

# التربية الديموقراطية وأليات المهنة

وقد جاء هذا العدد (10) من مجلة كراسات تربوية لفتح نقاش علمي حول مقومات التربية على الديمقراطية وابعادها المهنية داخل المجتمع. على اعتبار أن ديمقراطية التربية من حيث مدخلاتها ومخرجاتها يعد من الأهداف العامة التي يصبو إليها نظام التربية والتكوين. من أجل فتح الفرص أمام جميع المتدخلين، وتحقيق العدالة المهنية سعيا للاندماج الاجتماعي والسمو بالتربية إلى أقصى مستويات التنمية المنشودة، على اعتبار أن التربية اليوم لم تعد ترتبط بحفظ الثقافة أو تجسيد المحافظة والحافظية، أو تجسيد البعد الإيديولوجي فقط، وإنما أصبح لها بعد مهني واقتصادي بالدرجة الأولى.

الصديق الصادقي العماري  
المدير ورئيس التحرير



## مجلة كراسات تربوية

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

# التربية الديمقراطية وآليات المهنة

العدد العاشر (10)، أبريل 2023

## مجلة كراسات تربوية

العدد العاشر (10)، أبريل 2023

المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: +212 664 90 63 65

الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله، سلا - المغرب

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

رقم الهاتف: +212660665159

البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com

## مجلة كراسات تربوية

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية  
- العدد العاشر (10)، أبريل 2023-

المدير ورئيس التحرير:

**الصديق الصادقي العماري**

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري  
صالح نديم  
صابر الهاشمي  
عبد الإله تنافعت  
محمد الصادقي العماري  
مصطفى مزياي  
مصطفى بلعبيدي

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج: علوم التربية  
د. عبد الرحيم العطري: علم الاجتماع  
د. عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية  
د. محمد فاويار: علم الاجتماع  
د. رشيد بنسيدي: الفلسفة  
د. محمد خالص: علم الاجتماع  
د. زنوجي رشيدة: اللغة العربية  
د. سعد اليوسفي: اللغة العربية وآدابها  
د. بن محمد قسطاني: علم الاجتماع  
د. عبد القادر محمدي: علم الاجتماع  
د. مولاي إسماعيل علوي: علم النفس  
د. عبد الفتاح الزهيدي: علم الاجتماع  
د. رشيدة الزاوي: علوم التربية والديداكتيك  
د. محمد جاج: علم الاجتماع  
د. سمر جاسم محمد الخزرجي: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا  
د. رشيد القنبي: التاريخ المعاصر  
د. مولاي عبد الكريم القنبي: علم الاجتماع  
د. عبد الغاني الزياني: علم الاجتماع  
د. سعيد كريمي: المسرح وفنون الفرجة  
د. بشري سعدي: أدب حديث  
د. عزيزة خرازي: علم الاجتماع  
د. صابر الهاشمي: اللسانيات  
د. أشرف عمر حجاج بريخ: مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية  
د. فريد أمعشوشو: أستاذ مكون بمركز تكوين المفتشين

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

[Majala.korasat@gmail.com](mailto:Majala.korasat@gmail.com)

+212664906365



# المحتويات

## تقديم

- 1..... ١ الصديق الصادق العماري
- المير يظوقراطية كنموذج للعدالة المدرسية
- 3..... ٢ مجيدة لغزال
- الدبلوم والتنافس الأسي في التربية، من التربية إلى النزعة الاستهلاكية في التربية
- 15..... ٣ حنان عباد
- التكوين المهني بين العرض والطلب
- 23..... ٤ سهام الشويا
- الدرس الفلسفي والتمثيلات القيمية، العقيدة في منهاج مادة الفلسفة نموذجا
- 37..... ٥ مصطفى بلعدي
- صراع المرجعيات القيمية في المنهاج التربوي وأثره على جودة التعليمات
- 45..... ٦ محسن اجعيان / بدر الحجاجي
- النظام التعليمي المغربي بين الخاص والعمومي واختيارات الأسر
- 57..... ٧ عليوي الخالفة
- المدرسة والتنشئة الاجتماعية
- 67..... ٨ د. حنان الخطاب
- سوسيولوجيا التوجيه وعلاقته بالأصل الاجتماعي
- 77..... ٩ عبد الحق لوشاحي
- التوجيه التربوي مدخلا مهما لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، وركيزة أساسية لتحقيق النقلة النوعية في ميدان التدريس، وفي باقي المجالات
- 89..... ١٠ د. المصطفى المرابط
- تجويد العرض التربوي بالتعليم الجامعي
- 101..... ١١ كلامي خديجة
- التدريس بالمجزوءات حلقة أساسية ضمن الإصلاح التربوي الجديد
- 111..... ١٢ الوكيل محمد

الاستراتيجيات المبتنا - معرفية وبناء التعلّات

- 121 ..... مريمّة زوهير ..... ١٢١
- ضعف التحكم في كفايات اللغة العربية عند المتعلمين المبتدئين - صعوبة الانتقال من البرنامج اللغوي الطبيعي إلى البرامج الصناعية.
- 129 ..... د. سعاد اليوسفي ..... ١٢٩
- المنّاخ المدرسي وقيم السلوك المدني
- 143 ..... محمد كرام ..... ١٤٣
- بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية
- 151 ..... عزالدين أبوعنان ..... ١٥١
- الهوية البيداغوجية والديداكتيكية للتعليم الابتدائي المغربي، وسؤال التغيير - مادة اللغة العربية نموذجاً -
- 163 ..... غفران وحميدو ..... ١٦٣
- كيفية توظيف دعامة النص في مادة التاريخ وفق المدخل البيداغوجي المعتمد على الكفايات
- 175 ..... مجيد انهاري ..... ١٧٥
- 187 ..... هل مازال من الواجب بعد التعلّم في زمن الأنترنت؟ ..... ١٨٧
- 187 ..... ترجمة: أحمد الدهمي ..... ١٨٧
- إشكالية التعلّم عن بعد بالمعاهد التابعة لوزارة الصحة والحماية الاجتماعية بالمغرب: معهد التكوين المهني في الميدان الصحي (IFPS) بالعيون نموذجاً
- 197 ..... حمادي شرباز ..... ١٩٧
- آليات المجتمع المدني في التخفيف من الظاهرة الاجرامية
- 209 ..... عبد الرزاق عباسي ..... ٢٠٩
- الحركة الوطنية المغربية في المعرفة المدرسية دراسة تشخيصية لمضامين الكتاب المدرسي التجديد في الاجتماعيات
- 219 ..... د. محمد صهود / يوسف السطّي ..... ٢١٩
- التربية العقلية في السنة النبوية
- 227 ..... هشام البدري ..... ٢٢٧

**Innovation pédagogique et épanouissement des étudiants: vers une pratique des soft skills à l'université marocaine**

☞ Younes KOUTAYA..... 237

**De «la pédagogie universitaire» à la «pédagogie universitaire numérique»:  
Enjeux de l'innovation pédagogique**

☞ Hssane Yousfi ..... 247

**L'abandon scolaire et la question de l'orientation pédagogique au Maroc**

☞ Halima Arrassi..... 261





## تقديم:

إن واقعا بشريا يعيش تحديات ورهانات على مستوى المعرفة والعلم وعلاقتها بمهنة التربية والعدالة الاجتماعية، إن على المستوى الاقتصادي أو فرص الحياة وأنماطها، لا يمكن تديره إلا في إطار جو ديمقراطي يتم فيه تدير الشأن العام والبحث عن تحقيق الخير الأسمى للجميع بحرية وحوار ومشاركة عقلانية، وذلك من خلال استخلاص القيم والخصوصيات الضامنة للوحدة والهوية وتحليل الواقع، عبر التعامل النقدي مع المطالب الآنية في ظل إكراهات الواقع المحلي والدولي، واستشراف المستقبل، وذلك بالبحث عن موطئ قدم في خريطة العالم التي أصبحت افتراضية إلى حد لا يتصور.

فالحديث عن الإصلاح هو رهين بالاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته. فعندما لا تكون المدرسة بمنتوجها المعرفي والمهاري والقيمي في مستوى تطلعات المجتمع وانتظاراته وتحولاته ورهاناته؛ أي عندما لا تكون المدرسة في وفاق مع المجتمع، أو تعجز عن التفاعل معه، حينها نكون أمام الأزمة. لذلك يلح الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ سنة 2000؛ في اختياراته وتوجهاته التربوية العامة على انفتاح المدرسة على المجتمع السوسيو-اقتصادي، وعلى العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع باعتبارها محركا أساسا للتقدم الاجتماعي، وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، كما يلح الميثاق على اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، وهذه الفلسفة العامة هي التي توجه مراجعة المناهج التربوية، استنادا إلى مدخل بيداغوجي يتمثل في اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية المهنية.

وبناء على ذلك، ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، عبر منح الأجيال الصاعدة فرصة اكتساب القيم والمعارف بمختلف أنواعها، كقيم الديمقراطية، والمهارات التي تؤهلها للاندماج في الحياة العملية والمهنية، والمساهمة في تجديد هياكل وبنيات المجتمع. لذلك تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة، ومنفتحة على محيطها بفضل نهج ديمقراطي نشيط يتجاوز التلقي السلبي، نهج قوامه الحوار واستحضار المجتمع في قلب المدرسة، ما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي في جميع الجوانب.

وقد جاء هذا العدد (10) من مجلة كراسات تربوية لفتح نقاش علمي حول مقومات التربية على الديمقراطية وأبعادها المهنية داخل المجتمع، على اعتبار أن ديمقراطية التربية من حيث مدخلاتها ومخرجاتها يعد من الأهداف العامة التي يصبو إليها نظام التربية والتكوين، من أجل فتح الفرص أمام

جميع المتدخلين، وتحقيق العدالة المهنية سعياً للاندماج الاجتماعي والسمو بالتربية إلى أقصى مستويات التنمية المنشودة، على اعتبار أن التربية اليوم لم تعد ترتبط بحفظ الثقافة أو تجسيد المحافظة والحفاظية، أو تجسيد البعد الإيديولوجي فقط، وإنما أصبح لها بعد مهني واقتصادي بالدرجة الأولى.

### **الصديق الصادق العماري**

مدير ورئيس تحرير المجلة

# الميريطوقراطية كنموذج للعدالة المدرسية

## مجيدة لغزال

(سوسيوولوجيا التربية)  
باحثة في سلك الدكتوراه،  
جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء

## تقديم

يأتي هذا المقال في سياق العودة القوية للنموذج الميريطوقراطي، الذي بدأ في اكتساح المجتمعات الديموقراطية والليبرالية (ومنها المغرب<sup>1</sup>) منذ أواخر القرن الماضي وبداية هذا القرن، وذلك بعد أن تعرض في نسخته الأولى<sup>2</sup> إلى انتقادات قوية وساخرة أحيانا تنبأ بعضها بالأفول الوشيك لهذا النموذج<sup>3</sup>. ويسعى إلى تسليط الضوء على أهم التحليلات الميكروسوسيوترابية التي تطرقت للميريطوقراطية المدرسية<sup>4</sup>، وذلك من خلال مساءلة هذه التحليلات لمدى عدالة النموذج الميريطوقراطي المدرسي ومدى قدرته على ضمان تكافؤ فرص حقيقي للنجاح لجميع المتعلمين/ات من دون تمييز أو تهميش أو إقصاء، ومدى عمله أخيرا على تقليص الفوارق الاجتماعية والمدرسية. فإذا كانت الميريطوقراطية في صورتها العامة تطرح نفسها كنموذج يتوخى ربط المناصب أو المواقع أو الأماكن بمبدأ الاستحقاق فقط بعيدا عن أثر المولد، أو الانتماء الاجتماعي، أو الحسب، أو النسب.... وإذا كانت الميريطوقراطية المدرسية بصفة خاصة تربط النجاح المدرسي وحيازة الشواهد المؤدية إلى

<sup>1</sup> تجدر الإشارة إلى أن مختلف الوثائق والأطر المرجعية الرسمية بالمغرب في الآونة الأخيرة، تؤكد على تبني هذا النموذج: الميثاق الوطني للتربية والتكوين /الفصل 35 من دستور2011/ الفصل الأول والثاني والثالث من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015- 2030 /ديباجة القانون الإطار51.17 ثم الباب الخامس المادة 31 / تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2017: مدرسة العدالة الاجتماعية ص 3 و6 و7 و31 و35 و50.

<sup>2</sup> يميز فرانسوا دوبي بين الميريطوقراطية في نسختها الأولى وهي ما يسميه بالميريطوقراطية الضيقة والتي جسدت النخبوية الجمهورية والتي غاب فيها تكافؤ الفرص، خلافا للنسخة الحالية التي تضمن تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين لتباري الكل ضد الكل.

<sup>3</sup> لقد بشر مايكل يونغ بانقراض الميريطوقراطية التي تهدد بتفاوتات لا تُطاق وتُتذر بعالم غير قابل للعيش Invivable. لكن التاريخ خيب ظنه، إذ كُتِبَ للنموذج الميريطوقراطي أن ينبعث من جديد كمفهوم قوي ليس في إنجلترا وحدها ولكن في العالم أجمع.

<sup>4</sup> تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين الميريطوقراطية بإطلاق الاسم وهي التي نمر في إطارها من الاستحقاق مباشرة إلى الموقع الاجتماعي، والميريطوقراطية المدرسية التي تقتضي المرور من الاستحقاق نحو الموقع الاجتماعي عبر المرور من الدبلوم

(Tenret Elise, l'école et la croyance en la méritocratie, Sociologie, Université de Bourgogne, Français , 2008,p20) .

المناصب والمواقع فقط بالجهد والقدرات والإسهام الذاتي الخاص بالمتعلم/الطالب بعيدا عن أي أثر خارجي... فينتج عما سبق أن الميريطوقراطية هي نموذج مثالي *idéale type* ( بلغة فيبر) للعدالة يضمن مساواة الجميع أمام الفرص *les opportunités* والحظوظ *les chances* ، ويسير لكل واحد من المتعلمين/ات خوض نفس المنافسة الميريطوقراطية النزيمية، والتي من شأنها تحقيق أعلى المراتب الاجتماعية للمتنافس شريطة أهليته واستحقاقه لذلك.

لكن الميريطوقراطية التي تدعي نظريا القضاء على التفاوتات الاجتماعية والمدرسية، أو على الأقل تقليصها، اعتمادا على معياري الاستحقاق والجدارة، تؤدي على مستوى التطبيق العملي، إلى خلق تفاوتات جديدة لا تقل خطورة عن التفاوتات التي جاءت للقضاء عليها، تدعي أنها تفاوتات مبررة ومعقولة وعادلة. هذا التوتر بين الأهداف النظرية المعلنة والنتائج الواقعية المموسة يطرح علينا عددا من الأسئلة أهمها: ما المقصود بالميريطوقراطية؟ وما هي أنواعها؟ إلى أي حد يمكن أن نثق في النموذج الميريطوقراطي باعتباره نموذج العدالة المدرسية المتاح؟ ما هي أهم الجوانب أو العناصر أو الأسباب التي تعرقل عمل هذا النموذج وتغذي التشكيك في مدى عدالته؟ وإذا كان النموذج الميريطوقراطي يشكل الاختيار الوحيد المتاح اليوم، فما السبيل للارتقاء به ليصبح النموذج الأمثل للعدالة المدرسية؟

## 1- تحديدات مفاهيمية

قبل التطرق لمختلف الاجتهادات السوسيولوجية الميكروية التي تناولت بعض المشكلات المتعلقة بالنموذج الميريطوقراطي نبدأ بتحديد أبرز المفاهيم المؤثرة لعنوان المقال وخاصة مفهوم الميريطوقراطية، ومفهوم العدالة ومفهوم المدرسة. و تعتبر الميريطوقراطية *meritocratie* مفهوما حديث المبني، قديم المعنى، إذ يرجع الفضل في نحت المفهوم إلى السوسيولوجي الإنجليزي "مايكل يونغ" الذي استعمله أول مرة سنة 1958 في كتابه الموسوم ب: "مصعد الميريطوقراطية" *"The Rise of the meritocracy"* حيث عرفه بكونه حاصل الذكاء والجهد *"Méritocracy is intelligent and effort"* رغم أن الميريطوقراطية كضمون توجد في صلب المشروع الديمقراطي الحدائي، الذي دعا إلى المساواة بين الجميع، كما أقر بتكافؤ الفرص أمام الكل للارتقاء الاجتماعي شريطة الأهلية والاستحقاق.

ومفهوم الميريطوقراطية مفهوم مركب من الناحية الاشتقاقية من الجذر اللاتيني *meritum* : وتعني الربح أو الأجر *gain ou salaire* أو كل ما نحن أهل له أو جديرون به *ce dont on est digne* ، والجذر الإغريقي كراطوس *κρatos* ، الذي يحيل إلى القوة أو السلطة، وبالتركيب بين هذين الجذرين نحصل على التعريف التالي وهو: "أن الميريطوقراطية تحيل إلى كل سلطة سياسية أو اجتماعية قائمة على

الاستحقاق"<sup>1</sup>. ومعنى هذا أن الميريطوقراطية تُحيل من حيث المبدأ، إلى كل مجتمع أو تنظيم من التنظيمات الاجتماعية الذي يقوم على تامين الاستحقاق الفردي ومكافأة المجهود في تجاوز تام لأشكال التنظيم الارستقراطية والتقليدية التي كانت تستند فيها السلطة والهيمنة على المولد أو الأصل الاجتماعي أو الحسب أو النسب أو الشرف...

أما فيما يخص أنواع الميريطوقراطية، فيمكن القول استنادا إلى اجتهاد إليز ترييت Tenret Elise أنها تنقسم إلى ميريطوقراطية بإطلاق الاسم La méritocratie tout court أو ميريطوقراطية غير مدرسية version non scolaire وميريطوقراطية مدرسية version scolaire، يمر فيها الأفراد من الاستحقاق إلى الموقع الاجتماعي عبر الشواهد التي تؤثر عليها المدرسة. والحديث عن المدرسة يقودنا إلى ضرورة إعطاء تعريف إجرائي لها، نستمد من الرؤية الاستراتيجية والذي مفاده أن المدرسة هي: "مجموع مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي: التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي، والتعليم العالي والجامعي والبحث العلمي وتكوين الأطر والتكوين المهني والتعليم العتيق"<sup>2</sup>، وهي تضطلع بعدد من الوظائف بحسب السياق التاريخي الذي تشتغل في ظله، وبحسب التوجهات العامة للنظام السائد: فقد تقوم بمهمة التربية والتنشئة الاجتماعية، وقد تكون أداة للتنمية وتطوير الاقتصاد، وقد تأخذ على عاتقها مسؤولية تغيير المجتمع والارتقاء به نحو الأفضل...

أما بالنسبة لمفهوم العدالة، فيمكن القول أنه من المفاهيم الغامضة والممتبسة، والتي تتعدد دلالاتها وتختلف باختلاف المذاهب والتوجهات، وباختلاف السياقات والتحويلات التي تعرفها المجتمعات. وإذا كانت أغلبية التصورات تجمع على جعل العدالة مرادفة للمساواة، فإنه من الصعب الاتفاق حول مفهوم واحد للمساواة، إذ أن الحديث عن المساواة يعني عند البعض المساواة في الحقوق والواجبات، وعند البعض الآخر المساواة في الأماكن والمواقع وشروط العيش، وتعني عند طرف ثالث المساواة في الحظوظ أو التكافؤ في الفرص المنتظر تحقيقها (المساواة المؤجلة) ... كما أنه ليس كل مساواة هي مساواة عادلة، وليس كل لامساواة هي غير عادلة، وهو ما يدفع البعض إلى المطالبة باللامساواة أو التمييز الإيجابي لإحلال العدالة...

وعموما يمكن الحديث عن نماذج كثيرة للعدالة: العدالة المساواتية أو عدالة مساواة الأماكن (العدالة الماركسية)، والعدالة التوزيعية أو العدالة كإنصاف أو ذات الوجه الإنساني (العدالة الراولزية نسبة إلى راولز)، والعدالة البرغماتية التي تنشأ الرفاهية لأكبر قدر من الناس (جبريمي بنتام وجون ستيوارت ميل

<sup>1</sup>Dictionnaire "La Toupie": la méritocratie, en ligne <https://cutt.us/AHhAR>, consulté le 01/12/2022.

<sup>2</sup>المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة 2015-2030، المغرب، 2015، ص 80.

(Jeremy Bentham et Jean Stuart Mill)، ثم هناك العدالة كحرية وكاستقرار أو تمكين، التي غايتها مساعدة الأفراد ليتمكنوا من مساعدة أنفسهم والاعتماد على ذواتهم، ما يضمن تحررهم (عدم تبعيتهم الاقتصادية/أمارتيا سن) وهناك العدالة المركبة أو العدالة كدوائر مستقلة عن بعضها، لكل دائرة (المدرسة مثلا) خياراتها التي يتعين أن توزعها بشكل متساو بين مختلف أفراد الدائرة دون تدخل دوائر أخرى (الدائرة السياسية أو الدينية أو الاقتصادية.../مايكل والزر)، وهناك أيضا العدالة الثقافية أو الرمزية أو العدالة كاعتراف (أكسيل هونيت)... و أخيرا العدالة الميريطوقراطية التي تقوم على تثمين الاستحقاق ومكافأة المجهود في إطار إبطال أثر الأصل أو العرق أو الحسب أو النسب، وفي إطار ضمان تكافؤ الفرص أمام الجميع، والتي ستكون محط تحليل الاجتهادات السوسيوترابية الميكروية في هذا المقال في ضوء باقي أشكال العدالة السابقة.

هذه بصفة مجمل، صورة عامة عن مفهوم الميريطوقراطية وأنوعها، ومفهوم المدرسة، وعن مفهوم العدالة وأشكالها وأنوعها، فما هي التحليلات الميكروسوسولوجية التي تطرقت لميريطوقراطية؟

## 2- الاجتهادات الميكروسوسولوجية حول الميريطوقراطية المدرسية

عرفت سوسولوجيا التربية منعطفا جديدا ابتداء من ثمانينات القرن الماضي، حيث ستتجاوز التحليل الماكروسوسولوجي الذي استمر طويلا (وبدرجات متفاوتة)، منذ دوركايم وحتى بورديو وبرنشتاين، لتدخل الأبحاث السوسولوجية تجربة جديدة، هي التجربة "الميكروسوسولوجية". إن الانتقال من الماكروسوسولوجيا إلى الميكروسوسولوجيا قد جعل مواضيع كثيرة تحظى بأولوية التحليل السوسولوجي من قبيل: المتعلم (أو التجربة الذاتية للمتعلم)، والمدرسة، والتفاوتات الاجتماعية، والتفاوتات المدرسية، واستراتيجيات الأسر، وموضوع الشهادات أو الدبلومات، وتكافؤ الفرص والاستحقاق ومساواة المواقع أو الأماكن وموضوع التقويم والمنهاج الدراسي، والتفاوت الجندري، وقضية التمييز وقضية الاعتراف...

### 2-1. الميريطوقراطية وعائق ضمان تكافؤ فرص فعلي بين المتعلمين

يؤكد فرانسوا دوبوي François Dubet أنه "في إطار المدرسة الديمقراطية الحديثة، يتمحور كل شيء حول المساواة والاستحقاق"<sup>1</sup>. بل إن المساواة والاستحقاق أو ما يدعوه دوبوي بتكافؤ الفرص

<sup>1</sup>Dubet François, L'école des chances :Qu'est-ce qu'une école juste? Edition la république des idées le Seuil, Paris, 2004, p106.

الميريطوقراطي، قد وُجد في صلب المشروع الأنواري الديموقراطي الحدائي أكثر مما وُجد في ما يدعوه بنموذج مساواة الأماكن أو المواقع، رغم أهمية هذا الأخير، وذلك لكونه في صالح التطلعات والطموحات البورجوازية. هكذا يقرن دوبي ظهور نموذج تكافؤ الفرص الميريطوقراطي بالنشأة الأولى للنظام الديموقراطي، لكن النموذج الميريطوقراطي، لن يبدأ تطبيقه في المجتمعات الديموقراطية خاصة الأوروبية إلا في أواسط القرن الماضي على نحو ضيق ومحدود، وسيعود تدريجيا بعد اكتساح الموجة الليبرالية الجديدة التي بدأت في اجتياح الكوكب الأرضي منذ تسعينيات القرن الماضي. فخلال أواسط القرن الماضي، تم تنزيل الميريطوقراطية في صورتها المحدودة (في فرنسا) في إطار ما عُرف بالخبوية الجمهورية، إذ لم يكن الاستحقاق معما على سائر المتدربين بل كان يهم أبناء الطبقة البورجوازية وحدها، وأما أبناء الشعب أو العمال، فكان قدرهم هو إكمال المحطة الابتدائية باستثناء أقلية قليلة من الأذكى أو النوابغ التي يتم إلحاقها بالثانوي، لتُطعم النخبة الجمهورية.

لقد تعرض هذا النموذج البيداغوجي الميريطوقراطي الانتقائي للنقد، لكونه يقوم على استحقاق جزئي وناقص، لا يتيح فرصا متكافئة أمام جميع الأطفال الفرنسيين. ولم يتم تدارك هذا الأمر إلا ابتداء من سبعينيات القرن الماضي، انطلاقا من إصلاحات هابي Haby 1975-1977، والتي سمحت بتعميم التعليم الإعدادي والثانوي بل والجامعي. وهذا ما فتح الطريق أمام تنزيل النموذج الميريطوقراطي الموسع إلى المدرسة. هكذا أصبحت المدرسة من حيث الاستحقاق أكثر عدلا، لأنها مكنت جميع التلاميذ من ضمان الدخول للمسابقة ضمن نظام موحد ومنسجم نظريا<sup>1</sup>. ويمكن القول اليوم، بأن جميع التلاميذ يمتلكون مبدئيا نفس الفرص للنجاح وللالتحاق بأرقى المعاهد ومسالك التميز، شريطة أن تسمح لهم بذلك نتائجهم الدراسية. وجيلًا بعد جيل، يُتوقع تبادل المواقع، فتصعد فئة جديدة إلى مواقع عليا، وتنزل أخرى إلى مواقع سُفلى، في إطار حركة دائمة، سلسلة وقاسية، تُعيد خلط الأوراق في كل مرة، حسب ما تُسفر عنه المنافسة المتكافئة بين الأفراد.

لكن الصعوبة التي تعترض المنافسة الميريطوقراطية هي أولا عائق التفاوتات الاجتماعية التي تؤثر على قدرات وإنجازات التلاميذ، وتضرب في العمق مبدأ تكافؤ الفرص باعتباره الدعامة الأساسية للنموذج الميريطوقراطي. وقد تم الانتباه لهذا الخلل منذ أواسط القرن الماضي، حيث تصدت لذلك العديد من الدراسات السوسولوجية والسوسيوإحصائية، مع كل من بورديو وباسرون وبازيل برنشتاين، ومايكل يونغ

<sup>1</sup>Dubet François , L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?, 2004,op.cit. p: 106.



وغيرهم... لكن تجب الإشارة إلى أن هذه الانتقادات قد بُنيت على معطيات قديمة كان فيها مبدأ تكافؤ الفرص محدودا جدا، وهو الأمر الذي سيتم العمل على تداركه فيما بعد، أي منذ أواخر القرن الماضي.

لقد رفعت المدرسة الميريطوقراطية الجديدة شعار "Que le meilleur gagne" ليكن النجاح حليف المتميز" أو "Qui veut peut" من سعى إلى هدف حقيقه"، وعززت هذه القناعات، حسب دوبي، بسن مجموعة من الإجراءات أهمها: تقديم عرض تربوي متجانس للجميع. لقد نالت هاته الإجراءات إعجاب جميع الفاعلين، تلاميذ وطلبة ومدرسين، لكونها جسدت الشروط الأساسية للعدالة المدرسية. كما لجأ النموذج الميريطوقراطي إلى سن إجراءات إضافية استهدفت هذه المرة الحد من التفاوتات الاجتماعية وتحقيق أكبر قدر من تكافؤ الفرص خاصة بالنسبة للتلاميذ الأكثر تعثرا، تمثلت في: سياسة منح الأكثر لمن يملكون الأقل، وذلك لضمان حد أقصى من المصدقية في النتائج المدرسية.

تم أيضا خلق مناطق تربوية ذات أولوية ZEP (d'éducation prioritaires Zones) تحظى بدعم خاص يعوض عن هشاشة بعض الأحياء الهامشية والمعزولة. وتم خلق مجموعة من المؤسسات التحفيزية من قبيل مؤسسة طموح/ نجاح Ambition /réussite. ووضع مجموعة من الآليات الخاصة بدعم التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، المنحدرين من طبقات اجتماعية هشة، كتسهيل التحاقهم ببعض المعاهد أو المدارس العليا أو تخصصات التميز. وأخيرا اعتمد النموذج الميريطوقراطي آليات لمعالجة التعثر الدراسي كمنح فرص ثانية للتلاميذ الذين يلاقون صعوبات في النجاح المدرسي.

وإجمالا فإن مسؤولية مدرسة تكافؤ الفرص الميريطوقراطي لا تنحصر فقط في العمل على تقليص التفاوتات المدرسية، وإنما تتجاوز ذلك لتتكب على إيجاد الحلول لعدد من المشاكل الاجتماعية. وهكذا يُصبح النموذج الميريطوقراطي تلك الرافعة التي من شأنها خلق دينامية جديدة في المجتمع وتحريك عجلة الاقتصاد، والرفع من منسوب التنافسية والابتكار والتجديد، وبالتالي تحقيق رفاه المجتمع وهو ما ينعكس إيجابا على جودة الحياة وضمان تماسك المجتمع.

هذه هي الآليات والتدابير التي يضطلع بها نموذج تكافؤ الفرص الميريطوقراطي، لكن هذا النموذج يُجابه مع ذلك مجموعة من الصعوبات أهمها استمرار التفاوتات، بل استفحالها سواء بين التلاميذ (المتميزين والمتعثرين) أو بين الجنسين أو بين المجموعات الاجتماعية. فالأكثر حظا هم من يمتلك منذ انطلاق السباق قدرا من الامتياز يتعمق تدريجيا (مثل كومة ثلج متدرجة على امتداد المسار الدراسي)<sup>1</sup>. فالأغلبية الساحقة من النخبة المدرسية هي تلك المُحدرة من النخبة الاجتماعية، بينما

<sup>1</sup>Dubet François , L'école des chances :Qu'est-ce qu'une école juste ? ,2004,op.cit, p: 106.

ينحدر المهزومون في التنافس المدرسي من الفئات الاجتماعية الأقل حظا. لكن ما يهدد النموذج الميريطوقراطي لا يرجع فقط إلى عدم قدرته على الحد من التفاوتات المدرسية الناتجة عن التفاوتات الاجتماعية، ولكن ما يهدده هو المفارقة الداخلية التي ينطوي عليها هذا النموذج، إذ "بقدر ما نعتقد في تكافؤ الفرص، بقدر ما نأتمن المدرسة على مهمة تحقيق هذا التكافؤ للجيل الجديد"<sup>1</sup>.

من الطبيعي والحالة هاته، أن ينطلق تصعيد المنافسة المدرسية، وتبدأ الأسر في تجريب مختلف الاستراتيجيات، قصد تأمين أقصى قدر من الحظوظ الممتازة لأبنائها، وذلك من خلال اختيار أحسن المدارس، وأفضل المسالك، وأجود الأطر التي تقدم خدمات الدعم والتقوية. لقد أصبح إذن هاجس الأسر، هو توسيع هوة التفاوتات وتحصيل أفضل الدبلومات، وأكثرها جودة وطلبا بسوق الشغل. وبدل أن تعمل المدرسة الميريطوقراطية على التقليل من التفاوتات، تصبح الأداة التي تخلقها عن طريق تثمين بعض المواد دون الأخرى وبعض المسالك والدبلومات دون غيرها.

يتضح مما سبق أن النموذج الميريطوقراطي يتسم بعدد من المزايا نُجملها فيما يلي:

✓ تعويض المؤسسات والمواقع بالفاعلين أو النشطاء الاجتماعيين، ويعني هذا أن مجتمع تكافؤ الفرص الميريطوقراطي، هو مجتمع قائم على تحفيز التنافسية الميريطوقراطية، من خلال ربط الشغل بالكفاءات والمواهب والطاقات. كما أن هؤلاء الفاعلين والنشطاء الاجتماعيين لا يتلقون مساعدات مجانية، وإنما يتم ربط مساعدتهم بمدى مسؤوليتهم والتزامهم.

✓ فتح المدرسة بكل مستوياتها في وجه أبناء الشعب بجميع شرائحه ليجربوا حظوظهم، ولكي يتنافسوا حول المواقع والأماكن بحسب نتائجهم واستحقاقهم.

لكنه يتسم بعدد من العيوب أبرزها:

✓ إرساء تفاوتات اجتماعية كبيرة، على أساس التميز، والجدارة، والاستحقاق، والتفوق.

✓ إن ارتباط تكافؤ الفرص الميريطوقراطي بتشجيع الفردانية والتميز والتنافس الدارويني، يؤدي إلى تفكك انسجام وتماسك ووحدة المجتمع.

✓ يشعر الراجحون في المنافسة الميريطوقراطية بأنهم يستحقون مكانتهم وموقعهم الاجتماعي، في الوقت الذي يلوم فيه الخاسرون في هذه المنافسة أنفسهم، ويؤنبون ضميرهم لأنهم لم يستثمروا الفرص التي أُتيحت لهم.

<sup>1</sup>Dubet François, les places et les chances, 2010, op.cit. p: 84.

ولتجاوز هاته العيوب يقترح دوبي إمكانية تطعيم النموذج الميريطوقراطي بما يدعوه نموذج مساواة الأماكن أو المواقع.

ينطلق نموذج العدالة القائم على مساواة المواقع، في نظر دوبي، من وجود تفاوتات داخل النسيج الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات أي بين النساء والرجال وبين الأقليات المرئية والأغلبية "البيضاء" وبين المثقفين وغير المثقفين والشباب واليافعين، حيث يشغل كل فرد أو مجموعة مكانة أو موقعا حسب تأهيله وحسب جنسه وسنه وموهبته... ولا يسعى نموذج مساواة المواقع إلى القضاء على هذه التفاوتات ولا يدعو إلى مساواة الجميع، ولكن يروم تضيق المسافات التي تفصل بين المواقع العليا والمواقع السفلى داخل التراتبية الاجتماعية.

ولا يجعل نموذج مساواة الأماكن من أولوياته الترقية الاجتماعية إذ أن المهم بالنسبة إليه هو أن يلزم كل واحد مكانته شريطة تحسين وضعيته بحيث يتقلص الفارق بينه وبين المتقدمين عليه أو من هم أقل منه. ولم تصل المجتمعات الأوروبية إلى هذا النموذج من العدالة إلا مع الحكومات الاشتراكية والشيوعية التي أثنت المشهد السياسي منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، حيث جاء هذا النموذج كنتويج للنضالات العمالية والنقابية والسياسية الطويلة. ولقد اقتضى تنزيل نموذج مساواة الأماكن نهج سياسات عمومية ثورية تمثلت في فرض الجبايات والضرائب على الأكثر غنى واقتطاع جزء من ثروتهم، كما امتدت هاته السياسات إلى وضع اليد على حقوق الوراثة بهدف تغطية تكاليف مساواة الأماكن. وهكذا ستتقلص التفاوتات الاجتماعية تدريجيا لتصل إلى نسبة حوالي خمسين بالمئة خلال سبعينيات القرن الماضي.

أما على مستوى التربية والتعليم فقد تم التركيز على تهييء كل فئة من التلاميذ نحو الموقع أو المكان الذي يُناسبها. لقد تم اعتماد النموذج التربوي لجول فيري Jules Ferry كنموذج للسياسات التعليمية والتربوية (خاصة بفرنسا) والذي استهدف منح تعليم ابتدائي عمومي ومنفتح للجميع، والهدف هو ضمان حد أدنى من التربية الأساسية لأبناء جميع الفرنسيين، لكن مع السماح فقط لأبناء البورجوازية لاجتياز عتبة التعليم الابتدائي.

إن استدعاء النموذج المساواتي لتدعيم النموذج الميريطوقراطي لا يعني أن هذا النموذج كامل، بل ينطوي على مزايا وعيوب كسابقه، وأما مزاياه فتتمثل في كونه:

✓ يقوي التماسك والتناغم الاجتماعي، ويضمن مبدأ التضامن بين الأفراد والجماعات.

