والخطايبة (2022) على أن المنهج زاخر بالقيم بشكل كاف لتحقيق حاجة الطلبة.

5.التوصيات

1- إجراء دراسات مماثلة تتعلق بتحليل القيم في المناهج الدراسية.

2- إجراء دراسات لتمثل الطلبة للقيم في المناهج الدراسية.

3- ضرورة تعزيز المناهج ببعض القيم الاجتماعية مثل: الاقتداء بالصالحين.

4- تضمين المناهج بالقيم الاجتماعية بطريقة مدروسة ومتوازنة.

5- تنويع استراتيجيات تدريس القيم في المدارس.

6- تكامل المواد الدراسية لتعزيز تمثل الطلبة للقيم.

بيبليوغرافيا

-أبو العينين، علي خليل، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1988.

-أحلام مطالقة وميسر العودات، "القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية ومناهج التربية الوطنية في الأردن"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب*، المجلد 7 العدد 1، 2010.

-أنيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط2 ،1979.

-سيد أحمد، غريب، علم الاجتماع الريفي، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، 1998.

-السيد، فؤاد البهي، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية،1954.

-الشراري، سارة رطيان، القيم الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظرهم، بحث لنيل شهادة الماجستير، تحت إشراف ناصر أحمد الخوالدة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، 2015، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

-طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 1986.

-عبادي، محمد، القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي(الحلقة الأولى) في سلطنة عمان، رسالة الخليج العربي (91)116-56 ، 2004.

-عبد الرشيد عطاء، ليلى، الجانب التطبيقي في التربية الإسلامية، دار تهامة للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، 1993.

-فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2005.

-كنعان، أحمد علي، أدب الطفولة والقيم التربوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1 ،1995.

مستوى القيادة الخادمة لدى المديرين
وعلاقتها بالشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس القدس

☜ أبو طير منال يوسف[1] ☜ الجندي نبيل جبرين[2]

[1] برنامج دكتوراه الإدارة التربوية – جامعة الخليل- فلسطين

[2] أستاذ التربية وعلم النفس جامعة الخليل– فلسطين

خلفية الدراسة:

تعتبر القيادة على اختلاف أنواعها وميادين ممارستها فناً إنسانياً بحاجة إلى متابعة التغيير والتطور العلمي والتكنولوجي الحاصل بشكل يومي في عالم متطور من أجل تقديمها بصورة أكثر شمولا وقبولا من خلال المهارات الإدارية والوظائف والأساليب القيادية الحديثة، حيث إن النمط القيادي التقليدي أصبح غير قادر على مواجهة المشكلات في ظل التغيرات السريعة. ويمكن النظر إلى القائد بأنه الشخص الذي يقود مجموعته ويوجههم ويرشدهم ويدربهم وينسق أعمالهم، فالقيادة ليست بالمهمة السهلة، بل تتطلب الكثير من الخبرة والجهد والكفاءة والفاعلية لتحقيق الأهداف الشخصية والعامة للقائد ومجموعته؛ لذا فالقيادة هي القدرة على التأثير في الأخرين من خلال الاتصال ليعملوا بحماس وأداء مميز من أجل تحقيق الأهداف (Andersen, 2018).

وتحتاج المنظمات اليوم إلى نوعية مختلفة من القادة ذوي الخصائص السلوكية، التي تساهم في تحقيق أهدافها، ويكون لديهم المرونة العالية، التي تمكنهم من الوصول إلى الأهداف، ولديهم القدرة على استيعاب المتغيرات الداخلية والخارجية وتطويعها لصالحها، ومن الأنماط القيادية الحديثة، نمط القيادة الخادمة، التي تستند في جوهرها إلى مشاركة العاملين وتفعيل طبيعة العلاقة بين القائد ومرؤوسيه؛ فهي تشجع العاملين على إحداث التوازن في حياتهم بين ممارسة القيادة وخدمة الآخرين (Alzuhairi, 2021). وفي خضم العلاقة بين القائد والتابع فإن القيادة الخادمة تعد أحد أشكال القيادة الأخلاقية لأنها تعكس جانب إيثار الآخرين على النفس، وما عرف عن اهتماماتها بحاجات التابعين، والتركيز على الاعتبارات الأخلاقية في علاقة القائد بتابعيه الذين هم القوة والسلطة النهائية في تلك العلاقة (Muris et al., 2017). وقد تبين من خلال دراسة لياو ورفاقه

[1] برنامج دكتوراه الإدارة التربوية – جامعة الخليل- فلسطين.

[2] أستاذ التربية وعلم النفس جامعة الخليل – فلسطين.

(Liao et al., 2020) أن القيادة الخادمة القائمة على إشباع حاجات العاملين من العوامل المحققة لجودة الحياة الوظيفية بالرضا الوظيفي، والنجاح من خلال تهيئة جودة مناسبة في الحياة الوظيفية يمكن أن تساعد في إطلاق طاقات الموظفين تحقيقاً لهدف زيادة الإنتاجية، وتتجاوز القيادة التحويلية والقيادة الأخلاقية.

القيادة الخادمة: تعد القيادة الخادمة أفضل من يمثل النظرة الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية التي تتعلق بالعلاقات بين القادة والمرؤوسين، كما تتضمن القيادة الخادمة مُثل عليا وفضائل، وتقترب من الروحانية والصفاء الفكري الخلاق في مبادئها ومرتكزاتها الأساسية، كما تعدُّ سلوكيات المواطنة التنظيمية قيمة مضافة إلى بيئة الأعمال لما تسهم به من رفع الأداء العام للمنظمة، وهي بذلك تخلق صورة متوازنة للتبادلات الاجتماعية داخل المنظمة وخارجها حتى عدّت عاملا مميزاً للمنظمات الناجحة (Hauser et al., 2021). وقد عرفها جونز ومولر (Jones & Mueller, 2021) بأنها: "القيادة التي يحبها القادة وأتباعهم، فيكونوا الهم الأول، وتكون شؤون المنظمة وقضاياها الهم الثاني". وقد عرفها (Liu & Liu, 2018) بأنها: "القيادة التي تقوم بالنضال من أجل خدمة الأفراد الذين يعملون لديها، والعمل على تطويرهم وتحقيق الفائدة للجميع. ومن مجمل ما سبق يمكن للباحثين تعريف القيادة الخادمة على أنها القيادة التي تهتم بموظفيها عن طريق تحقيق رغباتهم واحتياجاتهم ومتطلباتهم مما يؤدي إلى رفع مستوى رضاهم الوظيفي لكي يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف.

ويرى (Nathan et al., 2018) بأنها: الحب، وتمكين الأخرين، والرؤية، والتواضع، والثقة. ومن وجهة نظر (Gandolfi et al., 2017) فإن خصائص القيادة الخادمة تتمثل في الإصغاء، والتعاطف، والوعي، والبصيرة، والنمو والتطور، والإدارة، والمفهومية، والسلامة. وفيما يتعلق بأبعاد القيادة الخادمة فقد تم اقتراح نموذجاً تحدد فيه عشرة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: الاستماع، والتعاطف، والتلاحم، والوعي، والإقناع، والتصور، والاستبصار أو التبصر، والإشراف أو الرعاية، والالتزام بنمو الأفراد، وبناء المجتمع. (Xu & Wang, 2020)

أبعاد القيادة الخادمة: إن القائد الخادم هو من يمتلك سمات وأبعاد عديدة واضحة تعمل على تصميم رؤية واضحة تمكنهم من وضع الإطار المستقبلي لمنظماتهم تتسم بالتحدي والإنجاز، ومن أهم هذه الأبعاد:

أولاً: الحب والاهتمام بالآخرين، ويتسم الحب في القيادة الخادمة بالرعاية الحقيقية لأعضاء الفريق كبشر، ويكونوا صادقين، متواضعين، ويمثل الشكر والاحترام والامتنان للمرؤوسين، ومن مظاهره عدم

الاستبداد بالرأي أو الانفراد باتخاذ القرار، والإيثار، حتى تصبح القيادة الخادمة أكثر صحة وذكاء وعقلانية، ويعتبرون أنفسهم خادمين للجميع، ويصنعون لهم حاجاتهم (Xu & Wang, 2020).

ثانياً: الرؤية، أي قدرة القائد على رؤية واستطلاع الغد بناء على قراءات الحاضر.

ثالثاً: الثقة، حيث عرفها (Karatepe et al., 2019) بأنها التوقع الإيجابي، بأن الآخر لن يتصرف بطريقة انتهازية، وهي عملية تبنى على السيرة الذاتية للشخص وتاريخه، بمعنى آخر تبنى الثقة على التوقع، والثقة بالقيادة تُمثل توقعات إيجابية موثوقة من قبل المرؤوس بخصوص تصرف وسلوك القادة والنية والرغبة بالثقة بكلماتهم وأفعالهم.

الشخصية الميكافيلية: يعود مصطلح الميكافيلية مع مرادفاتها بالعربية: الانتهازية، والوصولية، والمصلحية إلى الكاتب السياسي والعسكري نيقولا ميكافيلي (1527-1469) حين طرح كتابه بعنوان "الأمير – The Prince" (Karatepe et al., 2019)، وتعرف الشخصية الميكافيلية للفرد بأنها: "كل فرد يحول أي عامل مع الآخرين لصالحه، ويلجأ إلى استخدام الغش، والخداع بغض النظر عن نوعية الوسائل المستخدمة.

القيادة الخادمة والسلوك الاستغلالي الميكافيلي: ارتبطت القيادة الخادمة بالنتائج الإيجابية مع إهمال جانبها السلبي المحتمل، حيث يعزز الجانب السلبي للقيادة الخادمة فكرة أن الاتباع الانتهازيون قد يستغلون القيادة الخادمة لتحقيق مصالحهم الذاتية، ويستمرون في اتخاذ إجراءات خادعة ما لم يحققوا أهدافهم الشخصية، فهم متمركزون حول الذات، ولا يراعون احتياجات ومشاعر الآخرين، ولا يترددون في الاستفادة من طبيعة قائدهم اللطيفة وشخصيته الحنونة (Nathan et al., 2018).

الدراسات السابقة

هنالك عديد الدراسات التي توصلت إلى أن القيادة الخادمة تعزز النتائج الإيجابية للموظفين بما يتجاوز القيادة التحويلية والقيادة الأخلاقية، وقد شجع هذا بعض الباحثين على القول إن القيادة الخادمة تتجلى في سلوكيات إيجابية للتابعين مثل الأداء الوظيفي والأداء المبتكر والسلوك التنظيمي والإبداع (Newman et al., 2017; Chen et al., 2015). ومع ذلك، فإن البحث حول سلوك الخدمة الذاتية للموظفين من خلال الاستفادة من الجانب الأكثر ليونة للقيادة الخادمة لا يزال في مراحله الأولية.