✓ يعمل على تضيق من حدة التفاوتات بين الطبقات والفئات الاجتماعية.

- ✓ يُجنب الأفراد تلك التنافسية الشرسة الداروينية التي تزرع الحقد والكراهية.
- ✓ يضمن المساواة أمام المدرسة، ذلك أن التلاميذ يتلقون في إطار نموذج مساواة الأماكن نفس التعليم (نفس المضامين/نفس المناهج/نفس أوقات العمل/يتم انتقاء المدرسين وفق مباراة وطنية في جميع أنحاء فرنسا...) فوظيفة المدرسة هي نشر ثقافة سياسية قوامها العلمانية، ترسخ التعلق بروح الأمة الفرنسية، وتغرس روح المواطنة.

أما عيوب هذا النموذج فيمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ نتج عن عملية توزيع الثروات الذي يهدف إلى الحد من التفاوتات، تباين في التفاوتات الاجتماعية، رغم التكافؤ في نسب توزيع الثروات بين الدول، وهو الأمر الذي يقتضي ضرورة مراجعة عمليات الاقتطاع.
- ✓ إذا كان نموذج مساواة المواقع قد قلص من حدة التفاوتات الطبقيّة، فإنه قد خلق تفاوتات جديدة وميكروفيزيائية (أبرزها التفاوتات المدرسية).
- ✓ رغم سياسة تعميم التعليم التي لجأت إليها الدولة الراعية، إلا أن تطلعات وقدرات بعض الأسر ومواكبتها التربوية لأبنائها قد أدى إلى خلق تفاوتات مدرسية أكثر من تلك التي تخلّقتها مداخيل الأسر.

هذه هي أبرز مزايا وعيوب النموذجين السالفي الذكر. ورغم تكافؤ النموذجين وصلاحيتهما معا، إلا أن دوبي يميل إلى منح الأولوية لنموذج مساواة المواقع، باعتباره النموذج الأكثر ضمانا للمساواة والاستقرار (والفضل من قبل اليسار).

## خاتمة:

حاولت على امتداد هذا المقال رصد بعض الاجتهادات الميكروسوسولوجية التي تناولت بالتحليل موضوع الميريطوقراطية. ولعل ما تُجمع عليه هو تميمها للنموذج الميريطوقراطي بما هو نموذج نظري يفرض نفسه بقوة في الوقت الراهن. لقد اكتسب هذا النموذج قوته من خلال اعترافه الصريح بوجود تفاوتات اجتماعية لا يمكن القضاء عليها. لكنه جعل من مبدأ الاستحقاق المبدأ الوحيد الذي يبرر وجود هذه التفاوتات، عوض مبدأ توريث المناصب والمواقع، الذي أضحي مبدأ هشا وغير مقبول، أمام مبدأ الاستحقاق الذي يصعب الطعن في مصداقيته. وعلى الرغم من وجود إجماع حول صلاحية

الميريطوقراطية كبداً أو كنموذج مثالي (فيبر)، أو "كحلم ضروري" (دوبي)، إلا أن هذا النموذج لم يستطع أن يفرض ذاته في الواقع، كنموذج لتثبيت وتوطين العدالة (وخاصة العدالة المدرسية).

أبرز العوائق التي تنتصب أمام تطبيق الميريطوقراطية وخاصة المدرسية، هي صعوبة ضمان تكافؤ فرص حقيقي أمام الجميع، رغم المجهودات الجبارة التي يبذلها الساهرون على هذا النموذج من خلال إرسائهم لعدة آليات. ولعل العقبة الكبيرة التي تهدد مبدأ تكافؤ الفرص هي المتعلقة بالتفاوتات الاجتماعية، وكذا التفاوتات المتعلقة بالمواكبة التربوية للأسر، وطبيعة استراتيجياتهم.

## بييليوغرافيا

- القانون الإطار للتربية والتكوين والبحث العلمي، رقم 51.17، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يوليوز 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة 2015-2030، المغرب 2015.
- جعفري علي، الميكرو-الماكرو: في إلزامية تبيان آليات الانتقال، مجلة عمران، العدد 8/29، 2019.
- دستور المملكة المغربية، 2011.
- Amartya Sen, liberty and social choice, journal of philosophy, n°80, Janvier 1983.
- Dubet François, L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste?, Edition la république des idées le Seuil, 2004.
- Dubet François, Duru Bellat-Marie, Qu'est-ce qu'une école juste ? Revue française de pédagogie, volume 146, 2004.
- Dubet François, cité par Christian Maroy, Zanten Agnès Van: La tragédie de la justice scolaire: choisir son école, Puf, le lien social, 2009.
- Dubet François, les places et les chances, Edition le Seuil et la République des idées, Paris, 2010.
- Tenret Elise, l'école et la croyance en la méritocratie, Sociologie, Université de Bourgogne, Français ,2008.



# الدبلوم والتنافس الأسري في التربية: من التربية إلى النزعة الاستهلاكية في التربية

حنان عباد

باحثة في سلك الدكتوراه، كلية الآداب  
والعلوم الإنسانية المحمدية  
جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء

## مقدمة

الدبلوم ليس فقط إسهادا بيداغوجيا بل هو وثيقة اجتماعية تحتزن سيرة حياة مدرسية خاضعة لتأثير ما هو اجتماعي. وقد تنوعت نماذج الأنظمة التعليمية في تعاملها مع سيرورة الإسهاد عبر الدبلومات، وأغلبها يحاول أن يؤسس لمنظومته التقييمية على أنها استحقاقية تمنح ما أمكن للتلميذ والطالب الفرصة للتفوق بناء على مهاراته وتعلماته وتحدد ما أمكن درجة تمكنه من تلك التعلّيمات والكفايات. لكن من منظور سوسيولوجي يتأثر الدبلوم أيضا بمحددات اجتماعية عديدة، سنركز على المجال المتعلق بتدخل الأسر وممارساتها المرتبطة بتمدرس الأبناء وذلك بهدف تحديد العلاقة أسرة مدرسة في مجال التمدرس وتأثير ذلك على إنتاجات التفاوتات من خلال ما حصل تبعا لذلك من تحول لماهية الدبلوم.

لقد تخلت المجتمعات المعاصرة عن النقل المتوارث للمواقع الاجتماعية لتجعل من المؤهلات والكفاءات الشخصية العامل الحاسم لاعتلاء الموقع الاجتماعي ضمن تراتبية المواقع، وهو أمر عادل وناجع في الآن ذاته، على اعتبار أن المواهب تُقَيَّم من أجل الصالح العام للمجتمع، لذلك تم منح الثقة للمؤسسة المدرسية للكشف والإسهاد على هذه المؤهلات عبر الدبلومات، وبذلك يصادق الدبلوم على النجاح المدرسي ويكسبه مشروعية وقيمة. منذ هذه اللحظة حصل وعي لدى الأسر بأهمية الدبلوم كتذكرة مرور إلى المواقع الاجتماعية خصوصا الدبلومات العليا ذات المصب النخبوي، ووُلد الطلب عليها تنافسا اجتماعيا محتدما أجمه الاستحقاق المدرسي باعتباره مبدأ للعدالة يقتضي توزيع الأفراد بشكل شرعي في مواقع لا متكافئة بناء على استحقاقهم وكفاءتهم. إن رأسال الأسر الثقافي والاجتماعي والاقتصادي يرصد لاقتناص الدبلوم باعتباره أولا شهادة أهلية الطالب في تكوين معين، وثانيا وهو الأهم النظر إليه كصك عبور نحو مواقع الريادة اجتماعيا، لقد انتقلنا من الاستحقاقية la méritocratie



إلى الأسرية كمتدخل في الاستحقاق.<sup>(1)</sup> la parentocratie يهمننا في هذا المقال أن نوضح كيف يعمل الدبلوم على توزيع الأفراد اجتماعيا، وهل يشكل الدبلوم في نظامنا التعليمي المغربي تويجا للاستحقاقية أم أنه يكرس لانكفؤات مدرسية ويصادق على أخرى اجتماعية؟

## 1- العصر الذهبي للدبلوم:

تاريخيا، كانت المدرسة المغربية دوما قاطرة للارتقاء الاجتماعي من خلال دورها الحاسم في بروز النخب الإدارية والسياسية والدينية سواء في الفترة ما قبل الكولونيالية من خلال مؤسسات تعليمية دينية كجامعة القرويين أو حتى في الفترة الاستعمارية نفسها التي شكلت فيها المدرسة، خصوصا تلك التي تم إرساؤها من قبل الأوروبيين، نقطة ارتكاز بالنسبة للفئات الاجتماعية المهيمنة (لاسيما العائلات الفاسية) التي أدركت مبكرا الرهان الذي تمثله هذه المؤسسة على مستوى الحركية الاجتماعية والبحث عن السلطة: لقد تنبأت هذه الفئات بيوم ستصبح فيه مناصب المسؤولية (الإدارية والاقتصادية والتربوية) مشرعة أمام أبنائها بعد رحيل المستعمر.<sup>2</sup>

بعد الاستقلال سيصبح النظام التعليمي المغربي مدعوا لإنتاج الأطر الإدارية اللازمة والكفيلة بضمان السير العادي للجهاز البيروقراطي الشاغر غداة مغادرة سلطات الحماية، في هذا الوقت بالضبط ستتحقق نبوءة الفئات المحظوظة حيث سيتقلد أبنائها مناصب السلطة وستشرعن المدرسة استحقاقهم ذاك عبر الدبلومات، وسيتركون مناصب الرقابة لنخبة متوسطة **semi-élite** حائزة غالبا على شواهد مدرسية أو تم دمجها بشكل مباشر، أما مناصب التدبير والإدارة الاقتصادية فستكون من نصيب أولئك الحائزين على أعلى الدبلومات.<sup>3</sup>

يكتسب الدبلوم إذن وظيفة مزدوجة في دول المغرب الكبير المستقل، فهو من جهة نمط جديد لشرعنة الطبقة المسيرة القديمة، ولكنه من جهة أخرى هو صك اقتناء النبالة للكفاءات الوافدة والنخب الجديدة، ومن الأكد أن المرور الاجتماعي الذي تحقق لبعض الفئات من خلال حجز مواقعها ضمن نخبة المغرب حديث العهد بالاستقلال، يعكس حركية سلسلة وواضحة المعالم عبر الدبلوم، مست

<sup>1</sup>Marie,Duru-Bellat, Agnès,Van Zanten.Sociologie de l'école, Armand Colin ,5<sup>ème</sup> ed.,2018 p. 164.

<sup>2</sup>Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires . Sous la direction de Vincent, Geisser. Paris: CNRS, Etudes de l'annuaire de l'Afrique du Nord, 2000. P. 139.

<sup>3</sup>Pierre, Vermern. «La formation des élites marocaines: Miroir de la mondialisation?» Le Télémaque, 2011, n°39, p. 56.

كل الشرائح الاجتماعية وخلقت وعيا بتحقيق حركية اجتماعية بواسطة الدبلوم: استثمر فيها شباب وأسرفئات الشعبية والمتوسطة لولوج مناصب إدارية في معظمها، وبهذا ترسخ تدريجيا وعي سعيد في الخيال الاجتماعي للشباب المتمدرس بكون الجامعة وكالة لصنع الشواهد والدبلومات الضامنة لولوج آلي للوظيفة، والمحقة لارتقاء اجتماعي سريع.<sup>1</sup>

لكن الواقع يشهد على أن هذه الحركية قد تحققت بالخصوص لدى أبناء الفئات المحظوظة التي استفادت من الدبلوم لتعزيز مكانتها، فمناصب إدارة القطاع الخاص كالمقاولات العمومية كانت في قبضة بورجوازية الموظفين، صحيح أنها كانت كفؤة ومكونة بشكل جيد، لكنها لم تترك إلا عددا قليلا من المناصب للخريجين الجدد ويسوق لنا بيير فيرميرن مثلا بليغا عن هذه الوضعية من خلال حالة محمد عروب<sup>(2)</sup> خريج البوليتكنيك في فرنسا دفعة 1985 وابن ضابط أمازيغي، والذي عاد إلى المغرب بعد استكمال دراسته في الخارج، لكنه سيعود أدراجه إلى فرنسا في ظرف سنة، يجعلنا هذا المثال نتصور أن الدبلوم ليس إلا مرحلة من النجاح وأن أسر الطبقة المغربية المسيرة تمسك أكثر من أي وقت مضى بزمام إعادة إنتاجها.

## 2- أفول الدبلومات وبطالة حامليها.

في ظرف عشر سنوات تضاعفت معدلات بطالة الشباب حاملي الشواهد العليا، إذ انتقلت من 1,8% سنة 1980 إلى 18,7% سنة 1993، وبلغ عدد حملة الشواهد الذين يبحثون عن عمل 22636 فقط سنة 1980 وسيتضخم هذا العدد سنة 1993 ليصل إلى 121464 بمعدل تطور سنوي بلغ 15,5%<sup>(3)</sup>، وقد أعلن البحث المنجز من طرف المجلس الوطني للشباب والمستقبل (CNJA) في بداية التسعينات عن تعقد وضعية الدبلومات فبطالة حملة الشواهد مست بالأساس الحاصلين على شهادة البكالوريا بمعدل 49,6% من مجموع الشباب الباحثين عن عمل، أما حملة الإجازة فقد شكلوا نسبة 21,6% والتقنيين بلغت نسبتهم 20,8%، وقد توصل أصحاب التقرير إلى أن صعوبة الحصول على عمل تقل كلما ارتفع مستوى الدبلوم في حين أن حملة شواهد المدارس العليا بما فيها الطب يواجهون صعوبة

<sup>1</sup>Mobilité étudiantes Sud-Nord: Trajectoires scolaires de marocains en France et insertion professionnelle au Maroc. Sous la direction de Etienne, Gérard, Paris: Publisud, 2008, p. 195.

<sup>2</sup>Vermern, Pierre: Ecole élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle, Rabat, Alizés, 2002, p. 532.

<sup>3</sup>Ibid., p141-142.

أقل في الاندماج في سوق الشغل<sup>(1)</sup>. لكن على العموم فإن الدبلوم بشكل عام لازال يحتفظ بقوته التصنيفية على طول تراتبية أحادية البعد بدل كونه مؤشرا عاكسا للكفايات، وبالتالي نجد آفاق مردودية الدبلوم في سوق الشغل هي التي تجعل من الاختيارات المدرسية استثمارا منظورا إليه أكثر أو أقل ضرورة حسب الأوساط الاجتماعية، وهو استباق يساهم في نشأة اللاتكافؤات الاجتماعية للاختيار ولاحقا للمسارات الدراسية.

### 3- الدبومات والتنافس الاجتماعي،

الأسر لم تفقد الأمل في الدبلوم، ولكنها وعت جيدا تراتبيته التي تفرز بدورها تراتبية سوسيو مهنية، ومادام هناك وظائف لا يريدونها أحد تأخذ المسارات الدراسية شكل شعار عريض "لينجو من استطاع"<sup>(2)</sup> حسب تعبير فرانسوا ديبي وماري ديري بيلا. إن التنافس المحتدم بين حملة الشواهد على سوق الشغل، ولد معنى جديدا للمدرسة، صف التخرج ونوع التكوين والكفايات التكميلية أصبحت تعني أكثر من الدبلوم نفسه، الأهم ليس أن تبلغ مستوى عاليا من الدراسة ولكن أن تدرس في أحسن الشعب، وأن تحجز موقعا ضمن الأوائل وأن تربح معركة التنافس ضد الآخرين<sup>3</sup>.

تشكل هذه السلوكات المدرسية الجديدة، على مستوى السلوكات الفردية ترجمة للحد الأدنى لفعالية نظرية الرأس المال البشري، ولإعادة تحديد مكانة الدبلوم، وللعلاقة الجديدة دبلوم-مهنة، كما يشكل أيضا ترجمة للفوائد المتنامية للأجرة التي يستفيد منها الفائزون في المنافسة المدرسية<sup>(4)</sup>. وقد شهدت أجيال الثمانينات تدني قيمة الدبومات، وعاشت تعطل المصعد الاجتماعي، وحاولت جاهدة تجنب أبنائها مآلات وضعية كهذه؛ من خلال حرصها على موقعهم في أفضل مراتب المنافسة المدرسية الجديدة، التي تركز ليس فقط على المستوى الدراسي، وإنما أيضا على الطابع المميز اجتماعيا.

وهذه النزعة الاستهلاكية لدى الأسر ليست بالأمر الجديد، لكنها فقط غيرت ثقلها وحجمها، في الماضي كانت نهجا خاصا بالفئات الميسورة، والآن أصبحت منتشرة بشكل موسع لدى أطر الطبقة المتوسطة وبعض شرائح الطبقة الشعبية، تطور هذه النزعة الاستهلاكية المدرسية كان وجهها آخر لعملة نجاح المدرسة، فحتى سنوات 1960 كانت شعب ومسالك الخطوة محفوظة بنيويا للنخبة، والمنافسة

<sup>1</sup>Ibid., p142.

<sup>2</sup>François, Dubet, Marie, Duru-Bellat. 10 propositions pour changer d'école. Paris: seuil, 2015, p100.

<sup>3</sup>Pierre ,Merle, La ségrégation scolaire. Paris: La découverte, 2012, p30.

<sup>4</sup>Ibid. p. 30.

المدرسية كان يدور رحاها بين أفضل تلاميذ الفئات الميسورة. فالبورجوازية الفاسية استثمرت تقليديا في تدرس أبنائها لتقوية موقعها في المراكز الأساسية للسلطة الاقتصادية والسياسية للمملكة، معبئة تجربتها العائلية وثروة الحلف لتحقيق تدرس جيد للأبناء، حيث تم ربط مشاريع الحركة الاجتماعية بالنجاح عن طريق وفي المدرسة<sup>(1)</sup>.

من بين أهم هذه الاستراتيجيات التي نهجتها هذه الأسر حسب فيرميرن هو ترحيل أبنائها نحو المدارس الأجنبية وخصوصا الفرنسية عادة تعريب التعليم في المغرب، بهذه الطريقة يتلقف أبنائها هذا السبق الثقافي الذي يتم تحويره في فرنسا بواسطة دبلومات جامعية صلبة تكرس هيمنتهم، لقد فهمت هذه الأسر الطريق المسدود الذي سيواجهه حملة شواهد النظام المغربي ما بين ازدواجية لغوية إقصائية<sup>(2)</sup> سواء على المستوى الرمزي أو الثقافي الاجتماعي، ما بين قطاع إنتاجي لغته الأساسية الفرنسية وروافده المدرسية أيضا مفرنسة مثل مدارس المهندسين وكليات الطب وما بين تعليم معرب للعامة، وحتى نرس الصورة الكاريكاتورية التي سادت آنذاك، فخرير الدراسات العليا للتجارة بفرنسا لا يجد أدنى مشكل في إيجاد عمل كإطار في القطاع الخاص الأمر الذي لا يتحقق لزملائه المهندسين خريجي المدارس الصغرى للمهندسين ببلدان المغرب الكبير<sup>(3)</sup>.

لكن الطلب المتزايد على الأطر المؤهلة بعد الاستقلال من خلال شعار المغربية الذي استهدف تعويض الجهاز الإداري والاقتصادي للحماية بأطر مؤهلة فرض الانفتاح على الفئات الاجتماعية المتوسطة والشعبية، ما جعل دائرة التنافس المدرسي بين أبناء هذه الفئات تتوسع، سرعة التسابق نحو النخبة ستكون فوق قوة واحتمال الفئات الشعبية ذات الأصل القروي، والتي لا تستطيع تحمل كلفة استثمار دراسي طويل الأمد لأبنائها إلا بكثير من الصعوبة، وغالبا ما يجهض مشروعها بمغادرة مبكرة لأبنائها للمدرسة ولولوجهم لسوق الشغل بدون دبلومات.

قوة النهج الاستراتيجي تصل أقصى أوجها لدى الطبقات المتوسطة، التي عبرت عن أشكال طلب مدرسي واجتماعي جد قوية، مقلدة بكثير أو قليل من النجاح الاستراتيجيات المدرسية للبورجوازية

---

<sup>1</sup>Kamal, Mellakh. l'expansion scolaire et universitaire au Maroc: Aspects et enjeux. In: diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs trajectoires sociales et itinéraires migratoires sous la direction de Vincent, Geisser, op.cit., p. 199.

<sup>2</sup>Pierre, Vermern. «La formation des élites marocaines, Miroir de la mondialisation? », op. cit., p. 57-58.

<sup>3</sup>Pierre,Vermern. Ecole, élite et pouvoir en Maroc et en Tunisie au XX<sup>e</sup> siècle, op. cit., p. 528.

العليا، لكن هذه الأخيرة تنزل بكل ثقلها الاقتصادي والسياسي لتحديد وتقنين الولوج إلى شبكة الخطوة التي تشكلها مؤسسات البعثة الفرنسية (ثانوية ديكرات بالرباط، ثانوية ليوطي بالدار البيضاء، ثانوية فكتور هيكو بمراكش)، هذه الشبكة باعتبار شهرتها كمدارس للتفوق الدراسي، من الأكيد أنها هي الأكثر مردودية اجتماعيا، ولكنها تبقى موصدة أمام محاولات الفئات المتوسطة لولوجها.<sup>1</sup>

إن الأمر لا يتعلق بالنسبة لهذه الأسر بتسابق نحو الفوز بالدبلوم الأعلى ولا حتى بحركية اجتماعية مأمولة بشدة، وإنما نلس لدى هذه الأسر استيهام الخوف من السقوط، حيث تم استبدال تلك المنافسة بين أولئك الراغبين في الصعود بتلك العدائية لأولئك الخائفين من السقوط؟<sup>2</sup> وتوضح استراتيجيات الأسر لاختيار المدرسة المناسبة لأبنائهم بجلاء أن كل شخص يحاول الهروب من الفئة الاجتماعية الدنيا والتي يمكن لكل اختلاط مدرسي معها أن يسبب تدني مستوى أبناء الفئة الأعلى منها، إننا نجد أنفسنا أمام مفارقة عجيبة: على الرغم من أن الثقافة العامة والقناعات الديمقراطية تجمعنا، فإن كل شخص يبحث عن الاحتفاء من أولئك الذين يمكن لهم أن ينزلوه اجتماعيا<sup>3</sup>. لذلك فإن الدبلوم أو ما سماه كولنز بمصادقية الشهادة **crédentialisme** هو استراتيجية الفئات المهيمنة التي تبحث عن حجز بعض المواقع عبر الاستثمار في منافسة مدرسية يحذوهم اليقين بكسبها.

نحن إزاء تركيب جديد للالتكافؤات التي لم تمح ولكنها غيرت جلدتها وأصبحت كيفية أكثر، فالدبلوم عوّض الأصل الاجتماعي للالتكافؤات المدرسية، وأصبح استثمار التلاميذ وأسرهم يرتبط أكثر من أي وقت مضى بالبحث عن دبلوم الشعبة الأفضل والمدرسة الأجود، بذلك نكون بصدد ديمقراطية تمييزية **démocratisation ségrégative**<sup>4</sup>؛ بعبارة أخرى لم يعد يحدث الحصول على شهادة البكالوريا فرقا، وإنما نوع البكالوريا وميزتها هي الأهم. فالقيمة الانتقائية للدبلوم وتأثيره لا يمكن ديمقرتها: إنهما يغيران فقط موقعهما نحو قمة السلم المدرسي، وهذا ما يقودنا إلى أطروحة التضخم المدرسي **l'inflation scolaire** على غرار التضخم النقدي الذي يحدث نتيجة تدني قيمة الدبلومات بسبب كثرتها، وهذا قانون ايكولوجي: كلما كثرت الدبلومات كلما انحدرت وضعية حاملها ميكانيكيا في سوق الشغل<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Kamal, Mellakh, op.cit., p.93

<sup>2</sup>François, Dubet, Marie, Duru-Bellat. « Polémiques sur l'utilité des diplômes », La découverte « Revue de Mauss », 2006, vol 2 n°28, p. 87-88.

<sup>3</sup>François, Dubet, Marie, Duru-Bellat. Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale,Seuil,2015, p. 190.

<sup>4</sup>Marie, Duru-Bellat. L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie, Paris : seuil, 2006, p. 20.

<sup>5</sup>Ibid., p.164-165.

والتضخم الدراسي هو الأثر اللامرغوب لتراكم الاستراتيجيات الفردية للأسر، لكن هذه الأخيرة وباعتبارها مستهلكة للمدرسة على حد تعبير روبير باليون<sup>(1)</sup> فإنها ترفض أن تنساق وراء ظواهر مثل هذه، وبالتالي فهي تسلط الضوء على ميكانيزمات اشتغال النسق وتخرق قواعد اللعب، متخذة الآخرين كشركاء وكنافسين، منافسين لأنه لكي تكون مستهلكا يجب أن تكون مستعملا فطنا وقادرا على ترتيب المنافع وبالتالي تحديد الخيرات النادرة التي يكون تملكها بالأساس إجراء للإقضاء، إن مستهلك المدرسة يقوم بانتهاكين: يزيل الأسطورة عن المؤسسة المدرسية وينزع كل إمكانية للحلم عن طريقها، ويقحم بالخصوص النزاع في الحقل المدرسي الذي هو مكان للهدنة، وبذلك فهو يفتت الجماعة إلى تجمع أفراد يتبع كل واحد منهم غاياته الأنانية.

### خاتمة

لقد أدى التنافس الأسري حول حيازة الدبلوم إلى انقلاب مفهوم التمدرس في حد ذاته، من وسيلة لبناء المواطن إلى سفينة عبور اجتماعية كلما ازدادت متانة وتميزا كلما ضمنت ارتقاء اجتماعيا للأفراد وفي ذلك لا تستوي الأسر، إذ يكفي أن نرى الأصول الاجتماعية للطلبة وحجم وقوة المواكبة الأسرية لهم لنقيم تجذر ومقاومة التناقض بين المثال الميروقراطي (الاستحقاق) وبين استمرارية وراثته الألقاب المدرسية الأكثر حظوة لأن الاستحقاق الحقيقي أو الموهبة هو ما يكون مستقلا عن الامتيازات الاجتماعية غير المتكافئة التي تتمتع بها الأسر. فالتمدرس الذي لم يواكب تدرسه أسريا يصبح ضحية منافسة مدرسية واجتماعية بمنطق مالتوسي تحظى بنفس شرعية مسابقة رياضية.

---

<sup>1</sup>Robert, Ballion. «Les consommateurs d'école», Esprit, 1982, vol 11/12, n°71/72, p. 93-94.

## Bibliographie

- Alain Jenaistar «Ecole, famille et société au Maroc», Lamalif, 1980, n°116
- Etienne, Gérard ,Mobilité étudiantes Sud-Nord: Trajectoires scolaires de marocains en France et insertion professionnelle au Maroc. Paris: Publisud, 2008
- François Dubet, Marie, Duru-Bellat. 10 propositions pour changer d'école. Paris : seuil, 2015
- François Dubet, Marie, Duru-Bellat. «Polémiques sur l'utilité des diplômes», La découverte «Revue de Mauss», 2006, vol 2 n°28
- François, Dubet, Marie, Duru-Bellat . Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale,Seuil.2015
- kamal Mellakh: «l'expansion scolaire et universitaire au Maroc : Aspects et enjeux», in Geisser, Vincent et all, diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs: trajectoires sociales et itinéraires migratoires, CNRS Editions, 2000.
- Marie ,Duru-Bellat, Agnès, Van Zanten. Sociologie de l'école, Armand Colin ,5<sup>ème</sup> ed.,2018
- Marie Duru-Bellat. L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie, Paris: seuil, 2006
- Pierre ,Merle, La ségrégation scolaire. Paris: La découverte, 2012.
- Pierre Bourdieu. «Stratégies de reproduction et modes de domination». Actes de la recherche en sciences sociales, 1994, vol 105.
- Pierre Vermern: Ecole élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle, Rabat, Alizés, 2002.
- Pierre Vermern. «La formation des élites marocaines : Miroir de la mondialisation?» Le Télémaque, 2011, n°39
- Robert Ballion. « Les consommateurs d'école », Esprit, 1982, vol 11/12, n°71/72
- Vincent, Geisser et all. , Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires. Paris: CNRS, Etudes de l'annuaire de l'Afrique du Nord, 2000

# التكوين المهني بين العرض والطلب

## سهام الشويا

(علم الاجتماع)

باحثة بسلك الدكتوراه، جامعة  
سيدي محمد بن عبد الله، ظهر المهرز فاس

## مقدمة

من المؤكد أن قطاع التكوين المهني يعد من بين القطاعات الحيوية التي يراهن عليها المغرب في العقود الأخيرة، خاصة في ظل التحول من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة. الأمر الذي استدعى تكوين كفاءات مهنية وتقنية تستجيب لحاجات ومتطلبات المقاولات. فالتحولات التكنولوجية السريعة التي يعرفها الاقتصاد العالمي كظهور مهن جديدة واختفاء مهن أخرى، نتيجة للتقدم التقني والتكنولوجي ظهرت الحاجة الملحة إلى ضرورة إصلاح منظومة التكوين المهني سواء من خلال البرامج والمناهج التكوينية، أو عبر إحداث تخصصات جديدة، أو من حيث توفير التجهيزات والمعدات الحديثة، بهدف مواكبة هذه التطورات التكنولوجية التي يعرفها الاقتصاد العالمي.

ونظرا للأهمية التي يحتلها التكوين المهني بالنسبة للمقاولات من خلال مدها بالموارد البشرية المؤهلة وتحسين تنافسيتها، فإن قطاع التكوين المهني عرف منذ بداية الاستقلال إلى الآن، مجموعة من الإصلاحات المتتالية التي كان الهدف منها دائما هو ملاءمة التكوين وتكييفه مع حاجيات الاقتصاد الوطني. ويعد إصلاح 1984 مرحلة مهمة في تاريخ تطور التكوين المهني حيث كان الهدف منه تلبية حاجيات وحدات الإنتاج في مختلف القطاعات الاقتصادية من خلال إعادة هيكلة هذا القطاع، والرفع من طاقته الاستيعابية وتحسين جودة مخرجاته في اتجاه تحقيق الملائمة بين التكوين والتشغيل. "ولقد اقتضى تطبيق هذا الإصلاح، إحداث إدارة مركزية للتكوين المهني وتكوين الأطر كجهاز للتنسيق، وإعادة هيكلة القطاعات المكونة المشرفة مباشرة على التكوين، وكذا خلق أجهزة استشارية كاللجنة الوطنية للتكوين المهني واللجنة الإقليمية ومجالس الإقتان".<sup>1</sup>

من جهة أخرى، شهد قطاع التكوين المهني منذ بداية سنة 2000، أي منذ تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إصلاحا شاملا لنظمه وهياكله من أجل الاستجابة لحاجيات سوق الشغل من

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التكوين المهني الأساس مفااتيح من أجل إعادة البناء، تقرير رقم 04، المغرب، 2019، ص 14.



الكفاءات الضرورية، وذلك بإحداث أنماط جديدة من التكوين كإدراج التكوين بالتردد المهني حيث يطبق بشكل أساسي داخل المقاول، وذلك من خلال القانون 12.00 المتعلق بإحداث وتنظيم هذا النوع من التكوين، كما تم في هذا الصدد الاهتمام بأنماط أخرى من التكوين سواء التكوين بالتمرس أو التكوين المستمر. بالإضافة إلى ذلك، تم سنة 2000 إصدار القانون رقم 13.00 الذي يتعلق بتنظيم قطاع التكوين المهني الخاص، حيث أن الهدف من هذه الأنماط خلق التلازم ما بين التكوين والتشغيل. غير أنه ورغم التطور الهام الذي عرفه هذا القطاع، فإنه يجدر الإقرار بأن أداء التكوين المهني، يظل غير كاف من أجل بلوغ الأهداف المرسومة وتوفير الرأسمال اللازم لتسريع وثيرة النمو الاقتصادي للبلاد.<sup>1</sup> إذن، إلى أي حد يساهم التكوين المهني في تلبية حاجات ومتطلبات المقاول من الكفاءات المهنية المؤهلة؟

## أولاً: تحديد المفاهيم

### 1. مفهوم التكوين المهني

التكوين المهني إذن عبارة عن "تكوين نظري وعملي في مختلف التخصصات المهنية، يتوجه لكل الذين يرغبون في اكتساب كفاءة مهنية حتى يتمكن لهم الدخول إلى عالم الشغل، كما يتوجه للعمال الذين يرغبون في تحسين معارفهم ورفع مستوى تأهيلهم وهذا تماشياً مع التطور الذي يشهده سوق العمل".<sup>2</sup> يشمل تنظيم التكوين المهني الأساسي أربع مستويات:

- ✓ **يلتحق بمستوى التخصص:** التلاميذ المتوفرون على مستوى دراسي أدناه نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي على الأقل. ألا يتعدى سنهم 30 سنة، ومدته ستة أشهر.
- ✓ **يلتحق بمستوى التأهيل:** التلاميذ المتوفرون على مستوى دراسي أدناه نهاية السنة الثالثة إعدادي على الأقل، والحاصلون على دبلوم التكوين المهني في مستوى التخصص، وألا يتعدى سنهم 30 سنة. ويستغرق التكوين بهذا المستوى سنة.
- ✓ **يلتحق بمستوى التقني:** التلاميذ المتوفرون على مستوى دراسي أدناه نهاية السنة الثانية البكالوريا على الأقل. وألا يتعدى سنهم 30 سنة. ويستغرق التكوين بهذا المستوى سنتين.

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التكوين المهني الأساس مفاتيح من أجل إعادة البناء، مرجع سابق، ص 14.

<sup>2</sup> سلامي منيرة، أنين خالد سيف الدين، دور مؤسسات التكوين المهني في دفع الشباب نحو المقاولاتية، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 02، الجزائر، 2012، ص 151

✓مستوى التقني المتخصص: وهو مفتوح في وجه الأفراد الحاملين لشهادة البكالوريا. ويستغرق التكوين في هذا المستوى سنتين، ويتوج بدبلوم التقني المتخصص.

## 2- مفهوم المقاولة

يعرف "Alain Fayolle" المقاولة "على أنها حالة خاصة، يتم من خلالها خلق ثروات اقتصادية واجتماعية لها خصائص تتصف بعدم اليقين أي تواجد الخطر، والتي تدمج فيها أفراد ينبغي أن تكون لهم سلوكات ذات قاعدة متميزة بتقبل التغيير والأخطار المشتركة، والأخذ بالمبادرة والتدخل الفردي".<sup>1</sup> إن المقاولة حسب هذا الاتجاه تتطلب وجود مقال قادر على تحمل المخاطر ومواجهة اللاحقين والأخذ بالمبادرة من أجل تطوير أداء المقاولة. ويؤكد Alain Fayolle أيضا على أن المقاولة "هي مجموعة من الأنشطة والمسايع التي تهدف إلى خلق وتطوير مؤسسة، وبشكل أكثر عمومية خلق نشاط معين".<sup>2</sup>

إن المقاولة باعتبارها كيان اجتماعي "ليست فقط فضاء للإنتاج والعمل، إنها كذلك فضاء للتنشئة الاجتماعية، أي فضاء لتلك العمليات الاجتماعية التي تساهم في بناء الهوية الاجتماعية للأفراد الذين ينتمون لتلك المقاولة. وبهذا المعنى، فالدور الذي تلعبه المقاولة ليس دورا اقتصاديا فقط، بل إنه دور اجتماعي كذلك، نظرا لطبيعة التنظيم كعالم من التفاعل يكتسب الأعضاء من خلاله هوية اجتماعية عبر عملية التنشئة".<sup>3</sup> من هذا المنظور، ركز "حبيب امعمري" في تعريفه للمقاولة على العنصر الثقافي، المتمثل في سلوكات الفاعلين داخل التنظيم باعتبارها مكانا تنشأ وتشكل فيه الهوية والثقافة. وينسج الأفراد فيما بينهم علاقات وروابط اجتماعية متينة.

## ثانيا: أنماط التكوين المهني

### 1. التمرس المهني

يعد التمرس المهني باعتباره نمط من التكوين المهني الذي تم تأسيسه من خلال القانون المنظم رقم 36-96 "على مبدأ الشراكة ما بين الدولة والمقاولات والشركاء الاجتماعيين. يهدف إلى ربط التكوين بحاجيات المقاولة وجعل هذه الأخيرة مجالا فعليا للتكوين. أما الأهداف المرجوة هي:

<sup>1</sup>Fayolle Alain, Le métier de créateur d'entreprise, Editions d'organisation, Paris, 2003, P17

<sup>2</sup>Ibid., P16.

<sup>3</sup>امعمري لحبيب، التنظيم في النظرية السوسيولوجية، الطبعة الأولى، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، 2009، ص134.