وقد اعتمد لياو وآخرون (Liao et al., 2020) في دراستهم على تحليل ميل الموظفون الاستغلاليون إلى إظهار السلوك غير الأخلاقي، حيث أن همهم هو تحقيق أهدافهم، بحيث يتم تحفيز المتلاعبين من خلال المصلحة الذاتية إلى الحد الذي يستمرون فيه في اتخاذ خطوات خادعة ما لم يحققوا مكاسبهم وفقاً للبحث، إضافة إلى ذلك، فإن السلوك الاستغلالي ليس مرغوباً اجتماعياً ولكنه يأتي من رغبة قوية في السيطرة والمكانة. وبحثت دراسة فاطمة ورفاقها (Fatima et al., 2021) في الجانب غير المستكشف من القيادة الخادمة من خلال فحص النتائج المتعلقة بالموظف للتفاعل بين القيادة الخادمة والتابع الميكافيلي من خلال آلية الوساطة للسلوك الاستغلالي التلاعبي، وقد استخدمت الدراسة عملية الماكرو لتحليل فرضيات الوساطة والوساطة الخاضعة للإشراف، على التوالي. ولقد جمعت البيانات في تصميم متأخر زمنياً (فترات تأخير ثلاث مرات) من 320 استجابة ثنائية (ذاتية وأقران) من مؤسسات قطاع الخدمات، وقد أوضحت النتائج دعم الفرضيات المذكورة أعلاه.

أما دراسة حجازي (2021) فقد هدفت إلى تحديد مدى وجود قصور في رؤية العاملين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس فيما يتعلق بمتغيرات القيادة الخادمة، وقياس أثر متغيرات القيادة الخادمة على التميز في الأداء الجامعي، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لمتغيرات القيادة الخادمة على التميز في الأداء، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أكثر التأثيرات المتغيرة على تميز الأداء من متغيرات القيادة الخادمة تصميم الخطط المتقدمة ثم الاحتواء العاطفي، أما أقل المتغيرات ذات الصلة وتأثيرات التميز في الأداء من متغيرات القيادة الخادمة فهي متغير الحكمة والتميز. بينما قامت محمدي (Mohammadi, 2019) بدراسة بحثت في ظاهرة مقاومة التغيير من منظور نظرية الشخصية وأسلوب القيادة، تم جمع البيانات المتعلقة بهذه المتغيرات من خلال الاستبيانات من عينة من المجتمع الإحصائي للموظفين ومديري المؤسسات العامة في الأهواز، وأظهرت النتائج أن أسلوب القيادة التحويلية له تأثير سلبي كبير على مقاومة الموظفين للتغيير، في حين أن هذا التأثير سلبي ولكنه غير مهم في أسلوب القيادة الخادمة، علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن الشخصية الميكافيلية للمديرين تعزز التأثير السلبي لأسلوب التحويل والخادم على مقاومة التغيير.

وقام ريهمان وشانواز (Rehman & Shahnawaz, 2018) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الميكافيلية وسلوك العمل العكسي (CWB) من خلال عدسة نظرية التبادل الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن الميكافيلية مرتبطة بشكل إيجابي بسلوك العمل الذي يأتي بنتائج عكسية وأن الاستقلالية الوظيفية لم تكن بمثابة وسيط في العلاقة بين الاثنين. وفي نفس السياق قام ريوز باملينو ولانجرو (Ruiz-Palomino & Linueza-Langreo, 2018) بإجراء دراسة بالاعتماد على منظور التفاعل بين

الشخص والموقف، هدفت إلى تحليل ما إذا كانت القيادة الأخلاقية الإدارية تخفف من التأثير السلبي للميكافيلية على نية العمل الأخلاقية للموظفين، وقد وجدت الدراسة أن التفاعلات مع القادة الأخلاقيين تضعف نية الموظفين للتصرف بشكل غير أخلاقي بين الماخين المرتفعين أكثر من بين الماخين المنخفضين. مما سبق يلاحظ مدى ارتباط السلوك الميكافيلي بالتكتيكات الاجتماعية الاستغلالية للتأثير على الآخرين، وهذا دون شك يتأثر بنمط القيادة المعمول به من قبل المدير، وتأتي هذه الدراسة استكمالا لجهود الباحثين في مجال القيادة الخادمة والشخصية الميكافيلية.

مشكلة البحث: ثمة أثر الشخصية الميكافيلية السلبي على المؤسسات التنظيمية لا يمكننا أن نتغاضى عنه، حيث أن بعض الأفراد يحاولون تحقيق أهدافهم الشخصية بطريق الغاية تبرر الوسيلة وبغض النظر عن نوعية الوسائل التي قد يتبعونها، فهذه الشخصية تلجأ لطرق غير أخلاقية تقوم على التحايل والطرق الملتوية مثل نشر الإشاعات والكذب. وتأتي هذه الدراسة التي شعر بها الباحثان من واقع الخبرة العملية لغايات الكشف عن القيادة الخادمة لدى المديرين وعلاقتها بالشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس محافظة القدس وتتبلور مشكلة الدراسة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الأتية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس في محافظة القدس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما هو مستوى السلوك الميكافيلي للمعلمين في المنظمات التربوية في محافظة القدس؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة والسلوك الميكافيلي للتابعين لهم؟

4. هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الخادمة ومقياس الشخصية الميكافيلية باختلاف (الجنس، والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى تطبيق القيادة الخادمة في المدارس في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين.

2. تقييم مدى ظهور السلوك الميكافيلي بأبعاده المختلفة داخل المنظمات التعليمية.

3. الكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة مديري المدارس في القدس للقيادة الخادمة ومستوى السلوك الميكافيلي للتابعين داخل المنظمات التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

4. التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الخادمة ومقياس الشخصية الميكافيلية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

الأهمية النظرية: متابعة أهمية الدراسة من مجال تطبيقها والذي يتمثل في الميدان التعليمي، لما لنتائجها من أثر على منتجات العملية التربوية، وقلة الدراسات التي تناولت ممارسة القيادة الخادمة وأثرها على الشخصية الميكافيلية، كذلك تسهم الدراسة في إثراء المكتبات بالمزيد من الدراسات التي تخص القيادة الخادمة والشخصية الميكافيلية لدى المعلمين، ويقوم البحث على مفهوم القيادة الخادمة وسلوك الميكافيلين الذي يعدُّ ضرورة ملحة في عصرنا الحديث.

الأهمية التطبيقية: تساعد مديري المدارس في رفع مستوى تطبيق القيادة الخادمة في المدارس، وتسهم نتائج الدراسة في معرفة أثر تطبيق مديري المدارس للقيادة الخادمة ومدى استغلال التابعين الميكافيلين لتلك القيادة في تحقيق النجاح الوظيفي لديهم، كما تسهم الدراسة في التعرف على السلوك الاستغلالي التلاعبي وأثره على المنظمات التربوية.

حدود الدراسة: الحد الزمني الذي أجريت فيه الدراسة هو الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2022، والحد المكاني لها تمثل في مدارس محافظة القدس، وتم تحديد نتائج الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

التعريفات الإجرائية:

القيادة: هي النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه (Western, 2019).

الشخصية الميكافيلية: الميكافيلية هي نهج سلوكي أو اجتماعي يستخدم أساليب متلاعبة واستغلالية للحصول على مكاسب شخصية. والميكافيلي هو الشخص الذي يتضمن تصرفه المصلحة الذاتية، والتعطش للسلطة، والسخرية، وترتبط هذه الشخصية بالسلوك غير الأخلاقي والمعادي للمجتمع باستخدام استراتيجيات تلاعب مختلفة للوصول إلى تسلسل هرمي تنظيمي أعلى (Hoch et al., 2018).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي الذي يدرس الظاهرة من خلال الأساليب الإحصائية الرياضية عن طريق الاستبانة التي تم تصميمها لجمع البيانات لتحقيق أهداف هذه الدراسة، والمنهج النوعي الذي يعتمد فهم النص وتحليل البيانات ثيماتياً بقراءة البيانات وفهمها وتدبرها وتبويبها وتصنيفها إلى موضوعات متشابه مع وجود روابط تساعد في تفسير النتائج بعد ترميزها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين التربويين والمعلمين، والمعلمات في مدارس محافظة القدس البالغ عددهم 2800 معلم ومعلمة وفق إحصائيات جهاز الإحصاء المركزي للعام 2020، وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة في عملية اختيار أفراد العينة من مجتمع الدراسة والذين بلغ عددهم ثلاثة مدراء من مدارس مختلفة في القدس لأداة المقابلة، و(52) معلما ومعلمة لأداة الاستبيان، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة (المعلمين).

الجدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة (المعلمين)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	6	11.5
	أنثى	46	88.5
	المجموع	52	100.0

أدوات الدراسة: بعد الاطلاع على الإطار النظري لموضوع الدراسة، استخدم الباحثان أداتين للدراسة هما: أداة المقابلة وأداة الاستبيان كأدوات رئيسة لجمع المعلومات.

أداة الاستبيان: قام الباحثان بتوزيع استبيان (القيادة الخادمة للمدير والشخصية الميكافيلية للمعلمين) على المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة القدس الشرقية، حيث تكون الاستبيان من 25 فقرة حول القيادة الخادمة، و28 فقرة للشخصية الميكافيلية، بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة وفق إجراءات الصدق والثبات الآتية:

صدق البناء: تم التحقق من صدق الاستبانة بفحص العلاقة بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (2): نتائج ارتباط درجة كل فقرة من فقرات استبانة القيادة الخادمة مع الدرجة الكلية للقيادة الخادمة

رقم الفقرة	(ر)	رقم الفقرة	(ر)	رقم الفقرة	(ر)
1	.59**	10	.75**	18	.69**
2	.80**	11	.65**	19	.68**
3	.63**	12	.70**	20	.78**
4	.78**	13	.66**	21	.70**
5	.47**	14	.54**	22	.71**
6	.64**	15	.55**	23	.72**
7	.76**	16	.58**	24	.65**
8	.79**	17	.68**	25	.73**
9	.72**				

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من الجدول (2) وجود علاقة طردية موجبة بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة القيادة الخادمة والدرجة الكلية للقيادة الخادمة، حيث تبين أن جميع قيم معاملات الارتباط للعلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للقيادة الخادمة دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن استبانة القيادة الخادمة تقيس ما وضعت من أجل قياسه.