- الساحة للشباب بمتابعة جزء مهم من تكوينهم في ظروف فعلية للإنتاج بالمقاولات؛

- إشراك المهنيين في سيرورة التكوين؛

- تسهيل اندماج الخريجين في الحياة العملية"<sup>1</sup>.

جاء في المادة الثانية من هذا القانون أن التمرس المهني يرمي إلى "تلقين المتدربين المعرفين أدناه بلفظ المتمرسين، معارف عامة ومهنية وتكنولوجية بمؤسسات التكوين المهني التابعة للدولة أو المقبولة من طرفها لهذا الغرض، وإلى اكتساب مهارات عملية عن طريق ممارسة نشاط مهني داخل المقاولات، كيفما كان حجمها ونوع نشاطها، قصد الحصول على اختصاص مهني في إحدى الشعب الملقنة بمؤسسات التكوين المهني"<sup>2</sup>. لكن إلى أي حد يمكن اعتبار التكوين بالتمرس المهني فاعلا أساسيا في إنتاج كفاءات مهنية، وضرورة لتجاوز عدم التناسب ما بين التكوين المهني ومتطلبات المقاولات؟

يعتمد التكوين بالتمرس المهني على مبدأ التناوب، حيث يقضي المتدرب نصف مدة التكوين داخل المقاولات والنصف الأخر بمراكز التكوين المهني التي يتدرب بها. يهدف هذا النمط من التكوين إلى تمكين المتمرس من اكتساب المهارات العملية والكفايات المهنية عن طريق ممارسة نشاط مهني داخل مؤسسات الإنتاج قصد الحصول على اختصاص مهني في إحدى التخصصات الموجودة بمراكز التكوين المهني. وذلك من أجل الاستجابة للاحتياجات و متطلبات سوق الشغل. على هذا الأساس، "يتم التمرس المهني داخل المقاولات بنسبة النصف (1/2) على الأقل من مدته الإجمالية (...). في مؤسسة للتكوين المهني تابعة للدولة أو المقبولة من طرفها لهذا الغرض بنسبة الثلث (1/3) على الأقل من تلك المدة"<sup>3</sup>. والجدير بالذكر، لا يمكن أن تقل مدة التكوين بالتمرس عن سنتين، أو تزيد على ذلك إلا بترخيص صريح من طرف الإدارة.

## 2. التكوين بالتدرج المهني

شهد قطاع التكوين المهني مند سنة 2000 إصلاحات هامة، كان الهدف منها مواكبة الدينامية الاقتصادية والاجتماعية التي تعرفها المملكة، ومواكبة التحولات التي يعرفها الاقتصاد العالمي، لذلك تم

<sup>1</sup>Slassi Mohamed, la formation en milieu professionnel au Maroc, Rapport national du Fondation européenne pour la formation, Mars 2017, P 16

<sup>2</sup>وزارة التنمية الاجتماعية والتضامن والتشغيل والتكوين المهني، الإطار القانوني بشأن إحداث وتنظيم التمرس المهني، المملكة المغربية، ص 7.

<sup>3</sup>وزارة التنمية الاجتماعية والتضامن والتشغيل والتكوين المهني، الإطار القانوني بشأن إحداث وتنظيم التمرس المهني، مرجع سابق، ص 8.

في هذا الصدد إدراج التكوين بالتدرج المهني سنة 2000 وهو نمط من أنماط التكوين يتم بشكل فعلي داخل المقابلة. "يهدف إلى اكتساب مهارات عملية عن طريق مارسة نشاط مهني يسمح للمتدرجين بالحصول على تأهيل يسهل اندماجهم في الحياة العملية".<sup>1</sup> وذلك طبقا للقانون 12.00 المتعلق بإحداث وتنظيم هذا النوع من التكوين. إن هذا النمط، يستهدف بشكل أساسي الشباب الذين "لا يتوفرون بالضرورة على الشروط لولوج التكوين المهني (المستوى الدراسي والسن المطلوبة)، وذلك بهدف تمكينهم من الحصول على الكفايات لممارسة نشاط مهني".<sup>2</sup>

من هذا المنطلق، فالتدرج المهني كما هو واضح يتم داخل المقابلة بنسبة 80% على الأقل من مدته الإجمالية، يتلقى فيها المتدرب تكوينا تطبيقيا، بينما يتم 10% على الأقل من هذه المدة بمركز التكوين، يخضع فيها المتدرب لتكوين تكميلي عام، وتكنولوجيا منظم، كما تخضع علاقة التكوين بالتدرج المهني لعقد يرم بين صاحب المقابلة والمتدرب، والاتفاق على المدة التجريبية التي تمكن كلا الطرفين من فسخ هذا العقد.

### 3- التكوين المستمر

إن التكوين المستمر أو التكوين أثناء العمل "الذي انطلق في المغرب في تسعينات القرن الماضي، بإيعاز من البنك الدولي، قد عرف تطورا مهما، مكن من إرساء آليات تضمن استدامة هذا النمط من التكوين، الذي يلعب دورا حاسما في تقوية قدرات المقاولات والرفع من تنافسيتها، و يتيح للأفراد إمكانيات متجددة لتطوير مهاراتهم والرفع من كفاياتهم المهنية".<sup>3</sup> ومن هنا تبرز أهمية التكوين كعنصر أساسي في تكوين الأفراد في مختلف التخصصات من أجل مسيرة التطور العلمي والتقني الذي يعرفه الاقتصاد العالمي.

يرتكز نظام التكوين المستمر على عمليات متنوعة الأشكال تتجلى في ضبط حصيلة الكفايات التي تمكن المتعلم من إثبات مكتسباته المهنية، وتحديد حاجاته في مجال التكوين:

<sup>1</sup> وزارة العدل، مديرية التشريع، إحداث وتنظيم التدرج المهني، المملكة المغربية، 2000، ص 3.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التكوين المهني الأساس مفاتيح من أجل إعادة البناء، مرجع سابق، ص 90.

<sup>3</sup> أكساب علي، منطلقات إرساء منظور مندمج للتكوين والتأهيل المهنيين بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، دفا تر التربية والتكوين، العدد 12، 2017، ص 95.

-اكتساب كفايات مهنية جديدة من لدن الأشخاص ذوي التجربة، الذين لم يستفيدوا من تكوين أساسي منظم ورسمي.  
-تكييف مهارات المستخدمين المتوافرين على كفايات ومؤهلات معترف بها من لدن المقاولات أو الإدارة، مع تحين هذه المهارات.  
-إنعاش مهني يمكن العمال والمستخدمين من الحاصلين على شهادة مهنية من اكتساب كفايات ذات مستوى عال .

-إعادة للتكوين تمكن المستفيدين من التأقلم مع التحولات الطارئة في أنماط وتقنيات الإنتاج"<sup>1</sup>.  
إن التكوين المستمر يمكن اعتباره، إحدى الركائز الأساسية لتأهيل وتكوين الموارد البشرية بهدف الاستجابة لمتطلبات "وحاجات المقاولات من الكفايات ومواكبتها في سياق عولمة الاقتصاد وانفتاح الحدود، وتمكينها من اعتماد نهج تنمية المؤهلات تبعا للتطورات التكنولوجية، وأنماط الإنتاج والتنظيم الجديدة، كما يعد عنصرا مسهما في ضمان تنافسية النسيج الإنتاجي، وبالتالي تيسير المحافظة على مناصب الشغل وفتح آفاق مهنية أخرى، مما يفضي إلى تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية لمتعلمين"<sup>2</sup> في هذا السياق، فإن إدراج أنماط التكوين المهني سواء التكوين المستمر أو التدرج المهني أو التمرس المهني، وذلك بهدف تكييف التكوين مع حاجيات المقاولات، "إلا أن كلا من هذه الأنماط تعترضه العديد من الصعوبات، التي تحد بشكل كبير من مردوديته: فنمط التكوين داخل المؤسسات لا يسمح بالانغماس في الوسط المهني، في حين أن النمطين الآخرين، اللذين يسمحان به فعلا، يعانيان من ضعف المخراط المهنيين وحافزيتهم، ومن نقص في التأطير داخل المقاولات المستقبلية، ومن انعدام عمليات التقييم، التي من شأنها تجديد هذه الأنماط التكوينية وتأهيلها"<sup>3</sup>.

تجدر الإشارة إلى أنه رغم الإصلاحات التي بذلها المغرب من أجل إصلاح قطاع التكوين المهني، إلا أن هذا الأخير لازال غير قادر على توفير الكفاءات المهنية المؤهلة ذات الكفاءة العالية القادرة على الإبداع والابتكار، مما يجعل الخريجين عرضة للبطالة، والانتقاد من طرف المشغلين و أرباب المقاولات الذين يبحثون عن خريج بمواصفات متنوعة من أهمها التجربة المهنية، وتكوين رصين في شتى المجالات، كذلك التمكن من اللغات.

<sup>1</sup>الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المرجع السابق، ص22-23.

<sup>2</sup>الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص 22.

<sup>3</sup>المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التكوين المهني الأساس مفاتيح من أجل إعادة البناء، مرجع سابق، ص 34.

## ثالثا، هيكل نظام التكوين المهني

يعرف قطاع التكوين المهني تعدد الهياكل المشرفة على تدبيره من مؤسسات عمومية وقطاعات وزارية وقطاع خاص للتكوين المهني، إلا أن تعدد القطاعات المتدخلة في تدبير وتنظيم هذا القطاع، يجعل مسألة التنسيق ما بين هذه القطاعات أمر صعبا، مما يؤثر سلبا على تحقيق النجاعة والفعالية المطلوبة للرفع من أداء هذا القطاع. إذن من هم الفاعلون المتدخلون في التكوين المهني؟

### 1. مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل OFPPT

وفقا لمقتضيات الظهير الشريف الحامل للقانون رقم 1-72-183 والصادر بتاريخ 28 مايو 1974، تم تأسيس مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. "وهو مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، مهمته هي إنعاش الشغل، ولهذه الغاية، يتولى القيام بالإعلام، والتوجيه، وانتقاء المترشحين، ويحرص على إعادة تأهيل العمال. وهو مكلف كذلك، بتنظيم التكوين ومراقبته".<sup>1</sup> على هذا الأساس، يتبين أن مهام مكتب التكوين المهني تتمثل أساسا في تلبية متطلبات وحاجات المقاولات من حيث الكفاءات المهنية والتقنية المتخصصة.

يسير مكتب التكوين المهني مجلس إداري يرأسه الوزير المكلف بالشغل. ويتكون هذا المجلس من ثمانية وعشرين عضوا (28) يمثل أربعة عشرة (14) منهم الدولة، ويمثل سبعة (7) منهم ممثلي العمال، ويمثل السبعة الآخرون المشغلين. يعين كل هؤلاء الأعضاء لمدة ثلاث سنوات بواسطة قرار للوزير المكلف بالشغل. ويتم انتقاء ممثلي العمال وممثلي المشغلين ضمن اللوائح التي تقدمها المنظمات الأكثر تمثيلية للعمال والمشغلين.<sup>2</sup>

### 2. القطاعات الوزارية المتدخلة في التكوين المهني

إن التكوينات التي تنظمها المؤسسات التابعة للقطاعات الوزارية المتدخلة في التكوين تخضع في الواقع لأحكام المرسوم 2.86.325 بتاريخ 9 يناير 1987 "الذي يسن النظام العام لمؤسسات التكوين المهني وتختلف مهام تلك المؤسسات فيما يخص التكوين، من قطاع لآخر، ولكنها تبقى على العموم منسجمة مع

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب، التعليم العالي- التربية الوطنية- التكوين المهني مرجع سابق، ص 11.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق، ص 11.

المهام المنوطة بقطاع التكوين المهني"<sup>1</sup>. إن القطاعات الوزارية المتدخلة في التكوين: الفلاحة، السياحة، الصيد البحري، الصحة، الصناعة، والصناعة التقليدية، الشبيبة والرياضة، الطاقة والمعادن الخ.

### 3. التكوين المهني الخاص

طبقا للمقتضيات المادة الثانية من القانون رقم 13.00، "تضطلع مؤسسات التكوين المهني الخاص، إلى جانب مؤسسات التكوين المهني بالقطاع العمومي، بمهمة التكوين لإعداد صناع وعمال مختصين وعمال مؤهلين وتقنيين متخصصين لمزاولة العمل في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية. ولهذه الغاية، يتعين على هذه المؤسسات أن تلتزم بالمعايير التي تحددها الإدارة من حيث التجهيزات والتأطير الإداري والبيداغوجي ومناهج وبرامج التكوين"<sup>2</sup>. فحسب هذا القانون هناك نوعين أو صنفين من مراكز التكوين المهني بشكل عام المؤسسات المعتمدة والمؤسسات غير المعتمدة. "فأما الأولى فيسمح لها بتنظيم الامتحانات لفائدة متدربيها، ومنح شهادات معترف بها من قبل الدولة. ويمنح الاعتماد لمدة 5 سنوات قابلة للتجديد بعد إجراء افتتاح يجره تنظيم خارجي بطلب من قطاع التكوين المهني"<sup>3</sup>.

يتسم الهيكل التنظيمي للقطاع بتعدد السلط والأجهزة المتدخلة فيه بتعدد المجالات قطاعيا وجغرافيا، وتتداخل المهام فيما بينها أحيانا"<sup>4</sup> حيث يتدخل مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، والقطاعات الوزارية المكونة، ومؤسسات التكوين المهني الخاص، نجد أيضا تدخل الغرف المهنية والفيدراليات المهنية والمقاولات والجمعيات المهنية، مثل الجمعية المغربية لصناعات النسيج والملابس AMITH ثم مجموعة الصناعات المغربية الخاصة بالملاحة الجوية GIMAS بالإضافة إلى العديد من الهيئات مثل مؤسسة محمد السادس لإعادة إدماج السجناء، ومؤسسة محمد الخامس للتضامن.

يمكن القول، أن تعدد القطاعات المتدخلة في التكوين المهني يجعل مسألة التنسيق صعبة بين مختلف المتدخلين مما يؤثر سلبا على تحقيق النجاعة والفعالية المطلوبة للارتقاء بهذا القطاع وفق متطلبات الحكامة الجيدة، وعلى الرغم من ضعف التنسيق بين هذه القطاعات في تدبير التكوين المهني، إلا أن هذه المهمة قد أُنيطت إلى عدة هيئات على المستويين الجهوي والوطني. وتلك الهيئات هي:

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حكامنة منظومة التربية والتكوين بالمغرب، مرجع سابق، 12.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نفس المرجع، ص 34.

<sup>3</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حكامنة منظومة التربية والتكوين، تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، 44

<sup>4</sup> التجيبي عزيز، نظام التكوين المهني بالمغرب، تشخيص للتجربة وتصور للأفق، مجلة عالم التربية، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1997، ص 123.

- اللجنة الوطنية للتكوين المهني  
- اللجان الإقليمية للتكوين المهني  
- مجالس الإقتان

وتجدر الإشارة إلى أن "هذه الهيئات مطالبة بالتأكد من ملاءمة التكوين للحاجات السوسيو اقتصادية، وتقييم الأنشطة داخل المؤسسة، مع تقديم المساعدة للشباب في مجال التدريب والتشغيل، وعلى الرغم من كون هيئات التنسيق والتشاور هذه ما زالت تتوفر على صلاحيتها من الناحية المؤسسية، فإن اللجنة الوطنية للتكوين المهني- وهذا أمر من اللازم التذكير به- لم تجتمع منذ سنة 1999؛ كما أن اللجان الإقليمية التي تجتمع بصورة منتظمة محدودة العدد".<sup>1</sup>

### رابعاً: الملائمة ما بين التكوين والتشغيل

ظل التكوين المهني لعدة عقود يحتل مكانة هامشية في النظام التعليمي المغربي، حيث ارتبط بفكرة الفشل الدراسي والأصل الاجتماعي المتواضع، "فالتلميذ الذي لا يستطيع متابعة دراسته الثانوية أو الجامعية هو الذي لا يجد له من بد سوى تعلم مهنة، والتعاطي للعمل اليدوي".<sup>2</sup> إن تغيير هذه التصورات السلبية والصورة النمطية التي ارتبطت بالتكوين المهني يستلزم الرفع من قيمة الدبلوم أو الشهادة، بإدماج الخريجين في المقاولات، وتزويد المتدرب بجملة من المؤهلات والقدرات العملية التي تتطلبها من المستقبل، إن أساس وجود التكوين المهني هو الاستجابة المباشرة للاحتياجات سوق الشغل الوطنية والدولية ومدها بالموارد والكفاءات اللازمة، فتوفير هذه الأخيرة يعد من أبرز التحديات الإستراتيجية التنموية في المغرب.

إن مسألة إدماج الشباب في المقاولات من أبرز المشكلات التي تواجه المغرب، على اعتبار أن "البطالة تمس بشكل واسع فئات معينة من الساكنة النشيطة بسبب اختفاء أو تراجع بعض الأنشطة"<sup>3</sup> أو المهن، نظراً للتطورات السريعة التي يعرفها سوق الشغل كنتيجة للتقدم التكنولوجي والتقني، هذا ما أدى إلى اختفاء مهن، وظهور مهن جديدة لم تكن من قبل.

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين، حكاية منظومة التربية والتكوين بالمغرب، مرجع سابق، ص 89.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تصور التكوين المهني، 2015، ص 9

<sup>3</sup> ohammed Bougroum et les autres, L'insertion des diplômés au Maroc trajectoires professionnelles et déterminants individuels, Revus Région et développement, vol, n° 15, 2002, P 58.



لقد بينت نتائج الدراسة التي أنجزتها المندوبية السامية للتخطيط حول الملاءمة بين التكوين والتشغيل بالمغرب سنة 2018 أن: "معدل البطالة في صفوف خريجي التكوين المهني لا يزال أعلى من المعدل المسجل في صفوف نظرائهم من خريجي التعليم العام. حيث بلغ هذا المعدل على التوالي 24.5 و 16 في المائة. علاوة على ذلك، يزداد احتمال البطالة كلما ارتفع مستوى الدبلوم المحصل عليه في التكوين المهني، حيث يتراوح هذا الاحتمال بين 2 و 10 في المائة. وبخصوص جوانب أخرى، تبين دراسة المندوبية السامية للتخطيط أن خريجي التكوين المهني يشغلون مناصب أقل من مؤهلاتهم، مقارنة بخريجي التعليم العام".<sup>1</sup>

إن تحقيق الملاءمة بين الطلب والعرض في الموارد البشرية في ضوء التغيرات والتطورات الآنية والمستقبلية التي يعرفها الاقتصاد العالمي وعالم المقاولات، يقتضي أولا الاهتمام بمسألة التوجيه باعتباره عملية أساسية في توجيه الأفراد نحو التخصصات التي تتناسب من جهة مع ميولهم وقدراتهم. ومن ناحية أخرى، الاستجابة لمتطلبات النسيج الاقتصادي والاجتماعي خصوصا في ظل انفتاح سوق الشغل على التكنولوجيات الحديثة. من هذا المنظور، فإن دور التوجيه المهني يكمن في مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات سليمة واختيارات موضوعية وعقلانية، بهدف تحقيق التلاؤم الجيد بين رغبات وقدرات الشباب ومتطلبات المهن التي سيزاولونها مستقبلا. لذلك غدا التوجيه حاليا يكتسي أهمية كبيرة ومتنامية في السياسات العمومية. كما أن واقع هذه السياسات أصبح حاسما وهاما جدا بالنسبة لواقع التوجيه وتطوره، إذ تشكل سياقه العام وتحدد سبل تمويله ودعمه وتحديثه".<sup>2</sup>

في هذا السياق، حضى التوجيه المدرسي والمهني بأهمية كبرى ضمن المنظومة التربوية والتكوينية، إذ من خلاله يمكن تغيير التصورات والأفكار النمطية التي ارتبطت بالتكوين المهني، وذلك عبر مساعدة المتعلم على اكتشاف ومعرفة ميولاته وقدراته ورغباته ومعرفة احتياجات المقاولات، بعيدا عن الاختيارات العشوائية والتصورات السلبية. وبالتالي، هذا ما سيجعل من التكوين المهني اختيارا واعيا لدى المتعلم في بناء مشروعه الشخصي والمهني. وتجدر الإشارة، أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة السادسة المادة 99 اعتبر "التوجيه على أنه جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها

<sup>1</sup> المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2017، الرباط، 2018، ص 74.

<sup>2</sup> كيشارد جون- ميشال هيتو، ترجمة اميجدي خالد، التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، 2009، ص 1.

وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي<sup>1</sup>.

ونظرا للأهمية الكبيرة التي يحظى بها التوجيه المهني سواء في بلورة المشروع الشخصي للمتعم، أو في الحرص على "ضمان التلاؤم الجيد ما بين قدرات الشباب ومتطلبات المهن التي يتجهون إليها"<sup>2</sup>. جاء قانون الإطار 51-17 بمراجعة شاملة لهذا القطاع. كما تم إصدار العديد من المذكرات الوزارية من أهمها مسطرة التوجيه المدرسي والمهني الخاصة بتنظيم القطاع المدرسي برسم سنة 2021. إن ما يميز هذا المقرر الوزاري عن باقي المذكرات الوزارية، اعتماد التدبير الرقمي لمسطرة التوجيه المدرسي والمهني والجامعي عبر منظومة مسار، بهدف مساعدة المتعلم على اختيار التكوين الملائم له من أجل تسهيل إدماجه في سوق الشغل. فإن سعي المغرب إلى تحقيق التناسب ما بين التكوين والتشغيل من أجل التخفيف من حدة البطالة في صفوف خريجي التكوين المهني، أدى إلى إعادة النظر في المهن الحالية، وهو ما جعل وزارة التربية الوطنية والتكوين والتعليم العالي والبحث العلمي تحذف أكثر من 100 شعبة من التكوين المهني لأنها أصبحت من متجاوزة، و لم تعد لها الجاذبية والقابلية للتشغيل، لذلك كان من الضروري ضمان تكوين يستجيب لمتطلبات المهن الجديدة التي تتطلب مهارات وقدرات ومعارف في الذكاء الاصطناعي، من أجل رفع مستوى الكفاءات والمهارات ومراعاتها لتوجهات الاقتصاد وحاجيات المقاولات.

في هذا الإطار، فقد حرص المغرب على تطوير التكوين المهني خصوصا في مجال الذكاء الاصطناعي والتكنولوجي في ظل التوجه نحو الاقتصاد الرقمي. ومن أجل تحقيق ذلك، فقد تم إحداث مدن المهن والكفاءات في العديد من جهات المملكة، بهدف ضمان عرض تكويني يستجيب لحاجات المقاولات ولخصوصياتها الحالية والمستقبلية بهذه الجهات، والتي تهم المهن المرتبطة بهذه المجالات وهي: الصناعات الغذائية، التكنولوجيا الرقمية، التدبير، التجارة، السياحة، الصناعة التقليدية، الصحة والفلاحة. إن إنشاء مدن المهن والكفاءات في العديد من جهات المملكة، يعتبر خارطة طريق للإصلاح وتطوير التكوين المهني، هو ما سيؤدي إلى تحسين مردودية وجودة المدرسة المهنية، وفي ملاءمة التكوينات مع حاجات الجهات ومراعاة خصوصياتها. إلى جانب ذلك، توفير كفاءات متخصصة في كافة المجالات، بهدف مواكبة الأوراش الاقتصادية الكبرى التي انخرط فيها المغرب من بينها مخطط

<sup>1</sup> الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 33.

<sup>2</sup> charpentier jacky, Bernard collin, Edith scheurer, De l'orientation au projet de l'élève, Hachette, PARIS. 1993, P14.

المغرب الأخضر، ومخطط تسريع التنمية الصناعية، رؤية 2020 للسياسة، مخطط الطاقة الشمسية، هذا من شأنه خلق فرص عمل للخريجين من أجل تسهيل إدماجهم في المقاولات.

## خاتمة

بناء على ما سبق، يحتل التكوين المهني مكانة متميزة في السياسات العمومية، نظرا لأهميته في النهوض بالاقتصاد الوطني وتحسين تنافسيته، ولما يوفره من كفاءات مهنية متخصصة في شتى المجالات، بهدف الاستجابة لحاجات ومتطلبات المهنيين والمقاولين هذا من جهة، وتسهيل اندماج خريجي التكوين المهني من جهة أخرى، لكن في ظل ضعف التوجيه المهني وأثاره على تنمية الموارد البشرية، وتعدد القطاعات المشرفة على التكوين المهني وصعوبة التنسيق فيما بينهم، كان له تأثير سلبي على إمكانية تطوير سياسة للتكوين المهني تكون موحدة . وبالتالي، نتج عنه عدم الملاءمة ما بين خريجي التكوين المهني و متطلبات المقاولات، الأمر الذي يتطلب إرساء سياسة موحدة ومنسجمة تربط ما بين التكوين والتشغيل من خلال إعادة هندسة التكوين وفق المقاربة بالكفايات.

## بييليوغرافيا

- امعمري لحبيب، التنظيم في النظرية السوسيوولوجية، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، ط1، 2009.
- أكساب علي، منطلقات إرساء منظور مندمج للتكوين والتأهيل المهنيين بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، دفا تر التربة والتكوين، العدد 12، 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التكوين المهني الأساس مفاتيح من أجل إعادة البناء، تقرير رقم 2019/04، مارس، 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تصور التكوين المهني، 2015.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2017، الرباط، 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حكامه منظومة التربية والتكوين، تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- وزارة التنمية الاجتماعية والتضامن والتشغيل والتكوين المهني، الإطار القانوني بشأن إحداث وتنظيم التمرس المهني، المملكة المغربية.
- وزارة العدل، مديرية التشريع، إحداث وتنظيم التدرج المهني، المملكة المغربية، 2000 .
- التجيتي عزيز، نظام التكوين المهني بالمغرب، تشخيص للتجربة وتصور للأفق، مجلة عالم التربية، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1997.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، 2000.
- سلامي منيرة، أنين خالد سيف الدين، دور مؤسسات التكوين المهني في دفع الشباب نحو المقاولاتية، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 02، الجزائر، 2012،
- كيشارد جون- ميشال هيتو، ترجمة اميجدي خالد، التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، 2009.
- Charpentier jacky, Bernard collin, Edith scheurer, De l'orientation au projet de l'élève, Hachette, PARIS. 1993.
- Fayolle Alain, Le métier de créateur d'entreprise, Editions d'organisation, Paris, 2003.
- ✓ Mohammed Bougroum et les autres , l'insertion des diplômés au Maroc trajectoires professionnelles et déterminants individuels, Revus Région et développement, vol, n° 15, 2002.
- ✓ Slassi Mohamed, la formation en milieu professionnel au Maroc, Rapport national du Fondation européenne pour la formation, Mars 2017.



# الدرس الفلسفي والتمثلات القيمية: العقيدة في منهاج مادة الفلسفة نموذجاً

مصطفى بلعيدي

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة ابن طفيل،  
القنيطرة، المغرب

## مقدمة

تطرح ثنائية العقيدة والفلسفة في سياق المجتمع الإسلامي، عدة إحراجات تربوية، نابعة من طبيعة التصورات والآراء التي وجهت المجتمعات والأنظمة الفكرية والسياسية في السياقات الزمانية والمكانية المختلفة لهذه المجتمعات. وإذا كانت معظم هذه التمثلات تنظر إلى هذه الثنائية من زاوية التقابل والتعارض النابع من ربط الفلسفة بفكرة الاحاد والكفر والشرك والزندقة والتي جسدها مقولة "من تمنطق ترندق"، مما يجعل من الفلسفة نقيضاً للعقيدة الإسلامية، فقد تأثر تدريس الفلسفة وما تضمنته من قضايا فكرية وعقدية في السياق المغربي بهذه التمثلات لتعرف هذه العملية عدة موجات وتحولات ارتبطت بالسياق السياسي الذي حكم السياسة التعليمية بمغرب ما بعد الاستقلال مما جعل تدريسها في مقترق الطرق لا في ملتقاه<sup>1</sup>.

وبذلك تولدت إشكالية دور الفلسفة في ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية كتأثير من ثوابت المجتمع والدولة المغربية، كما حددت هذه الثوابت في الدستور المغربي، والكتاب الأبيض والميثاق الوطني للتربية والتكوين<sup>2</sup>، مقارنة بمواد أخرى كالتربية الإسلامية التي اعتبرها النموذج التنموي الجديد المادة الأساس التي ترسخ هذه القيم<sup>3</sup>، مكرساً بذلك التمثلات القيمية بخصوص علاقة الفلسفة بالعقيدة. فما مدى اهتمام البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الفلسفة والكتاب المدرسي، بقيم العقيدة الإسلامية؟ وما دور مدرس الفلسفة في تصحيح هذه التمثلات؟

<sup>1</sup> شرقي محمد، تدريس الفلسفة بين التنظير والممارسة قراءة في التجربة المغربية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 81، ديسمبر 2021، ص 62. جعواني وديع، تدريس الفلسفة بالمغرب، دراسة مقارنة بين المغرب وفرنسا، الحوار المتمدن، اطلع عليه بتاريخ: 2022/11/20، 12:00، <https://cutt.us/lcbe4>

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999.

<sup>3</sup> اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي الجديد، النموذج التنموي الجديد تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع التقرير العام، المملكة المغربية، أبريل 2021، ص 96.

## 1. في ماهية العقيدة في الفلسفة: دلالات ونماذج

### 1.2. دلالة العقيدة بين الشرع والفلسفة

تأخذ العقيدة في اللغة من العقد وهو نقيض الحل<sup>1</sup>، أي الربط والإحكام الذي يصعب فكه، والضم المتين، والجمع بين أطراف الشيء مع الشد والتوثيق. وهي الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده. وتطلق العقيدة في الدين على ما يؤمن به الانسان ويعتقده، كوجود الله وبعثة الرسل، والعقاب والثواب وغيرها<sup>2</sup>، فهي الجانب النظري الذي يمثل الأحكام الاعتقادية التي يجب الايمان بها في الاسلام قبل كل شيء، والمتمثلة في أركان الإيمان. والعقيدة في الفلسفة هي الرأي المعترف به بين أفراد مذهب واحد كالعقيدة الماركسية<sup>3</sup>. كما ترتبط بالتمذهب (doctrine) والوثوقية أو الدوغمائين، وهم الذين يعتقدون أنهم اكتشفوا الحقيقة<sup>4</sup>. وللدوغمائية معنى قدي تشير فيه إلى التعصب لفكرة أو موقف باعتباره الحقيقة المطلقة التي لا شك فيها دون البرهنة على ذلك.

يقود تحليل الدلالات السابقة لمفهوم العقيدة في سياقها الشرعي والفلسفي إلى أن هناك مجموعة من التقاطعات بين السياقين، أبرزها ارتباط العقيدة باليقين والقصد والمبدأ الثابت الذي لا يطاله الشك، إنها الفكرة التي يؤمن بها الشخص ويعقد عليها قلبه وعزمه فتصبح الموجه للفرد أو الجماعة في التفكير والفعل والقول. فالعقيدة بهذا المعنى هي الأدلوجة<sup>5</sup> أو الرؤية التي توجه التمثل أو التصور للكون والانسان والتاريخ، والتي تلتحم حولها الجماعة أو الطائفة الدينية أو الفلسفية ضد جماعة أخرى بشكل قد يولد خلافات وصراعات فكرية أو سياسية أو دينية.

وقد شكلت قضايا العقيدة في السياق الإسلامي في ارتباطها بالقضايا السياسية ومشكلة الخلافة، أساس ظهور التفكير الفلسفي الذي ارتبط بعلم الكلام، وهو "علم يتضمن الحجاج عن العقائد الايمانية بالأدلة العقلية..."<sup>6</sup>، أي أن أساس علم الكلام هو الحجاج والجدل العقلي الذي يشكل العمود الفقري للفلسفة. لذلك فإن نشأة هذا العلم كأحد بؤادر التفكير الفلسفي في بلاد الاسلام يرتبط بقضية العقيدة

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، ج3، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1414هـ، صص 295-299.

<sup>2</sup> صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص 92.

<sup>3</sup> صليبا جميل، المرجع نفسه، ص 92.

<sup>4</sup> بدوي عبد الرحمان، موسوعة الفلسفة، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص16.

<sup>5</sup> العروي عبد الله، مفهوم الأيديولوجيا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط8، 2012، ص9.

<sup>6</sup> ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ديوان المبتدأ الخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1427-1428هـ/ 2007م، ص467.

والمسائل الدينية التي كان الغرض منها مواجهة مختلف أنواع الغزو الفكري ضد العقيدة الاسلامية وخاصة في مسألة التوحيد، إغريقية أو مسيحية أو يهودية كانت أو غيرها.

إن المُعْتَبَر من هذا الكلام في ظل ما يشهده العالم الاسلامي المعاصر من غزو أفنك ما عاشه المسلمون في الحقب الماضية على المستوى القيمي والأخلاقي وخاصة في الجانب العقدي، هو ضرورة تحصين النشأ أمام هذا الغزو، وهو ما يقتضي تدخل مختلف المؤسسات التربوية وفي مقدمتها مؤسسة المدرسة من خلال جعل البرامج المقررة في مختلف المواد الدراسية خادمة لترسيخ قيم الهوية والقدرة على النقد لدى المتعلم وعدم الانجراف مع التيارات العقدية والايديولوجية العاتية العابرة للفضاءات العامة والخاصة.

## 2.1. العقيدة والفلسفة نماذج في التمايز والوصل

إن الارتباط بين قيم العقيدة وقيم الفلسفة يقتضي ضرورة الفلسفة للعقيدة، وجعل الفلسفة أحد أعمدة البناء العقدي والفكري والتربوي التي لا مناص منها، خاصة أن غزو الأفكار والعقائد والايديولوجيات المناوئة للعقيدة الاسلامية يحتاج بناء إنسان قادر على الوعي بهذه الأفكار والمعتقدات، ومواجهته لمعاول الهدم الجديدة على أسس عقدية عقلية ونقلية يكمل بعضها بعضا، وذلك مشروط باكتساب آليات النقد والشك المنهجي البناء الذي يتأسس عليه التفكير الفلسفي والديني كما مارسه محبي الحكمة بدلالاتها الفلسفية والدينية. ولعل أبرز نماذج يمكن استلهاها تجاربها الفلسفية تربويا وعقديا ومنهجيا في الدرس الفلسفي، لما تميزت به فلسفتهم من دفاع عن العقيدة النقية والايان العقلي التابع من الذات والنابذ لإشاعة الوساطة بين الفرد والرب هم فلاسفة العقل، الكندي وابن رشد ورونيه ديكرت.

ففي سياق هيمنت فيه المذهبية الدينية القائمة على الوساطة بين العبد والرب، ثارت الفلسفة العقلانية مع رونه ديكرت على عقيدة الوساطة المرسخة لقيم التبعية والخضوع للجماعة والرأي تماشيا مع سياق الثورات التحريرية وفي مقدمتها حركة الإصلاح الديني التي اعتبرت أن المعتقدات الدينية المتعلقة بصكوك الغفران مجرد خرافات دينية لأن الصلة الروحية تقوم بين الفرد والله مباشرة<sup>1</sup>، فاتحة أفق الإيمان الفردي الذي تستطيع الذات تحقيقه بالعودة إلى الذات واعتماد العقل في فهم النص الديني ومعرفة الله.

<sup>1</sup> فضل الله مهدي، فلسفة ديكرت ومنهجه نظرة تحليلية ونقدية، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1983، ص 68.



وقد تجسد هذا التأسيس لأهمية الفلسفة في بناء وترسيخ العقيدة مع النموذج الديكارتي عبر الطريقة الجديدة في إثباته لوجود الله<sup>1</sup> باستناده على الذات عوض العالم الخارجي. فإذا كان بن رشد مثلا وقبله الكندي<sup>2</sup> قد انطلق من المخلوقات لإثبات الخالق والإيمان به، في سياق دفاعه عن أهمية النظر في كتب القدماء واعتباره واجبا بالشرع، لأن الفلسفة من سبل معرفة الله تعالى<sup>3</sup>، فإن ديكارت أثبت وجود إتيته المفكرة الناقصة ليستنتج منها وجود الله الكامل.

## 2. مكانة قيم العقيدة في الدرس الفلسفي من التوجيهات التربوية إلى الفصل الدراسي

إذا كانت المدرسة أبرز المؤسسات التي توظفها المجتمعات في الحفاظ على قيمها والمبادئ الموجهة لمرجعيتها العقدية والثقافية<sup>4</sup>، فقد حددت الوثائق التربوية الموجهة للتربية والتكوين هذه المرتكزات بشكل واضح يوجه مختلف البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد وفي مقدمتها مادة الفلسفة.