الثبات: حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول(4):معاملات الثبات لاستبانة القيادة الخادمة والشخصية الميكافيلية

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
		معامل الثبات	معامل الارتباط	معامل سبيرمان المصحح
القيادة الخادمة (جميع الفقرات)	25	0.94	0.84	0.91
الميكافيلية (جميع الفقرات)	28	0.87	0.68	0.82

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاستبانة القيادة الخادمة بلغت (0.94)، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاستبانة الشخصية الميكافيلية (0.87).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري مدارس منطقة القدس الشرقية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل التعرف على مستوى ممارسة مديري مدارس منطقة القدس الشرقية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية. كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4): التحليل الوصفي للقيادة الخادمة، الفقرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
23	يحث المدير العاملين على مشاركتهم بدورات لتطويرهم وظيفياً	4.02	0.83	80.4	كبيرة
25	يعد المدير إنجازات العاملين دعما لمهماته المدرسية	3.92	0.90	78.4	كبيرة
21	يفوض المدير بعض العاملين الصلاحيات اللازمة لإنجاز العمل	3.88	0.96	77.6	كبيرة
16	التعامل الإيجابي مع العاملين خير مؤشر على خدمتهم	3.85	0.87	77.0	كبيرة
17	يشجع المدير العاملين على التعاون في ما بينهم	3.81	0.93	76.2	كبيرة
19	يتحدث المدير عن الإنجازات التي يقوم بها العاملون	3.69	0.98	73.8	كبيرة
1	يقضي قائدي الوقت في تكوين علاقات جيدة مع الموظفين.	3.67	0.71	73.4	متوسطة
20	يطور المدير المقدرات القيادية للعاملين	3.65	0.99	73.0	متوسطة
7	يقود قائدي الموظفين إلى معايير أخلاقية عالية.	3.63	0.86	72.6	متوسطة
8	قائدي يفعل ما وعد به.	3.62	0.99	72.4	متوسطة
2	يؤكد قائدي على أهمية رد الجميل للمجتمع	3.60	0.77	72.0	متوسطة
14	يخلق قائدي إحساسًا بالانتماء للمجتمع بين الموظفين.	3.60	0.77	72.0	متوسطة
13	يشجع قائدي الموظفين على المشاركة في خدمة المجتمع والأنشطة التطوعية خارج العمل.	3.58	0.80	71.6	متوسطة
10	يعرض قائدي معرفة واسعة واهتمامات في إيجاد حلول لمشاكل العمل.	3.56	1.00	71.2	متوسطة
3	تتأثر قرارات قائدي بمدخلات الموظفين	3.54	0.87	70.8	متوسطة
11	يجلسني قائدي الشعر وكأنني أعمل معه / معها، وليس من أجله / معها.	3.52	0.94	70.4	متوسطة
12	يعمل قائدي بجد لإيجاد طرق لمساعدة الآخرين ليكونوا في أفضل حالاتهم.	3.50	0.90	70.0	متوسطة
24	يشارك المدير العاملين في صناعة القرار	3.50	0.85	70.0	متوسطة
22	يعتذر المدير إذا صدر منه أي خطأ تجاه العاملين	3.50	0.96	70.0	متوسطة
18	يوزع المدير المسؤوليات على العاملين حسب إمكانياتهم	3.44	1.02	68.8	متوسطة
9	يوازن قائدي بين الاهتمام بالتفاصيل اليومية وتوقعات المستقبل.	3.37	0.93	67.4	متوسطة
15	يعتقد المدير أن خدمة العاملين هي أساس القيادة	3.31	0.83	66.2	متوسطة
4	يحاول قائدي الوصول إلى إجماع بين الموظفين بشأن القرارات المهمة.	3.29	1.04	65.8	متوسطة
6	قائدي يجعل التنمية الشخصية للموظفين أولوية.	3.27	0.91	65.4	متوسطة
5	قائدي حساس لمسؤوليات الموظفين خارج مكان العمل.	3.10	0.98	62.0	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى ممارسة مديري مدارس القدس الشرقية للقيادة الخادمة	3.58	0.58	71.6	متوسطة

تبين أن مستوى ممارسة مديري مدارس القدس الشرقية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة موافقة متوسطة، إذ بلغ المتوسط العام لمستوى ممارسة مديري مدارس القدس الشرقية للقيادة الخادمة (3.58) بنسبة مئوية بلغت (71.6%). وحصلت الفقرات (23، 25، 21) على أعلى درجات الموافقة من

خلال استجابات المبحوثين حول مستوى ممارسة مديري مدارس القدس الشرقية للقيادة الخادمة، وتمحورت هذه الفقرات حول: (يحث المدير العاملين على مشاركتهم بدورات لتطويرهم وظيفياً)، و(يعد المدير إنجازات العاملين دعما لمهماته المدرسية)، و(يفوض المدير بعض العاملين الصلاحيات اللازمة لإنجاز العمل). بينما حصلت الفقرات (5، 6، 4) على أقل درجات الموافقة من خلال استجابات المبحوثين حول مستوى ممارسة مديري مدارس القدس الشرقية للقيادة الخادمة، وتمحورت هذه الفقرات حول: (قائدي حساس لمسؤوليات الموظفين خارج مكان العمل)، و(قائدي يجعل التنمية الشخصية للموظفين أولوية)، و(يحاول قائدي الوصول إلى إجماع بين الموظفين بشأن القرارات المهمة).

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين في مدارس منطقة القدس الشرقية من وجهة نظرهم؟

من أجل التعرف على مستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين في مدارس منطقة القدس الشرقية من وجهة نظرهم، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية. تبين أن مستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين في مدارس منطقة القدس الشرقية من وجهة نظرهم جاء بدرجة موافقة متوسطة، إذ بلغ المتوسط العام لمستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين (2.95) بنسبة مئوية بلغت (59.0%). وحصلت الفقرات (25، 22، 23) على أعلى درجات الموافقة من خلال استجابات المبحوثين حول مستوى السلوك الميكافيلي، بينما حصلت الفقرات (8، 13، 1) على أقل درجات الموافقة من خلال استجابات المبحوثين حول مستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين في مدارس منطقة القدس الشرقية من وجهة نظرهم.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة والسلوك الميكافيلي للتابعين لهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين ممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة والسلوك الميكافيلي للتابعين لهم، كما هو واضح من خلال الجدول (6).

الجدول (6):

المتغيرات		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري مدارس القدس	سمات الشخصية الميكافيلية للتابعين	-.276*	0.048

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى وجود علاقة عكسية بين ممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة والسلوك الميكافيلي للتابعين لهم، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة والسلوك الميكافيلي للتابعين (0.276-) وهي قيمة دالة إحصائيا، وتدلل على أنه كلما زادت ممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة، انخفض مستوى السلوك الميكافيلي لدى المعلمين والمعلمات، والعكس صحيح.

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الخادمة ومقياس الشخصية الميكافيلية باختلاف (جنس المعلم، وخبرته المهنية، ومؤهله العلمي)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الخادمة ومقياس الشخصية الميكافيلية باختلاف (الجنس، والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي)، وذلك كما يشير الجدول (7):

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس WL.= (0.931) Sig. (0.194)	القيادة الخادمة	0.76	1	0.76	2.24	0.14
	الشخصية الميكافيلية	0.08	1	0.08	0.33	0.57
الخبرة المهنية WL.= (0.943) Sig. (0.601)	القيادة الخادمة	0.15	2	0.08	0.22	0.80
	الشخصية الميكافيلية	0.41	2	0.21	0.83	0.44
المؤهل العلمي WL.= (0.965) Sig. (0.445)	القيادة الخادمة	0.25	1	0.25	0.74	0.39
	الشخصية الميكافيلية	0.36	1	0.36	1.43	0.24
الخطأ	القيادة الخادمة	15.89	47	0.34		
	الشخصية الميكافيلية	11.69	47	0.25		
المجموع	القيادة الخادمة	682.39	52			
	الشخصية الميكافيلية	465.72	52			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، WL: Wilks' Lambda

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (8) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري مدارس القدس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات: (الجنس، الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي).

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس القدس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات: (الجنس، الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي).

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة:

-ضرورة تدريب المديرين على مبادئ القيادة الخادمة الأمر الذي ينعكس إيجابا على المرؤوسين بشكل عام.

-ضرورة أن يتفهم المديرون مشكلات المعلمين النفسية وغاياتهم الأمر الذي من شانه أن يسهل عملية التفاعل المهني ويحقق أهداف المدرسة بعيدا عن السلوك الميكافيلي.

Références bibliographiques:

- Andersen, J. A. (2018). Servant leadership and transformational leadership: From comparisons to farewells. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(6), 762-774.
- Chen, Z., Zhu, J., & Zhou, M. (2015). How does a servant leader fuel the service fire? A multilevel model of servant leadership, individual self-identity, group competition climate, and customer service performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 511-521.
- Fatima, T., Majeed, M., Jahanzeb, S., Gul, S., & Irshad, M. (2021). Servant leadership and Machiavellian followers: A moderated mediation model. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(3), 215-229.
- Gandolfi, F., Stone, S., & Deno, F. (2017). Servant leadership: An ancient style with 21st century relevance. *Review of International Comparative Management/Revista de Management Comparat International*, 18(4).
- Hauser, C., Simonyan, A., & Werner, A. (2021). Condoning corrupt behavior at work: What roles do Machiavellianism, on-the-job experience, and neutralization play? *Business & Society*, 60(6), 1468-1506.
- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management*, 44(2), 501-529.
- Jones, D. N., & Mueller, S. M. (2021). Is Machiavellianism dead or dormant? The perils of researching a secretive construct. *Journal of Business Ethics*, 1-15.
- Karatepe, O. M., Ozturk, A., & Kim, T. T. (2019). Servant leadership, organizational trust, and bank employee outcomes. *The Service Industries Journal*, 39(2), 86-108. https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1464559
- Liao, C., Lee, H. W., Johnson, R. E., & Lin, S. H. (2020). Serving you depletes me? A leader-centric examination of servant leadership behaviors. *Journal of Management*, 47(5), 1185-1218. https://doi.org/10.1177/0149206320906883
- Liu, Y., & Liu, X. Y. (2018). Politics under abusive supervision: The role of Machiavellianism and guanxi. *Européen Management Journal*, 36(5), 649-659. https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.08.002
- Mohammadi, S. (2019). The Machiavellian Personality of Managers; Transformational and Servant Leadership Style and Resistance to Change. *Journal of Iranian Public Administration Studies*, 2(3), 1-34. doi:10.22034/jipas.2019.196548.1042

- Nathan, E., Mulyadi, R., Sen, S., Dirkvan, D., & Robert, C. L. (2018). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004
- Newman, A., Schwarz, G., Cooper, B., & Sendjaya, S. (2017). How servant leadership influences organizational citizenship behavior: The roles of LMX, empowerment, and proactive personality. *Journal of Business Ethics*, 145(1), 49-62. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2827-6
- Rehman, U. & Shahnawaz, M. G. (2018). Machiavellianism, job autonomy and counterproductive work behavior among Indian managers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34, 83-88.
- Ruiz-Palomino, P., & Linuesa-Langreo, J. (2018). Implications of person–situation interactions for Machiavellians' unethical tendencies: The buffering role of managerial ethical leadership. *European Management Journal*, 36(2), 243-253.
- Western, S. (2019). *Leadership: A critical text*. Sage.
- Xu, A. J., & Wang, L. (2020). How and when servant leaders enable collective thriving: The role of team-member exchange and political climate. *British Journal of Management*, 31(2), 274-288.