### 1.2. قيم العقيدة في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة

رغم ما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن "نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية يمتدني بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمتها"، لكن إشكال البرامج والقضايا التي يتم تدريسها في علاقتها بقيم المجتمع وثوابته العقدية لازال يطرح إشكالا كبيرا، خاصة بعد التحولات التي شهدتها هذه البرامج، وفي مقدمتها توجيهات و برامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007.

بالعودة إلى المنهاج الجديد لمادة الفلسفة نجد أن هذا الأخير يستمد أسسه من الإطار المرجعي لمراجعة المناهج والبرامج وخاصة مدخل القيم والكفايات، غير أن طبيعة هذه القيم جاءت بصيغة

---

<sup>1</sup> شكل كتاب تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى مجالا لعرض روني ديكارت لبراهينه على وجود الله في إطار الشك المنهجي. ديكارت روني، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 1988.

<sup>2</sup> الكندي، كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، حققه وقدم له وعلق عليه أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، الطبعة الأولى، 1367هـ/1948م.

<sup>3</sup> ابن رشد، فصل المقال وتقرير ما بين الحكمة والشرعية من الاتصال، قدم له وعلق عليه ألبير نصري نادر، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 4، 1973، ص 33.

<sup>4</sup> يمكن في سياق استجلاء علاقة الفلسفة بالتاريخ الوطني للمغرب وسياقات تدريسها الرجوع إلى المؤلف الجماعي: في تدريس الفلسفة، تقديم وتنسيق الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ديسمبر 2015.

عمومية بناء على أن الفلسفة معرفة شمولية. إن تعليم الفلسفة هو تكوين وترقية مشروع مواطن كوني متحرر ومستقل ومسؤول، يرتقي بشخصيته وبتاريخه الخاص المحدودين في الزمان والمكان إلى مرتبة الكرامة الانسانية<sup>1</sup>. ومعنى هذا أن إقرار قيم العقيدة كغيره من القيم يمكن أن يشكل جزءاً من القيم التي يسعى إليها الدرس الفلسفي، مع إمكانية أن تصبح هذه القيم موضع تساؤل ونقد باعتبارها من البدايات التي تبقى قابلة للشك في حالة ما اعتبرت من العناصر المضادة للتقدم.

وبخصوص مبدأ شمولية المنهاج، انطلق المنهاج الجديد من عنوان الفلسفة عوض، الفكر الاسلامي والفلسفة، ومبررات هذا التغيير حسب ما ورد في التوجيهات التربوية أن الفلسفة تشمل الفكر الانساني ككل والفكر الاسلامي جزء لا يتجزأ من التراث الفلسفي الانساني، ولا مبرر من الناحية التربوية لعزله وتمييزه ومجاورته مع الفكر الفلسفي العالمي، لأن الفكر الاسلامي يحضر على قدم المساواة مع الفكر الفلسفي للحضارات الانسانية الأخرى لا يقل عنه ولا يفوقه قيمة<sup>2</sup>.

يقود التفكير في هذا المبدأ إلى ملحظين. الأول هو اعتبار مناهج الفلسفة حاملاً لقيم الكونية القائمة على التعددية والمساواة بين الحضارات والثقافات بناء على خدمة المشترك الانساني، وبالتالي بناء متعلم/مواطن كوني يؤمن بقيم التعايش والتكامل الحضاري والثقافي ونبذ لقيم التعصب والدوغمائية، فكرية كانت أو دينية أو عرقية. أما الثاني فأساسه تحرير هذا المتعلم من الخصوصية الثقافية والقيمية مادامت الحضارة الغربية منذ اللحظة اليونانية إلى اللحظة المعاصرة هي التجسيد الوحيد لهذا الفكر العالمي والإنساني، مما ينتج عنه عدم التمييز بين القيم النابعة من الذات الاسلامية كما تتجسد هذه القيم في الفكر الاسلامي "الديني والفلسفي، على غرار البرامج السابقة التي تميزت بتجاوز الحقول المعرفية بين الفكرين الفلسفي والاسلامي.

## 2.2. قيم العقيدة بين المدرس والمنهاج والكتاب المدرسي.

أدرجت التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة وضعية مناهج المادة والكتاب المدرسي ومكانة المدرس في إطار المرتكزات، من خلال اعتبار المنهاج هو الدستور الملزم للأستاذ بينما يظل الكتاب المدرسي بما يحمله من مضامين، وثيقة اختيارية وإمكانية ضمن امكانيات عدة من الموارد المعرفية التي يمكن للأستاذ

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، نونبر 2007، ص5.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص5.

اعتمادها بشكل يخول له حرية اختيار الكتب والمضامين في إطار شروط التعاقد المرتبطة بالتقويم وتكافؤ الفرص بين التلاميذ.

جاء في التوجيهات في العنوان الخاص بوضعية الكتب المدرسية ما يلي: "ينطلق منهاج مادة الفلسفة من التمييز المنهجي بين هذا المنهاج وبين الكتب المدرسية الجديدة للفلسفة. فالمنهاج وحده هو الإطار المرجعي الملزم وطنيا، أما مضامين الكتب المدرسية للمادة والمقاربات... فلأستاذة وأستاذ المادة حرية التصرف فيها وفقا لأهداف المنهاج والكفايات المراد تميمتها لدى المتعلم..."<sup>1</sup>

يستفاد من المقتطف السابق ضرورة تقييد الأستاذ بالمنهاج في تحديد طبيعة القيم الممكن ترسيخها أو تميمتها لدى المتعلم والمحددة كما سلف الذكر في القيم الكونية القائمة على حرية الاختيار والانعقاد من الخاص نحو الكوني في إطار المواطن الكوني. إضافة إلى كون الكتاب المدرسي وثيقة ودعامة غير ملزمة للأستاذ في تحديد المضامين، لأنها بتعبير صريح كتاب التلميذ مادام شرط احترام التعاقد المرتبط بالتقييم حاضرا لدى الأستاذ، الذي خولت له الحرية والصلاحيات في توظيف المعارف والدعامات المعرفية والتصرف في مضامين الكتب، ما يعطيه مجالا واسعا في إعادة الاعتبار لقيم العقيدة، وتوظيف النصوص الفلسفية المرتبطة بالإشكالات التي تطرحها المجزوءات والمفاهيم الفلسفية المتضمنة لقضايا القيم والعقيدة، من قبيل مجزوءة الفلسفة ومجزوءات السنة الثانية باكالوريا كإشكالية الهوية والوعي بالذات في علاقتها بالغير والتاريخ وإشكالات مجزوءة الأخلاق وما تركز عليه من قيم عالجهما الدين والفلسفة.

## خاتمة

نخلص ما سبق أن التمثلات القيمية لقيم العقيدة في علاقتها بالدرس الفلسفي يمكن تصحيحها من فكرة التعارض والهدم إلى التكامل والوصل، عبر إرسائها بشكل صريح في المنهاج، وعدم جعلها متوارية، وتابعة، لصالح قيم الكونية.

ويبقى الدور الكبير في تصحيح هذه التمثلات أو تكريسها لأستاذ المادة، مادام المنهاج والمقرر الدراسيين يسمحان له بحرية كبيرة في اختيار النصوص والدعامات الملائمة للإشكالات التي تتم مقاربتها، مما يفسح أفقا كبيرا لإعادة الاعتبار لهذه القيم، دون أن يعني ذلك فرض الوصاية على المتعلم، لأن ذلك مناف لماهية العقيدة والحكمة، فالغاية من الدرس الفلسفي هي بناء الإنسان الحر والمسؤول، المعتز بهويته وعقيدته والمنفتح على غيره.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 8.

## بيبلوغرافيا

- ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ديوان المبتدأ الخبز في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1427-1428هـ/ 2007م.
- ابن رشد أبو الوليد محمد بن أحمد، فصل المقال وتقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، قدم له وعلق عليه ألبير نصري نادر، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 4، 1973.
- ابن منظور، لسان العرب، ج3، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ.
- بدوي عبد الرحمان، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ج2، بيروت، ط1، 1984.
- جعواني وديع، تدريس الفلسفة بالمغرب، دراسة مقارنة بين المغرب وفرنسا، الحوار المتمدن، اطلع عليه بتاريخ: 2022/11/20، 12:00، <https://cutt.us/lcbe4>
- ديكرت رونيه، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 1988.
- شرقي محمد، تدريس الفلسفة بين التنظير والممارسة قراءة في التجربة المغربية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد81، ديسمبر 2021.
- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.
- فضل الله مهدي، فلسفة ديكرت ومنهجه نظرة تحليلية ونقدية، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1983.
- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2014.
- الكندي، كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، حققه وقدم له وعلق عليه أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، الطبعة الأولى، 1367هـ/ 1948م.
- لالاند أندري، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الثاني، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط، 2001.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، نونبر 2007
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي الجديد، النموذج التنموي الجديد تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع التقرير العام، المملكة المغربية، أبريل 2021.
- الميثاق الوطني للتربة والتكوين، المملكة المغربية، 1999.
- مؤلف جماعي، في تدريس الفلسفة، تقديم وتنسيق الطيب بوغزة، يوسف بن عدي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ديسمبر 2015.



# صراع المرجعيات القيمية في المنهاج التربوي وأثره على جودة التعليمات

محسن اجعيان

باحث في سلك الدكتوراه (السوسيولوجيا)

بدر الحجاجي

باحث في سلك الدكتوراه (علوم التربية)  
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

## مقدمة

إن تعريف الورش القيمي في سياق الحياة المدرسية غاية تقتضي لزوما انسجام المنظومة القيمية، واتساق مرجعياتها، وتوحد غاياتها، وتعاضد مكوناتها، حتى يكون بالإمكان تجنب المجتمع المدرسي مطبات الانشطار القيمي، وصراع المرجعيات، ومشكلات التوظيف الإيديولوجي للخطاب التربوي في سياق الفعاليات التربوية، والتي تجري داخل فضاءات المدرسة المغربية، ومن ثم تيسير سبل تمثل النشء لمصفوفة القيم المنشودة واستدماجها في سلوك ووعي واتجاهات الفئات المستهدفة.

ولعل الوقوف عند العتبات التشريعية والمداخل التربوية المرجعية النازمة للحقل المدرسي في بلادنا، وفي مقدمتها ديباجة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وما تلاها من وثائق مرجعية تمتح من نفس المورد التشريعي، يجعلنا نسجل العديد من المفارقات التي تسكن فلسفة تدبير الورش القيمي في المنظومة التربوية، مادام أن المشرع التربوي يراهن على تعريف قيم متضاربة تنتمي لمرجعيات ثقافية متنافرة بعضها يندرج في خانة الحداثة والعصرنة، وبعضها الآخر ينضوي تحت لواء الاتجاهات التربوية المطبوعة بالتقليدية والوفية لمقومات الهوية المحلية والمشبعة بالقيم التراثية، بمعنى أتم، تحتكم المنظومة التربوية إلى منطق مزدوج وثنائي القطب فيما يتعلق بالهوية القيمية للمنتوج التربوي المنشود، إذ تتأرجح مصفوفة القيم المعلن عنها في النظم المرجعية وفي المنهاج التربوي عموما، بين قيم حداثة مستوجب تأويلا خاصا ينسجم مع بنيتها وسياقاتها وغاياتها، كما تتطلب إطارا بيداغوجيا يتوافق مع منطقتها، و بين قيم تراثية و محلية (ما قبل حداثة) تتطلب بدورها ممارسة تربوية مغايرة، وتدبيرا يتلاءم مع خصائصها ومقاصدها.

إن البنية الإشكالية لهذه لورقة العلمية تسير في اتجاه الكشف عن محدودية الاختيار التربوي التوليقي الذي يجمع في نفس الآن بين مرجعيات متضاربة على مستوى الغايات والوسائل والمنطلقات، و من ثم يمكن بلورة العديد من الأسئلة، والتي يمكن إجمالها على النحو التالي: إلى أي مدى يمكن تجسيد الفلسفة التربوية التوليفية في سياق المدرسة الحديثة؟ ماهي انعكاسات تضارب القيم على الحياة المدرسية؟ وكيف يمكن التوفيق بين مرجعية قيمة تقليدانية وأخرى حديثة عصرية داخل نفس المجتمع المدرسي؟

كيف يمكن تصريف هذا المسعى منهاجيا وتنظيميا وبيداغوجيا ومعرفيا؟ و ماهي مظاهر ومستويات صراع المرجعيات القيمة في الحقل المدرسي؟ هل تضارب النظم القيمة بالمؤسسات التربوية يأخذ شكلا صريحا بحيث يمكن رصده في ثنايا الأطر المرجعية الناظمة للفعل المدرسي، كما هو معلن عنها في المنهاج الرسمي، أم أن تنافر وصراع المرجعيات يمتد إلى مستوى الممارسة التربوية لدى الفاعلين في شكل مناهج خفية؟ ماهي انعكاسات تضارب المرجعيات القيمة على جودة الحياة المدرسية؟ كيف تؤثر الوضعيات التربوية ثنائية المرجع على بنية التمثلات لدى المتعلمين؟

### **التربية على القيم بين المجتمع والمدرسة:**

إن مدلول التربية يتأرجح مع مفهوم القيم إلى حد التماهي، فقد يبدو للوهلة الأولى، أنه بالإمكان رسم حدود فاصلة بينهما، لكن الحقيقة أنهما متداخلان<sup>1</sup>، حيث إن النظر في أحدهما يستوجب بالضرورة والحث استدعاء الآخر والنظر فيه، فلا يمكن لأي منهما استيفاء خصائصه الدلالية إلا في ضوء الآخر. معنى ذلك، أن القيم لا تكتسي صفة المعنى وطابع الدلالة وإمكانية التداول، إلا عبر مسلك التربية. "فلاوجود للتربية بدون قيم، وحتى إن اختزلنا التربية في التعليم المدرسي، فإننا نتعلم القيم في المدرسة"<sup>2</sup>، أي أن الرافد الحقيقي لنقل وتشريب القيم والوسيلة المثلى لترسيخ النظام الأخلاقي والطريق الملكي لتأسيس النسق القيمي يرتبط أساسا بسيرورات التربية، فالقيم هي المكون الرئيس الذي تقوم عليه التربية والموجه الناظم لفعل التنشئة والغاية منها، ومن ثم يمكن الوقوف على خاصية التكامل الوثيق التي تسم المفهومين معا، لدرجة يبدو معها أن كل واحد منهما يشكل المدخل الرئيس لفهم الآخر، فلا تربية من دون قيم ولا قيم من دون تربية.

<sup>1</sup> مبارك ربيع، التربية والتحديث، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 2005، ص 241.

<sup>2</sup>Reboul Olivier, Les valeurs de l'éducation PUF, Paris, 1992, p1.

فالتربية ليست مجرد إطار لإنماء مهارات الفرد وتزويده بالكفاءات ومدته بالمعارف، وإنما أيضا فضاء التربية هو بمثابة مشتل تزه فيه براعم القيم، أي فرصة لإشباع الشخصية بمكون القيم، مادام أن المدرسة بنية اجتماعية تمارس في سياقها نشاطات تربوية قصدية موجّهة ومحكومة بمبادئ ومرجعيات، لا تربو فقط إلى إقدار المتعلمين معرفيا وإنما أيضا تعنى (بضم التاء) الأنساق المدرسية والتربوية بمهمة تسيخ البعد القيمي في سلوك الناشئة و توطين اتجاهات قيمة وأخلاقية في وعي الفئات المستهدفة من العملية التعليمية التعليمية، حيث تهدف جميع أشكال التدخل التربوي الى ملاسة الأبعاد النفسية والمعرفية و السلوكية للمتعلم، غير أن بلوغ هذه المرامي والمساعي ليس هينا مادام أنها مرتبطة بشروط سوسيو تنظيمية ومعايير سيكو بيداغوجية وإطار مرجعي واضح يحدد طبيعة وهوية الإطار القيمي الموجه للعملية التربوية.

والحاصل أن الهوية القيمية للمنتج التربوي عموما تصطبغ بخصائص التعدد والاختلاف والتنافي أحيانا، وذلك لأن الثقافة القيمية تتماوج مع بنية الثقافة المجتمعية وتتلون بألوان خصوصياتها، بمعنى أدق، تتساقق الممارسة التربوية مع المعايير التي يختارها النظام الثقافي وتزينا بزبي التحديات والصراعات الإيديولوجية والتدافعات القيمية. ومن تم تكون القيم عبارة عن صورة تجسد دينامية التقاطبات القيمية داخل السياق الاجتماعي، هكذا تختلف المجتمعات من حيث الاتجاهات التي تتبناها إزاء القيم المرغوبة في الحقل المدرسي، و هذا ما يفسر تباين الثقافات التربوية من حيث مواصفات و قيم ومعالم الشخصية المراد بناؤها.

لكن على الرغم من تعدد الخرائط القيمية واختلاف الاختيارات المتعلقة بنسق القيم على وجه العموم، إلا أنها لا يمكن أن تخرج عن ثلاثة دوائر أساسية مرتبطة بالأنظمة التربوية نجملها على النحو التالي: اتجاهات قيمية استاتيكية مشبعة بالقيم الماضوية، ثم ثقافة قيمية دينامية تتحدد في صورة اتجاهات تربوية حدائية وعصرية، يليها الاتجاه التوليقي<sup>1</sup> الذي يتضمن منطلقا<sup>2</sup> مزدوجا يسعى من خلاله أنصاره إلى التوليف والتوفيق بين الاتجاهين السابقين<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> الجابري محمد، أضواء على مشكل التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1973، ص ص 51-69.

<sup>2</sup> أحرشاؤ الغالي، المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب، مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، 2017، صص. 53-65.

<sup>3</sup> جنجار، محمد الصغير، حدود الاختيار التوافقي و انعكاساته على منظومة القيم بالمدرسة المغربية، منشورات دفاتر التربية و التكوين، العدد 5، 2017، صص. 14-18.



## التنافر القيمي و حدود الاختيار التربوي التوفيقي:

إن مساعي الإدماج القيمي قد تصطدم بالعديد من التحديات ولعل أولها وأهمها ما يتعلق بالمدح القيمي العام في المنتج التربوي، الذي يراهن على خلق سياق تربوي هجين ومركب تتعايش في أرضيته قيم متناظرة من حيث المعنى والمبنى والمنطق، مما يفضي إلى حالة من الاغتراب يعيشها المتعلم في سياق مجتمعه المدرسي قبل أن يلامسها في سياق المعيش ما بعد المدرسي، ومن هنا تبرز محدودية الاختيار التوفيقي الذي يجعل من المدرسة مساحة تمتد فيها المزايدات والتجاذبات التي يحتكم إليها المنطق السياسي. خاصة وأن الدول الإفريقية تميل من الناحية الاجتماعية الى ثقافة ماضوية في حين أن اقتصادها موجه نحو ثقافة مستقبلية ومنفتحة حسب توجهات هذه الدول<sup>1</sup>، ومن ثم تكون الحاجة ماسة لخلق نوع من الحوارية التي ينبغي أن تعمل على تكامل الشرق والغرب.<sup>2</sup>

إن تحليل المرجعيات النظرية للمنظومة المدرسية و معها الوثائق الإطار الناظمة لجل الفعاليات التربوية والمؤطرة للنظم القيمية المراد تصريفها في سياق المدرسة المغربية يضعنا أمام سياق تربوي مفارق و متذبذب، تتماوج في دائرته مرجعيات قيمية متنافرة و متضاربة، تتأرجح بين الخيار الحدائي المشبع بالقيم الكونية العابرة للثقافات والممتدة في سياقات كونية لا تعترف بالحدود الجغرافية والتباينات المنطقية والخصوصيات المحلية وبين الخيار التقليدي المرتكز على النظم القيمية المحلية و المرتهن إلى فلسفة اجتماعية ماضوية، تمتح من معين الروافد الثقافية المحلية باعتبارها مقومات للهوية المحلية ذات المدح الخصوصي المنسجم مع مكونات الشخصية القومية في شتى أبعادها الدينية والتاريخية والحضارية.

إن المتأمل في ثنايا المنهاج التربوي تقليدا لا تنقيا و تحديدا ما يتعلق بمنطقه القيمي، يخلص إلى نتيجة مفادها أن المنظومة القيمية المعلن عنها في الأطر المرجعية تغذي التقاطبات الإيديولوجية داخل الحقل المدرسي و تجعل من الحياة المدرسية فضاءا للتجاذبات الأيديو-سياسية وموئلا لممارسات تربوية تحيد قطعا عن مقاصد المنهاج الرسمي، مادام أن الخطاب القيمي للمنظومة يحتكم إلى منطق مزدوج و هجين، يفضي إلى بلقنة الخريطة القيمية في الحياة المدرسية و يؤدي حتما إلى عسر على مستوى هضم المكون القيمي و تمثله في سلوك ووعي الناشئة و استدماجه في نطاق حياته الخاصة و ترجمته في صيغة

<sup>1</sup>D'Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor-Bruxelles, Paris, pp51-69

<sup>2</sup>موران ادغار، تربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرقي و منير الحجوجي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002، ص3.

مواقف و اتجاهات و اختيارات، فالفكر التربوي المغربي يكتسي طابعا توفيقيا في طريقة معالجته لمشاكل التعليم، إذ يحاول دوما البحث عن حلول وسطى و عن صيغ توفيقية ترضي الجميع<sup>1</sup>.

لقد انطلق المنهاج التربوي من مصادرة تؤكد على ضرورة الانخراط في الورش القيمي وفق مدخل مزدوج، فواقع الممارسة التربوية و معها جل الأطر النظرية، تقودنا رأسا إلى حقيقة مفادها أن الحقل المدرسي تتفاعل في أرضيته العديد من التقابلات التي تعكس وضعا مفارقا ومضطربا لبنية وهوية المكون القيمي المتضمن في الخطاب المدرسي، مع ما يستتبعه من مؤديات تؤثر على مكونات الحياة المدرسية ويمكن اختزالها في العديد من القيم ذات المرجعيات المزدوجة التي تتعايش جنبا إلى جنب في سياق الحقل المدرسي من قبيل: الحدائي/التقليداني، الخصوصي/الكوني، النسبي /المطلق، الثابت/المتحول، المفتوح/المغلق، المحلي/العالمي، الأصيل/المعاصر، براديعم التعليم/براديعم التعلم، مضامين حية /مضامين جامدة، منظور استاتيكي للقيم/منظور دينامي، قيم تؤسس للمعرفة/معرفة تؤسس للقيم، قيم تنظر للمعرفة كغاية/قيم تنظر للمعرفة كوسيلة.

هكذا يكون المطلوب من الممتدرس التعايش مع نظام مدرسي يركز على ثقافة قيمية مضطربة في تكوينها، حيث إن هذا الأخير يتفاعل مع سياقات الحياة المدرسية وفق نسق قيمي مركب في مرجعياته وهجين في منطلقاته ومتضارب في خلفياته، أية ذلك أن الثقافة القيمية عند نفس الممتدرس تضيق في حال تعلق الأمر بوضعيات تربوية تحتكم إلى منطق تقليداني وتتسع عندما يكون إزاء سياق تربوي منفتح وحدائي. بل أكثر من ذلك يستطيع المتعلم في إطار تفاعله مع مضامين معرفية مشبعة بأطر قيمية حدائية أن يطرح أسئلة مفتوحة، تسائل البدايات الاجتماعية ومعها كل أشكال اليقين الديني والسياسي والأخلاقي، لكن تفاعله مع مضامين معرفية مثقلة بالمكون التراثي و بخاصة المعارف الدينية المحاطة بسياج القداسة، يجعله ينحو مسلكا مغايرا، حيث يصبح السؤال مغلقا يقف عند الحدود المباحة في النسق القيمي التقليداني.

فن المعلوم أن الممارسات التربوية تتباين في أبعادها البيداغوجية حسب متغير المناهج الدراسية والمضامين المعرفية، ذلك أن نفس الممتدرس يلعب دورا مزدوجا، فعلى سبيل المثال يكون مطلوبا منه، في سياق تفاعله مع النسق المعرفي التراثي المضموم في ثنايا الخطاب الديني، الانخراط في سيرورات تربوية تضعه في هامش العملية التعليمية-التعلمية، بحكم خضوعه لسلطة المتن المعرفي وتبعيته للمدرس (وليس المعلم)، مادام أن الوساطة البيداغوجية التي يمارسها هذا الأخير تنحو في اتجاه عمودي يكون

<sup>1</sup> الجابري محمد، أضواء على مشكل التعليم في المغرب، مرجع سابق، صص 51-69.

معها في موضع المركز من دائرة الفعاليات التربوية، في حين يكون المت مدرس تلميذا (وليس متعلما) خاضعا لسلطة النسق المعرفي التراثي، بحيث يكون مطلوبا منه اجتراره وهضمه دون مساءلته وتفكيكه ومحامته، أي أن المت مدرس في سياق المرجعيات القيمة المزدوجة يجد نفسه أمام عبتين معرفيتين، عتبه المعرفة المؤسسة على النقل والشحن والترويض والذاكرة، ثم عتبه المعرفة القائمة على العقل والنقد والهدم والتطوير والبناء، ومن معرفة في صورة متن سلطوي يفرض (بضم الياء) على المتلقي استبطانه واجتراره وفق صيغة آلية وميكانيكية تجعل منه ذاتا منفصلة لا فاعلة، إلى معرفة منفتحة ومحايثة لمعيش المتعلم و ممتدة في واقعه، أي من معرفة ميتة تنتمي لدائرة الماضي إلى معرفة حية تنوجد في قلب اهتمامات المتعلم وميولاته وانتظاراته و ترتبط صميا بمخبراته، وتستجيب لبنية حاجياته المركبة وتلامس مختلف أبعاد و مناحي وجوده الأخلاقي والمعرفي والوجداني والسلوكي.

هكذا ينظر إلى المتعلم من داخل المنظور التوليقي الذي تتبناه المنظومة التربوية ببلادنا وفق منطق مزدوج، فع أنه يتبنى مارسة تربوية تعترف بفاعلية المتعلم باعتباره ذاتا فاعلة ومبادرة، تشترك على نحو نشيط في بناء تعلماتها وتطوير قدراتها وبنية معارفها وتقييم أداها، إلا أنه في نفس الوقت يدين بالولاء إلى الثقافة التربوية التقليدية التي تنزع من المتعلم كل خصائص المبادرة والاستقلالية في بناء التعلم و بناء الكفايات وتملك المعارف، مادام أن المدرس هو الطرف الفاعل والمتحكم في سيرورات العملية التعليمية التعلمية، من خلال سلطة المتن المعرفي التي يعتبر مصدرها الأوحد، في حين يظل المتعلم مجرد ذات منفصلة وخاضعة، هكذا لا يسمح لمتعلم بممارسة تفكيره النقدي، إلا فيما يتعلق بالمعارف القائمة على مرجعيات قيمة نسبية ومتغيرة، في حين يكون محظورا عليه ممارسة نفس النشاط إزاء المعارف التقليدية المرتبطة بالقيم الماضية والمحاطة بسياج التبجيل والتقدير أحيانا، فهي ثابتة وأزلية ومجردة عن كل مساءلة أو نقد.

بمعنى أتم، يكون المت مدرس أمام اتجاهين تربويين تجمعهما علاقة انفصام على مستوى بنية القيم وامتداداتها البيداغوجية وحواملها المضامينية وهويتها المرجعية، و من ثم يفضي هذا الوضع المرتبك إلى صعوبات على مستوى تمثل القيم واستدماجها في السلوك وتجسيدها في المواقف واستدخالها في الاتجاهات و تحويلها إلى موارد قابلة للتحويل في السياقات الاجتماعية والمهنية والاقتصادية.

معنى ذلك أن الاتجاه التربوي التوفيقي ومن خلال محاولته الدمج بين أطر قيمة متعددة الروافد ومتقاطبة في منطقتها ومنطلقها لا يعكس في حقيقته سوى تأجيلا وغيابا للجرأة في حسم الاختيارات التربوية، ونقل الصراعات المعيارية والتناقضات القيمة من المجتمع إلى قلب المدرسة، لتصبح هذه الأخيرة مرآة تعكس تناقضات المجتمع ولا تؤدي سوى لإعادة إنتاجها، ومن ثم تصبح المدرسة وسيلة

لتحقيق التوافق الإيديولوجية ومطية لاستتباب الأمن السياسي ومسلكا لترضية القوى المهيمنة، ما يتنافى مع مقومات ومرتكزات المدرسة الحديثة ومهامها المتمثلة أساسا في إنتاج أسباب التقدم وإدماج المتعلمين في مشروع مجتمعي تنموي ينشد التغيير والتطور، والذي يصعب تحقيقه في موقع اللاحياء الإيديولوجي الذي تحتله المدرسة التربوية.

بكلمة أخرى، إن الاتجاهات التربوية المزيجة، تترك سير السيرورات التعليمية التعليمية، مادام أن هذا الاتجاه التربوي ثنائي القطب، يرتكز على منطق مزدوج، ويحاول الدمج بين مرجعيتين متناظرتين ومتقاطبتين، حيث يغيب أفق تحقيق الانسجام والتآلف بين مكونات النسق المعرفي، كما ينعكس سلبا على أدوار ومهام كل من المتعلم والمدرس، وهو ما يجعل المثلث البيداغوجي غير واضح ومرتبك ومتناقض؛ يتراوح بين معرفة وقيم تقليدية وأخرى حديثة، فتارة يكون المتعلم تابعا وخاصا لسلطة المتن المعرفي وتارة أخرى يكون طرفا نشيطا مبادرا ومستقلا، وحينما يكون في بؤرة النشاط التربوي وحينما آخر يكون على هامشه، وبين اعتبار المدرس موجها ومنظما ومنشطا واعتباره مركزا ومحورا للعملية التعليمية ومالك لسلطة المتن المعرفي، الشيء الذي يؤثر سلبا على بنية و طبيعة المهام والأدوار الموكولة للنسق المدرسي.

### قيم حقوق الإنسان بين الكونية والمحلية:

بالعودة إلى قيم حقوق الإنسان المضمومة في سياق المقررين الدراسيين لمادتي الفلسفة و التربية الإسلامية، نجد بما لا يدع مجالا للشك أن ثمة تنافرا بنيويا واضحا على مستوى المرجعيات و تناظرا دالا على صعيد المنطلقات و المدلولات والأبعاد العامة التي في ظلها يتحدد الجهاز المفاهيمي الخاص بمنظومة القيم الحقوقية. فالتحليل النظري الداخلي لمنظومة حقوق الإنسان و ما يستتبعها من قيم، كما هو معلن عنها في المنهاج الخاص بكل مادة، ومعه الكتاب المدرسي الذي يعتبر الأداة الكفيلة بتصريف مقاصد التصور المنهاجي العام، يضعنا أمام وضع مفارق ومتذبذب لنسق القيم مدار التحليل، فن المعلوم أن قيم حقوق الانسان تفرض نفسها كإطار عابر للثقافات، أي أنها أنساق فكرية وقيمة كونية تتموقع في دائرة المشترك الانساني و تخاطب الانسان في كليته، بقطع النظر عن انتمائه الثقافي، وهي النزعة التي نجد لها مكانا في الخطاب الفلسفي بوصفه معرفة تؤسس لقيم كونية تتجاوز بشكل أو بآخر الخصوصيات الثقافية مادام أنها أنساق مغلقة مشروطة برمان ومكان معينين، ولا نحتاج إلى أدلة كثيرة لنؤكد سمة الكونية في الخطاب القيمي الحقوقي سواء من جهة الأسس و المبادئ والمنطلقات أو من

ناحية التوجه و الأليات و معها المقاصد و الغايات، بحيث لا يمكن فهمها إلا في ضوء ثقافة حدائيه إنسية مشبعة بالمعنى الكونى.

لكن مقارنة الخطاب القيمى الحقوى المضموم فى مقرر التربية الإسلامية والتأمل فى منطلقاته يحيلنا على محاولات تروم تبئية الجهاز المفاهيمى الخاص بالقيم الحقوية، و إسباغ طابع الكونية على مضمونها فى شكل نزعة توفيقية تسعى إلى أسامة الخطاب الحقوى وتجريده من كل خواصه الإنسانية، واعتبار المرجعية الدينية بمثابة الأرضية التى بمقتضاها يكتمل الوعى بالحقوق و يصبح من الممكن بلورتها على أرض الواقع، بل و تصريفها فى صيغة سلوك و اتجاهات عملية.

هكذا يكون المدرس إزاء نفس أنساق القيم لكن بمدلولات متناقضة ومعانى متناظرة، بعضها يغرف من معين المرجعيات الدينية المشبعة بخواص من قبيل الدوغما والانغلاقية ونزعات التعصب للهوية المحلية، وبعضها الآخر ينهل من مرجعيات كونية، تتعدى المعنى الثقافى الخصوصى و تدافع عن المشترك الإنسانى، ومن ثمة نكون أمام تعارض جذرى بين كونية حقوق الإنسان كما هو معبر عنها فى ثنايا الكتب والمقررات الدراسية الخاصة بمادة الفلسفة صراحة أو ضمنا و بين خصوصيات الثقافة الدينية (المحلية) كإهى منزلة فى منهاج مادة التربية الإسلامية، ما يجعل من هذا التعارض عقبة بنيوية تحول دون تصريف القيم الحقوية واستدماجها فى وعى النشء.

إن هذه الاختلافات الجوهرية تجعلنا ندرك أن الانسياق السهل وراء محاولات التوفيق بين المنظورين المحلى والكونى لحقوق الإنسان، هى مجرد محاولات تليفقية تفتقد التقعيد أو التأصيل المنهجي والنظري الذى يؤدى فعلاً إلى رفع التعارضات والالتباسات، ومن ثم تعزيز فرص وممكنات تصريف الاتجاه التربوي المزيج المعبر عنه فى ديباجة المهاجرين معاً، والذى يروم الجمع بين مرجعيتين متقاطبتين من حيث المنطلق والغاية. على هذا النحو يبدو جلياً أن الوعى بمنظومة القيم الحقوية وترسيخها فى الحقل المدرسى و ضمان سريانها فى وجدان النشء، مرامى لا يمكن أن تتحقق إلا فى ضوء الاعتراف بمبدأ كونية حقوق الإنسان، حيث أن منظومة الحقوق تلك تحتاج فعلاً إلى فضاء معلم(يتيحها الدرس الفلسفى بممكناته وأفاقه)، يتحقق فيه التمييز الواعى بين دائرة الدينى المتعالى ودائرة الدينوى المحايث للواقع.

إن التّفكير فى الكونى يعتبر خاصية ملازمة لكل تفكير فلسفى، ورهانا ملحقاً تقتضيه ضرورات معالجة قضايا راهنة ومصيريّة بالنسبة إلى الوجود الإنسانى، وترتبط به بشكل وثيق؛ ومن ثم تندرج القيم الكونية فى صميم التفلسف و تعتبر أحد أهم مفرزاته، بل إن الدرس الفلسفى من ألفه إلى يائه

حديث في القيم وعن القيم ولأجل القيم التي تخاطب الانسان في كلياته وليس في جزئياته المرتبهة إلى الأبعاد الثقافية والانتماءات الهوياتية الضيقة، آية ذلك أن الأسئلة الفلسفية التي يتم بناؤها في سياق الدرس الفلسفي هي في نهاية المطاف تعبير عن إشكاليات موحدة تهتم تجربة الإنسان في مختلف أبعادها النظرية والعملية والأنطولوجية، أي أن الرهان القيمي للمعارف الفلسفية يصب في اتجاه تكريس المواطنة العالمية العابرة للحدود الجغرافية والانتماءات الطبقية والايديوسياسية، متجاوزة بذلك كل أشكال التحيز العرقي أو الديني، بمعنى آخر إنها معرفة تؤسس لقيم إنسانية، لا يستقر معناها ولا يتضح مدلولها إلا في إطار علاقة المواطن بالسياق الكوزموبوليتاني أو العولمي.

### خلاصة:

إن تعارض أنساق القيم داخل الحقل المدرسي و غياب تعاهد صريح حول هوية المنظومة القيمية المراد تصريفها في سياق الحياة المدرسية، يؤدي قطعاً إلى انزياح المدرس عن الخط الايديولوجي المرسوم سلفاً في الأطر المرجعية، مادام أن مصفوفة القيم المضمنة في ثنايا المنهاج الدراسي تراهن على تنزيل اتجاهات تربوية مزيجية ومركبة تتعايش ضمنها مرجعيات قيمة متقاطبة و متعارضة، سواء تعلق الأمر بالغايات و الوسائل أو المنطلقات وصيغ الأجراء.