La mémoire du désert
Chez Jean-Marie Gustave Le Clézio

☞ **Pr. Zahra CHELLAT**

Professeure chercheuse en sciences du langage
Faculté Polydisciplinaire- Errachidia
Université Moulay Ismail- Meknès

En abordant la figure du narrateur dans The narrator considerations about the work of Nikolai Leskov (LE NARRATEUR. RÉFLEXIONS À PROPOS DE L'ŒUVRE DE NICOLAS LESKOV), Walter Benjamin (1985) nous présente plusieurs postulats théoriques qui nous amènent à réfléchir sur l'importance d'une des formes d'expression les plus anciennes: l'art de raconter. Selon l'auteur, le récit est une expérience accumulée au fil du temps, il a pour matière première ce qui peut être recueilli à travers la tradition orale. Raconter, apprend-on de Benjamin, c'est tisser un manteau, l'alimenter quotidiennement des points de la ligne mémorielle, comme Pénélope l'a tissé et défait, manipulant le temps et l'expérience.

On sait qu'entre les histoires racontées et le public qui les écoute, s'interpose un narrateur, élément qui véhicule la substance de ce qui a été vécu. La transmission d'idées, d'aventures et d'expériences est l'affaire de ceux qui ont de la sagesse et sont capables d'atteindre les oreilles des autres par leurs conseils et leur mémoire, ce qui, pour Benjamin, constitue l'essence du narrateur classique. Discuter du déclin de l'expérience et de la fin de la narration traditionnelle est le point central de l'essai de Benjamin. Pour l'auteur, il y a un sérieux épuisement de notre capacité à raconter: «L'expérience de l'art de la narration est en voie d'extinction. Les gens qui savent bien raconter sont de plus en plus rares. (BENJAMIN, 1985, p.197). Bien que l'auteur se soit tourné dans son essai vers l'extinction du conteur, nous savons qu'il n'a pas disparu, il existe encore plusieurs auteurs qui s'abreuvent à la source de la tradition orale, comme, par exemple, Guimarães Rosa, Rubem Braga, Mário de Andrade, Jorge Luís Borges, José Saramago et bien d'autres.

Quant au roman, Benjamin observe qu'il existe une distinction entre les figures du narrateur et du romancier et cela tient à la dépendance du genre romanesque vis-à-vis du livre. Selon Davi Arrigucci Jr. (1987), le roman moderne est lié au nouveau: au livre, destiné à la lecture solitaire ; à l'individualisme bourgeois, cette individualité génère l'incapacité de donner et de recevoir des conseils, s'éloignant du narrateur idéalisé par Benjamin.

Travaillant sur l'œuvre de Le Clézio intitulé Le Désert , je tenterai de pointer la reprise du narrateur classique, Benjamin, dans le roman postmoderne, sa fonction dans la construction de la mémoire identitaire et dans la constitution de rapports qui donnent autorité au narrateur. Dans ce roman, la reconstitution de l'oralité s'observe dans certains passages, cela est dû à la nécessité de souligner la pertinence des traditions comme moyen de sauver l'identité d'un peuple qui a traversé les désagréments de la guerre et le processus violent et inhumain de la colonisation. Le Clézio assume deux visages: celui du conteur narrateur et la vision du romancier, montrant que, contrairement à l'extinction prédite par W.Benjamin, la flamme du conteur, bien que moins intense, reste allumée dans plusieurs œuvres littéraires.

L'écrivain français J.M.G. Le Clézio est un auteur reconnu, ce qui tient sans doute au fait que ses histoires s'articulent autour de personnages liés aux grands problèmes d'aujourd'hui : conflits historiques et géopolitiques, économiques et sociaux, culturels et religieux; A partir de ces tensions, deux mondes s'affrontent: celui des traditions et celui de la modernité.

Né à Nice en 1940 d'un père anglais et d'une mère française, il devient célèbre très jeune puisqu'à 23 ans il reçoit son premier prix, Théophraste Renaudot (1963), pour la publication du roman Le Procès- Verbal. Il est actuellement l'un des écrivains les plus lus en France. Vénéré par les Français, il a écrit plus de 30 livres, dont des romans, des essais, des traductions et de la poésie. La grandeur de ses textes lui a valu une renommée internationale bien au-delà des frontières littéraires. Ce qui impressionne le plus dans l'œuvre de Le Clézio, c'est la délicatesse et la fermeté avec lesquelles il aborde les questions les plus dures de l'existence humaine. Ses écrits reflètent son souci du

monde, sa révolte contre l'intolérance de la pensée rationaliste occidentale et sa fascination pour la diversité culturelle.

Dans son roman Le Désert, considéré par Doucey (1994) comme l'une des œuvres où l'on reconnaît la maturité de l'auteur, on trouve deux récits indépendants, qui diffèrent, jusque dans leur présentation graphique, puisque le premier récit s'inscrit emblématiquement sous la forme de colonne étroite à large marge blanche. Le texte étroit, perdu dans l'immense vide de la page, provoque un éloignement qui se dissout bientôt: la forme suggère le fond– la caravane défilant dans l'immensité blanche du désert du Sahara. Ce premier plan narratif nous présente un épisode précis de l'histoire de la colonisation du Sahara occidental: Nour, un jeune nomade, assiste à l'extermination de son peuple par les troupes françaises lors de la conquête du Sahara, entre 1909 et 1912. Nour et son peuple sont les agents d'une histoire collective, ils marchent à la recherche de la Terre Promise et de la valorisation de leurs traditions en opposition à la pénétration des valeurs corrompues du monde occidental.

Les conséquences de la confrontation entre ces deux forces nous amènent à la deuxième partie de l'ouvrage, occupant désormais l'espace et les marges conventionnelles, qui raconte l'histoire de Lalla, une jeune immigrée issue de ces peuples nomades. L'histoire de Lalla se déroule, en partie, dans le même espace géographique que le récit précédent, mais entre les années 60 et 70. La jeune héroïne incarne en un seul personnage toute l'essence du désert et de l'oppression du monde occidental. Née au Maroc, elle vit dans un immeuble près de la mer, à la périphérie d'une grande ville. Il reconstitue la vie simple des femmes nomades, avec leurs coutumes et le respect des rites de leurs ancêtres. Même avec la misère actuelle, son enfance est heureuse et intégrée à la nature.

Lalla croit au bonheur et aux merveilles de l'Occident racontées par le vieux pêcheur Naman. Comme ses ancêtres, elle, elle aussi nomade, part à la recherche de ses rêves en immigré en France. Lalla retrouve la froideur et l'opacité du monde moderne, elle connaît la désillusion et la solitude ; Il décide alors de retourner dans son pays natal. Nour et Lalla, les personnages centraux de l'œuvre, sont des êtres simples et purs. Ils apprennent, chacun à leur manière, que les beautés du monde occidental sont illusoires,

éphémères et que c'est seulement dans le désert, à leurs origines, qu'ils pourront retrouver l'harmonie et la pureté de leur cœur.

Dans ce roman, Le Clézio utilise la tradition orale pour établir un dialogue réflexif sur la condition historique d'un peuple. L'auteur développe une forme de discours qui cherche à reproduire et à maintenir la culture des habitants du désert. Le souci de l'histoire et de l'identité des marginalisés fait du récit un moyen de problématiser la réalité.

Le personnage Nour, dont le nom signifie "lumière" en arabe, est le personnage le plus important de la première partie de l'ouvrage, cependant, au début du roman, il est, aux yeux du lecteur, un jeune homme de plus parmi tant d'autres nomades qui parcourent le monde. On note que Le Clézio fait de ce jeune homme la lumière du désert, représentative de toutes les traditions et coutumes d'un peuple. En apprenant peu à peu à connaître le garçon Nour, nous découvrons que sa luminosité émane, en plus de la pureté de ses sentiments, de sa noble ascendance, il est le fils d'un homme qui a la responsabilité de guider son peuple vers le village saint de Smara et, aussi, fils d'un descendant légitime d'Al Azraq, saint homme du désert du Sahara. Devenu adulte, Nour héritera de son père l'importante tâche de guider son peuple à travers le désert, c'est pourquoi, peut-être, on lui a donné le nom de "lumière", sa mission sera d'éclairer les sombres chemins de son peuple et la lumière la flamme de l'espoir dans leur cœur.

Dans cette première partie de l'ouvrage, le chekh Ma el Aïnine joue le rôle du narrateur expérimenté. Ce personnage est le grand guerrier et chef spirituel des hommes qui peuplent le Sahara. Guide et protecteur, père et chekh , il a la noble mission de conduire son peuple vers la Terre Promise. Leurs prières, et leurs histoires maintiennent vivantes les traditions et la culture d'un peuple qui les légitime en tant que détenteurs de la sagesse et de l'expérience. «Nous écoutons avec plaisir l'homme qui a honnêtement gagné sa vie sans quitter son pays et qui connaît ses histoires et ses traditions» (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Lorsque Ma el Ainine se mit à réciter son dzikr, sa voix résonna étrangement dans le silence de la place, semblable à l'appel lointain d'une chèvre. Il chanta à voix très basse

en balançant le haut de son corps d'avant en arrière, mais le silence place, dans la ville, et dans toute la vallée de la Saguia el Hamra, prenait sa source dans le vide du vent du désert, et la voix du vieil homme était claire et sûre comme celle d'un animal vivant (LE CLÉZIO, 1987, p. 47) .

Dans le second récit, la jeune Lalla apprend son passé à travers les récits de sa tante Aamma, elle sait qu'elle est une lointaine descendante d'Al Azraq, l'Homme Bleu, comme déjà dit, figure légendaire du désert. La relation de parenté avec le personnage de Nour justifie la reproduction et le maintien des récits légendaires sur la vie d'Al Azraq et de Ma el Aïnine dans les deux périodes où se déroule le roman. Dans un premier temps, l'histoire de l'Homme Bleu est racontée à Nour par Ma el Aïnine lui-même ; dans le récit suivant, l'histoire revient sous forme de légende racontée à Lalla par sa tante Aamma. Les jeunes protagonistes sont les héritiers de la culture de l'oralité, car ils n'ont pas eu accès aux lettres, même Lalla, qui a de nombreuses années d'avance sur Nour, est analphabète, sa sagesse vient de ce qu'il a appris de ses aînés.

Comme Nour, Lalla est née dans le désert. Entièrement intégrée à la nature, son bonheur réside dans les choses simples que le monde dans lequel elle vit peut offrir. Dans le parcours de la jeune Lalla, Naman, un vieux pêcheur, et tante Aamma sont les narrateurs oraux fixes, c'est-à-dire les archives des mémoires de la culture identitaire, qui, en racontant leurs histoires, les font revivre et les conservent. Leurs voix, au discours direct, assument la position de narrateurs qui récupèrent leur mémoire pour donner au passé et au fantasme le sens qu'ils méritent. Lalla se nourrit des récits d'Aamma et du pêcheur pour entretenir sa mémoire et ses désirs.

Aamma révèle ses mystères et ses secrets à Lalla, et c'est par elle que la jeune femme apprend ses origines et l'histoire de sa mère, décédée alors que la fille était encore toute petite. Aamma est la source révélatrice, elle est l'autorité du savoir, elle détient le passé de Lalla et des habitants du désert, car c'est dans sa voix que les histoires des guerriers nomades sont sauvées et transmises aux jeunes. Selon Benjamin, la narration, qui s'est si longtemps épanouie dans un milieu artisanal - à la campagne, à la mer et à la ville - est, en soi, une forme artisanale de communication.