إن عدم الحسم في هوية الملمح القيمي للمنتوج التربوي، و عدم مراعاة خصوصية الأنساق المعرفية الخاصة بكل مادة في ضوء ما يسمى في الأدبيات التربوية بجدل المعرفة و القيمة، حيث إن لكل معرفة حوامل قيمة وسياقات تاريخية ورهانات اجتماعية وخلفيات إيديولوجية، يفضي قطعاً إلى تضارب على مستوى الممارسة التربوية، بل إنه يجعل من سياق الدرس مطية لتمير القنوات الشخصية والتصورات التي يملها الانتماء الايديولوجي للمدرس، بمعنى آخر فإن عدم انسجام منظومة القيم وغياب خيط ناظم يجعلها تتعاضد في دائرة واحدة و موحدة، بحيث يتم النظر فيها وإليها من خلال مرجعيات صريحة، مسألة تربك سيرورات التنشئة القيمية. فالتحول البراديجماتي الذي انخرطت فيه المنظومة التربوية على صعيد المداخل الاستراتيجية يحتم على المشرع الحسم في الاختيارات القيمية وتجنيد الورش القيمي مطبات التوظيف الأيديولوجي ومنزلاقات التأويل الثقافي الفج، الذي يكون لصالح انتماءات ضيقة تتجلى في صورة صراع في المرجعيات و تضارب في الرؤى و تصادم في المنظورات، تتجسد في سلوك المتدخلين أولاً ثم في تمثلات و مواقف المتدربين.

وعلى الرغم من أن العمل بمنطق قيمي ازدواحي، يؤلف بين مرجعيات متقاطبة، قد يعطى أكله و ينعكس إيجاباً على المجالات السياسية والاقتصادية، فإن اعتباره إطاراً ناظماً للفعل التربوي ومرتكزاً

يقوم عليه التدبير المدرسي، يمكن أن يؤدي إلى مضاعفات سلبية تفقد المدرسة معها تجانسها وفعاليتها مما يؤثر سلباً على مهامها وأدوارها، ما دام أن جعل المدرسة أرضية للتقاطبات السياسية والحزبية من شأنه أن يلغي المهام و الوظائف والغايات التي لأجلها وجدت هذه الأخيرة، حيث أن تضارب القيم واضطراب الخلفيات الايديولوجية المؤطرة للفعل التربوي، سيغيب (بضم الياء)، خصائص المواءمة والانسجام والتآلف التي ينبغي أن تسم كل مكونات المجتمع المدرسي.

## بييليوغرافيا

- أحرشاو الغالي، المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب، مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، 2017. (ص ص 53-65).
- الجاربي محمد، أضواء على مشكل التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1973.
- جنجار محمد الصغير، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم بالمدرسة المغربية، منشورات دفا تر التربية والتكوين، العدد 5، 2011. (صص 14-18).
- موران ادغار، تربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002.
- مبارك ربيع، التربية والتحديث، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 2005.
- D'Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor-Bruxelles, Paris,1977.
- Reboul, Olivier, Les valeurs de l'éducation PUF, Paris, 1992.





# النظام التعليمي المغربي بين الخصوصي والعمومي واختيارات الأسر

## عليوي الخلافة

(سوسيولوجيا التربية)  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،  
جامعة ابن طفيل القنيطرة المغرب

### مقدمة

يتشكل نظام التعليم المغربي من قطبين رئيسيين، يعتبران شريكان يكملان بعضهما البعض، وهما؛ قطب التعليم المدرسي العمومي، وقطب التعليم المدرسي الخصوصي، وإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره الوثيقة التي أجمع عليها العديد من الفرقاء الاجتماعيين، قد اعتبر التعليم الخصوصي شريكاً للتعليم العمومي، وراهن على أن يتحمل إلى جانب نظيره التقليدي 20% من المتعلمين، ويقوم بمجموعة من الأدوار من بينها دعم التعليم في المناطق المهشة، الحضرية والقروية،<sup>(1)</sup> وهو الشيء الذي ألحّت عليه وطالبت به أيضاً الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015<sup>(2)</sup> في إطار مقارنة الجودة والإنصاف والارتقاء.

إن هذا الخيار الاستراتيجي حول النظام التعليمي المغربي صاحبه مجموعة من التحولات والانعطافات، ارتبطت أساساً بقضية الاختيار بين هذين النمطين، وبمسألة العدالة المدرسية، والنجاح المدرسي. فمع اقتراب موعد كل دخول مدرسي، تطفو على السطح عند غالبية الأسر، وعلى النقاش العمومي، إشكالية الاختيار بين المدرسة الخصوصية والمدرسة العمومية أيهما أنسب وأصلح لتربية وتعليم الأبناء؟ ذلك أن عملية اختيار المؤسسة التي تحتضن فلذات الأكباد ليست من السهولة بمكان، بل يمكن القول إنها أصعب من قرار اختيار إنجاب الطفل نفسه. فما دلالة هذا الأمر؟ وكيف يتم؟ هل يمكن صياغة أو اقتراح وصفة مساعدة في اتخاذ مثل هذا القرار؟

<sup>1</sup> اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 1999، ص 76.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح، 2030-2015، المغرب، 2015، ص 110.

## 1 دلالات وأبعاد الاختيار بين المدرسة الخصوصية والمدرسة العمومية عند الأسر

يطرح موضوع الاختيار؛ بين نموذج التعليم العمومي ونموذج التعليم الخصوصي، إشكالية وحيرة عند الأسر ذات الدخل المتوسط، فالفئات الغنية وذات الدخل العالي، لا تعاني أي صعوبة في هذا الأمر، من حيث أن كلفة هذا النموذج من التعليم لا تشكل بالنسبة لها أي عبء أو ثقل، بل إنها في العديد من المدن الكبرى، تختار تعليم "مدارس البعثات"، على الرغم من كلفته الباهظة، حيث أن التعليم الفرنسي بالمغرب يعد اليوم من أكثر أنماط التعليم الفرنسي الموجودة خارج فرنسا، وأكثرها كثافة، ففي سنة 2021 على سبيل المثال استقبلت هذه المدارس ما مجموعه 46.500 تلميذا، 70% منهم مغاربة ضمن 45 مؤسسة، من بين المؤسسات التي تغطي تراب أغلب المدن المغربية، وفي جميع مستويات التمدرس، من الحضنة إلى البكالوريا.<sup>(1)</sup>

أما أبناء الطبقات الدنيا التي لها مدخول محدود، فإنها لا تجد أمامها من خيار؛ سوى التعليم العمومي، لأنها بالكاد توفر حاجيتها الضرورية للحياة، وتبقى الفئات ذات الدخل المتوسط هي التي تعيش حائرة بين اختيار تعليم عمومي يعاني العديد من الصعوبات، وتحمل عواقب الاختيار، أو اختيار تعليم خصوصي باهض الثمن، وتحمل كلفته المادية الثقيلة، والتي تختلف من منطقة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى، حسب الخدمة والجودة المتوفرين. فما هي دلالات وأبعاد الاختيار بين هذين النمطين التعليميين؟

### 1.1 دلالات الاختيار بين التعليم الخصوصي والتعليم العمومي

يرتبط التعليم الخاص عادة بمفهوم التخصص، لأن السائد في هذا المجال، هو توفير خدمة التعليم من طرف القطاع الخاص، وبهذا المعنى، يرى الأستاذ عبد الناصر الناجي بأن "التعليم الخصوصي يستمد أصوله من النظريات الليبرالية، والتي ترى أن الدولة عاجزة عن تقديم الخدمات التعليمية بالفعالية المطلوبة، وأن المنافسة بمنطق السوق ستمكن الآباء من الاختيار بين المدارس، وبالتالي الرفع من الجودة وإقصاء المؤسسات التي لا توفرها".<sup>(2)</sup> وحسب منظمة اليونسكو "يطلق التعليم الخاص كنعنت على كل مؤسسة تدبر من طرف هيئة غير حكومية، كل تعليم يقوم بتديره طرف آخر غير الجهاز

<sup>1</sup> موقع التعليم الفرنسي بالمغرب <https://cutt.us/to6CK> تمت زيارته بتاريخ 2022/11/13.

<sup>2</sup> الناجي عبد الناصر، موقع التعليم الخاص من التعليم العمومي من التمايز إلى التكامل، مجلة عالم التربية، عدد30، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2022، ص61.

الحكومي".<sup>(1)</sup> بالمقابل فإن التعليم العمومي يقوم على فكرة العمومية، حيث الدولة أو الحكومة هي الفاعل والمسؤول عن تقديم هذه الخدمة، فإذا كانت الأسر تقدم تربية خاصة تميزها باتباعها القبلي، أو الاثني أو الطبقي، أو العقدي، فإن المدرسة هي المسؤولة عن التوحيد بين هذه الاختلافات، وفق المبادئ المتفق عليها دستوريا والتي تعرف حد معين من الإجماع الوطني.

إن هذه الفكرة تجد جذورها بالأساس عند دوركهايم، حيث يتحدث عن المتدخلات في التربية، ويربطها أولا "بالدولة، التي ينبغي عليها أن توفر المدارس والمعاهد التربوية، وألا تفرض إيديولوجية معينة، حيث ان فعل التربية لا يقتصر على الأسرة فحسب، لكن ليس على الدولة ان تتدخل من أجل فرض نمط معين من التربية، إلا فيما يتعلق بشكل الروح الوطنية وتعزيز الوعي الجماعي والروح الوطنية عند الأفراد، وعلى المربين أن يتمتعوا بكفاءة عالية وأن لا يفرضوا على المتعلمين أفكار الفئة أو الطبقة التي ينتمون إليها".<sup>(2)</sup>

لا بد من الاعتراف والقول، وأنا أتحدث هنا عن تجربة كأب لطفلة، وهي مسامة قد لا يخالفنا فيها عاقل، وهي أن الائتمان على طفل من لحمك ودمك، وايكال مهمة تعليمه وتربيته للغير، ليكسبه قبا وعادات ضرورية لنموه الاجتماعي والنفسي، واختيار الوسط المناسب لهذه العملية، هي مهمة تتطلب من المسؤول عليها أن يضرب لها ألف حساب، فهي مسؤولية عظيمة وكل تفريط فيها قد ينجم عنه شعور بذنب تاريخي لا يغتفر، ومع ذلك فإن أي اختيار كيفما كان نوعه، يظل مجرد رهان مستقبلي؛ مفتوح على جميع الاحتمالات، قد يأتي بنتائج مرغوبة، وقد تكون عواقبه غير محمودة. يمكن أن نشبه هذا الأمر بوضعية أبناء لديهم أب مريض طريح الفراش، حائرين بين الذهاب به إلى مستشفى عمومي أو مستشفى خصوصي، فحظوظ النجاة في المشفى الخصوصي أكثر منه لدى المستشفى العمومي، لكن احتمال عدم النجاة وارد في جميع الحالات، غير أن هؤلاء الأبناء يصرون ويلحون على الذهاب به إلى العيادة الخصوصية، متى أتاحت لهم الإمكانيات ذلك، أملا في الحصول ولو في أسوء الظروف، على معاملة انسانية لائقة، وحسن العناية من لدن المستقبلين، لهذا فإن الاختيار في غالب الأحيان يكون لصالح القطاع الخصوصي.

<sup>1</sup> منظمة الأمم المتحدة، للتربية والتعليم والثقافة، مذكرة مفاهيمية التقرير العالمي لرصد التعليم، الأطراف الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم 2021، ص.2.

<sup>2</sup> دوركهايم إميل، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفه، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ط5، 1996، ص123-130. (بتصرف)

إن هذه الوضعية تكاد تكون هي نفسها بالنسبة لعملية اختيار المدرسة للأبناء من طرف الآباء، خصوصا الذين ينتمون منهم إلى الشرائح الوسطى، حيث يصبح اختيار المدرسة العمومية اضطراريا، ويغدو الذهاب للمدرسة العمومية إكراها ماديا يلجأ إليه المعوزون، هكذا أصبحت التربية والتعليم منتوجا استهلاكيا وسلعة، حيث الأسرة هي المستهلك أو الزبون، وانتقلنا من العلاقات التربوية البيداغوجية القيمة الإنسانية، إلى علاقات زبونية اقتصادية واستهلاكية، انتهت بتسليع التربية والتعليم وتحويله إلى سوق واقتصاد.

ويشير الباحثين؛ مصطفى العناوي، وعبد الحميد يونس، إلى "أن العديد من الأسر لما تناهى إلى سمعها وبصرها من مظاهر وسلوكيات، ترصدها وسائل التواصل الاجتماعي، وبعض المواقع الإخبارية الالكترونية، في المدارس العمومية الابتدائية والاعدادية والتأهيلية، حيث يسود ويغطي أسلوب الاستهتار وأحيانا التهجم على رجال التعليم"<sup>1</sup>، كما وقع ويقع في العديد من الحالات، حالة أستاذ ورزقات، حالة أستاذ سلا، حالات الاغتصاب والضرب المبرح.... إلخ. وأشكال العنف العمودي أو الأفقي، التي تفسد المناخ التربوي للمدرسة، في هذا الصدد يشير نفس الباحثين إلى "أن هذا الواقع جعل الآباء يرضخون لمطالب أرباب المؤسسات التعليمية الخصوصية، ويكتنون بنار الرسوم الباهظة المفروضة، مما يوحي بأن المدارس الخصوصية تبحث عن الربح، ولا تستحضر البعد الاجتماعي في التعامل مع الأسر، ويجعلها تغذي علنا الفوارق الاجتماعية الطبقيّة وتستهدف القدرة الشرائية للأسر، ورغم ذلك، وبدافع حرص الآباء على ضمان مستقبل أفضل لفلذات أكبادهم، فإنهم ينخرطون بجهد مالي أكبر في التعليم الخصوصي"<sup>(2)</sup>.

## 2.1) أبعاد الاختيار بين التعليم الخصوصي والتعليم العمومي

لقد أشارت دراسات حديثة إلى النمو المتواصل لقطاع التعليم الخاص، حيث أوضح تقرير IFC لعام 2010، بأن "الارتفاع الإجمالي في الثروة الشخصية عموما، سمح للعائلات بالبحث عن بدائل للتعليم الحكومي الذي يعاني من ضعف جودته"<sup>(3)</sup>، وعلاوة على ذلك، يرى الباحث عبد العزيز قريش بأنه "بعد أن افتقرت الحكومات الوطنية في بعض الحالات إلى امتلاك الطاقة الاستيعابية الكافية لمعالجة

<sup>1</sup> العناوي مصطفى، يونس عبد الحميد، المدارس الخاصة بالمغرب، بين الانطلاقة والأفاق، مجلة عالم التربية، عدد 30، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2022، ص 56.

<sup>2</sup> العناوي مصطفى، يونس عبد الحميد، مرجع سابق ص 56.

<sup>3</sup> مؤسسة التمويل الدولية مجموعة البنك الدولية، حيث يتلاقى الابتكار مع تحقيق الأثر الملموس، البنك الدولي، التقرير السنوي 2010، ص 2-3.

الطلبات المتزايدة، وبالتالي، التفتت إلى القطاع الخاص بحثا عن المساعدة، وظهر ذلك على وجه الخصوص في الدول التي تعاني من ضعف مواردها كما هو الشأن بالنسبة للمغرب<sup>(1)</sup>.

لقد أشار التقرير الذي صدر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تحت عنوان؛ مدرسة العدالة الاجتماعية، إلى "أنه بالنسبة للعديد من الأسر المغربية تعتبر المدرسة الخصوصية هي الوسيلة التي تضمن لأبنائها تربية ذات جودة، وأفضل من التربية التي يقدمها التعليم العمومي، لكن هذا التعليم يشكل، أيضا علامة للتمايز الاجتماعي، تمييز بين الذين يستطيعون أن يمنحوا لأبنائهم مدرسة مؤدى عنها، وأفضل من غيرها، والذين لا يقدرّون على ذلك وهو ما نشأ عنه تراتبية اجتماعية صارخة"<sup>(2)</sup>.

وبما أنه في السوق يوجد النفيس والرخيص، الجيد والرديء، ومن يدفع أكثر يستفيد بشكل أفضل. تحولت المدرسة إلى أداة لإبراز التفاوتات الاجتماعية، وإعادة الإنتاج الاجتماعي لحقل الصراع الطبقي، بين المضطهدين والمضطهدين، فحتى بين المدارس الخصوصية نفسها يحدث التمايز، بين مدارس من الدرجة الأولى برسوم مرتفعة، تفوق في الغالب متوسط الحد الأدنى للأجور، وبين تلك المدارس من الدرجة الثانية والثالثة، وبالتالي فإذا كانت الغاية النبيلة للمدرسة هي تحقيق التوحيد والمساواة والعدالة الاجتماعية، مدرسة واحدة للجميع، فإن هذه الغاية تنقلب عكسا لتصبح "أداة إيديولوجية في خدمة الطبقة المسيطرة"، وذلك كما وصفها لويس التوسير<sup>(3)</sup>، حيث تبسط الطبقات المسيطرة سيطرتها على الطبقات الدنيا، أو كما وصفها بيير بورديو بأنها أداة للمحافظة على النظام و"إعادة الإنتاج"<sup>(4)</sup> إنها "أداة للترفة ومحطة للفرز الاجتماعي الطبقي"<sup>(5)</sup>، أي المحطة التي يتوقف فيها القطار لإعادة تركيب عرباته، كل تلميذ يحصل على مقعده بحسب أصله الجغرافي والاجتماعي وموقعه الاقتصادي وليس وفقا لمبدأ الاستحقاقية.

---

<sup>1</sup>قريش عبد العزيز، التعليم الخصوصي المغربي سيمولوجيا الدلالة مجلة عالم التربية عدد 30 التعليم الخصوصي ورهان الجودة، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 2022ص156.

<sup>2</sup>المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير حول؛ مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، الرباط المغرب 2018 ص16.

<sup>3</sup>Althusser,louis, Position, éditions, sociales, paris, France, pp 82-85.

<sup>4</sup>بورديو بيير، باسرون جون كلود، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعلم، ترجمة ماهر ترميش، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط1، 2007.

<sup>5</sup>Boulahcen , Ali, sociologie de l'Education, les systèmes éducatives en France et au Maroc, étude comparative, Afrique Orient, deuxième édition, 2010, p99.

## 2، من أجل خارخة واضحة للاختيار بين العرض التربوي الخصوصي العرض التربوي العمومي

إذا كانت الغاية من ولوج المدرسة، بالإضافة إلى الحصول على التعليم الجيد، وتنوير العقول، هي تحقيق الحركية الاجتماعية والارتقاء في السلم الاجتماعي، فإن المدرسة قد تصبح أداة محافظة وكابحة لهذه الحركية، ذلك أن ظروف وأجواء التعلم بين المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية ليست متعادلة أو متكافئة، على الرغم من أن هذا الأمر لا يعدم إمكان حدوث نتائج عكسية، حيث أن استراتيجيات الأفراد في بعض الأحيان، تصب في صالح المدرسة العمومية وتبرز تفوقها، لكن دون أن يصل الأمر لدرجة التغليب المطلق لهذه على تلك، ومن هنا يطرح السؤال هل يمكننا أن نضع دلائل أو معالم خارطة طريق، تنير أسباب ودواعي الاختيار، بين المدرسة الخصوصية و المدرسة العمومية؟ وتبين ما الذي يوجد في هذه ولا يوجد في تلك؟

جاء في تقرير الأطلس المجالي للتعليم الخصوصي الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بأن "التعليم الخصوصي يمثل بالنسبة لسنة 2017، نسبة 13,8% من مجموع المتدرسين بالمغرب، برقم يفوق المليون متعلم مغربي، ومن المتوقع أن يصل في السنوات الحالية إلى 17%، غير أن هذا النموذج التعليمي يتميز بتمركزه القوي جدا؛ فمن بين الجهات الاثنا عشر للمملكة، تستحوذ ثلاث جهات فقط على 64,4% من أعداد تلاميذ التعليم المدرسي برمته، ويتعلق الأمر تحديدا بجهات الدار البيضاء سطات، والرباط سلا القنيطرة، وفاس مكناس، التي يتمركز فيها 54,9% من المتدرسين بالتعليم الخصوصي، كما تضم 64% من تلاميذ التعليم الابتدائي الخصوصي، و 63,1% من تلاميذ التعليم الثانوي الاعدادي الخصوصي، وأيضا 71,6% من تلاميذ التعليم الثانوي الخصوصي. وفي هذا السياق فإن جهة الدار البيضاء سطات تضم 1768 مؤسسة خصوصية بنسبة 30,33% من عدد المؤسسات الخصوصية على الصعيد الوطني، ومن أصل 1538 جماعة مغربية فإن 270 جماعة فقط مشمولة بالتعليم الخصوصي، بنسبة تغطية عامة تصل 17,6% من مجموع الجماعات في المغرب".<sup>(1)</sup>

بعد هذا السرد لهذه المعطيات المتعلقة بوضعية التعليم الخصوصي بالمغرب سنحاول تحديد بعض إيجابيات وسلبيات كل من النموذجين التعليميين وذلك من منطلق ملاحظات عاينها من خلال العمل في المنظومتين معا، ثلاثة عشر سنة في التعليم العمومي، وأربع سنوات في التعليم الخصوصي، ونطمح من خلال هذه الملاحظات أن تضيء فعل الاختيار لدى من يهمهم الأمر.

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس التربوي المجالي للتعليم الخصوصي بالمغرب، المغرب، 2018، ص7.

## 1.2) إيجابيات وسلبيات المدرسة الخصوصية

من الإيجابيات التي يمكن أن تحسب للمدرسة الخصوصية، نذكر جودة البنيات التحتية ووفرتها، وكذلك توفرها على معدات تكنولوجية وتقنية تيسر العملية التعليمية التعلّمية، وضمان حضور عنصر التواصل، سواء بين الفاعلين داخل المنظومة أو بين المدرسة والأسر، وذلك من خلال عقد لقاءات متواصلة بين المدرسين وأولياء أمور التلاميذ، إلى جانب توفر هذه المؤسسات على حد كبير من الأمن، وذلك من خلال حسن ضبط سلوك المتعلمين والمدرسين على حد سواء، هذا بالإضافة إلى المراقبة المكثفة لسلامة المتعلمين، بفعل توفرها على نظام كاميرا للمراقبة في مختلف أرجاء المؤسسة، بل وحتى داخل قاعات الدرس، وهو ما يجعل إمكانية هدر الزمن المدرسي قليلة.

كل هذا جعل العرض الخصوصي يتمتع بالجاذبية ويكسب ثقة المستهلكين، وهي الثقة التي يسعى دائماً لنيلها. وأيضاً من خلال تحقيق نسبة النجاح 100%، خصوصاً في الامتحانات الإشهادية، هذه النسبة التي أضحت معياراً لجودة المدرسة وشهرتها، ولهذا تعمل هذه المدارس خصوصاً ذات "الجودة العالية" على تحديد معايير لانتقاء المتدربين المقبلين عليها، ممن تتوفر فيهم مؤهلات النجاح، حيث تخلق بذلك آلية للفرز ولتوفير مناخ تربوي جيد، بينما تعمل أخرى على اعتماد آلية الليونة في نقط المراقبة المستمرة.

أما عن سلبيات هذه المدرسة فهي ليست بالقليلة، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر، أن التعليم الخصوصي حول مجال التربية والتعليم إلى سوق، والمدرسة إلى مقالوة، حيث تسود علاقة منتج ومستهلك، وتكرس آليات الصراع الطبقي وأشكال العزل المدرسي، فأبناء الميسورين في مدرسة فيكتور هيجو، بينما أبناء المحرومين في مدرسة البؤساء. إضافة إلى هذا فإن أجواء المدرسة الخصوصية ومناخها الاجتماعي العام، يفتقر إلى الحميمية الاجتماعية بين المتعلمين، وتحتد فيها أشكال التباهي الاجتماعي والثقافي، كما أنها تعد أكثر بعداً عن الثقافة الوطنية، مقارنة بالمدرسة العمومية؛ فأغلب المدارس الخصوصية تسعى إلى تقديم مناهج مستوردة، تعمل على تكريس ثقافة الآخر، على حساب ثقافة البلد، ومن أبرز مظاهرها إعطاء أهمية كبرى للغات الأجنبية على حساب اللغات الوطنية، بما تحمله هذه المقررات من قيم ثقافية أغلبها مستوردة ولا تراعي الخصوصية الوطنية.

يضاف إلى كل هذا ضعف تكوين الموارد البشرية، نظراً لضعف عروض العمل التي تقدمها هذه المدارس، من حيث غياب نظام قانوني، أو ضمان قانوني يحمي الزبناء التلاميذ وكذا العاملين، وفي بعض الأحيان أرباب المدارس أنفسهم، وهو ما يجعل منطق الغلبة للأقوى هو المسيطر، وقد برز هذا



الأمر بشدة خلال فترة جائحة كورونا، حيث طفت على السطح صراعات قوية بين أرباب المدارس والأسر وأيضا بين أرباب المدارس والعاملين فيها. فإذا كانت هذه بعض إيجابيات وسلبيات واقع المدرسة الخصوصية فماذا عن واقع المدرسة العمومية؟

## 2.2 إيجابيات وسلبيات المدرسة العمومية

تتعدد سلبيات المدرسة العمومية كما تتعدد إيجابياتها، يمكن أن نذكر من بين سلبيات المدرسة العمومية وبالدرجة الأولى ضعف الأمن المدرسي؛ حيث أن سلامة المتعلمين سواء داخل المدرسة أو في محيطها ليست في المستوى المنشود. ويعقد من هذا الأمر ما يعقب ذلك من مظاهر العنف والتحرش والسرقة أحيانا... إلخ فيمكن القول بأن على رأس سلبيات المدرسة العمومية، والتي تدفع الآباء لحمل أبنائهم للمدرسة الخصوصية، هو ضعف وأحيانا غياب الأمن.

يؤزم من هذا الوضع ضعف التواصل بين الإدارة والمدرسين والآباء، ما يترتب عنه ضعف في تتبع ومراقبة الغياب، سواء لدى المتعلمين أو لدى المدرسين، وهو ما ينتج عنه هدر كبير للزمن المدرسي. فأكبر خيبة يتلقاها الأبوين، هي حين يعلمان أن ابنهما بعد أن أرسلوه للمدرسة، بقي يتجول في الشوارع، أو بين جنبات المدرسة، أو في أماكن مجهولة. إن من بين السلبيات التي تؤرق المدرسة العمومية إضافة إلى ما سبق، هو ظاهرة الاكتظاظ المدرسي، فإذا كان عدد التلاميذ في المدرسة الخصوصية لا يتجاوز عشرين تلميذا في الفصل، فإنه في المدرسة العمومية يصل العدد إلى أربعين تلميذا. إن هذا الأمر يتقل كاهل الأساتذة بعدد كبير من التلاميذ يصعب ضبطهم، ويعقد بناء علاقات بيداغوجية تربوية معهم.

أما فيما يخص البنيات التحتية فالحديث يطول بشأنها، حيث نجد أنها في الغالب بنيات تحتية هشة، بل تجدها أحيانا في وضعيات مزرية، تفتقر إلى التأهيل والصيانة الدورية، خصوصا فيما يتعلق بمراحيضها التي تعد النقطة السوداء في محيط المدرسة، وطاولاتها التي تتعرض للتخريب والتكسير، بينما يكون التجديد والإصلاح ضعيفا، أما الكتابة على الجدران فهي تحمل من العبارات ما يندى له الجبين، ولا يمت للأخلاق المدرسية بأي صلة، ويفقد المكان خصوصيته التربوية وخصوصا في الثانويات التأهيلية والإعدادية، يزيد من تأزيم هذا الوضع ضعف التجهيزات التقنية والمعدات التكنولوجية ومعدات المختبرات على وجه الخصوص، التي أصبحت شبه فارغة من أي أدوات لإعداد التجارب العلمية. وبالمقابل، فإنه إذا كان للمدرسة العمومية من شيء تفتخر به، من بين إيجابياتها؛ فهو أولا؛ كفاءة أطرها التربوية، وذلك من خلال التكوينات التي تلقتها وطبيعة الشواهد التي تحملها، فعروض

العمل في القطاع المدرسي العمومي هي في كثير من الأحيان أفضل من نظيره في القطاع المدرسي الخصوصي. ولهذا يجذب القطاع العمومي أفضل الأطر البشرية.

يضاف إلى ما سبق توفر المدرسة العمومية على ترسانة قانونية قوية ومضبوطة تحمي حقوق المدرسين والمتعلمين، في الآن نفسه وتبرز حقوق وواجبات كل طرف. زيادة على هذا فإن من الأشياء التي تحققها المدرسة العمومية والتي ينبغي أن تظل كذلك هي مبدأ المجانية، هذا المبدأ يجعلها منفتحة على شرائح اجتماعية مختلفة يتحقق معه شرط الاختلاط الاجتماعي، وما يمنحه هذا العنصر للمتعلمين من فرصة الاحتكاك والالتحام بشرائح اجتماعية مختلفة، كما تمكنهم من تعزيز استقلاليتهم وتقوية شخصيتهم. إلى جانب كل هذا تعتبر المدرسة العمومية النموذج الأكثر التزاما بتطبيق المنهاج الرسمي، والالتزام بقيم الوطنية، وهذا ما تسهر عليه لجان التفتيش التي ترسلها الإدارة بمختلف مستوياتها، لمراقبة بداية ونهاية الموسم الدراسي، وتتبع مراحلها، وارتباط ترقية المدرسين بمدى تمكنهم من المنهاج المدرسي والمقرر الدراسي الخاص بهم... إلخ.

## خاتمة

ختاما يمكن القول ومن خلال ما سبق أن المدرسة الخصوصية تبني حقيقة مجادها على مشاكل المدرسة العمومية، إن القطاع المدرسي الخصوصي ظهر في البداية من أجل تمكين أبناء الميسورين الذين يعانون صعوبات في التعلم وفي التفوق الدراسي، وذلك من أجل الحصول على دبلومات تمكنهم من مناصب عليا، فقد كان القطاع الخاص أشبه بملجأ يلجأ إليه هؤلاء، لكن هذا الأخير سيطور من استراتيجيات ليتحول إلى منافس حقيقي للمدرسة العمومية يستقطب النجباء من التلاميذ، ومع السنوات أصبحت المدارس الخصوصية عنوانا للتفوق وتحولت المدرسة العمومية بمشاكلها وإكراهات أشبه بغيتوهات ومستنقعات للمشاكل التربوية، وهكذا تعقدت مأمورية الآباء في اختيار المدرسة المناسبة لأبنائهم، مع تداخل معادلة العرض والطلب في سوق التمدرس وعلاقة ذلك بالسعر والكلفة. لكنه إذا كانت هناك إرادة لإعادة الاعتبار للمدرسة العمومية، فإن ذلك لن يكون ممكنا إلا من خلال عاملين أساسيين، لا يمكن لأحدهما أن يغنينا عن الآخر، وهما؛ تطوير الحكامة الإدارية للمدرسة العمومية، وتقوية الميزانية المخصصة لهذا القطاع، وذلك من أجل تجويد العرض المدرسي العمومي وتطوير أدائه. وجعله ينافس ويحظى بثقة المقبلين عليه.

## بيبلوغرافيا

- العناوي مصطفى، يونس عبد الحميد، المدارس الخاصة بالمغرب، بين الانطلاقة والآفاق، مجلة عالم التربية، عدد30، مطبعة النجاح الجديدة المغرب، الرباط، 2022.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس التربوي المجالي للتعليم الخصوصي بالمغرب، الرباط، المغرب، 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير حول؛ مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، الرباط، المغرب، 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح، 2015-2030، المغرب، 2015.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2000.
- بورديو بيير، باسرون جون كلود، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعلم، ترجمة د. ماهر تميمش، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1 2007.
- دوركهايم إميل، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفه، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، دمشق، 1996.
- قريش عبد العزيز، التعليم الخصوصي المغربي سيميولوجيا الدلالة مجلة عالم التربية عدد 30، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 2022.
- مؤسسة التمويل الدولية مجموعة البنك الدولية، حيث يتلاقى الابتكار مع تحقيق الأثر الملموس، البنك الدولي، التقرير السنوي، 2010.
- Althusser, Louis ; position, édition, sociales, France paris, p 82-85
- Boulahcen, Ali, sociologie de l'Education, les systèmes éducatives en France et au Maroc, étude comparative, Afrique Orient, deuxième Edition 2010.

# المدرسة والتنشئة الاجتماعية

د. حنان الحطاب

(الطفل والوساطة الفنية)،  
جامعة قرطاج، تونس

## مقدمة

يتناول مقالنا هذا المحتوى الدراسات السوسولوجية واتجاهاتها في مجال التربية ونظام التعليم. وإن ما ينبغي إبرازه في البدء هو أنّ التربية تشكّل رهانا محوره التجربة المعيشة التي تحصل لجميعنا، سواء كنا مدرّسين أو أولياء لتعلمين. ولا تكون هذه التجربة محايدة أبداً، ذلك أنّها تتمثّل موضوع اختيارات سياسية واجتماعية وثقافية، وهذا موضوع مثير بقدر ما هو ملتبس بما نلقاه من نجاح أو إخفاق متعلّقان بالحياة المدرسية، فأنهما كثيراً ما يحددان المصير الاجتماعي للفرد، أوهما يطبعان بصورة نهائية مستوى طموحاته. فمن الطبيعي اذن أن تكون التربية موضوع نقاش تختلف فيه الآراء وتتعارض فيه المواقف وتتنوع فيه زوايا البحث والاهتمام. فالتربية ما انفكت مجال نقد وتساؤل على مدى الفترات التاريخية وتعدّد الحقول العلمية. ولما لم تكن التربية قطّ موضوعاً للشكّ في ذاتها- من حيث هي لصيقة بالمجتمعات - فإنّ دورها وتصورها لهذا الدور هما الدافع للتساؤل والحيرة. ولكن هل نعرف حقاً ما التربية؟ ولما أضحت التربية تمارس أساساً في المدرسة، فهل نعرف المدرسة حقاً؟

ولئن خبر كلّ منّا المدرسة - متعلّماً، أو معلّماً، أو مسؤولاً- فظنّ أنّه عرف المؤسسة، فإنّ معرفته تلك قد لا تعدو أن تكون من قبيل الظنّ. فكثيراً ما تكون الأشياء اللصيقة بحياتنا اليومية وشواغلنا - ومنها قضية التربية- أبعد عن معرفتنا الموضوعية بتلك الأشياء وبطبيعتها وبآلياتها، وغاياتها ورهاناتها. وإذا طرحنا المسألة طرحنا علمياً، أي طرحاً ينطلق من مبدأ الموضوعية- التي تتطلب بالضرورة بعد نقدياً تجاه وعينا المباشر وجدنا أن العلوم الإنسانية التي تتساءل فيها عن وقائع التربية وتتناولها بالتحليل، إنّما يعالج كلّ علم منها هذه المسألة من وجهة نظر مخصوصة متميّزة. وثمة في علم اجتماع التربية مسألتان مركزيتان تستأثران باهتمام الباحثين:

أولاهما تتصل بتنشئة الأفراد اجتماعياً بحيث يتحقق في المجتمع الواحد أمران هما وحدة المجتمع وتمييز الوظائف فيه. وثانيهما تتعلق بالآليات والأشكال التي تستخدم عبر المدرسة لنقل الفوارق الاجتماعية القائمة على التناضد الطبقي تقلاً يضمن، من خلال التمايز المدرسي، الديمومة الواقع في تراتبيته. وبين هاتين المسألتين ثمة توتر ما انفكّ يشغل الباحثين ويثير المناقشات ويغذي الدراسات المختلفة في

مجال علم اجتماع التربية. والجدير بالملاحظة أن المسألة المركزية الثانية التي تتصل بالفوارق لم تفرض نفسها إلا نتيجة كشف نقدي صارم لهذه الفوارق الاجتماعية نفسها، وهي فوارق ما انفكت تعمل في الخفاء متسترة لمفهوم التنشئة الاجتماعية.

## التنشئة الاجتماعية

تعدّ التنشئة الاجتماعية عادة قضية جوهرية في فهم الكيفية التي بها يطرح علم اجتماع التربية مسألة دور المدرسة في المجتمع. وقد مثل مفهوم التنشئة أول المواضيع المطروحة في علم اجتماع التربية، وأكثرها أهمية، حتى صار متطابقا مع المقاربة التي ظهرت مع رواد علم اجتماع التربية. وسنرى أنّ هذا المفهوم قد تواصل في المقاربات الحديثة، إذ صار قائما على محتوى أكثر تنوعا وعلى إثارة مفاهيم نقدية مختلفة. والجدير بالملاحظة أن مفهوم التنشئة الاجتماعية مفهوم محوري في جميع العلوم الاجتماعية التي تؤكد أهمية العلاقات الاجتماعية، ودور المؤسسات، وضروب التعليم في تكوين الفرد وضمان اندماجه في المجموعة وتثبيته في نظام لها مخصوص. ويحصل ذلك الاندماج بواسطة استيعاب الفرد قيا ورموزا ومعايير عليها يقوم السلوك المقبول اجتماعيا.

### 1. مفهوم التنشئة الاجتماعية من زاوية نظر DURKHEIM سوسيولوجية تقليدية كما حدد مع دوركايم

أ. البعد الأخلاقي: التربية من حيث هي تنشئة اجتماعية تتم في المدرسة هي تربية أخلاقية بالدرجة الأولى:

انطلق إميل دوركايم Émile Durkheim من أمر ثابت تاريخيا وهو أن الأخلاق ليست ذات وجود مستقل. وإنما هي وثيقة الاتصال بطبيعة المجتمعات وتطورها. وليست الأخلاق في النهاية سوى حصيلة الحياة المشتركة في المجموعة. فهذه الحياة هي التي تفرض فكرة الواجب كما تفرض كبح الغرائز والأهواء والنزوات: "إنّ منظومة التمثل التي تجعل القواعد الاجتماعية ماثلة فينا فكرا وشعورا في شكل انضباط داخلي وخارجي (أي إزاء ذواتنا وإزاء غيرنا) هي في الحقيقة منظومة أنشأها المجتمع في ضمائرنا"<sup>1</sup>. غير أن منظومة التمثل تلك إنّما هي من أمر التربية، وذلك أنّ للتربية وحدها مهمة تلقين جميع الأطفال المنتمين إلى المجتمع الواحد، بقطع النظر عن اختلاف مواقعهم الاجتماعية. فثمة في كل مجتمع مثال

<sup>1</sup>Émile DURKHEIM, Education et Sociologie, Les Presses universitaires de France(PUF), Paris, 1968, p: 50.

أخلاقي مشترك، دين مشترك من خلالهما يعبر المجتمع عن طريقة تصوّر العالم من خلال رموز، وقيم، وقواعد سلوك، وتصور للرتي مخصوص: "إنّ لكلّ مجتمع مثلاً أعلى خاصاً به في تصوّر الإنسان وما يجب أن يكون عليه فكرياً وجسدياً وأخلاقياً"<sup>1</sup>.

ويشكل هذا المثال محور التربية من خلال الأشكال التي يتخذها في الدين والفن والعلم والأخلاق. وانطلاقاً من هذا الاعتبار عرّف دوركلم وظيفة التربية الرئيسية بكونها متمثلة في تنشئة الطفل منذ نعومة أظفاره على هياث جسدية وذهنية من خلالها يلتحم الوعي الفردي بالوعي الجمعي في مختلف مكوناته التي ذكرنا. وعلى أساس هذا الاندماج الأخلاقي يكون الائتلاف بين المجتمع ومختلف الأفراد المنتسبين إليه. وفي تحقيق هذا الائتلاف يكمن جوهر التعريف الذي وضعه دوركلم للتربية في كون "التنشئة الاجتماعية هي انتقال الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي ما يجعل الفرد عضواً فاعلاً في المجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك هي عملية تعليم الطفل/الفرد المعتقدات والقيم بما يجعله مسؤولاً وعضواً مقتدراً في المجتمع"<sup>2</sup>.

### ب. الوسائل المعتمدة في هذه التنشئة: فصل المدرسة عن العالم

إنّ التربية التي تتكفل بالتنشئة الاجتماعية إنّما تعتمد طريق المدرسة حيث يقوم "الفصل" مقام المجموعة، أي أن التربية تغدو ذات "شكل مدرسي". ويظهر هاهنا مصطلح لغوي جديد دال لا على تغيير في المؤسسة فحسب، وإنما هو تغيير أكثر عمقا أيضاً باعتباره دالاً على ثورة في نمط التنشئة الاجتماعية التي صار لها معنى دقيق متمثل في "صنع كائن اجتماعي"، أي في إنشاء كائن يكون قادراً على التماشي مع طريقة في الوجود الجماعي مخصوصة.

التنشئة الاجتماعية التي تتم بواسطة التربية القائمة على المؤسسة المدرسية تقتضي فصلاً بين عالم المدرسة والعالم الاجتماعي. ولكي يتسنى للمدرسة أن تضمن اضطلاعها بدورها في التنشئة تحم جعلها بمنأى عن مشاكل العالم وشواغل الحياة اليومية باعتبارها مجالاً يعيش فيه الطفل المتعلم تجربة المثال الأعلى، أي تجربة مجتمع مثالي. إنّنا هاهنا إزاء فضاء تقصى منه ضروب من السلوك فاسدة توجد لا عند الكبار فحسب، وإنّما عند الصغار بالخصوص، وهي متمثلة في الفوضى وشروذ الذهن، وعدم التركيز، وقلة الانتباه، وعدم الانضباط جسمياً وفكرياً وعاطفياً وأخلاقياً. ففي المدرسة يكون الطفل

<sup>1</sup>Émile DURKHEIM, Education et Sociologie, Op.Cit, P: 50.

<sup>2</sup>الصادق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل مقارنة سوسيلوجية، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015، ص 15.

محاكيا للثال الأعلى، لا للسلوك الواقعي. وهذا يعني أن التنشئة الاجتماعية غير متصلة بالممارسة الفعلية اتصالا مباشرا، وإنما هي قائمة على توتحي وسائل التمثل، وهي وسائل تؤسس علاقة الفرد المتعلم بالعالم انطلاقا من الخطاب الرمزي. وهكذا فإنّ أخصّ خصائص المدرسة يصير متمثلا في تأسيس علاقة خاصة بالعالمين الطبيعي والاجتماعي تكون من خلال "الكلمات" و"الأشياء"، و"الأوضاع" التي هي في الحقيقة من "بنات الذهن" (بورديو).

### ج. تأسيس العلاقة الاجتماعية من خلال العلاقة البيداغوجية

لما كانت المدرسة "عالم أطفال" بطبعها فقد تأسست على الإغريقي "فرّ تسيير الأطفال"، أو "تدبير الأطفال وسياستهم" حسب العبارة العربية. كما لو أن قدر الطفل في المدرسة أن يجد نفسه منقطعا عن العالم قبل أن يرمى به في معترك الحياة. فيشمل مفهوم الطفولة حينئذ الطفل الصغير والصبي المراهق، وحتى من تجاوز هذه السنّ طالما يبقى منحصرا في منظومة المدرسة. فالعلاقة البيداغوجية هي شكل جديد تتخذه العلاقة الاجتماعية، وفيه تعوّض علاقة الطفل بأهله بعلاقة رمزية قوامها نفوذ لا شخصي يمارس تعويضا، أي نفوذ كلّ ممن يوكل اليه التدريس، أي التنشئة المدرسية. وبهذا تحلّ علاقة الطفل بالمعلم محلّ علاقته بوالديه. على هذا الأساس شاع معنى استقلالية العلاقة البيداغوجية عن العلاقات الاجتماعية. إن خاصية هذه العلاقة البيداغوجية متمثلة في خضوع مختلف أطرافها لقواعد لا شخصية. والأطراف المقصودة هي: المعلم، والمتعلم، والزمن المدرسي، وجدول المواد، وبرامج التدريس، وفضاء المدرسة باعتباره فضاء مخصوصا متميزا.

إنّ عملية التعلم بهذا المعنى تكون متمثلة في الامتثال للقواعد أكثر مما هي متمثلة في استيعاب وبناء محتوى معرفي معين لأن المحور الرئيسي في عملية التربية إنّما هو تعلم الطاعة، وحسن السيرة، وآداب السلوك. وينبغي التنبيه الى التغير الهام المتمثل في سيطرة نمط التنشئة الاجتماعية ذات المنهج المدرسي، وهي تنشئة موسومة بازدياد مطرد في أهمية منحها البيداغوجي سواء فيما يتعلق بتدبير الأطفال وسياستهم، أو حتى فيما يتعلق بتكوين الشباب عموما رغم اختلاف المجالات (رياضة، تكوين مهني، مهارات فنية، وبراعات يدوية....) وتعود هذه السمة البيداغوجية في التكوين الى تمديد سنّ الدراسة التي صارت تشمل مرحلة الطفولة كلّها وتتجاوزها الى حيز متزايد من سنّ الشباب.

وعلى هذا النحو صارت أنماط التكوين التي كانت في السابق خارجة عن إطار المدرسة ومنظمة وفق طرائق التكوين التقليدية، مندرجة اليوم في السيرورة المدرسية. ومن هذه الأنماط: التعليم المهني وتوسيع مجالات التعليم الخاص، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والتكوين المستمر، والترقيات

المختلفة... والحاصل من كل هذا أن مقاييس ذات طبيعة مدرسية غدت متغلغلة في حيز من الحياة الاجتماعية يرداد اتساعا يوما بعد يوم.

وفي مقدمة هذه المقاييس أهمية الشهادات الدراسية المختلفة التي صارت المقياس "الرسمي" لتحديد قيمة الأفراد اجتماعيًا وبهذا غدا الامتياز المدرسي - الذي هو محدود في حقيقته - مرادفا للامتياز بمعناه الكوني المطلق، وهو موقف مشترك بين ذوي الشهادات وحتى لدى غيرهم. وقد أبرز بيير بورديو Pierre Bourdieu في كتابه 1979 «La distinction» التمييز على أساس التمييز<sup>1</sup>. الكيفية التي صار بها تصنيف درجات التمييز المتحركة في الأذواق متصلا لا برأس المال المدرسي اتصالا موضوعيًا فحسب، وإنما هو متصل اتصالًا ذاتيًا بالقيم المدرسية ذاتها، وذلك في المجالات الفنية الجمالية، ومجالات المعاش عموما مثل طرائق اللباس والمعاش وغيرها... وعلى هذا الأساس صارت الأحكام المتصلة بالجميل والقبیح، أو المهذب وغير المهذب، الخ....، وهي أحكام صادرة عن ممثلي الثقافة "الشرعية" (الرسمية) كليا، وحتى عن غيرهم جزئيا، - أحكاما تستمد مقاييسها الطبقيّة الاجتماعية من مقاييس التفاوت في الشهادات، أي التفاضل في الحاصل من الفصل المدرسي. ولعلّ هذه الظاهرة تبلغ أوج ظهورها في ولوج سيات مدرسية في مجالات تربوية كثيرة خارجة في الأصل عن ميدان المدرسة.

#### د. المدرسة من حيث هي علاقة نفوذ، أو فضاء يمارس فيه النفوذ

ليست المدرسة مجالا مخصوصا فحسب، إنما هي علاقة مخصوصة أيضا. فالجمال بهذا المعنى رمزية مستمدة من السلطة التي جعلت للمدرسة. وهي مخصوصة باعتبارها متمثلة في جملة من الأصول القائمة قياما موضوعيًا في شكل قواعد وتقاليد وقوانين ومؤسّسات وأشخاص، تمثل جميعا حضور المجتمع في فصل المدرسة.

ومن المهم هاهنا الإشارة إلى سلطان الكتابة في تمثل فكرة القاعدة وتغلغلها في الذات. ذلك أن ممارسة الكتابة غير ممكنة الفصل عن تعلم ممارسة السلطة. فالمعارف المضبوطة المحددة التي تقرر في نظم التدريس إنما تكتسب انسجامها وتناسقها ومعقوليتها من خلال فعل الكتابة، أي بواسطة ما هو محفوظ في المدونات. فما من مجال معرفي في المدرسة (مثل الرسم، والموسيقى، والآداب،....) الا وله قواعده، وأصوله وقوانينه، ونظرياته، وتطبيقاته، ووسائله الخاصة في الممارسة والتقييم. وبهذا يتضح أنّ نمط التنشئة الاجتماعية غير قابل للفصل عن طبيعة الكتابة المعتمدة في المعارف المقررة للتعلم. وهنا بالذات يظهر نمط خاص من أنماط مثول السلطة، مجتم في شكله المدرسي من خلال المدرس من

<sup>1</sup>P.BOURDIEU, La Distinction, Ed Minuit, Paris, France, 1982.

<sup>2</sup>Guy VINCENT, L'Ecole prisonnière de la forme scolaire?, Lyon P.U.L., 1994, PP: 142-178.



حيث هو ذات مفردة تتجمع فيها خلاصة القواعد وجوهر المثل العليا. فهو بهذا المعنى ممثل السلطة الشرعية في الفصل المدرسي، فيستأثر - على هذا النحو - بالعنف الشرعي، أي بالقاعدة اللاشخصية التي هي في الأصل من أمر المجتمع والدولة.

وفي إطار هذه العلاقة القائمة بين المتعلم والمدرس على القاعدة الموضوعية التي تمثلها المدرسة تنفصم العلاقات الذاتية والعاطفية التي كانت تشد المتعلم الى وسطه العائلي. ويكون هذا التحول بداية تمييزه بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، وبين ما هو خاص وما هو عمومي، وهكذا تكون علاقة المعلم بالسلطة عنصراً أساسياً في بناء شخصيته في اتجاه يتجاوز حدوده الذاتية الفردية يفتح على رحابة ما هو إنساني كوني. كما أن دخوله عالم الكتابة يخرج ما هو مجسم مباشر ليلج به آفاق ما هو مجرد ونظري.

## 2. التنشئة الاجتماعية من حيث هي إعادة إنتاج

إن مقارنة دوركايم السالفة في قضية التنشئة هذه قد غدت اليوم مثار مراجعة نقدية وأعاد نظر في تقطين أساسيتين على الأقل، هما صلة هذه التنشئة بالحرية من جهة، وبالمعرفة الكونية من جهة أخرى. فلئن كانت المدرسة ذات دور أساسي في سير المجتمع، فإنه لا يمكن اعتبارها أداة لتحرير الفرد وضمان استقلالية إرادته. كما أن ما اعتبره دوركايم ثقافة كونية تضطلع المدرسة بتلقيها ليس في جوهره سوى ثقافة اجتماعية ذات طابع طبقي محدود. وعلى هذين الوجهين من مقارنة دوركايم، أقام بورديو وباسرون تقدمهما له فبين عالماً اجتماع التريبة هذان أن التنشئة الاجتماعية في المدرسة ليست عملية تضيضي الشرعية على نظام اجتماعي سائد لكنه في الحقيقة ليس هو محل إجماع، وإنما هو محل صراع. والحق أن دراسات هذين العاملين موسومة بمعطيات الظروف السياسية والاجتماعية السائدة في الستينات من هذا القرن. ولعلّ المأخذ الأساسي في نظرية دوركايم متمثل في أنّ المدرسة المنادية بقيم النظام الجمهوري لم تجسم شعار الذي كانت ترفعه، وهو شعار العدل بين المتعلمين في تساوي الحظوظ.

فبقدر ما كانت نظرية دوركايم قائمة على مقولة تحرير المدرسة للفرد، فإنّ نظرية بورديو وجون كلود باسرون قائمة على مقولة اضطلاع المدرسة بإعادة إنتاج التراتبية الاجتماعية السائدة. ومن هنا فإنّ المدرسة في رأيها هي مجموعة هياكل تمثل السلطة وتطبع الفرد بسماها تصير له بمثابة طبيعة ثانية. ومن هنا تصير المدرسة مضطلة بوظيفة كبرى متمثلة في المواءمة بين أصول المتعلمين الاجتماعية و المصائر الاجتماعية التي تجعل لهم، وهي مصائر محدّدة، واردة في الإحصائيات والمخططات.

ومن هذا المنظور، فإنّ الثقافة المدرسية التي تقوم عليها التنشئة الاجتماعية ليست البتة ثقافة كونية ولا موضوعية، وإنما هي ثقافة التلاميذ المحظوظين اجتماعياً بحكم أصول عائلاتهم طبقياً. فالانتقاء الذي

يراه جلّ الناس قائماً على نظام اعتباطي قوامه الانتقاء الطبقي الاجتماعي، وذلك بواسطة ثقافة طبقة دون سواها، تقدّم وكأنها ثقافة مدرسية راقية. فالمدرسة ليست سوى مقياس به يعترف بالمؤهلين دون سواهم، أي بمن هم مهيؤون مسبقاً تهيئة اجتماعية للائتنلاف مع المدرسة في نظمها ومعارفها وقيمها ومقاييسها، وذلك بحكم تطبعها الطبقي. ويحتاج مثل هذا النظام المدرسي في سيرورته إلى التخيّي، فيبدو وكأنه غير مقصود، وذلك للإيهام بشرعيته. وهذا التحكّم الخفي المضمن في الثقافة المدرسية من حيث ثقافة غالبية هو الذي يضطلع بضمان تلك الشرعية.

وهنا تبرز في أوضح مظاهرها وأهمّها مسألة الجهل المشترك بقواعد المؤسسة المدرسية، وهو جهل يشترك فيه أطراف العمليّة التربويّة كلّها، فيتيح للمدرسين والمسؤولين ممارسة مهامهم ونفوذهم، و يهيئ المتعلمين لتقبل شرعية المصير المدرسي وما فيه من تفاوت في النتائج، وهو تفاوت ناجم في الظاهر عن قيمة الفرد المعن، لكنّه في الحقيقة محدّد سلفاً باتناء طبقي اجتماعي. إنّ الايديولوجيا التي تختفي وراءها حقيقة الطبقات هي ايديولوجيا "الموهبة". ويمكن هذا "المفهوم" من الحكم على التلاميذ بالعبارات المحيلة على الكفاءات "الفطرية"، أو المتصلة بالكفاءات الاجتماعية الحاصلة. وطريقة التقييم هذه لا تعدو في الواقع أن تكون استعدادات اجتماعية موروثية. ويكون التلميذ الموهوب- وفق هذه النظرة - وريث طبقة لأنه نتاج تلاق بين جهاز انتقاء اجتماعي اعتباطي من جهة، وثقافة طبقية من جهة أخرى. إنّ هذا بهذا المعنى وريث رأس مال عائلته بالمعنى الثقافي. فقد نشأ في أسرة ذات شهادات، وهو ما يؤهله للتلاؤم والانسجام مع عالم الثقافة عموماً، والثقافة المدرسية خصوصاً.

فالجهاز المدرسي، من حيث هو يمثّل سلطة الطبقات المهيمنة، يمارس على التلاميذ المنحدرين من أوساط شعبية عنفا رمزياً حقيقياً. فهذا الجهاز في مظهره ثقافة كونية، لكنّه في مخبره أداة تخفي وراءها نظام علامات لغويّة ومضمنات بيداغوجية كثيرة من شأنها أن تجعل وريث العائلات المثقفة محظوظاً، كما تجعل سليل العائلات الشعبية غير محظوظ. وهو ما ينتج عنه، في مستوى هذا الأخير اغتراب ثقافي حقيقي، نظراً الى التباعد الكبير بين الثقافة التي له في أصل بيئته والثقافة الرسميّة التي يجدها في المدرسة. على أن هذه القاعدة العامة لا تخلو- شأن كلّ القواعد - من استثناءات ممكنة تبدو في النجاح المدرسي الذي يحققه بعض المنحدرين من أصول شعبية، لكنها استثناءات محدودة، بعيدة عن كسر القاعدة العامة المتمثّلة في ارتفاع نسبة النجاح بالنسبة الى أبناء الطبقة المحظوظة. فكيف السبيل الى الخروج من دائرة الشرعية المدرسية الرسميّة الموصوفة بالوهميّة؟ لقد عبّر بورديو أحياناً عن تفاؤله بإمكانية تحرير التلاميذ من سلطان هذه الهيمنة عن طريق البيداغوجيا العقلية أولاً، وعن طريق سياسة بيداغوجيّة جديدة ثانياً، وعن طريق الإيمان بأن وعي الخاضعين لهذا النظام بآليات الهيمنة المدرسية، مؤدّ الى مقاومة جماعية لها.

### 3. التنشئة الاجتماعية وبناء التجربة المدرسية

إنّ موضوع التنشئة الاجتماعية هو المدار الرئيسي الذي ينطلق منه لطرح مسألة قدرات التلاميذ على بناء تجاربهم من خلال إمكانية أنشطة مدرسية متنوعة تمثّل في حقيقتها تباعدا يعيשה التلميذ ازاء المنطق الاجتماعي السائد. فالمدرسة إذن فضاء تتنوّع فيه الأدوار وتتوزّع باعتبارها مجالاً تبني فيه التجربة بناء حرّاً على أساس حرية الأنشطة التي تمارس في المدرسة. فنحن، على هذا الأساس، إزاء تلامذة يمارسون دورهم بحريّة، وليسوا مجرّد خاضعين لسلطة المؤسسة. ومن هذا التصوّر يجوز الحديث عن تعلّم الاستقلالية وعن توسيع آفاق التلميذ في مختلف المجالات. وتعتبر هذه الفكرة إجمالاً مدار نظرية (F.DUBET) "فرانسوا دوبي" الذي يلخّ إحاحا خاصا نظرية على منزلة البعد الذاتي لدى التلميذ في بناء تجربته المدرسيّة. وللذاتية في هذه النظرية معنى خاص، وهو يتمثّل في انفلات تلك الذاتية من قبضة القاعدة. وهذا ما يعني أساس وجوب التمييز بين هويّة الطفل ومنزلة التلميذ، فهما بالضرورة غير متطابقين. فلا يجوز بالتالي حصر الطفل في التلميذ.

ومن مظاهر ذلك أنّ الاهتمام الثقافي والفكري عند الطفل يمكن أن يتغلّب على ضوابط النجاعة المدرسية المسلّطة على التلميذ في المدرسة. وفي مثل هذه الحال ينمو الطفل على غير ما أريد له في المدرسة، أي بنأى عن ضغوطاتها. ألسنا هاهنا إزاء توتّر بين مجموعتين من مقومات الهوية مختلفتين لكّتهما موجودتان عند الشخص ذاته وهو الطفل؟ وهو ما يعني أنّ الطفل غير التلميذ لأن هويته أوسع وآفاقه أرحب وحاجياته أكثر اختلافاً وأشدّ تعقّداً، واختلاف هذين المفهومين - أي مفهوم الطفل ومفهوم التلميذ - في مستوى واقع الذاتية لدى الطفل هو الذي يمثّل عاملاً من عوامل التميّز وعدم الانسحاق الى التنشئة الاجتماعية النمطية. وبدون فهم هذا الاختلاف بين الطفل والتلميذ لا سبيل لنا الى فهم أزمة المراهقة المتمثلة في تعييرات كثيرة من أبرزها ظهور ضغوط جديدة بمقتضاها يضع المراهق المؤسسة موضع نقد وإعادة نظر. وكذا الشأن في علاقته بالمدرسين، فيغدو تحفيز التلميذ بواسطة المعرفة وحدها أمراً هشاً.

وفي هذا الإطار، يفضّل بعض التلاميذ الانتباء الى مجموعة أساسها التماثل في السنّ على الانتباء الى فضاء المدرسة وما يحكمه من قيم وقوانين، ويحلّون محلّ المنطق المدرسي العام منطقاً خاصاً بهم متّسماً بالتمرّد، ويرون في هذا الوضع فرضاً لذواتهم أمام هيمنة المدرسة. إنّها حياة الشباب وقد صار مقدّماً على النجاح المدرسي.

## بييليوغرافيا

-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل مقارنة سوسولوجية، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.

- Émile DURKHEIM, Education et Sociologie, Les Presses universitaires de France(PUF), Paris, 1968.
- Guy VINCENT, L'Ecole prisonnière de la forme scolaire?, Lyon P.U.L., 1994.
- P.BOURDIEU, La Distinction, Ed Minuit, Paris, 1982.



# سوسيولوجيا التوجيه وعلاقته بالأصل الاجتماعي

عبد الحق لوشاحي

باحث في علوم التربية، جامعة محمد الخامس- الرباط

## مقدمة

تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحتضن الفرد منذ مراحلها الأولى، فهي النواة الأساسية والمؤسسة التربوية التي تؤثر إلى جانب المدرسة في تنشئة الأطفال قصد تأهيلهم لممارسة الحياة الاجتماعية، كما تساهم في دينامية سيروراتهم الدراسية والمهنية، وتمكن الأبناء من ممارسة فرص التعبير عن الذات، وتحمل المسؤولية. ويتعلم الطفل داخل الأسرة المهارات الحياتية المختلفة كالتواصل والتعاون، والحق في الاختيار والاستقلالية والتنافس الإيجابي. وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي.

إن الأسرة بهذا المعنى تلعب دورا كبيرا في تحفيز الإبداع، عن طريق توفير معززاته وإزالة معيقاته وإتاحة الفرص للحصول على مخرجات متميزة. فهي تسمح للأبناء باكتساب أنماط السلوك وطرق التفكير التي تمكنهم من تربية رغباتهم، بدءا بالجوانب المتعلقة بشخصياتهم وصولا إلى مساهمهم الدراسي والمهني، وتنتهج لأجل ذلك ممارسات تربوية واستراتيجيات عقلانية في سبيل رسم تطلعاتهم وتصوراتهم نحو المستقبل.

إن المتمعن في الواقع الاجتماعي والتربوي للمجتمع المغربي بتعدد روافده، يلاحظ وجود تباين في ميول الأبناء واستعدادهم ومستوى طموحهم واختياراتهم الدراسية والمهنية، وتعود هذه الاختلافات بالدرجة الأولى إلى خصوصيات المجال، وبالضبط إلى محددات أسرية تتعلق بما تملكه الأسرة من رؤوس أموال ثقافية واجتماعية واقتصادية ورمزية، والتي تشكل في مجملها الأصل الاجتماعي الذي يصنف الأسرة في هذه الفئة أو تلك. فالمستوى المعرفي والتعليمي للوالدين، الوضع المهني، الدخل الاقتصادي، نوع السكن، الانتماء القبلي، الملكية العقارية وغيرها من المتغيرات التي تبنى على أساسها استراتيجيات الفعل التربوي الأسري والتي تعزز مسار توجهات الأبناء ونجاحهم أو تشكل عقبة أمام تطلعاتهم وتسقطهم في إعادة الإنتاج الاجتماعي.

وعندما نتحدث عن الطفل المغربي فإنه حينما يصل إلى المدرسة يكون تأثيرها عليه مرهونا بمثيرات أسرية سابقة تشكل إرثا يمارس دوره في سيرته المدرسية ونجاحه والرفع من مستوى تطلعاته، "ولا يتوقف تأثير الأسرة بمجرد دخول الطفل إلى المدرسة بل يستمر ويؤثر في مستوى نجاحه وتحصيله"<sup>1</sup>، من خلال المتابعة المستمرة لكل ما تقدمه المدرسة من معارف وخبرات، إذ تتجسد هذه المتابعة في شكل تعاون تربوي ينبغي أن ينشأ بين الطرفين من أجل نجاح العملية التربوية التعليمية وتسخير كل الدعامات لخدمة المتعلم، وهو ما يحقق التجانس بين الأسري والمدرسي؛ ما يعزز نجاح المتعلم في اختياراته، أو قد يحدث العكس ما يشكل عقبة أمامه.

بناء عليه، فالتوجيه باعتباره فرصة للتلاميذ ليكونوا في موقع التفكير والفعل؛ التفكير في الاختيارات وفي الممارسة، يقتضي من الأسرة أن تعمل على زيادة الاستثمار في أعضائها، وتربيتهم على الاختيار وإكسابهم الكفايات الحياتية، ومواكبتهم في بناء المشاريع الشخصية، مما يمكنهم من تحقيق طموحاتهم الدراسية والمهنية. وعليه يمكن طرح السؤال التالي:

ما علاقة الأصل الاجتماعي بالتوجيه المدرسي والمهني لدى التلاميذ؟

### **أولاً: قراءة مفاهيمية:**

الحقيقة أنه لا يمكن مقارنة الموضوع دون تحديد مفاهيمه المركزية، التي تشكل في الآن نفسه قاعدته النظرية وخلفيته المرجعية. ويرجع ذلك إلى اختيارنا لمنظور سوسولوجي يعالج التوجيه لا ككيان معزول، وإنما كفاعل يتفق في إطار ما هو تربوي واجتماعي وثقافي يتسم بالتحول. واعتباراً لذلك نرى أن المعالجة الموضوعية لفعل التوجيه لا يمكن أن تقفز على المعطى الاجتماعي، الذي يشكل بعداً جوهرياً من أبعاده، حيث يشكل للمتعلم قاعدة أولية عند اتخاذ قرار التوجيه المدرسي والمهني إلى جانب المحددات المدرسية. وعليه نعتبر أن مفاهيم التوجيه المدرسي والمهني والأصل الاجتماعي والأسرة، تعد مفاهيم أساسية لتوجيه الموضوع وإبراز نوع وطبيعة العلاقة بينها. ولذا سنتوقف باختصار شديد عند هذه المفاهيم.

<sup>1</sup> وطفة، الشهاب، (2004)، علم الاجتماع المدرسي: بنىوية الظاهرة المدرسية ووظائفها الاجتماعية، مجلة المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، ص 137.

## ✓التوجيه المدرسي:

يعرف التوجيه التربوي على أنه "جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفه وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية"<sup>1</sup>. وهو "عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، وميوله، وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة، والمناهج الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية، فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامج التربيوي، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه بصفة عامة واتخاذ القرار"<sup>2</sup>.

يظهر لنا أن هذا التعريف أكثر دقة بوصفه يحدد المهمة الأساسية في حقل الاستشارة المدرسية، حيث نستشف من خلاله أن التوجيه هو عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومعرفة قدراته واكتشاف ميولاته. إنه بهذا المعنى سيرورة يعتكف المتعلم عبرها على البحث في صيغة العمل الذاتي بما يحقق له درجة الملاءمة بين قدراته ومؤهلاته من جهة، وبين الفرص التعليمية والمهنية المتاحة من جهة أخرى. ومن جهتنا نرى أن التوجيه المدرسي هو عملية تربوية تهدف إلى مساعدة التلميذ في رسم الخطط التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار الشعب المناسبة التي تساعده في النجاح في مساره الدراسي.

## ✓التوجيه المهني:

يقصد بالتوجيه المهني "المساعدة الفردية والجماعية التي يقدمها الموجه أو المرشد التربوي والمهني للفرد الذي يحتاج لها، حتى تنمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطناً منتجاً وناجحاً ومنجزاً وقادراً على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية وغيرها". إنه "عملية مساعدة الفرد على تقبل صورة لذاته متكاملة ومتلائمة لدوره في عالم العمل. وهو كذلك عملية سيكولوجية تتميز بمساعدة الفرد على تنمية صورته لذاته بحيث تتلاءم وإمكاناته المختلفة من استعدادات ورغبات وقيم واتجاهات"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامية السادسة، المادة 99. المغرب، ص 19.

<sup>2</sup> زهران حامد عبد السلام، (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص 377.

<sup>3</sup> جودت عزت عبد الهادي وآخرون، (2014)، التوجيه المهني ونظرياته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 17.



نستشف ما تقدم أن التوجيه المهني هو عملية سيكولوجية تساعد الفرد على أن يرسم صورة متكاملة لذاته تتلاءم مع إمكانياته واستعداداته، ثم مساعدة الفرد على الاقتناع بالدور الذي يقوم به في عمله وتطويره. بالإضافة إلى هذا ومن خلال التعريفات أعلاه نستنتج أن التوجيه المهني يقدم للفرد فرصة النزول إلى ميدان العمل ليحرب إمكانياته وخبراته المكتسبة سابقا، كما يساعده على أن يعبر عن ذاته من خلال عمله.

## ٧ الأصل الاجتماعي:

نؤكد في البداية أن الأصل الاجتماعي في هذه المقالة، يعبر عن الإطار المرجعي للطفل (المتعلم)، أي الانتماء الأسري والوضع المهني للوالدين، مستوى الدخل، الممتلكات المادية، طبيعة السكن ومكان الإقامة، وأخرى ذات طابع ثقافي كالمستوى التعليمي، أساليب المعاملة الوالدية، حجم الأسرة، شبكة العلاقات المتبادلة والتفاعلات، لكونها تؤثر على المسار الدراسي للأبناء. ونظرا لتعدد تعريفات الأصل الاجتماعي سنقتصر على بعض جهات النظر البحثية (في حدود الاطلاع). من هذا المنطلق أشار السوسيولوجي الأمريكي جيمس صمونيل كولمان (J. Coleman) في أعماله حول مسألة تكافؤ الفرص التعليمية إلى أن "الأصل الاجتماعي هو الوحيد الذي يظهر تأثيره بوضوح في مستوى النجاح المدرسي. وإنه لمن الصعوبة بمكان استخلاص نتائج قطعية وواضحة فيما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والمدرسية الأخرى"<sup>1</sup>.

ويعرف الأصل الاجتماعي بأنه: "نسق متكامل من الوضعيات الاقتصادية والاجتماعية التي تشكل بدورها الوسط الاجتماعي للفرد. وغالبا ما يحدد الأصل الاجتماعي للفرد في المجتمعات الصناعية بأوضاع الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد. وغالبا ما يشار إلى ثلاث طبقات أساسية في المجتمعات الصناعية وهي الطبقة البرجوازية والطبقة الوسطى وطبقة العمال، ويتم تحديد أوضاع كل طبقة من خلال موقعها في سوق العمل ومن خلال عدد منظم من المؤشرات الواضحة التي تدل على الوضع الطبقي للفرد في هذه البلدان"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> وطفة، الشهاب، (2004)، مرجع سابق. ص 186

<sup>2</sup> وطفة، الشهاب (2004)، مرجع سابق. ص 29، 30

## ✓ الأسرة:

عرف محمد عاطف غيث "الأسرة بأنها: "جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة (تقوم بينهما رابطة زواجية مقررّة) وأبناؤهما ومن أهم الوظائف التي تقوم بها الجماعة، إشباع الحاجات العاطفية، وتهيئة المناخ الاجتماعي والثقافي الملائم لرعاية وتنشئة وتوجيه الأبناء"<sup>1</sup>. من خلال هذا التعريف تتجلى لنا المكانة الهامة التي تحتلها الأسرة في المجتمع، والدور الرئيسي الذي تلعبه في تربية الأبناء وتنشئتهم باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تتكفل بحاجاتهم النفسية والجسدية والاجتماعية، وهي الوسيلة التي بواسطتها يتمكن الأبناء من الاندماج في المجتمع.

### ثانياً، محددات الأصل الاجتماعي:

تتعدد محددات الأصل الاجتماعي لتتجلى فيما يلي:

#### 1- الرأسمال الثقافي:

يعرف "بيير بورديو" (Pierre Bourdieu) رأس المال الثقافي بأنه "مجموع الرموز والمهارات والقدرات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية، ويركز هذا المفهوم على إشكال المعرفة الثقافية والاستعدادات التي تعبر عن رموز داخلية مستدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع مواقف التنافس وتفسير العلاقات والأحداث الثقافية"<sup>2</sup>.

ويوجد الرأسمال الثقافي كما تصوره بورديو في ثلاثة أشكال:

الأول يتجسد في الهاييتوس الثقافي وتكمن وظيفته في جعل الإنسان كائناً اجتماعياً ومشاركاً في الفضاء العام، ويشمل الميول والعادات المكتسبة من عمليات التنشئة الاجتماعية، حيث يكون الرأسمال الثقافي هنا متلبساً بذات المتعلم ومتجذراً فيها في شكل استعدادات دائمة يعبر عنها الجسد ذاته مثل الهيئة، التصرف، طريقة الكلام... إلخ. أما الشكل الثاني فيتكون من ما هو ثقافي صرف مثل الكتب والموسوعات، الأعمال الفنية والأدبية، الأدوات الرقمية. كما يمكن أن يكون رأس المال الثقافي هنا على هيئة ممارسات ثقافية كزيارة المتاحف والمكتبات، ارتياد المسارح ودور الثقافة والسينما.

<sup>1</sup> غيث محمد عاطف، (2005)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص176

<sup>2</sup> زياني فتيحة، (2019)، الأصل الاجتماعي وتعلم اللغة الفرنسية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور- الجزائر، ص27

ويتمثل الشكل الثالث في الالتئاء المؤسساقي للفرد وفي مجموع الشهاداا العلمية التي تمنحها المدرسة اعترافا بجدارة المتحصل عليها.