Puis Aamma arrête de pétrir la pâte. Il s'assied par terre et parle, parce qu'au fond il aime raconter des histoires. -Je t'en ai déjà parlé, c'était il y a longtemps, à une époque où ta mère et moi ne savons pas, parce que c'était dans le l'enfance de la grand-mère de ta mère que le grand Al Azraq, celui qu'on appelait l'Homme Bleu, est mort et que Ma el Ainine n'était encore qu'un jeune homme à cette époque. (LE CLEZIO, 1987, p. 107).

Le vieux Naman est une sorte de grand-père que Lalla n'a jamais eu. Vivre avec le pêcheur éveille chez Lalla le désir d'élargir ses horizons. Le bateau est le monde de Naman, c'est là que les enfants s'installent pour écouter les histoires fantastiques que le vieil homme raconte, ce sont des aventures de la mer, d'un monde merveilleux que Lalla ne connaît pas. Le vieux pêcheur détient la clé de l'Occident, il est à la fois l'habitant du nouveau et de l'ancien monde, il est le narrateur que Benjamin classait comme le voyageur, le marin marchand qui connaît tous les mondes et qui a de sages conseils à donner. Ce sont ses histoires, parfois merveilleuses, qui ouvrent les portes de l'imaginaire, transfèrent à ses auditeurs une infinité de connaissances fabuleuses, le regard de ce personnage est aussi incroyable que le tronc d'histoires qu'il a à révéler.

C'était il y a longtemps– dit Naman–, c'est arrivé à une époque que ni moi, ni mon père, ni même mon grand-père ne connaissent, mais, néanmoins, nous nous souvenons bien de ce qui s'est passé. A cette époque, il n'y avait pas les mêmes gens qu'aujourd'hui, et les Romains n'étaient pas connus, ni tout ce qui vient d'autres pays. (LE CLEZIO, 1987, p. 133).

La présence de la culture orale dans cette œuvre renvoie à la mise en abyme. Cette technique génère la possibilité qu'une scène en reproduise une autre, fonctionnant comme un élément qui fait revenir l'œuvre sur elle-même. Les récits de ces narrateurs expérimentés reviennent sur le sujet même du récit, projetant des événements futurs ou récupérant des faits à travers des perspectives narratives qui constituent des analepses et des prolepsies (DOUCEY, 1994, p.43). Ces perspectives sont inscrites dans les histoires merveilleuses racontées à Lalla par le vieux pêcheur et aussi dans les histoires racontées par Aamma; ensemble, ces narrateurs rendent le passé et le mythe présents. La présence de ces ressources littéraires s'accommode de l'existence des deux plans narratifs, il y a le moment où le présent est confronté au passé, dont le sauvetage est fondamental pour la compréhension des faits narrés.

Doucey (1994) souligne que ces séquences de mises en abyme jouent un rôle essentiel dans la structure du roman. Selon l'auteur, la fonction analeptique rappelle des événements antérieurs, comme, par exemple, les histoires qui sont racontées à Nour permettent au lecteur de connaître l'enfance et la jeunesse de Ma el Aïnine, le fondateur du village de Smara. On a ainsi une idée du temps parcouru par ces histoires, transmises de génération en génération, puisqu'elles sont reprises bien des années plus tard, dans le deuxième récit.

La fonction proleptique apparaît dans les récits du vieux pêcheur Naman. Ses récits de voyage sont remplis de merveilles de l'ouest, voitures, trains, villages, rues et avenues qui éveillent chez Lalla l'envie d'émigrer en France. Les facilités du monde occidental et tant d'histoires attisent chez Lalla le désir de naviguer sur d'autres mers, de connaître d'autres terres, très différentes de celle dans laquelle elle vit.

Le vieux Naman secoue-t-il la tête?

- Je suis trop vieux maintenant, petite Lalla, je n'irai plus, je mourrais en chemin.

Pour la réconforter, il ajoute:

- Vous, vous le ferez. Tu verras toutes ces villes, et puis tu reviendras ici, comme moi. (LE CLEZIO, 1980, p. 91).

Les paroles du pêcheur sont prophétiques, c'est exactement ce qui se passe, fascinée par l'Occident, la jeune femme entame son parcours individuel, plein de découvertes et de frustrations, car le monde qu'elle idéalise n'existe pas réellement, ce ne sont que des illusions. Le choc entre sa culture et ses traditions et le monde moderne la ramène à ses origines, au désert.

Dans une de ses interventions, le vieux pêcheur raconte une histoire fantastique vécue par lui et ses compagnons lors d'une de leurs sorties en mer. Lors d'une partie de pêche, en tentant de récupérer le filet, ils trouvent un gigantesque requin bleu essayant de se libérer des lignes qui l'emprisonnent. Déterminés à tuer l'animal, les hommes lui ouvrent le ventre et y trouvent un bel anneau en or. L'objet magique est vite devenu une dispute entre hommes qui décident de sa possession dans un jeu de dés. Au gagnant la

bague ! Naman devient propriétaire du bel objet, après l'avoir analysé pendant quelques minutes, il décide de le jeter à la mer, au désespoir de ses compagnons. L'intention était de le remettre à l'endroit d'où il avait été pris. Dans cet épisode, on peut voir le rôle que Benjamin attribue au conteur: la sagesse; car, sagement, le vieux pêcheur enseigne à ses auditeurs (les enfants) la valeur de l'harmonie aux dépens des possessions matérielles qui corrompent les hommes.

Les mourants d'aujourd'hui disent-ils encore des mots si durables qu'ils se transmettent de génération en génération comme un anneau? À qui un proverbe aide-t-il aujourd'hui ? Qui tentera même de traiter avec les jeunes en invoquant leur expérience ? (BENJAMIN, 1985, p.195). Selon Doucey (1994), les récits secondaires constituent une forme d'enseignement. de différentes manières, c'est par la reproduction du passé que Nour, Lalla et Laïla assimilent les notions de mémoire et de tradition comme condition indispensable à l'existence historique et à la continuité d'un peuple.

Dans l'essai de Benjamin, le roman apparaît comme une forme qui n'utilise pas l'expérience, car la crise du récit est aussi la crise de la sagesse et le romancier se révèle ainsi incapable de donner et de recevoir des conseils. Dans Désert, Le Clézio valorise à la fois la tradition du narrateur classique et la position du romancier, qui à travers ses yeux réinterprète l'Histoire et reflète la situation de l'homme contemporain. On y voit le souci de l'auteur de diffuser l'appréciation de la mémoire. C'est elle, avec la tradition, qui rendra les événements du passé, en quelque sorte, permanents. Dans son œuvre, le dialogue établi entre tradition et modernité révèle l'intention de surmonter la solitude de l'auteur et du lecteur.

C'est de la confrontation entre le monde de l'oralité, si valorisé par W. Benjamin, et le monde de l'écriture, du roman, produit par Le Clézio, que se construit une gamme d'histoires entrelacées, qui naissent les unes des autres, faisant des récits oraux , la source à partir de laquelle le texte littéraire peut être généré. Le roman a le mérite d'aborder l'intersection de l'expérience collective, à travers la figure de ces narrateurs expérimentés et l'expérience individuelle, représentée par la trajectoire des protagonistes du roman, produisant une sorte de mise en miroir qui permet l'articulation entre le passé et le présent.

Bibliographie

- BORGOMANO, M. Désert J. M. G. Le Clézio, Colletions Parcours de Lecture. Paris: Bertrand Lacoste, 1992.
- DOUCEY, B. Profil d'une œuvre : Désert Le Clézio. Paris: Hatier, 1994.
- GENETTE Gérard, Fiction et diction, Editions: point, collection: essais, 2004.
- GENETTE Gérard, Figures III. Éditions du Seuil, Paris, 1972.
- GENETTE Gérard, Palimpsestes- La littérature au second degré. Éditions du Seuil, Paris,1 982.
- LE CLÉZIO, J.M.G. Désert. Paris : Gallimard, 1980.
- WALTER Benjamin," expérience et pauvreté", suivi de : "le conteur" et "la tâche du traducteur", éditions : Payot, 2011.

La fracture numérique dans les écoles primaires au Maroc:
Quels défis et quels enjeux de l'implication parentale durant la pandémie Covid 19?

☞ **Zineb MOUMEN**

Enseignante-Chercheuse en Sciences de l'Education
Ecole Normale Supérieure, USMBA, Fès.

Introduction

L'arrivée du printemps de l'année 2020 fût exceptionnelle. Le monde entier a été secoué et surtout pris de court par la propagation du virus COVID 19, un virus que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) n'a pas tardé à qualifier de «pandémie»[1].

Les pays, les uns après les autres, ont entamé la mise en place des mesures drastiques et restrictives dans l'espoir de contrecarrer la propagation fulgurante de ce virus et de limiter le nombre des contaminations et in fine d'éviter la saturation du secteur hospitalier.

A l'instar de ces pays, et conscient du poids de la menace de cette pandémie, tant sur le plan sanitaire, social et économique, le Maroc a décrété l'Etat d'urgence sanitaire, assorti d'un ensemble de mesures exceptionnelles préventives qui comprennent, entre autres, l'arrêt des cours en présentiel dans l'ensemble des établissements scolaires et universitaires, tous types confondus, et l'instauration du mode distanciel encadré par une série de communiqués officiels émanant du ministère de tutelle.

A l'annonce du commencement de «l'école à distance», les parents d'élèves sont sollicités, dans certains cas à l'insu de leur plein gré, pour assurer la continuité pédagogique en endossant le rôle de médiateurs entre le corps enseignant de l'établissement scolaire et leurs progénitures. Empathie à l'égard du travail colossal de l'enseignant, méthodes pédagogiques improvisées, incertitude, surmenage voire même burn out… ont été les mots d'ordre durant cette période dont personne ne voyait le bout du tunnel. Ceci dit, l'intérêt du présent article n'est pas de décortiquer l'impact négatif de la pandémie et ses séquelles sur les différents aspects de la vie quotidienne, mais plutôt pour voir la moitié

[1] Allocution liminaire du Directeur général de l'OMS lors du point presse sur la COVID-19 - 11 mars 2020.

pleine du verre, d'énumérer les bonnes pratiques et d'en tirer les leçons pour l'avenir, notamment en ce qui concerne l'enseignement à distance.

Notre article a donc pour visée de pousser la réflexion autour de l'implication parentale et de sa contribution à réaliser la réussite scolaire à l'épreuve du COVID 19, notamment pour le niveau du primaire où les élèves ont besoin d'être accompagnés et encadrés pour suivre les cours à distance. Ce sera également l'occasion d'évoquer l'impact de la fracture numérique sur ce nouveau mode d'enseignement où les parents ont été largement sollicités. Avant de nous pencher dans le vif de notre réflexion, il nous paraît judicieux, tout d'abord, de présenter une esquisse de définition du concept de l'implication parentale et de livrer un bref aperçu de son assise théorique.

1. L'implication parentale: esquisse de définition

Dans un contexte éducatif, l'implication parentale se définit comme l'investissement des parents en termes d'encadrement du travail scolaire à la maison ainsi comme la présence active à l'école dans le processus éducatif des enfants.