## 2- الرأسال الاقاصااى:

يقصد بالرأسال الاقاصااى الرأسال المااى الالى يؤااى إلى زيااا قارا أفراد المآآمع على العمل وإناآ الاروا أو القيام بالآامارا الاقاصااى، كذلآ هو شكل من أشكال الإناآا والتباال اللامآآافى للآيراا والارواا الاقاصااى بين المالكين وآير المالكين، وهو الالى يقام موارا الفرأ المااى ويرصأ اروااا ومآلكااا ويأاأا دخله الشهرى والسناوى<sup>1</sup>. ويؤااى الرأسال الاقاصااى للأسرة اورا هاما ومآوريا فى الأواآه المارسى والمهناى للأبناء وآآمعمهم بفرص تعليمية مناسبا، لما ينآم عنه من آلبية آاآباآهم المااى من مأآل، وملبس، ووساآل تعليمية، وراآلا، وآآب وآيرها...إآ.

## 3- الرأسال الاآآامى:

يمآل الرأسال الاآآامى مآآآل العلاقاا والتبااللاا والتفاعلاا التي آمنآ الأفراد قارا معينا من المآآا الاآآامية، فقرة الفعل ورا الفعل الملائم يكون بفضآ كم وناوعية هذه العلاقاا والروابط. فالرأسال الاآآامى هو مجموع الموارا الآالية أو الكامنا التي آكون مرآبآة بآيازة شبآة اأآمة من العلاقاا المؤسسة من معارف مآبااا وآنااآلا فى إطار الاآآامى إلى آماعة معينة أعضاؤها مواحون روابط اأآمة ونافعية، ما يمنآ كل عضو من أعضائها سناا من الآآة والأمان الآماعى<sup>2</sup>، وهذا يعنى أن العلاقاا التي يكونها الأفراد آواآه مسآقبله وإن بشآل آير مآاآر.

## آالآا، سوسياااااا الآواآه وعلاآآه بالأصل الاآآامى:

شآل موضوع المدرسة عموما والآواآه آصوصا بال العايأ من الآياراا الفكرية المآاآة والآاآمية، وقا ظل الآاال قائما بين هذه الأقطاب فيما يآآص وظيفية المدرسة وعلاآآها بالأسرة من آهة وعلاآآها بالآآمع والنظام السياسى من آهة أخرى. فإذا كان السوسياااااى إميل اوراآيم ( Émile Durkheim) يؤكأ على وظيفة الآطبيع الاآآامى، وأن "المدرسة ليست مسؤولة عن اللامساواة

<sup>1</sup> فرآ الله صورية، (2019)، سوسياااااا الإآفاق المارسى وعلاآآه بالأصل الاآآامى، مجلة البآاآ فى العلوم الإناآانية والاآآامية- الآراآر، ص42.

<sup>2</sup> شوفالبيه، شوفيرى، (2013)، معآم بورااا، آرآمة الزهرة إبراهيم، ط1، سورية، الشركة الآراآرية السورية للنشر والآواآع. ص 163،164

الاجتماعية والتربوية، وهي غير قادرة على التأثير في هذه المسألة وتغيرها". فإن المفكر الفرنسي جورج سيدر (Snyder George) يذهب إلى اعتبار "اللامساواة الاجتماعية تشكل مصدرا لمختلف أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية"، منطلقا من الأطروحة الماركسية التي ترى أن المدرسة مجتمع طبقي.

في نفس السياق نجد التفسيرات التي تنحت من التراث الماركسي خاصة ما ذهب إليه بيير بورديو وباسرون أن "المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، بحيث تجعل ابن البورجوازي يحصل على نفس مكانته من خلال التعليم، أما أبناء الطبقات الدنيا فيحالفهم الفشل ولا تسمح لهم فرص التعليم بمغادرة أوضاعهم الطبقية". ومنه نستنتج أن وظيفة المدرسة هي شرعنة لا تكافؤ الحظوظ واستمرار الهيمنة الاقتصادية، ما يفهمنا أن للوسط الاجتماعي الذي ينحدر منه الطفل (المتعلم) تأثيرا قويا على توجيهه المدرسي والمهني.

خلافًا لما تقدم ثمة تيار نظري قائم على النزعة الفردانية المنهجية، يسير في اتجاه دحض النظريات الماكرو-سوسولوجية التي تقوم على الحتمية الاجتماعية، والتي تجعل الفرد نتيجة للظواهر الاجتماعية. ويعتبر ريمون بودون (Rymond boudon) رائد التيار الفردي في علم الاجتماع الفرنسي، وكواضع لأسس الفردانية المنهجية التي تتجه نحو ذلك التيار الذي يكرس التفاوت في النجاح المدرسي، باعتباره نتاج تضافر عوامل عديدة راجعة إلى معطيات فردية يسعى كل من ممثلها إلى نفع شخصي، ومن هذا المنطلق يكون وجه الاختلاف في التوجيه المدرسي تعبيرا عن اختلاف في ضروب السلوك بين هؤلاء الأفراد، فإذا كانت العوامل الاجتماعية والثقافية ذات دور في تحديد القرار الشخصي للفرد، فإن هذا لا ينفي أهمية دور الأفراد في هيكلة المؤسسات وتسييرها وإمكان تغييرها.

وخلاصة القول نرى أن التوجيه المدرسي والمهني يشكل هو الآخر مجالا للاصطفاء والصراع والتنافس واللامساواة بين أبناء الوطن الواحد، وهذا راجع لاعتبارات الزمان والمكان، بالإضافة إلى الشروط المدرسية المؤسساتية والمثريات الأسرية. كل هذا يؤدي دورا كبيرا في الاختيار الدراسي والمهني. وبالعودة إلى المجتمع المغربي نجد أنه بالرغم من الإعلانات الجميلة حول مسألة الإنصاف والمساواة بين التلاميذ، فإن الأصل الاجتماعي حاضر وبقوة في ذهنية هؤلاء التلاميذ خاصة أثناء التوجيه، فالتعلم الذي يرغب في شعبة دراسية معينة يفكر مليا في أصله الاجتماعي (مثال: تلميذ من مدينة فحيج (Figuig) يرغب في دراسة الطب والصيدلة، لكن مجاله الجغرافي يفتقر لجامعات وكليات من هذا النوع، ما سيضطره للانتقال إلى فاس أو الرباط أو البيضاء، فإنه لا محالة لن يحقق حلمه خاصة إذا كان ينحدر من أسرة فقيرة يصعب أن تؤمن له مصاريف الدراسة والكرأ والعيش، والنتيجة أن هذا

التلميذ وانطلاقاً من أصله الاجتماعي سيفكر في تخصص داخل الجهة التي ينتمي إليها، وقد لا يلي طموحاته).

### **رابعاً: استراتيجيات الضلع الأسري والتوجيه المدرسي والمهني للأبناء:**

إن مفهوم الاستراتيجية هنا يشير إلى سلسلة منسقة من الأساليب التنشئية التي تتبعها الأسرة مع أبنائها، أو يتبعها الأبناء بمفردهم، بهدف بناء خيارات عقلانية خلال مسارهم الدراسي، واتخاذ القرارات المناسبة التي تسمح لهم بتحقيق أهدافهم وطموحهم.

ويعد التوجيه المدرسي والمهني للأبناء من الخيارات المتاحة أمام الأسر لتلمس فيه ثقافتها وإيديولوجيتها، التي تسمح لأبنائها بالوصول إلى وظائف عليا ومهن تتوارث من جيل إلى جيل آخر<sup>1</sup>. فالعائلة قوة جاذبة لتحديد حركية الأفراد للأعلى كما للأسفل، وهي توجه الأفراد في اتجاه إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية<sup>2</sup>. وإذا كان الفرد في حياته يمر بفترات مختلفة، تنمو فيها سلوكياته الاختيارية مع نمو شخصيته وتتطور إلى أن يصبح قادراً على اتخاذ قراراته، فإن الأسرة تأخذ حصة الأسد في إثارة الطموح لدى الأبناء، والملاحظ في المجتمع المغربي أن نماذج التنشئة السائدة ومعوقات الواقع الاجتماعي والاقتصادي تجعل الأولياء أحياناً يفرضون على الأطفال تشكيلاً معيناً، ما يعزز فكرة "عدم تهم الآباء للأبناء نظراً لتصوراتهم البطورية التقليدية ولثقافتهم المصطنع"<sup>2</sup>.

وبناء عليه يتضح أن بعض الأسر تمارس استراتيجيات تربوية قد تكون حاشدة لاستعدادات الأبناء، وقد تكون مدمرة لها، وتمثل هذه الاستراتيجيات في نظرنا في مختلف أساليب المعاملة الوالدية، فالأسرة التي يسودها الحوار تسمح بتفقت مهارات الطفل التواصلية ما يفسح أمامه مجال التعبير عن رغباته، على عكس الأسر التي تنهج العنف والفرقة أو الإهمال فهي بذلك تربي الطفل على الخضوع والاتكالية بدل الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

وصفوة القول فالأسرة لكي تقوم بوظيفة دعم وتوجيه الأبناء دراسياً ومهنياً، لا بد لها من التعاون مع المدرسة والانفتاح على الخطاب التربوي الرسمي، مع مراعاة القدرات المعرفية للأبناء وتربيتهم على الاختيار. وبالنظر لمتعلم المغربي ولكونه غير مفصول اجتماعياً فإنه لا محالة يأخذ بعين الاعتبار أوضاع

<sup>1</sup> بودبزة ناصر، (2015)، الواقع الاجتماعي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وإنتاج المشروع المهني لأبنائها، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الحاج الأخضر باتنة الجزائر، ص 23.

<sup>2</sup> محمد فاوبار، (2011)، المدرسة والمجتمع وإشكالية لتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ص 89.

الأسرة على مستوى الطموح. ما يفرض عليهم تحديد طموحاته بناء على المجموعات الاجتماعية التي ينتمي إليها (التركيب الاجتماعي، مهنة الوالدين، المستوى الثقافي، مستوى الدخل الاقتصادي...).

### خامسا، خلاصة واقتراحات

يقول السوسيوولوجي العلمي الخمار في كتابة مستقبل التربية والثقافة في المغرب " إن تأهيل المتعلم باعتباره نواة التعلم وتكوينه يقوم على التمرکز حول حاجاته ورغباته ومطالبه المتنوعة والمتجددة، بتنوع حاجات المجتمع الذي يعيش فيه وبمجمال القيم التي يؤمن بها في هذا المجتمع، وبتربية ذكائه وتطوير مهاراته وتنمية كفاياته"<sup>1</sup>. انطلاقا من هذا القول ومن المعطيات السابقة التي نعتبرها أرضية مؤسسة لخارطة طريق تروم توجيه التفكير نحو أهمية الاستثمار في التوجيه المدرسي والمهني والجامعي وجعله أفقا للتفكير والفعل. نقترح ما يلي:

- تنظيم لقاءات دورية توعوية على مستوى المدرسة تستهدف آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات، وفق رؤية مندمجة داعمة للأبناء.
- العمل على تحليل الحاجيات الفردية دراسيا ومهنيا، والانطلاق منها لممارسة التوجيه بفعالية.
- الانتقال من مقارنة الإعلام إلى مقارنة للتوجيه؛ تتجاوز ما هو معرفاتي إلى ما هو سيكوسوسيوولوجي وفيزيولوجي، مع تفريد التوجيه.
- مواكبة بحثية وعلمية لفعل التوجيه، من خلال تخصيص مختبرات جامعية ينصب اهتمامها على المستويات التالية: الفرد- التكوين المدرسي والمهني- الاندماج المهني، المعطى السوسيوثقافي.
- إدراج مادة للتربية على التوجيه والاختيار ابتداء من التعليم الابتدائي.
- التركيز في المدرسة الابتدائية على إكساب الطفل المهارات الحياتية، ودفع المتعلم لمعرفة الذات، التفاعل مع الآخرين، استكشاف المهن.
- إدماج بعد التوجيه في أنشطة الحياة المدرسية وفي أنشطة الأندية التربوية مع تنويع مجالات اشتغالها.
- تعزيز الموارد المخصصة للتوجيه كما وكيفا، واعتماد المقاربة النفسية والاجتماعية على غرار المقاربة المعرفية.

<sup>1</sup>العلمي الخمار، (2015)، مستقبل التربية والثقافة في المغرب، مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحويلات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، ص 49.48.

- العمل ضمن فريق للتوجيه يتكون من مستشار التوجيه، المدرس(ة)، الملحق الاجتماعي، الملحق التربوي.
- مؤسسة الجسور بين المدرسي والمهني والخروج بالتلاميذ من المدرسة إلى الحياة، أي تكثيف التدريبات الميدانية التطبيقية.
- إعمال مبدأ التكافؤ بين الجهات في توزيع الشعب والمسارات المهنية.
- استثمار تجارب وخبرات الأطر العاملة في التوجيه والأساتذة، قصد الارتقاء بالتوجيه المدرسي والمهني والجامعي على صعيد المنظومة.

## بيبلوغرافيا

- العلمي الخمار (2015)، مستقبل التربية والثقافة في المغرب، مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحويلات، ط1، مطبعة النجاح الدار البيضاء.
- بوديرة ناصر (2015)، الواقع الاجتماعي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وإنتاج المشروع المهني لأبنائها، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الحاج الخضرماتنة الجزائر.
- جودت عز عبد الهادي (2014)، التوجيه المهني ونظرياته، دار الثقافة- عمان الأردن.
- زهران حامد عبد السلام (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة- مصر.
- شوفالييه، ستيفان وشوقيري (2013)، معجم بورديو، ترجمة الزهرة إبراهيم، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، ط 1- الجزائر.
- غيث، محمد عاطف (2015)، قاموس علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية- مصر.
- فرج الله صورية (2019)، سوسولوجيا الإخفاق المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية 11 (2) ورقلة الجزائر.
- محمد فاوبار (2011) المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح، الدار البيضاء- المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين(1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، المادة 99. المغرب.
- وطفة، الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظائفها الاجتماعية، مجلة المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، بيروت- لبنان.





# التوجيه التربوي مدخلا مهما لإصلاح المنظومة التربوية المغربية وركيزة أساسية لتحقيق النقلة النوعية في ميدان التدريس، وفي باقي المجالات

## د. المصطفى المرابط

إطار إداري متدرب بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين  
- فرع تطوان - مسلك الإدارة التربوية

### مقدمة

لا شك أن مهمة مواكبة المتعلمين ومساعدتهم وتوجيههم إلى الآفاق والمسارات الدراسية والمهنية، التي تتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم وتخدم ميولاتهم واستعداداتهم، وتلبي طموحاتهم ورغباتهم في تحقيق نبوغ علمي وتألق دراسي يتوج في الأخير بنجاح يضمن لهم حياة مهنية كريمة، وتجنبهم أسباب الفشل والتعثر، قد باتت من المسؤوليات العظمى والجسيمة، التي تضطلع بها المؤسسات التعليمية، باعتبارها فضاء للاستقبال، ولكونها الحاضن الأول لهذه المادة الخام، التي تعد ثروة بشرية حقيقية واستثمارا هائلا يتكئ عليه مستقبل الدولة والمجتمع ويرتهن إليه، وهي مسؤولية فرضها العصر وحتمتها الوتائر المتسارعة، التي تتحرك بها آلة العولمة والتحولت الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الكاسحة في عالم اليوم الموسوم بسبات الشمول والتبادل المعرفي والانفتاح وإلغاء الحدود وعدم الاستقرار والتغير الدائم.

ولا شك أيضا أن الارتقاء بهذه المواكبة إلى مستوى جعلها بمثابة آلية إجرائية للإصلاح التربوي، وإطار منهجي يغطي مختلف أنشطة الحياة المدرسية ويوجه مجهودات المتعلمين الدراسية والتكوينية والمهنية بشكل يختصر المسافات ويختزلها، ويؤدي إلى تحقيق أهم الأهداف، وإلى بلوغ أقصى الغايات، بأقل تكلفة ومن دون جهد مضمّن أو عناء متعب، أصبح رهانا ملهما، وتحديا صعبا، تقحمته المدرسة العمومية المغربية في السنوات الأخيرة، مع فتحها أوراها إصلاحية ضخمة قرعت جميع الأبواب والمداخل الممكنة، التشريعية منها والمجتمعية والحقوقية والمؤسسية والاقتصادية.

إن نظرة متفحصة، وقراءة واعية متمعنة، لمختلف الأنظمة التربوية الحديثة، التي تتبناها كل الدول الناجحة علميا واقتصاديا وسياسيا تعطينا الانطباع بأهمية مجال التوجيه التربوي وتجعلنا ندرك ونقف عند الخطوة الكبيرة، والعناية البالغة، التي يحظى ويتمتع بها، حيث يتبوأ صدارة الأهداف والأولويات الاستراتيجية في هذه الأنظمة، إلى حد اعتباره أحيانا البوصلة الموجهة لكافة الأنشطة التربوية، والمحور، الذي حوله تدور مختلف المشاريع الإصلاحية التعليمية.

وفي نظامنا التعليمي المغربي، لا ينكر أحد أن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي قد كان ولا يزال في صلب اهتمامات المشاريع الإصلاحية، التي تبنتها المنظومة في كافة مراحلها الزمنية. ذلك أن جميع الوثائق والمراجع والخطط والبرامج المنجزة في هذا الإطار منذ فترة ما بعد الاستقلال، أشارت بشكل ما إلى إشكالية ضرورة الربط في النظام التعليمي المغربي بين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وحاجة المحيط والبيئة الاقتصادية وسوق الشغل من الأطر والخبرات والكفاءات العلمية المؤهلة، كما دعت إلى أهمية إرساء وإخراج منظومة استشارية وإعلامية وتقنية خاصة بعملية توجيه المتدرسين منذ مراحل مبكرة من تعليمهم إلى الوجود.

في هذا المقال، سنعمد إلى تسليط الضوء على نظام التوجيه التربوي، المدرسي والمهني والجامعي، وسيرورة تطوره منذ المحاولات الإصلاحية الأولى إلى اليوم، وذلك باعتباره مدخلا أساسيا من مداخل التغيير، وبعدها مهما من أبعاد إصلاح منظومتنا التربوية، التي تحمل على عاتقها رهان المساهمة في تحقيق إقلاع تنموي يطرق جميع المجالات، العلمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والفنية، تكون المدرسة العمومية مشتله، الذي ينهل منه، وذلك من خلال ما توفره مخرجاتها من موارد بشرية مؤهلة، كفاءة وخبرة. حيث سنتناول ابتداء مفهوم التوجيه التربوي وغاياته وأهدافه، لنعرج بعد ذلك، بقدر من التحليل والنقد والإطالة، على موضوع شكل حضور مفهوم نظام التوجيه التربوي في أهم النصوص والوثائق المرجعية المؤطرة في مراحلها الزمنية المختلفة، انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وانتهاء بخارطة طريق 2022 - 2026 مرورا بالخطط الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح، والقانون الإطار، مع مناقشة آفاق تنزيل هذه الإصلاحات المرتقبة في ضوء الخلاصات التي انتهت إليها تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التقويمية.

### مفهوم التوجيه التربوي

بالعودة إلى أهم المعاجم والمراجع والأبحاث والدراسات الأكاديمية المتخصصة في عملية نقد نجاعة الأداء التربوي وتقويمه، والتي أولت الأهمية البالغة للتوجيه التربوي، واعتبرته الأساس، الذي ينبغي أن يتحكم في السيرورة التعليمية ويؤطرها، يمكن القول: "إن التوجيه التربوي هو عملية مواكبة وصقل وتهذيب وتشذيب، تضطلع بها كل المكونات والفعاليات بالمؤسسات التعليمية في جميع أوقات وفضاءات الحياة المدرسية، بحيث تهدف إلى جعل المتعلم يدرك ذاته، ويقف بنفسه عند قيمة قدراته وإمكانياته وكفاياته الحقيقية، ويعمل على معالجة ما يعترى تكوينه من ثغرات ونقص، وذلك بشكل يساعده على بناء تطلعات وطموحات وآفاق مهنية تتواءم مع هذه الإمكانيات من جهة، وتنسجم مع

احتياجات المجتمع ومتطلبات البيئة الاقتصادية من جهة ثانية" فالتوجيه التربوي بهذا المعنى ليس مجرد عملية توجيه وإرشاد للمتعلم إلى دراسة تخصص معين دون غيره بناء على النتائج التي يحققها في الاختبارات المدرسية كما ساد الاعتقاد لفترة طويلة من الزمن، بل هو أشمل من ذلك وأعم، هو عملية مواكبة وتتبع ورصد للاستعدادات والميولات والرغبات من جهة، ودعمها وتحويلها إلى مشاريع شخصية تعمل المؤسسة التعليمية على توفير كل ما من شأنه خدمتها وتنمية الكفايات اللازمة لتحقيقها وتحويلها إلى واقع مهني يتبناه المتعلم.

### أهداف التوجيه التربوي وغاياته

تتعدد أهداف نظام التوجيه التربوي وغاياته والمرامي التي يسعى للوصول إليها، ويكبر قدرها بقدر كبر وحجم الأهمية والمكانة البارزة، التي أضحت يحظى بها هذا الورش المهم ضمن مشاريع إصلاح المنظومة التربوية. إن التوجيه التربوي يتغيا أساسا تحقيق الجدوى والفعالية والنجاعة المثلى من وجود المدرسة، وذلك بشكل لا يترك أدنى فجوة بين مخرجات العملية التعليمية التعلّمية، والآفاق المهنية وما تفرضه متطلبات سوق الشغل من تكوينات متينة وكفايات متغيرة تتسم بالتجدد والتطور المستمر، أو على الأقل، بما يمكن من تقريب هذه المسافة إلى أقصى حد ممكن بين الجانبين. ومنه أمكننا القول، إن التوجيه التربوي يسعى من ضمن ما يسعى إلى تحقيقه:

-الوعي بالذات والمحيط: إن أهم ما يروم عنصر التوجيه التربوي تحقيقه في علاقته بالمتعلمين، هو جعله واعيا بذاته وقادرا على التموقع الصحيح في المحيط.

-صد استعدادات المتعلمين وملكاتهم الفطرية، التي تميزهم عن أقرانهم، وتتبع ميولاتهم الدراسية الخاصة، والعمل على صقلها وتهذيبها وتطويرها من خلال أنشطة موجهة.

-مساعدة المتعلمين على الوعي بقدراتهم وإمكانياتهم واكتشافها، وذلك من أجل استخدامها والاستثمار فيها بالشكل المناسب والأمثل.

-مساعدة المتعلمين في اختيار التخصصات الدراسية، التي تتواءم مع قدراتهم، وذلك بعد معرفة عميقة بالذات، تمكنهم من التمييز بين الحاجة والرغبة.

-ترسيخ كفاية القدرة على الاختيار المعقلن والمنطقي والذكي لدى المتعلمين

-تمكين المتعلمين من كفاية اختيار مشاريعهم الشخصية الدراسية والتكوينية بناء على مؤهلاتهم وقدراته.

-المساهمة في خلق الكفاءات والخبرات البشرية المؤهلة بشكل مُستدام، وذلك من خلال مُواكبة المتعلمين وحُسن توجيههم إلى ما يُناسب قُدراتهم من مسارات.

-المساهمة في تحقيق النجاح المدرسي، وذلك من خلال الحد من الفشل الدراسي وضمان جودة الحُرَيجين.

### التوجيه التربوي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

لعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين يعد أهم وثيقة مرجعية للإصلاح التربوي المستمر والممتد للمدرسة العمومية المغربية، أو هو كما يوصف في الأدبيات ذات الصلة، بدستور المدرسة المغربية الحديثة والمتجددة، التي لا مناص من العودة إليها والاستئناس بمضامينها عند كل مخطط استعجالي أو رؤية تصورية استراتيجية للإصلاح، وهي الوثيقة التي أجمع عليها مختلف الفاعلين، وتوافق بشأنها عموم الفرقاء، وشكلت منطلقا لسلسلة من البرامج والمخططات والبرامج الرامية إلى النهوض بالشأن التعليمي في أفق خلق مدرسة تنافسية منفتحة على محيطها السوسيو اقتصادي. وقد نص الميثاق على المبادئ الأساسية، التي تضم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، فضلا عن أربعة مجالات تتضمن تسعة عشر دعامة.

ولما كان التوجيه التربوي كما تقدم، أساسا وركيزة معتبرة للإصلاح، كان لابد من إيلائه ما يستحق من عناية ضمن أوراق هذا الميثاق، وبالعودة إلى نص هذا الأخير، وتحديدًا في دعامته السادسة، التي وردت تحت عنوان: "التوجيه التربوي والمهني" نجد تأكيدا صريحا في المادة 99 على أن التوجيه يظل عنصرا أساسيا، وجزءا مهما لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي.<sup>1</sup>

أما في المادة 100 من ذات الدعامة، فنجد دعوة صريحة وواضحة إلى ضرورة استبعاد العمل بنسب النجاح المحددة مسبقا كشرط للانتقال من سلك تربوي إلى آخر. والاعتماد على الاستحقاق فقط، بناء على تقويم مضبوط وعلى اختيارات المتعلمين التربوية والمهنية المحددة، باتفاق مع المستشارين في التوجيه والأساتذة.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، المادة 99.

<sup>2</sup>الميثاق الوطني للتربية والتكوين الدعامة السادسة، المادة 100.

بينما تتطرق المادة 101 من نفس الدعامة إلى موضوع الموارد البشرية من الأطر المؤهلة المنوط بها الاضطلاع بمهام المواكبة والاستشارة والتوجيه، حيث نصت على أهمية أن يتم تعيين مستشار واحد في التوجيه على الأقل على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين طبقاً للمادة 41 من الميثاق، وفي مرحلة لاحقة على صعيد كل مؤسسة للتعليم الثانوي، وهو ما لم يتم تنزيهه على أرض الواقع إلى حدود اليوم، حيث مازالت العديد من الثانويات التأهيلية تعاني من خصائص في هذا الإطار ما ينعكس سلباً على المتعلمين وسيورة توجيههم، كما نصت نفس المادة على ضرورة أن يتوافر للمستشار في التوجيه مكان للعمل مُجهَّز بالأدوات الملائمة، وأن يستفيد من التكوين المستمر، كما ذكرت مهامه وحددت مسؤولياته على النحو التالي:

-الإعلام الكامل المضبوط للمتعلمين وأوليائهم حول إمكانات الدراسة والشغل.

-تقويم القدرات وصعوبات التعلم.

-إسداء المشورة بشأن عمليات الدعم البيداغوجي الضرورية.

-مساعدة من يرغبون في ذلك على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية<sup>1</sup>.

هذا وقد كانت المادة 102 من ذات الدعامة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين أكثر صرامة واستشرافاً للمستقبل، حيث نصت على أن يتم خلال مدة أقصاها خمس سنوات، تعميم مراكز الاستشارة والتوجيه ذات التأطير اللازم، المزودة بالتجهيزات والمعطيات وخزانات الروايز وأدوات التقويم الأخرى المناسبة والموصولة بالشبكة المعلوماتية، على نحو يؤهلها للاضطلاع بمهام التوجيه المنصوص عليها في المادتين 100 و101 بأقصى ما يمكن من الفعالية والنجاعة.<sup>2</sup> وبغاية النهوض بقطاع التوجيه التربوي وتمكين أطره من آليات ووسائل اشتغال كفيلة بضمان الاستقلالية، جاء في المادة 103 من الدعامة السادسة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "تحدث وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والإداري، وبالشخصية المعنوية، ويناط بها على الخصوص:

- البحث التنموي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني.

<sup>1</sup> الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، المادة 101.

<sup>2</sup> الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، المادة 102.

- الإشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشارة والتوجيه، وتزويدها المنتظم بالمعطيات ووسائل العمل.

- وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروايز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية.

- التحضير والإشراف على الامتحانات ذات الطابع الوطني، وخاصة تلك المنصوص عليها في المادة 96.

- السهر على انسجام مواضيع الامتحانات الموحدة على الصعيد الجهوي.

- العمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم.

- إعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستخلصة منها. وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام.

- يتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية.<sup>1</sup>

في المجمل يمكن الانتهاء إلى أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد راهن على التوجيه التربوي لبناء مدرسة مغربية جديدة متجددة ومنفتحة على المحيط السوسيواقتصادي والمهني، وتحقق اندماج المخرجات التعليمية بشكل يسير وسلس في الحياة من خلال تعبئتها بما هو ضروري ولازم من عمليات وموارد معرفية وكفايات ومهارات حياتية تأخذ بعين الاعتبار اهتمامهم ورغباتهم بدرجة أولى، ثم تستند إلى إمكانياتهم واستعداداتهم، وأخيرا تستحضر حاجيات البيئة والمحيط، حيث وضع ترسانة مهمة من التطلعات والانتظارات، ورسم قائمة من الأهداف المأمولة والتوصيات الاستشرافية. غير أن واقع حال تنزيل ما جاء به الميثاق يؤكد تعثرا كبيرا وتأخرا ملاحظا وملموسا على مستوى الأجراء، حيث يشير التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين بين 2000 و2013 الذي أعدته الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، إلى أن التفاوت بين توصيات الميثاق وتطبيقه كان واضحا ومؤكدا ولا يقبل الجدل.<sup>2</sup> وهو ما دفع الجهات المسؤولة على ما يبدو إلى وضع برنامج

<sup>1</sup> الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، المادة 103.

<sup>2</sup> التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014، ص 161.

استعجالي كان بمثابة خطة إنقاذ يتبنى هو الآخر محططات وبرامج إصلاحية تربوية رامت أساسا استكمال ورش تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتجاوز التعثرات التي اعترضته.

### التوجيه التربوي في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030

لم تشر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 لموضوع التوجيه التربوي بالتفصيل المأمول وبالتحديد المنتظر، الذي ينسجم مع حجمه ودوره الأهم في إنجاح مدرسة الجودة، وذلك في الرافعة الثالثة عشرة، حيث أعادت الدعوة إلى مراجعة شاملة له وإلى إعادة النظر في مفهومه وفي طرقة وأساليبه، وإلى منحه أدوارا جديدة وتجديد الآليات المعتمدة في ممارسته مع تطوير وتعزيز التكوين الأساس والمستمّر لأطره قصد تأهيلها للاضطلاع بمهامها الجديدة.<sup>1</sup> بينما اكتفت بالحديث خاصة في الرافعة السادسة عشرة من الفصل الثالث، والذي جاء تحت عنوان: "من أجل مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع" عن ضرورة ملائمة التعلّمات والتكوينات مع حاجة البلاد ومنه المستقبل، والتمكين من الاندماج. وذلك من خلال تسطير مجموعة من الأهداف والأولويات تسهر على تتبعها وتحقيقها منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من جهة، والفاعلون الاقتصاديون من جهة ثانية. ويمكن إجمال هذه الأولويات كما أشير إليها فيما يلي:

- توفير تعليم وتكوين موفور الجودة والجدوى والجاذبية، وملائم للحياة العملية ومتطلبات الاندماج السوسيو - اقتصادي، مستشرف لمهن المستقبل، ومواكب للتحوّلات المتسارعة على الصعيد الدولي.

- تربية المتعلمين منذ بداية التعليم المدرسي على تنويع الاهتمامات، وربط تعلّماتهم بمختلف مجالات الحياة لفهم جدوى الدراسة والتثقيف، ودورها في انفتاحهم وإقبالهم على المبادرة والمشاركة والعمل الجماعي، وكل ما يهيئ لحسن ولوج الحياة الاجتماعية والمهنية.

- تطوير مسالك تعليمية للتكوين بالتناوب، بين مؤسسات التكوين المهني والمقاولة، في إطار المزاوجة بين التأهيل النظري والعمل الميداني.

- تأمين تنسيق دائم وأقوى بين مختلف قطاعات التكوين، وخصوصا القطاعات المعنية بالتكوين والتأهيل من أجل الشغل، إحداث مرصد للملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل من أجل استثمار توصياته في رسم استراتيجية التكوين بمؤسسات التعليم العالي

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ص 37.



وتكوين الأطر والتكوين المهني على أن يتم إحداث آليات على صعيد المؤسسات الجامعية والمهنية والجهات، تضطلع بمهمة التنسيق مع هذا المرصد.<sup>1</sup>

### التوجيه التربوي في القانون الإخبار 51 - 17

نتيجة للخلاصات والتوصيات التي كانت تنتهي إليها التقارير التحليلية والتقييمية حول تطبيق المخططات الإصلاحية منذ الاستقلال إلى مرحلة ما بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي كانت تشير في عمومها إلى عدم تمكن الفاعل التربوي في جميع مواقعها من التنزيل الفعلي والأمثل لهذه المخططات والبرامج الإصلاحية، بالشكل الذي يمكنها من إحداث تغييرات نوعية وعميقة في بنية المنظومة التربوية، وينقل المدرسة المغربية في النهاية إلى مرتبة إنتاج الجودة، بسبب العديد من العراقيل والمعوقات، وعقب العمل الجبار والمهم الذي أنجزه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والمتمثل في وضع رؤية استراتيجية للإصلاح تمتد من 2015- إلى 2030 انتبه خبراء الشأن التعليمي من متخصصين تربويين ونقاد ومنظرين ومفكرين ومشرعين إلى ضرورة تحويل التوصيات والأفكار التي خلصت إليها هذه الرؤية إلى قانون إطار ملزم لكافة المتدخلين والفاعلين كآلية قانونية ومنهجية كفيلة بتحقيق إصلاح تربوي يتغيا إحداث تطوير إيجابي وملموس وواقعي على صعيد مدخلات المنظومة التربوية وفي سيرورتها وعملياتها ثم أخيرا في مخرجاتها.

وهذا ما تم بالفعل، إذ بعد نقاش عمومي مستفيض مفتوح حول بنود ومواد ومستجدات مشروع القانون المذكور ساهمت في تأطيره كافة الفعاليات السياسية والنقابية والإدارية والتشريعية، وحظي بمتابعة إعلامية واسعة النطاق، صدر الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 09 غشت 2019 بتنفيذ القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. غير أنه وبالنظر إلى الأهمية البالغة، التي يحظى بها نظام التوجيه التربوي كأحد أهم ركائز وأسباب نجاح أي منظومة تربوية، كان من المأمول والمنتظر أن ينال حيزا واسعا يليق بمكانته ضمن البنود والمخرجات التي جاء بها القانون الإطار 51.17 خاصة.

معظم البرامج والخطط، التي كان التوجيه التربوي محورها في الإصلاحات السابقة لم تر النور إلى اليوم، في مقدمتها مشروع إخراج الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه إلى الوجود، كبنية تسهر على تنظيم وتأطير نظام التوجيه التربوي وإعادة هيكلته، حيث تم الاكتفاء في هذا الصدد بإشارة أولية ضمنية

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 53.

يمكن وصفها بالمحتشمة، وذلك في المادة 18 من الباب الثالث، الذي خصص لموضوع منظومة التربية والتكوين البحث العلمي وهيكلتها، والتي جاء في نصها: "تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على أساس قاعدة إقامة الجسور والممرات بين مكوناتها ومستوياتها من جهة، وبينها وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمهني والعلمي والتقني والثقافي من جهة".<sup>1</sup> في إشارة واضحة إلى الغاية من ضرورة وجود نظام ناجع للتوجيه التربوي تتمثل في خلق دينامية وحركية مرنة بين المسارات والمستويات التعليمية بما يحقق الربط بين مخرجات المنظومة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والمهني.

ونظرا للفراغ والفجوة الحاصلة في باب تنظيم العمليات المرتبطة بالتوجيه، نلاحظ أنه قد تقرر في ذات المادة سائلة الذكر إحداث آليات خاصة للتنسيق في إعداد وتنفيذ البرامج والعمليات المتعلقة بالتوجيه المدرسي والمهني والجامعي، تروم بالأساس تحقيق مواكبة فعلية ومساعدة حقيقية للتلميذ في عملية التوجيه والإرشاد التربوي. ولعل أهم ما جاء به القانون الإطار في موضوع التوجيه التربوي، هو ما ورد تحديدا في المادة 34 من الباب الخامس، الذي خصص للبرامج والمناهج والتكوينات، من دعوة مباشرة وصريحة إلى الالتزام بمحيز زمني مضبوط لاتخاذ عدد من التدابير والإجراءات العملية من أجل النهوض بهذا المكون الأساسي ضمن مكونات وأبعاد المنظومة، "تقوم السلطات الحكومية المعنية، خلال أجل لا يتعدى ست سنوات، بمراجعة شاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي من أجل مصاحبة المتعلم ومساعدته على تحديد اختياراته في مساره التعليمي، وتوفير الدعم البيداغوجي المستدام له، وذلك من خلال اتخاذ التدابير التالية:

- التوجيه والإرشاد المبكران نحو الميادين التي يمكن فيها للمتعلمين إحراز التقدم المدرسي والمهني والجامعي الملائم لميولاتهم وقدراتهم.
- تجديد الآليات المعتمدة في التوجيه التربوي، من خلال اعتماد الروايز مع الأخذ بعين الاعتبار معدلات التحصيل الدراسي، وميول واختيارات المتعلم ومشروعه الشخصي.
- تعزيز البنيات والوحدات المكلفة بالتوجيه والإرشاد والإعلام وتقويتها، ووضع موارد بشرية متخصصة رهن إشارتها.
- اعتماد آلية للتنسيق الوثيق بين قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني في مجال التوجيه والإرشاد، من أجل حسن توجيه المتعلم وإرشاده.