SUI-CHU et WILLIAMS (1996), ont défini l'implication parentale à partir de quatre dimensions: la fréquence des moments de discussion à la maison entre parents et enfant, le degré de communication entre la famille et l'école, le degré de supervision à la maison, le degré de participation des parents à la vie de l'école.

En effet, la théorisation de l'implication parentale trouve son fondement dans les réflexions causales entre l'enfant et son environnement social, l'école et la communauté, et les interactions socio-éducatives vivement développées par les parents entre eux. Comme nous allons le voir, l'implication parentale peut prendre de diverses formes, allant de la simple aide aux devoirs à la maison, jusqu'à la participation aux prises de décisions dans les instances éducatives. Succinctement, les trois modèles théoriques communément connus de l'implication parentale sont les suivants:

1.1. Modèle de l'influence partagée:

Le premier modèle d'influence partagée défendu par EPSTEIN (1987), conclut que les parents ou les tuteurs d'élèves participent, que ce soit à la maison ou au sein de

l'école, quand le terrain est favorable à leur implication, c'est-à-dire que leur implication est conditionnée par la sphère qui leur est accordée par l'établissement où leurs enfants sont scolarisés;

1.2. Modèle de processus de la participation parentale

Le deuxième modèle de processus de la participation parentale, développé par HOOVER-DEMPSEY et SANDLER (1997), avance que l'implication parentale survient dès lors que les parents ont pris la décision de participer comme étant un acteur clé dans la réussite du parcours scolaire de sa progéniture.

1.3. Modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille

Le troisième modèle, soutenu par BOUCHARD (1998), privilégie, quant à lui, la relation parents-enseignants qui s'effectue via le processus de l'appropriation et l'autodétermination de la famille.

Ce modèle avance que la réussite d'un partenariat famille-enseignant est tributaire de la connaissance des attentes et des points de vue de chaque acteur de ce partenariat.

Maintenant que nous avons brièvement dressé la définition du concept de l'implication parentale d'un point de vue théorique, nous tenterons, dans les parties qui suivent, d'analyser l'implication des parents marocains lors du confinement sanitaire mais surtout des défis et challenges qu'ils ont dû surmonter dans ce contexte si particulier. Notre analyse reposera sur des chiffres clés puisés dans des rapports institutionnels marocains dédiés à l'étude de l'impact de la crise sanitaire sur les enfants marocains sur de nombreux aspects.

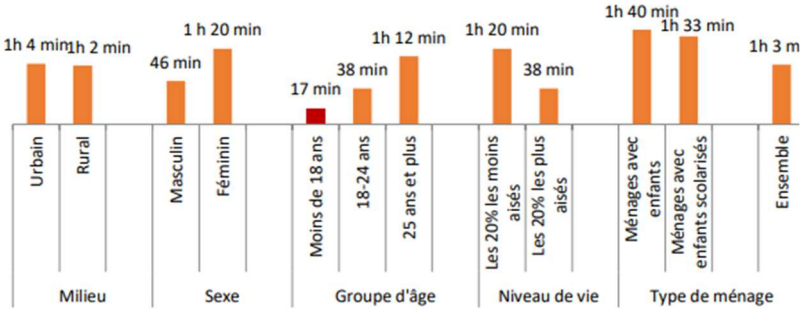
2. Implication parentale durant la période du confinement au Maroc: chiffres clés

L'enseignement à distance a constitué certainement la pierre angulaire de l'éducation dans ce contexte particulier, mais il faut également reconnaître que ce n'était pas non plus la panacée puisqu'un certain nombre de défis et de difficultés ont fait surface.

En octobre 2020, le Haut-Commissariat au Plan, en partenariat avec l'UNICEF, a publié un rapport sur l'impact du Coronavirus sur la situation des enfants d'un point de vue sani-

taire, social et éducatif. L'étude s'est penchée sur divers aspects liés au télé-enseignement sur trois niveaux scolaires à savoir, le primaire, le cycle secondaire collégial et qualifiant.

Pour ce qui est de notre étude, objet du présent article, le rapport a avancé des chiffres relatifs à la participation parentale à l'enseignement à distance (selon les sexes), à l'appropriation et l'appréciation des parents d'élèves des canaux de suivi des cours, et des inconvénients de ce nouveau mode d'enseignement sur les élèves du cycle primaire.

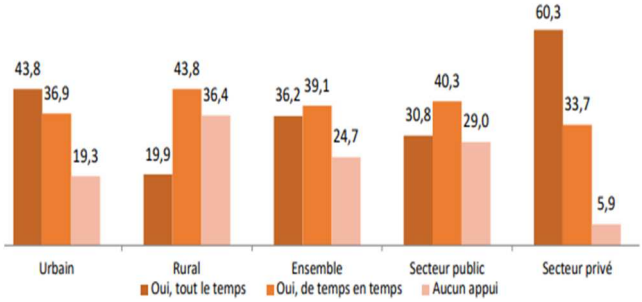


Graphique représentant le temps moyen consacré pour s'occuper des enfants HCP&UNICEF 2020

A l'annonce de l'enseignement à distance au Royaume du Maroc, 73,2% des scolarisés au primaire ont suivi les cours à distance, 80,8% en milieu urbain et 63,4% en milieu rural. Il est à noter que ces chiffres ont été enregistrés avant l'annonce du report ou bien de l'annulation des examens. Car par la suite, l'adhésion des élèves à l'enseignement à distance a nettement chuté après cette annonce en passant de 73,2% à 53,5% à l'échelle nationale, de 80,8% à 61,9% en milieu urbain et de 63,4% à 42,7% en milieu rural. Ce relâchement peut être interprété par l'absence de contraintes, comme si le suivi de ces cours à distance n'étaient bénéfiques que pour passer au niveau supérieur et non pas pour achever le programme scolaire et pour capitaliser les connaissances acquises durant l'année.

Il va sans dire que faire école à la maison, même si cela a représenté la solution adéquate pour éviter toute rupture pédagogique, a chamboulé quand même le train-train quotidien des familles, a bousculé leur journées types, car en plus d'assurer les tâches domestiques, le télétravail pour les parents actifs, les parents devaient également faire preuve de créativité et de volonté d'auto-apprentissage pour s'approprier les méthodes pédagogiques et les supports numériques pour assister leurs progénitures scolarisées en primaire.

En nous référant toujours à l'enquête du HCP, les parents marocains ont consacré plus de temps pour s'occuper des enfants et les soutenir à suivre les cours à distance. En termes de chiffres, 75,3% des parents ont assisté leurs enfants. Cependant, nous remarquons une participation féminine plus élevée.



Graphique représentant les pourcentages des parents marocains assistant leurs enfants au primaire

A travers les chiffres et illustrations présentés précédemment, nous pouvons constater que l'enseignement à distance a dévoilé un certain nombre de contraintes aussi bien pour les élèves que pour leurs parents et leurs enseignants. Vient en tête de liste des dites contraintes, la fracture numérique avec tout ce qu'elle engendre comme clivage entre les classes sociales, et par conséquent son impact important sur les égalités de chance quant à l'accès à l'enseignement à distance et à la garantie de la continuité pédagogique.

Dans les lignes qui suivent, nous allons explorer l'impact de la fracture numérique sur l'implication des parents marocains durant la période du confinement sanitaire. Il sied de mentionner que l'intérêt que nous portons à ce volet a pour motivation d'énumérer les défis de l'enseignement à distance ainsi que de capitaliser cette expérience dans l'éventuel possibilité d'instituer le mode d'enseignement hybride dans le système éducatif marocain dans sa globalité.

3. Implication parentale et fracture numérique: Quel impact ?

Il est communément admis que les NTIC connaissent actuellement un essor sans précédent, partout dans le monde, ce qui provoque, par ricochet, une pression accrue pour se diriger vers une digitalisation globale et imminente de tous les secteurs vitaux à

savoir les secteurs bancaires, du commerce, de la santé, de l'éducation, de l'administration et des services publics…

Cependant, cette course à la digitalisation des différents aspects de la vie quotidienne des citoyens accuse des retards (notamment dans les pays en voie de développement) souvent liés à la difficulté de la démocratisation des TIC ou bien à la « fracture numérique».

En passant en revue la littérature dédiée à ce concept, nous avons constaté que la fracture numérique n'est pas un concept univoque car il accepte plusieurs définitions. En effet, la fracture numérique veut dire le faussé existant entre les personnes ayant accès aux technologies numériques et celles n'y ayant pas accès. Toutefois, ce concept renvoie à d'autres aspects d'inégalités d'accès aux TIC tels que les moyens financiers, l'accessibilité aux réseaux et l'usage des outils numériques ou des informations qui en découlent.

Relativement à notre sujet de recherche, nous ne pouvons évoquer l'enseignement à distance avec l'éventail de défis qu'il représente, sans parler de la démocratisation de l'accès aux différents canaux et aux NTIC facilitant le suivi des cours à distance.

Réseaux sociaux, plateformes numériques et chaînes télévisées ont représenté la cheville ouvrière de l'enseignement à distance. L'absence, le manque ou tout simplement la non-appropriation des NTIC entravent le déroulement sain de ce mode d'enseignement et perturbent le suivi des cours par les parents/encadrants et les élèves.

Dans l'enquête conjointement menée par le Haut-Commissariat au Plan et l'UNICEF, et relativement à la question concernant l'irrégularité du suivi des cours en ligne, les parents (des élèves du primaire) déclarent le manque d'outils nécessaires (ordinateur, Smartphone, connexion Internet, etc.) à raison de 51%, et en second lieu, l'insuffisance de ces outils et supports dans les ménages (27%). En troisième lieu vient le désintéressement des enfants qui est évoqué par 13,2% des parents.

Dans une étude publiée en Mai 2020 par «Policy Center of the new South[1]», anciennement connu sous le nom de OCP Policy Center, les auteurs ont présenté des

[1] Fondé en 2011, le Policy Center for the New South (PCNS) est un think tank marocain indépendant qui a pour mission d'élaborer des études visant à améliorer les politiques publiques qui concernent le Maroc et l'Afrique.

statistiques détaillées sur le nombre de ménages marocains n'ayant pas pu suivre l'enseignement à distance avec leurs enfants à cause de la fracture numérique; une fracture notamment présente dans les quartiers défavorisés, les zones rurales et chez des élèves des établissements relevant du secteur public. A titre d'exemple, seulement 52% des élèves en milieu rural ont accès à un téléphone portable comportant une connexion internet. Le pourcentage tombe à 2% seulement des élèves dont le domicile est connecté à internet. Ces proportions sont à mettre en parallèle avec le milieu urbain où ces pourcentages montent respectivement à 69% et 59%.

Cette fracture numérique causée par ces disparités nourrit non seulement le faussé des inégalités sociales mais pourrait engendrer une fracture d'apprentissage, stigmatisant encore plus la crise COVID 19. Des efforts devraient être consentis dans ce sens pour démocratiser l'accès aux NTIC et aux différents supports d'enseignement en ligne, répondant ainsi au droit d'accès à l'éducation tel que stipulé dans la convention internationale des droits de l'enfant, ratifiée par le Royaume du Maroc en 1993.

Conclusion et Recommandations

Tout compte fait et dans un souci de capitalisation de cette expérience de l'enseignement en ligne durant la période du confinement et de l'instauration de bonnes pratiques pour le futur, il nous semble qu'il est temps aux différents stakeholders du secteur de l'éducation au Royaume du Maroc de conjuguer mutuellement les efforts pour donner à l'implication parentale l'envergure qui correspond au rôle qu'elle doit jouer notamment son incidence sur la réussite scolaire.

Plus concrètement, des mesures devraient être entreprises par le Ministère[1] de tutelle pour rendre cette expérience de l'enseignement à distance profitable et pour consolider la relation familles-école, favorisant ainsi l'intérêt suprême de l'élève et renforçant son droit à une éducation et à une scolarité épanouie.

[1] Le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.

A la lumière de ce qui a été avancé dans le présent article, nous proposant quelques recommandations et d'éventuelles pistes d'amélioration pour optimiser et tirer profit de cette expérience:

- **Reconnaitre formellement le rôle des parents d'élèves comme acteurs clés du système éducatif au Maroc;**
- **Créer des plateformes numériques à l'attention des parents d'élèves au niveau des AREFs, elle aura pour rôle pour rapprocher les parents du monde éducatif, et leur donner une vision claire de l'évolution de leurs enfants dans le milieu scolaire;**
- **Editer des guides de bonnes pratiques à l'attention des parents d'élèves comme se fût le cas dans plusieurs pays[1] cf. voir le guide d'AUE;**
- **Concrétiser le rôle des Associations des Parents et Tuteurs d'Elèves dans le processus dans le processus de mise en œuvre de la stratégie nationale relative à l'enseignement à distance;**
- **Elaborer des conventions dédiées avec les opérateurs téléphoniques afin de faciliter l'accès à internet dans les zones les moins couvertes par le réseau;**
- **Faciliter l'accès au matériel informatique pour les ménages les plus fragiles économiquement en assurant un suivi spécifique pour ces populations (conventions avec des points de vente permettant des réductions et des facilités de paiement);**
- **Mettre en place des caravanes de sensibilisation à l'enseignement à distance et recrutement d'animateurs localisés au niveau des établissements scolaires dont le rôle serait le suivi personnalisé des familles les moins adaptées à ce nouveau mode d'enseignement;**
- **Instituer, à travers des lois, les conseils de classe impliquant les parents comme organe de gouvernance au sein de l'école, renforçant ainsi la relation de collaboration école/ parents-élève.**

[1] **En mars 2020, le Département de l'Education et des Connaissances d'Abou Dhabi a publié un guide destiné aux parents pour assister leur progéniture en matière d'enseignement à distance. Le document propose des informations pratiques sur l'usage des différents plateformes et outils mis à la disposition des élèves pour assurer la continuité pédagogique. Il propose également des activités ludiques à proposer aux enfants durant le confinement et des consignes de cybersécurité.**

Références bibliographiques

- **HCP & UNICEF (2020),** Impact du coronavirus sur la situation des enfants, Enquête sur l'impact du Coronavirus sur la situation économique, sociale et psychologique des ménages marocains.
- **IBOURK A. & GHAZI T. (2020),** Une école en ligne d'avenir, d'équité et de qualité pour tous: Réflexions autour d'un modèle bien conçu, Policy Center for the New South.
- **OCDE (2004)**, L'administration électronique, un impératif, Ocde, Paris.
- **OCDE (2021),** La transformation numérique à l'heure du COVID-19 : Renforcer la résilience et combler les fractures, Supplément à l'édition 2020 des Perspectives de l'économie numérique, OCDE, Paris.
- **OCDE 2002**, Education At a Glance – OECD Indicators, 2002, Paris
- **DESLANDES, R. (2010).** Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille, dans G. Pronovost, Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10ème Symposium québécois de Recherche sur la famille, Québec.
- **SUI-CHU, E. H., & WILLMS, J. D. (1996)**. Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. The Sociological Quarterly, 69, 126-141.
- **SUN, A., & CHEN, X. 2016.** Online education and its effective practice: A research review. Journal of Information Technology Education: Research, 15, 157–190.

Le corps-écrit lieu de mémoire ou espace de liberté et de subversion

☞ **Amale HADDAZI**

Doctorante chercheuse
à l'Université Mohammed V de Rabat

«Ce qu'il y a de plus profond dans l'homme, c'est la peau»[1].

Introduction:

Notre existence est corporelle, le corps fait partie de notre quotidien, il est parole, langage et trace, nul ne peut échapper à son impact, notre relation avec le monde et l'autre se fait à travers lui ; il est l'espace sur lequel s'inscrivent nos peines, nos souffrances et nos désirs. Ainsi, notre objectif est d'interroger le rapport entre le tatouage et la mémoire, et comment les marquages corporelles et surtout le tatouage peut-il changer le corps, le transformer, le guérir ou même se révéler comme un acte de subversion et une recherche de liberté?

Notre choix a été porté sur trois cinéastes marocains chacun d'eux porte un regard différent sur le corps tatoué: Dans Femme écrite, Lahsen Zinoun en fait un espace d'interrogation entre tradition et quête de liberté, le personnage d'Adjou à la fois intriguant et mystérieux, nous emmène dans une quête d'une identité éclatée au fil d'un corps tatoué qui refuse de révéler ses secrets transcrits de par la peau. En parallèle, Dans le film de Razzia de Nabil Ayouch, une autre figure féminine apparaît: Yto, elle nous fait découvrir les blessures de sa mémoire tracée sur son visage. Frappées, par la malédiction

[1] Paul Valéry, L'idée fixe ou Deux hommes à la mer, Paris, Les laboratoires Martinet, 1932, p: 22.

d'une condition féminine portée à fleur de peau, les destins de ses femmes est écrit sur leurs corps comme un texte révélateur qui sauve de l'oubli ou par contre fige le temps via la peau.

À travers le tatouage, le marquage corporel devient une forme de lutte contre le mal de vivre. Plusieurs hommes et femmes, et en particulier les femmes, recourent au tatouage à un moment douloureux de leur histoire, comme ultime recours afin de lutter contre la souffrance. Ils en font un signe d'identité à fleur de peau.

Dans le film de Razzia, de Nabil Ayouch, l'histoire se passe en 1980 où Salima une jeune femme libre tombe enceinte de son compagnon, peu désireuse de garder cette grossesse, elle décide de voir Yto, une vieille femme berbère de L'Atlas, en pleine discussion, elle lui révèle l'histoire du tatouage qui marque l'histoire de sa douloureuse passion pour Abdellah, un instituteur de son village natal d'Atlas. Ne pouvant l'oublier après son départ, Yto trace l'histoire de sa souffrance sur son visage.

A ce propos, Yto explique à Salima la signification de son tatouage: « Un jour, j'ai aimé un homme comme je n'en ai aimé personne, ma douleur était silencieuse. Sur mon visage, j'ai gravé, ma bataille au sang du charbon, au milieu de mon front l'olivier est symbole de force, sur chaque joue, l'œil de Dieu ; l'étoile qui guide l'homme dans la nuit.»[1]

Ainsi, le visage devient d'emblée pour Yto un lieu de l'humanité et un espace de dévoilement, sur lequel s'écrit son histoire. Il témoigne de ce qui est infini et inoubliable. A ce propos Malek Chebel déclare qu'il est: «la partie de l'être humain qui évoque le plus grands nombre d'états psychologiques. Le visage est à la fois le lieu de l'expressivité social et le miroir de l'individu. Surface externe, il demeure néanmoins la seule voie

[1] Extrait du Film : Razzia réalisé par Nabil Ayouch. Pays de production: Maroc, France, Belgique, sortie en 2017.

d'accès, avec la parole, à l'intériorité humaine : toutes les émotions transitent par ces deux instances : le visage sur lequel se reflètent les joies et les peines»[1].

Du fait, tatouer son visage, pour cette femme de l'Atlas revient à changer son corps, et lui donner plus de force et de consistance. Altérer son visage est un acte de courage qui lui permet d'affronter sa propre mort intérieure, invisible au regard, mais visible par la trace qui le marque. David Le Breton met en lumière cette distorsion de l'être ,en déclarant que l'envahissement de la souffrance laisse effondrer les limites entre soi et soi, entre le dedans et le dehors ,entre le sentiment de présence et les affectes déferlent.[2]

Chez Nabil Ayouch la fragmentation du corps par le cinéma à partir du grand plan, le transforme en un espace de dépassement de la souffrance inscrite sur la mémoire où le sujet souffrant restaure à travers la trace écrite sur la peau son moi éclaté par la souffrance.De là, se tatouer le visage pour Yto est synonyme de commémoration et d'oubli d'un événement douloureux. Écrire sur sa peau, c'est ouvrir un chemin vers son intériorité. Se tatouer, c'est aussi s'ouvrir à sa propre blessure, communiquer avec soi par le biais de la douleur provoquée afin de la dépasser.

Le Breton, nous rappelle d'ailleurs qu'à travers le tatouage délibéré de son corps, l'individu accablé par sa souffrance se fait du mal pour lui en échapper. Il attaque son corps avec brutalité car il veut s'extirper de soi.[3]

Dès lors, si le marquage corporel pour cette femme de L'Atlas, s'avère primordial afin de continuer d'exister et de dépasser sa douleur, comment se transforme-il alors chez

---

[1] **Malek Chebel, Le Corps dans la tradition au Maghreb, Édition Presse Universitaire de France. p.48.**

[2] **David Le Breton, La peau et la trace, Éditions Métailié, Paris, France, 2003.p: 38.**

[3] **Ibid. p. 28.**

Mouftakir d'un lieu de perte et d'aliénation en une quête identitaire où le personnage cherche à se reconstituer ?

1-La récupération de soi à travers le tatouage

En opposition à une représentation du tatouage comme inscription indélébile sur la peau, Mouftakir choisi de passer à l'écran un tatouage provisoire qui s'efface à travers le temps, à l'image du personnage central, la peau devient un écran sur lequel se projette le rêve de retrouver une identité tant désirée. En pleine crise identitaire, le personnage se dépouille de ses souffrances psychologiques en s'ajoutant une nouvelle peau et en y inscrivant un nouveau moi.

2-Se reconstruire

Après une enfance difficile et perturbée par un père autoritaire Rihana, personnage principale du film de Pégase, vit une enfance plutôt déchirante. Son père ne donnant naissance qu'à des filles, Fait d'elle le garçon tant désiré, en complot avec toute la famille. Tout au cours de son adolescence, le père cache toute trace faisant référence à sa féminité. Son ami d'enfance pourtant, voulant sauver son identité, inscrit son nom sur une planche et lui apprend à écrire son prénom, avec le temps qui passe la déchirure identitaire s'accentue et l'ultime recours reste le marquage corporel. En cachette, Rihana commence à appréhender son corps en inscrivant sur sa poitrine son prénom afin de renouer avec sa part féminine. C'est dans ce sens que David Le Breton nous rappelle que les marquages corporels tel que le tatouage sont une forme de contrôle de soi pour celui ou celle qui a perdu le choix des moyens et ne dispose pas d'autres ressources de se maintenir au monde .Elle est donc en ce sens une thérapie, c'est-à-dire un moyen «d'auto guérison».

On peut considérer le tatouage provisoire chez Mouftakir comme une deuxième peau, une sorte de réécriture qui se superpose sur le corps à fin de lui donner une autre identité. Marzano élucide bien ce point en déclarant que: «Le corps est un texte écrit par la culture et la seule façon de s'opposer à la culture et de déconstruire ce texte en produisant un texte nouveau»[1]. Ainsi en se tatouant, Rihana détruit toutes les références sociales qui

[1] Michela Marzano ,Penser le corps ,Presses Universitaires de France ,Paris, France, 2002, p:18.

occultent toute trace renvoyant à sa féminité : Cheveux rasés, seins pour s'inventer un corps nouveau à son image. Le tatouage sur sa peau s'inscrit comme un mode de substitution et de réparation, voir un moyen de guérison et de réparation psychologique.

Jusqu'à quel point le corps-écrit peut-il créer un système de résistance à partir de l'expérience de la douleur et rétablir un équilibre par des mécanismes de métamorphose corporelle ?

3-L'expérience de la douleur/Expérience des limites Tatouer /Afficher son individualité

A la manière de toute expérience spirituelle, le passage se fait à travers l'épreuve de la douleur, le sujet souffrant est le seul à connaître l'étendu de sa peine, il est le seul à l'éprouver et à en ressentir l'étendu et l'intensité. Dans les marques corporelles tel que le tatouage, l'expérience de la souffrance est essentielle pour établir le passage d'un état à un autre. La déchirure qu'elle ouvre est la seule capable d'ouvrir le corps et l'esprit à toutes ses potentialités et permet de renforcer sa résistance intérieure. C'est dans cette perspective que David Le Breton parle de la douleur, comme toujours imprégnée de sens, il lui attribue une dimension «spirituelle», c'est une expérience qui ébranle l'être dans toute sa profondeur. La douleur se profile comme vecteur de transformation de soi.

Dans le film de Femme écrite, Zinoun porte un regard emblématique sur le tatouage en mettant en lumière ce lien mystique qui relie Adjou à Tachibent la tatoueuse. L'expérience du tatouage est un parcours initiatique de transmission de savoir transgénérationnel entre les deux femmes.

Dans la scène du tatouage, un long discours se déroule entre Tachibent la tatoueuse et Adjou à propos du tatouage sur son corps; elle lui répond: «Je vais te métamorphoser

et je te donnerai le rythme, la sculpture et le spectacle des couleurs. Tu es comme ma fille, je dessinerai sur ta peau un signe qui ravi .Un signe implanté de différence approfondie et c'est le tatouage qui va révéler ce qui est en toi, tous ce que j'ai appris je le dessinerai sur ton corps, un tatouage énigme que personne ne peut découvrir ou reconnaître, une peau, un être qui refuse les chaînes, je donnerai à tes habits le goût, et la liberté de mouvement.»[1]

Zinoun tout au long de la scène du tatouage utilise des gros plans ce qui donne une force expressive et extatique au corps d'Adjou qui se transforme par cette expérience marquée par la douleur en un espace de convivialité filiale. La tatoueuse use de tout son savoir-faire et le transcrit sur le corps d'Adjou qui atteint toute sa révélation de sens et de métamorphose vers la construction d'une nouvelle peau; un nouveau corps- écrit , un corps énigme pénétré d'un savoir que personne ne peut découvrir ou reconnaître ,un corps selon l'expression de Tachibent ,un être qui refuse les chaînes, voir un corps libre jusqu'au sens le plus profond du terme , à ce propos , Le Breton signale que: «La trace corporelle, avec la douleur qui l'enracine, accompagne la mutation ontologique, le passage d'un univers social à un autre, bouleversent l'ancien rapport au monde.»[2]

Ainsi, Le tatouage est vécu comme une liberté, liberté de modifier son corps et de se construire une identité autre. C'est qu' à partir d'un marquage d'un moment de son histoire que le tatoué se construit et reconstruit le monde. On constate alors que grâce au tatouage, Adjou fait face à son passé et entretient une relation ontologique avec le réalisateur Naim. Elle fait donc de son corps un lieu de rencontre et de connaissance: «Viens me connaître et connaître ton être.»[3] **dit Adjou à Naim.**

Par ailleurs, le corps tatoué chez Zinoun prend un aspect circulaire, il est à la fois ouverture et fermeture espace d'accueil et de rejet. Le Réalisateur présente: Adjou et Mririda comme deux figures féminines emblématiques de la liberté et le rejet des normes sociaux. Toutes les deux s'expriment à travers la trace corporelle. Chez Adjou le

---

[1] **Extrait du Film: Femme écrite réalisé par Lahsen Zinoun, produit au Maroc, sortie en 2012.**

[2] **David Le Breton, La peau et la trace, Editions Métailié, Paris 2003.p: 39.**

[3] **Extrait du Film: Femme écrite réalisé par Lahsen Zinoun, produit au Maroc, sortie en 2012.**

tatouage est plutôt un savoir transcrit à fleur de peau, un langage mystique et mystérieux qui cherche à être décoder et appris. Le décryptage de sa signification en est la clé qui ouvre les portes de la connaissance. Elle l'affirme en tant que condition sine qua non afin d'accéder au plaisir de son corps. En même temps, Zinoun porte un autre regard sur Mririda ce personnage fait de son corps-écrit un espace de révolte et s'insurge contre l'autorité du maître. Appelée, à satisfaire les désirs du préfet dans le film, on la désigne comme sa soumise pour assouvir à ses pulsions sexuelles. On l'emmène de force pour se soumettre au désir du préfet qui veut en faire son objet sexuel.

Toutefois, elle utilise le tatouage comme limite et barrière. Ainsi en exposant son corps à la douleur, Mririda s'expose à la mort, cet affront frontal avec sa propre souffrance est une délivrance, tatouer son corps c'est jouer avec l'interdit est une démystification de la sacralité du corps, le jeu avec la mort est une manière «de lever l'interdit sans le supprimer.»[1]. Or, un corps tatoué exposé au regard du maître est une rupture symbolique du plaisir c'est à dire de l'autorité qu'il représente. Donc, en limitant l'accès intégral à sa peau dénudée, Mririda couvre son corps, d'un nouvel habit, c'est à dire d'une nouvelle peau ; le tatouage trace indélébile qui couvre son corps est un rappel de son intégrité corporelle auquel, il ne peut atteindre. Un corps tatoué est finalement un corps subversif qui s'oppose au désir donc au pouvoir imposé par le maître dont la hantise de la mort ne peut être vaincue que par la jouissance et le désir synonymes de virilité et de pouvoir absolu. A ce propos David Le breton déclare que: «En brisant les li-

[1] David Le Breton, L'Expérience de la douleur, Édition Métailié, Paris, France, 2010. P: 131.

mites du corps, l'individu bouleverse ses propres limites et s'attaque simultanément aux limites de la société, puisque le corps est un symbole pour penser le social.»[1]

La résistance à la douleur témoigne en effet du contrôle que Mririda exerce sur son propre corps, et se confronter au préfet teste de sa maîtrise face à l'autorité qu'on lui impose. Ainsi, Le tatouage apparaît comme une fêlure, qui renforce l'intégrité du corps. Il est une césure entre soi et l'autre, une limite protectrice et subversive qui protège de l'aliénation de l'ordre social.

Conclusion:

On a toujours considéré le tatouage comme un phénomène de mode ou une image de criminalité et de délinquance .Toutefois, on constate que le tatouage peut prendre d'autres dimensions psychologiques et sociales.

Au cinéma, plusieurs cinéastes ont vu en lui un support d'une mémoire vouée à l'oubli. Transcrit sur la peau, le tatouage devient un signe identitaire qui préserve l'intégrité de l'être et permet aux individus de se reconstruire. Ainsi, on s'interroge comment le marquage corporel peut-il devenir un moyen de récupération de soi et un lieu de subversion ?

On constate que la résolution de la question d'identité à partir de la représentation du corps dans le cinéma marocain occupe différentes dimensions : Dans son film: Femme écrite, Zinoun, déclenche toute une réflexion sur le corps-écrit, à la fois un lieu d'énigme où s'inscrivent des signes, un langage secret qui demande un savoir pour le décoder. Aussi, il advient un lieu de la fêlure qui ouvre la clôture du corps.

A l'inverse d'un corps accueillant et libre , Zinoun lui oppose un corps révolté et subversif créant ses propres limites, il prend Mririda comme personnage clé afin de représenter le model de la femme libre et indépendante qui refuse de se soumettre au préfet symbole de l'autorité et des normes sociaux .Elle est dans ce sens aussi proche de la conception de Mouftakir mais dans une approche plus psychologique qui considère le tatouage plus comme un moyen de reconstitution de l'identité à travers la mémoire.

[1] Op.cit .p.131.

Encontre partie, Nabil Ayouch évoque le corps traversé par le temps. Le tatouage sauve le corps de l'oubli et le préserve de la décrépitude, il est un moyen d'autoguérison qui sauve la mémoire à travers les rites de passage. L'expérience de la douleur s'avère une expérience des limites qui sauve le sujet souffrant en le réconciliant avec son corps, elle lui donne cette sensation d'être vivant, réel et libre et renforce son estime de soi en modifiant son rapport avec l'autre pour mieux s'accepter.

Bibliographie

- Anzieu D, le Moi-peau, Paris, Dunod. , 1985.
- Abdelkebir Khatibi, La blessure du nom propre, Édition Les Lettres nouvelles, 14, rue Paris 7e.
- Abdlkbir Khatibi, Le Corps Oriental, Édition Hazan, 2002.
- Bazin, Qu'est-ce que le cinéma ? , Édition du Cerf, Paris, 2008.
- David Le Breton, Anthropologie du corps et modernité, Éditions Métailié, Paris 1990.
- David Le Breton, l'expérience de la douleur, Éditions Métailié, Paris 2010.
- David Le Breton, La peau et la trace, Éditions Métailié, Paris, 2003.
- Farid Zahi, Le corps de l'autre, Essais sur l'image, le corps et l'altérité, Publications de l'institut Universitaire de la Recherche Scientifique, 2009.
- Farid Zahi, Les Métamorphoses de l'image, Ecrits sur le visuel, Editions Marsam, Rabat 2015.
- François chirpaz, Corps Ecrits ,12 Le silence, Presse Universitaire de France, Paris 1984.
- Paul Ricœur, La mémoire, L'Histoire, L'Oubli, Édition du Seuil, Septembre 2000.
- Roland Barthe, Fragment d'un discours amoureux, Édition du Seuil, Septembre 1977.
- Youssef Ishaghpour, Le Cinéma, Édition Flammarion 1996.
- Malek Chebel, Le corps dans la tradition au Maghreb, Édition Presse Universitaires de France, 1948.