---

<sup>1</sup> القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الثالث، المادة 18، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2019.

- وضع دلائل مرجعية تحدد المبادئ الأساسية والمعايير الواجب مراعاتها في عملية التوجيه والإرشاد والإعلام حسب مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، والعمل على تحيين مضامينها في ضوء المستجدات التي تعرفها مختلف أنظمة التكوين.<sup>1</sup>

إن تحديد سقف ست سنوات كما نص على ذلك القانون الإطار في مادته 34 لإحداث مراجعة شاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والجامعي، جراً كانت مطلوبة للإسراع بوضع وإرساء أسس هيكلية وتنظيمية جديدة وحقائقية لجزء مهم من مكونات السيرورة التعليمية ظلت معطلة لفترة زمنية طويلة، وإخراجها إلى الوجود. غير أنه وبالنظر إلى مستوى ما تحقق على أرض الواقع إلى حدود اليوم في هذا الموضوع بعد مرور أربع سنوات تقريبا عن صدور القانون الإطار المشار إليه، يخشى المتتبع للشأن التربوي من تكرار حالة الإخفاقات التي كانت تنتمي إليها معظم عمليات تنزيل المشاريع والبرامج الإصلاحية، وإن كانت هذه المرة تتمتع بالطبيعة الإلزامي.

---

<sup>1</sup> القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب 05، المادة 34، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2019.

## بييليوغرافيا

- البرنامج الاستعجالي 2009-2011 الصادر بتاريخ 07 دجنبر 2007.
- التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعوقات. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي دجنبر 2014.
- القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.
- القرار الوزاري 19.062 بتاريخ 07 أكتوبر 2019 بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي.
- المذكرة 114 الصادرة بتاريخ 08 أكتوبر 2019 في موضوع الأستاذ الرئيس.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- حافضة مشاريع تنزيل القانون الإطار 51.17.
- من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- وثيقة خارطة طريق 2022 - 2026.



# تجويد العرض التربوي بالتعليم الجامعي

## كلامي خديجة

(الأدب المغربي)  
جامعة الحسن الثاني،  
كلية الآداب والعلوم والإنسانية عين الشق

### مقدمة

لا مرأى في أن مشاق التطواف حول تجويد العرض التربوي بالمؤسسات التعليمية، خاصة الجامعية، لم يخلو من مظان ارتبطت بواقع التعليم بالمغرب، والمشكلات التربوية التي انحصرت بين هوة القول والفعل... ومع الإصلاحات التربوية الرامية دائماً إلى معالجة النظم التعليمية التي تعاني من اختلالات بنيوية، ومن أزمات كبرى، سواء في بنيتها الداخلية من حيث الأغراض والمرامى، أو على صعيد المحتويات والمناهج الدراسية، أو من حيث مخرجاتها، وتشعب القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالخريجين من المعاهد والجامعات، ومستوى قدرة الاقتصاد على تشغيلهم، وبالتالي تحقيق اندماجهم الاجتماعي والثقافي...

### 1. الإصلاحات التربوية الرامية إلى تجويد العرض التربوي:

- "إصلاح 1957": الذي اهتم ب: التعميم، المغربية، التوحيد، التعريب...
- "إصلاح 1985": الذي تبني المقاربة بالأهداف السلوكية، ومراجعة الكتب المدرسية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية وتنويع التعليم.
- "إصلاح 1994": الذي استهدف تجديد المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية، وارتبط بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية.
- "إصلاح 2000": الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي استهدف الرفع من جودة التربية والتكوين، من خلال التعلم الذاتي، وبيداغوجيا الكفايات، ومدرسة النجاح، والحياة المدرسية. كما استهدف تطوير البرامج الدراسية، والاستفادة من التكنولوجيا الإعلامية، وترشيد النفقات وإصلاح الإدارة.
- "إصلاح 2009، 2012": وسمى بالمخطط الاستعجالي، والذي جاء بعد فشل الميثاق الوطني. وسعى إلى إدخال المعلومات إلى المؤسسات التربوية، والتصدي لضعف الكفاءة التربوية عند ولوج مهنة التدريس. ناهيك عن تشجيع الإبداع والبحث العلمي، والتنصيب على ضرورة استقلالية الجامعة المغربية...

-الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030"، الرامية إلى تحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وتأمين التعلم مدى الحياة...

-القانون الإطار 17. 51: "الذي ظهر في 19 غشت 2019، والهادف إلى إلزامية التعليم، واحترام حرية الإبداع والفكر... والعمل على تطوير الوسائل لتحسين جودة التعليم والتكوين.

-البرنامج التنموي الجديد؛ الذي يندرج ضمن مرجعية مشتركة للتنمية، ويتضمن أهدافا واضحة المعالم وقابلة للقياس، في إطار جملة من الخيارات الاستراتيجية ذات البعد التحولي.

إن هذه الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم بالمغرب، حاولت تجويد العرض التربوي وتنويعه، وراهنّت على "تحقيق الجودة التربوية المنشودة؛ من خلال صياغة الوزارة المعنية مرجعية وطنية للجودة، تتوخى إعطاء الانطلاقة لسيرورة عمل غايتها إرساء ثقافة الجودة، وتديرها مؤسسات التربية والتكوين... لكن السياسات التعليمية المتعاقبة على المنظومة التربوية، فشلت وللأسف الشديد في إنجاز مشروع وطني إصلاحي حول المدرسة المغربية. وبالتالي لم تستطع تحقيق كل الدعامات المسطرة في أي برنامج إصلاحي.

ونحسب بكثير من اليقين أن السبب في ذلك يعزى إلى كون السياسات التعليمية الإصلاحية لم تتجه صوب المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعمية والمستهدف الأول والأساسي من العملية الإصلاحية، بقدر ما كانت تحوم حول المعضلات التربوية الكبرى دون ملامسة جوهر الإشكاليات الجوهرية للمنظومة التربوية وكنها، وعلى هذا الأساس، وجبت على السلطات التربوية مراجعة الإستراتيجيات والمخططات التربوية المعتمدة، وكذا الآليات والوسائل والمقاربات الإصلاحية، من خلال اعتماد سياسة تربوية متعددة الأبعاد والمستويات، تستدعي استحضار كل العوامل والأسباب المرتبطة بأزمة النظام التعليمي (العوامل الذاتية والموضوعية...)، على اعتبار أنه لا يمكن إصلاح المنظومة التربوية، بمعزل عن السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي الراهن، ودون الأخذ بعين الاعتبار بعلاقة باقي السياسات القطاعية الأخرى وتأثيرها في قطاع التربية والتعليم. واللافت للنظر أن هذه الإصلاحات لم تستطع معالجة الاختلالات التربوية والتعليمية الجامعية التي شخصتها بوضوح صدق رؤية الوزارة، ودراسات المجلس الأعلى، والتي من أهمها:

■ قدم طرق التدريس الجامعي، وعدم مواكبتها للمستجدات التربوية ولتكنولوجيا التعليم الحديثة.

■ الجامعات المغربية بعيدا إلى حد ما عن الرقمية.

إذن؛ إن نجاح الإصلاح التربوي المنشود، مرتبط بالأساس بإعطاء الأولوية للحلول التربوية والبيداغوجية، لمعالجة اختلالات المنظومة التربوية عبر استبعاد منطق المعالجة التقنية الصرفة للإشكاليات التربوية، وتجاوز المقاربة الكمية إلى ما هو نوعي، من خلال التركيز على المستهدف الأساسي من الإصلاح... وكذا تجديد المحتويات والمضامين. وتحديث البرامج والمناهج الدراسية، ومراجعة المقاربات التديرية المعتمدة حاليا في تسيير الشأن التربوي. إذا ضربنا صفحا عن هذه الاختلالات التربوية بالمؤسسات التعليمية الجامعية خاصة، فإننا سننبر إلى آليات تجويد لعرض التربوي وتنويعه، من خلال جعل التنظيم البيداغوجي الجامعي ناجعا. ولن يتأتى ذلك إلا بممارسة الحكامة الجيدة في تدير المنظومة التربوية، عبر ربط المسؤولية بالمحاسبة، والحرص على ترسيخ مبادئ الجودة والشفافية، وتكافؤ الفرص في الاستفادة من الخدمات التربوية؛ وكذا إعمال المقاربة التعاقدية والتدبير بالنتائج؛ من أجل تخليق التدبير المالي والمادي وشفافيته..

## 2. واقع التدريس الجامعي بالمغرب:

إن من الأسباب التي أدت إلى التحصيل العلمي العالمي في الدول المتقدمة، وجود مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها، والتي من أهمها: الاطمئنان الاجتماعي والاقتصادي والفكري للأساتذة والباحثين، وتوافر المكتبات والمختبرات المتطورة، والمستويات الأكاديمية العالية للأساتذة والطلبة، والجو المتفتح لآراء البحوث ونتائجها، والانتقادات التي تواجهها البحوث، والمؤسسات العلمية. ولا شك أن معظم هذه العوامل المهمة لتطوير البحث العلمي غائبة عن ساحة أكثر الجامعات المغربية، إذ يشكو كثير من أساتذة الجامعات والباحثين من عدم وجود الجو الملائم للبحث والإبداع في غياب السيولة الكافية، والظروف المواتية لذلك. وهذا بالضبط ينتج عنه تراجع البحث العلمي، وندرة الإنتاج التأليفي للكتب والمقالات العلمية وغير ذلك... دون أن ننسى تجويد طرق التدريس، واعتماد الرقمنة في ذلك.

ولتجويد الوضع التربوي، وتجاوز الاختلالات، آن لنا نضع الأصبع على موضع الجرح، ونساهم في تحقيق ما يلي:

- دعم الحركة الوطنية والدولية للأساتذة.

- تقوية وتثمين البحث العلمي، وعم جاذبية مهنة الباحث.<sup>1</sup>

- الرفع من ميزانية البحث العلمي.

<sup>1</sup> البرنامج الاستعجالي 2009 - 2012، من أجل نفس جديد للإصلاح، التقرير التركيبي، المغرب، 2008.



- دعم انفتاح الأساتذة على التجارب البحثية والتربوية والدولية.
- الاستفادة من الخبرات الأجنبية.
- التمويل الكافي وترشيد النفقات.
- تغيير المناهج والبرامج التربوية.
- العناية الفائقة بالموارد البشرية.
- إحدات مصلحة النشر العلمي.
- تأهيل الأساتذة لإنجاز دراسات في إطار طلبات العروض، وفق رؤية المجلس الأعلى.
- طرق بيداغوجية حديثة في التدريس.
- تطوير الثقافة والمعرفة والعلوم والتكنولوجيا التي تساعد المجتمع على النهوض والتقدم.
- ولا مرء فيما سبق أنها إصلاحات تمه الأساتذة الباحثين، أما بخصوص الطلبة فنحن بحاجة إلى:
- الانفتاح الثقافي والاجتماعي للطلبة الباحثين.
- الدعم المالي والنفسي للطلبة الباحثين.
- إحدات مجلة تربوية علمية محكمة في صيغة ورقية وإلكترونية، لتشجيعهم على البحث والتأليف والابتكار.
- التتبع الدائم للخريجين.
- طباعة رسائل الدكتوراه.
- الحد من الهدر المدرسي، وتبني ثقافة الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- اعتماد مقارنة التحفيز والتشجيع.
- العناية بالتوجيه والمصاحبة الجامعية.
- العناية اللازمة بذوي الاحتياجات الخاصة: نفسيا، تعليميا، اجتماعيا...
- دعم التكوين الإلكتروني والتعليم عن بعد.

- الربط والاستمرارية بين تكوينات سلكى الإجازة والماستر...

إن هذه المطالب الرامية إلى تجويد العرض التربوي بالنسبة للأساتذة الباحثين والطلبة، لن تكون من فراغ، بل إرساء ممارسة جيدة للحكمة التربوية، للتمكن من المساهمة الفعالة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وأيضاً لتعزيز وإنجاح عملية الإصلاح التربوي، والنهوض بأوراش إنتاج المعرفة... ولتلبية الاحتياجات التربوية المحلية الإقليمية الجهوية والوطنية لجميع الفاعلين والشركاء والمتدخلين فى الشأن التربوي.. وهذا بالضبط ما نص عليه البرنامج الاستعجالى للتعليم، الذى دعا إلى تحسين العرض التربوي فى التعليم الجامعي، من خلال<sup>1</sup>:

■ توسيع الطاقة الاستيعابية، وإصلاح البنيات التحتية الجامعية.

■ تيسير شروط ولوج التعليم العالى.

■ إعادة تحديد توجهات المسالك ذات الولوج المفتوح.

■ تطوير العرض لتكوين تقني ومهمن.

■ وضع تدابير محاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة بالجامعة.

### 3. دور التكنولوجيا الحديثة فى تجويد العرض التربوي:

أوصى الميثاق الوطنى للتربية والتكوين على أن تواصل الجامعة ومختلف مؤسسات التعليم العالى سيرها فى التوجه الاستراتيجى، وذلك بترسيخ وضعها بوصفها مؤسسات ذات استقلالية فعلية إدارية ومالية وأكاديمية، تربطها علاقة تعاقد مع القطاع الحكومى المشرف على التعليم العالى، وتكوين الأطر والبحث العلمى؛ مؤسسات منفتحة، تشكل قاطرة للتنمية جهويا ووطنيا، وتسهم فى انخراط بلادنا فى مجتمع المعرفة، وفى اقتصاديات البلدان الصاعدة؛ جامعة تحترم شروط ممارسة الحرية الفكرية والأكاديمية، وتفسح المجال أمام الطاقات الإبداعية فى التأطير والتدريس، والبحث والابتكار والتنشيط... وهذا بالأساس ما أكده النموذج التنموي الجديد الذى سعى إلى الانتقال إلى مغرب مزدهر، مغرب الكفاءات، مغرب الإدماج والتضامن، مغرب الاستدامة والجرأة؛ وهو ما يستوجب تعبئة كل إمكانيات البلاد عبر وضع العنصر البشرى فى صلب أولويات السياسات العمومية.

<sup>1</sup> البرنامج الاستعجالي 2009 - 2012، من أجل نفس جديد للإصلاح، مرجع سابق، ص 5.

وتقترح اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي أن تتم ترجمة هذا الطموح إلى أهداف تنموية محددة وفي المتناول قصد الارتقاء بالمملكة، لتتبعاً مكانتها ضمن الثلث الأول من ترتيب الدول في مجالات عديدة في أفق 2035، من خلال مضاعفة الناتج الداخلي الخام حسب الفرد، وضمان امتلاك 90 في المائة من التلاميذ للتعليمات الأساسية. كل ما جاءت به هذه البرامج حاولت بناء مغرب جديد من حيث تجويد منظومته التربوية، التي تعد الأساس الأول لتقدمه... لكن هذا الأمر لن يتأتى إلا بتبني سياسة الجودة والتخلي عن السياسة التقليدية السائدة؛ سياسة بنك المعلومات، والمدرس الملحق، والإداري السلطوي المشخص للعمل والطالب المستمع، أو الحاضر الغائب. إن تحقيق هذه الأهداف يتطلب وجود نظام مؤسسي يعتمد فلسفة الجودة، وقادر على تحقيق أهدافها من خلال النظر إلى الجامعة كنظام وجزء من نظام، وأن الهدف الأساسي لهذا النظام حفز عناصره ومكوناته على العمل كفريق متعاون من أجل تحقيق الجودة؛ لأن استخدام الوسائل في حد ذاته لا يمكن أن يحقق الأهداف المطلوبة، ما لم يتم التوافق بين المناهج والوسائل وطرق التدريس، والأبنية المدرسية، وأنظمة الإدارة المدرسية وغير ذلك<sup>1</sup>. ولتجاوز كل هذا، نقترح تجاوز كل الطرق التقليدية في التلقين والتدريس، واستبدالها بطرق حديثة، تشجع على العمل الهادف والممتع، وتطمر الكثير من العلل التي يتخبط فيها التعليم اليوم، التي سنذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

- وجود مقررات دراسية تقليدية رتيبة ومملة<sup>2</sup>.
- سيطرة الدراسات النظرية والإنسانية.
- غياب العمل الإنتاجي المباشر.
- ضعف العناية بالدروس التطبيقية.
- التركيز على المعلومات، وحشو الأذهان بها.
- ضعف المهارات والتقنيات المكتسبة.
- غلبة الشكلية على المواد الدراسية، وقلة العمق فيها.
- قلة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتطبيقية.

<sup>1</sup> الطوبجي حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، ط 8، 1987، ص 69.

<sup>2</sup> السورطي يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، أبريل 2009، ص 148.

إنها مشاكل تستدعي حلولاً مستعجلة، ولعل أبرزها إدخال التكنولوجيا الحديثة إلى المنظومة التعليمية بشكل كامل، بغية مواصلة البحث العلمي، والاستفادة من التطورات المذهلة في مجال العولمة، وإدخالها في العملية التعليمية التعمية، ومحاولة رفع المقاييس التعمية لكل فرد في الأجيال القادمة... وهذا ما سيعبد الطريق لظهور طرائق تدريسية جديدة، ومجالاً أوسع بكثير للاختيار. وبالنظر إلى الاستخدامات غير المحدودة للتكنولوجيا، من الممكن استخدامها تقريباً في كل حجرة دراسية، وعندما يتعلق الموضوع بالموارد البشرية، فإن التكنولوجيا لها بالغ الأثر في تسهيل أعمال التدريس، والمساعدة في العملية بأكملها من التوظيف إلى وظائف التقاعد. وساعدت كذلك في التقديم للوظائف الشاغرة إلكترونياً، من خلال بوابات التوظيف الإلكتروني على شبكة الإنترنت، وستسمح التكنولوجيا كذلك بالوصول إلى المستندات المطلوبة عبر قاعدة بيانات الموجودة على الحاسوب، علاوة على أنها مكنت مدير الموارد البشرية من مراقبة أداء الموظفين بكل سهولة ومعرفة مقدار الإنجاز الذي حققه كل موظف في فترة معينة.

إن هذا الواقع الحياتي الذي أفرزه الانفجار المعرفي والتكنولوجي في مختلف الحقول والتخصصات، وضع جامعاتنا أمام منافسة حادة غير مستعدة لها. وهو امتحان شاق وصعب يثقل كاهلها، إضافة لما تنوء بحمله من أعباء ثقيلة لا تقدر على تجاوزها. إن الدخول في مثل هذه المنافسة الحادة يتطلب وجود نظام جامعي قادر على تحقيق مخرجات عالية الجودة ذات مواصفات تنسجم مع المعايير والمواصفات التي تعتمدها العديد من الجامعات العالمية، وبعبارة أخرى فإن مخرجات جامعاتنا سيصيبها الكساد سواء في سوق العمل أو في صعوبة حصول الخريج على مقعد دراسي في جامعات تتبنى الجودة، إذ لم يجد التربة الخصبة للإبداع والبحث والابتكار، بالاعتماد على التكنولوجيا المتطورة. لكن، لا يمكن إغفال أن امتلاك الجامعات المغربية لخاصية التكنولوجيا الحديثة سيسهم في تجويد العرض التربوي وتنويعه، وتحقيق كل تلك الأهداف المسطرة في البرامج الإصلاحية. ولعل أبرزها:

- تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي للتدريس الجامعي، وحمايته من الضغوط الخارجية التي تحيط به من كل حذب وصوب من أجل جعل هذه المهنة جاذبة وقادرة على التجديد والتجويد.

- التقليل من اكتظاظ أعداد الطلبة داخل الشعبة الواحدة، التي تعد من الظواهر البغيضة التي تحد من عطاء التدريس، وتقلل من إسهامه الجاد في عملية التجديد وتدفع به إلى كره مهنته.

- إشراك الأكاديميين والأساتذة في صنع القرار الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع محليا وإقليميا ودوليا.

- ظهور ما يسمى بالتعلم التجريبي من خلال وضع العديد من منهجيات وخبرات التعليم المُتخصّصة، مع الاستعانة بالتكنولوجيا، والأدوات التقنية الحديثة، والبدء في التعلم حسب حاجة الشخص ورغبته، بدلاً من استخدام منهجية واحدة للجميع، حيث ساهم تطوير تطبيقات الأجهزة المحمولة للتعليم في طريقة جديدة للتعلم القائم على الحاجة.

- إنشاء بيئات تعليمية افتراضية، والخوض في مغامرة، مثل مشاهدة طلاب الطب البث المباشر لعملية جراحية حرجة، والتعلم من خلالها.

- تنويع أنماط التكوين والبحث والخدمات المرافقة لهما، ولاسيما نماذج المنظومات الكاملة للتكوين والبحث، التي تأخذ في الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف والكفايات والقيم، وحاجات سوق الشغل والمقاولة من الكفاءات والتأهيلات الملائمة، وعلى الأخص إشراك هذه الأخيرة في وضع برامج التكوين والإسهام في عملياته...<sup>1</sup>

- التمكن من اللغات المدرسة، وتنويع لغات التدريس.

- مأسسة الجسور بين مختلف أطوار وأنواع التربية والتكوين.

- تعزيز إدماج التكنولوجيا في اتجاه الارتقاء بجودة التعلّات، خاصة في المقاربة المنهجية للتعليم بكامله.

- تعزيز مبادرات التعلم الذاتي، وتنويع مصادر المعرفة.

- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية، في المدى القريب، كإداة أساسية في التكوين الأساس والمستمر لكل الأطر التربوية، وجعلها مقوما من مقومات التدريس والتأطير والبحث العلمي<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، المغرب، ص 32.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مرجع سابق، ص 59.

- الانفتاح على المقاولات والمتعهدين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وطنيا ودوليا، في إطار شراكات مؤسساتية، من أجل إسهامها في المجهود العمومي لتطوير البنيات التحتية والتجهيزات الضرورية<sup>1</sup>.

و للإسهام في عملية التجديد والتجويد في الوسط الجامعي، لابد من إعادة النظر في برامج إعداده، من خلال اعتماد النظرية الوظيفية (الإنمائية) في الفكر والممارسة، وتمكينه من تطبيقها ميدانيا من خلال التعلم بالعمل (LEARNING BY DOING)، وتجاوز النظرية الميتافيزيقية التي تتحدث عن شيء وتطبق نقيضه.. والتخلي عن أساليب التلقين المعتمدة في الإعداد والتي أسهمت في خلق أجيال من الأساتذة الملقنين والمنمطين. واعتماد التربية الحوارية إلى جانب التربية الحديثة، التي لا تقتصر على الحوار بين المدرس والطالب، أو بين الطالب وزميله فحسب، بل تشمل الحوار بين الإنسان والظاهرة وبين الإنسان... ويؤكد العديد من التربويين على أهمية التربية الحوارية؛ بوصفها الأداة الأكثر فاعلية في تغيير ثقافة المجتمع وأنماط حياته وأساليب عمله. إن الحوار أساس للتربية وأن التدريس الجامعي الذي لا يحاور طلبته، ولا يوظف التكنولوجيا الحديثة.. سيجن تعصبه الأعمى الذي يدفعه إلى الاعتقاد بأنه العارف الوحيد ببواطن الأمور دون غيره وسيحرمه من دوره الريادي في الثوير والتجويد.

إن الغاية المثلى من هذا المقال الموسوم بـ: "تجويد العرض التربوي بالوسط الجامعي"، غاية ملحة فرضتها الظرفية الراهنة. من أجل إقلاء تنموي هادف ومتميز، ومستجيب لحاجيات المحيط العمومي والخصوصي. وقادر على الأجرأة الفورية والتنزيل السريع، لتأهيل الجامعات المغربية، وإعداد فضاءها وبنيتها الإدارية، وأطرها... للانخراط الفاعل والكامل في تنزيل الإصلاح البيداغوجي الحالي.

---

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 59..

## بييلوغرافيا

- البرنامج الاستعجالي 2009-2012، من أجل نفس جديد للإصلاح، التقرير التركيبي، المغرب، 2008.
- القانون الإطار 17-51، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- الطوبجي حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القمام، ط 8، 1987.
- السورطي يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، أبريل 2009.
- دستور المغرب الصادر سنة 2011.

# التدريس بالمجزوءات حلقة أساسية ضمن الإصلاح التربوي الجديد

الوكيلي محمد

(المسرح وفنون العرض)  
الجامعة ابن طفيل

## مقدمة

لازال الإصلاح التربوي، يسعى إلى استثمار البناء المعرفي والمهارات، بل ويسعى أيضا لإحداث نقلة نوعية لبناء المعرفة وتناولها تناولا جديدا في افق تجاوز البناء الخطي، وذلك من اجل الانفتاح على أشكال مبدعة جديدة تجعل المعرفة قابلة للاستثمار، في مواقف حياتية تهتم المعيش اليومي "المجزوءات كأسلوب بيداغوجي، تسعى في المقام الأول الى تنظيم مسار التعليم من خلال عملية تجزئ البرامج الى مقاطع تتشكل وفق اهداف وقدرات وكفايات محددة، تيسر للمتعلمين اكتسابها وفق امكاناتهم وميولاتهم الذهنية، لذلك فان التدريس بالمجزوءات أو الوحدات، يشكل من حيث مراميه الأساسية، الأسلوب البيداغوجي الملائم لاحترام الفروق الفردية والجماعية داخل الفصول الدراسية<sup>1</sup>. فما دلالة المجزوءة؟ وماهي الدوافع السوسيوثقافية لتبني هذا المنهج التربوي الجديد؟ وما التأثير المحتمل على كيمياء العلاقة التربوية؟

## 1. مفهوم المجزوءة:

المجزوءة لغة من جزء، يجزأ، تجزئنا، وفي القاموس المحيط "جزء الجزء، البعض.... وجزأه، كجعله قسمه أجزاء..."<sup>2</sup>، وهذا يحيل على تقسيم وحدة كبرى إلى وحدات صغرى. يبدو أن التعريف اللغوي في قاموس المحيط، لا يفي بالمطلوب باستثناء عملية التقسيم. إذن فالمجزوءة هي نحت اشتقائي من فعل جزء المشار إليه سابقا، بهدف ترجمة الكلمة الفرنسية MODULE، كما تترجم بصيغ مختلفة كوحدة أو مصوغة وغيرها. فالمقصود بالمجزوءة بهذا المعنى، مجموعة من المواد المترابطة فيما بينها، في مجال مادة دراسية معينة بشكل منسجم يساعد على بناء البرنامج الدراسي العام. "وأصل المصطلح في اللاتينية

<sup>1</sup> عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، ط1، 2014، ص 335.

<sup>2</sup> الطاهر احمد الزاوي ترتيب القاموس المحيط الجزء الأول دار الفكر ط3ص485.



MODULUS التي اشتقت من MODUS أي المقياس، يحيل على أداة مقياس أو مكيال للتناسب، والفعل MODULER يعني غير وعدل<sup>1</sup>.

والفعل جزأ يعني القطع والتقسيم بما في ذلك تقسيم السنة الدراسية إلى مجزوات فصلية قابلة بدورها إلى التقسيم، على شكل محاور أو وحدات أو مفاهيم وما شابه ذلك. إذن فكرة التجزئ من أجل التعديل حاضرة في الحقل الدلالي للمفهوم، وهكذا فالمجزوءة من مميزات عموما، السهولة والمرونة والطواعية، عند ترتيبها في الزمان والمكان من أجل الوصول إلى الهدف المنشود علميا ونظريا.

يعرف المعجم التربوي مفهوم المجزوءة كما يلي: "تنظيم متكامل للمناهج المقرر والطريقة التدريسية"<sup>2</sup>. ويعرف روجيه فرونسوا جوتيه المجزوءة كما يلي: "بأنها تشكل التنظيم الخاص لجزء من التدريس الإلجباري للتعليم الثانوي لتسير عملية توزيع التلاميذ إلى مجموعة حاجات تتكون من عدد قليل من المتعلمين"<sup>3</sup>. بهذا نفهم إذن أن المجزوءة تهدف إلى تحقيق حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها داخل البيئة التي يعيش فيها. والمجزوءة هي أيضا أسلوب تدريسي يتيح للمدرس اختيار أشكال جميع الفئات المستهدفة وإعطاء الأولوية المؤقتة لبعض أهداف المقرر الدراسي دون غيرها، وهي أيضا اختيار التنظيمات البيداغوجية والحوامل الديدكيتيكية أكثر من الحاجات المعيشية لدى التلاميذ وهذا يمكن اعتبار المجزوءة نسق تدريسي تنظم حوله طرق وترتيبات ديداكيتيكية خاصة تستند على تشخيص حاجيات وفق قواعد محددة.

وهكذا فالمفهوم يتوسع لتصبح إمكانية مقارنته تروم إلى بناء المعرفة بشكل جديد أي العمل على ملائمة الموقف التعليمي Le Transfer المعرفي والحاجيات المرصودة والمحيط العام لعناصر العلاقة البيداغوجية، بهدف تشييد المواطن المنشود، وبنائه بناء يأخذ بعين الاعتبار كل التحديات الاجتماعية والأخلاقية والمعرفية، في الحاضر، والمستقبل، وهذا يقتضي بالضرورة الانتقاء المجزوءاتي بعناية فائقة، خدمة لهذا البناء الهادف والمسؤول، ويترتب على هذا الأمر أيضا تقسيم المجزوءات إلى مواد دراسية مختلفة ومتعددة.

<sup>1</sup> احمد الضاقية، التدريس بالمجزوءات -المرجعيات العدد البيداغوجية الديدكيتيكية، منشورات ج م لفتشي التعليم، مطبعة المنقي، 2003، ص5

<sup>2</sup> معجم علوم التربية صادر سنة 1974، البيضاء، ص، 227.

<sup>3</sup> عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 373.

## 2. تقسيم المجزوءات:

يقتضي هذا الأمر تقسيم المجزوءة من خلال المواد الدراسية: وأساسها مواد دراسية قائمة على الخبرة والنشاط المرتبطين بمناهج دراسية في صورة مواد وأنشطة عملية يمارسها المتعلم. أما بالنسبة للميثاق الوطني للتربية والتكوين فيقسم المجزوءات إلى ما يلي:

-مجزوءات إجبارية وهي وحدات للتكوين الضرورية المطلوب توافرها لدى الجميع.

-مجزوءات اختيارية: وقد وضعت لإتاحة الفرصة للمتعلم كي يعمق الدراسة في المواد التي يميل إليها أكثر، كما تفيده في التهيء لتغيير التوجيه من شعبة لأخرى أو من قطب لآخر كما تتيح زرع ثقافة الاختيار الواعي والمسؤول لدى التلميذ بناء على مشروعه الشخصي.

أما الكتاب الأبيض فيذهب إلى اعتبار المجزوءة وحدة برنامج مرتبطة بدورة معينة تشمل إلى جانب التعلم التقييم القبلي والمرحلي والنهائي لمكتسبات المتعلم. ومن حسنات تنظيم الدراسة في مجزوءات أنه يعتمد ترصيد مكتسبات المتعلم، ويحد من هدر الإمكانيات، ويسمح بمواءمة وثيرة التعلم مع مؤهلات المتعلم، ويوفر له فرص الاختيار واتخاذ القرار في مساره الدراسي وإمكانيات التعلم الذاتي أو المؤطر خارج الفصل، ويشجع المدرسين على التجديد في الإنتاج المستمر للمجزوءات الاختيارية<sup>1</sup>.

وفعلا بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي، استطاع العديد من التلاميذ والتلميذات تغيير التوجيه من القطب الأدبي إلى القطب العلمي أو العكس في مستوى الأولى باك لوريا نظرا للتقارب بين المجزوءات. وبخصوص الصيغة التي تم اختيارها بين كلمة وحدة ومصوغة ومجزوءة، فلا شك أن الكلمة الأخيرة هي التي تم الأخذ بها إجرائيا، وذلك، من أجل توحيد الاصطلاح، فأصبح الكل يتحدث عن كلمة أو مصطلح المجزوءة. فما هو السياق العام لتبني التدريس بالمجزوءات؟

## 3.السياق العام لتبني التدريس بالمجزوءات

لا شك أن التوافق على التدريس بالمجزوءات، جاء ثمرة للنقاشات المستفيضة والدارسات العلمية الكثيرة، إضافة إلى التطورات الخاصة التي عرفها المجتمع الذي تطلب حاجات تكوينية جديدة، تتماشى مع المعطيات السوسيو اقتصادية التي يتطلبها الوضع الاجتماعي الجديد. ففي أفق الهموم الإصلاحية للمجتمع ككل، أصبحت المنظومة التربوية المغربية في قلب اهتمامات كل الفاعلين، وهكذا أصبح

<sup>1</sup>وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء 01، المغرب، يونيو 2002، ص 33

التفكير في التعليم تفكيراً في كينونة الإنسان ووجوده، ومرتبطة بالدولة والمجتمع على حد سواء. وقد توج هذا التفكير بتكوين اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين التي كلفت بصياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ونظام المجزئات كان اختياراً صريحاً، كأداة لبناء المناهج، وقد جاء الحديث عنها في أكثر من دعامة، وركزت وثيقة الكتاب الأبيض في إحدى ورشاتها على أن التدريس بالمجزئات يشكل اختياراً وتوجهاً في مجال الدراسة في السلك التأهيلي بالخصوص، ورؤية جديدة تحقق وحدة المجزئات بدل الدروس المفككة في أفق تهيئ المتعلم للتكوين الجامعي، الذي يعتمد بدوره على نفس النظام أي "نظام المجزئات" كاختيار استراتيجي.

وقد صارت جهود الإصلاحات الأخرى، وفق نفس التوجه الذي تفرضه الحياة المدرسية؛ التي تكون فيها العطل متناغمة مع الدورات والمجزئات، ونفس التصور حكم الوضعية الخاصة بالكتاب المدرسي. على أساس أن هناك أوراهاً أخرى ظلت مفتوحة، ولا زالت تسير في هذا الاتجاه من خلال تسيير الموارد البشرية والتكوين المستمر. فهل تم تحقيق المبتغى لهذا النوع من الإصلاحات البيداغوجية والتربوية؟

في نفس السياق المتعلق بالتدريس بالمجزئات، يمكن أن نشير بخصوص تطور الممارسات البيداغوجية، أن التدريس بالأهداف الذي كان سائداً في القرن الماضي قد تم التخلي عنه لصالح التدريس بالكفايات اعتماداً على المجزئات في عصرنا الحالي، مع الأخذ بعين الاعتبار التلميذ كفاعل أساسي ضمن العلاقة البيداغوجية، لذلك وجب رصد شبكات الزمالة والصدقة لدى التلميذ، الذي من المفروض أن يميز بين زميل المؤسسة (صديق الفصل)، الذي أوقعته معه عشوائية لوائح الأقسام والصديق المختار الذي يمكن أن يقسم معه فضاء الدرس، وصديق المؤسسة وهذه الصداقات هي حافز قوي للبقاء في كنف المؤسسة، وذهبت بعض الدراسات إلى أن هذه الفئة العمرية تشكل مدينة شبح داخل المدينة .

#### 4. المجزئات أو البناء الجديد للمثلث اليداكتيكي،

كما هو معلوم يتكون المثلث اليداكتيكي من ثلاثة عناصر:

- التلميذ - المدرس - المعرفة -

من الواضح ان هذه العناصر تتفاعل دوماً داخل الفصل في علاقات متشابكة، وتعد المجزئة هي نمط جديد ضمن هذا المثلث للاستفادة من العلاقات الشبكية المعقدة في مختلف وضعيات هذه

العلاقة. وقبل الحديث عن التدريس المجزوء آتي في علاقته بهذا المثلث لاهد من الإشارة إلى أن تداخل هذه المكونات: متعلم، مدرس، معرفة، تتمظهر في السيرورات الثلاثة حيث يكون أحدهم فيها مقصيا من التفاعل الذي يلعب دور الضمير المستتر، وهذه السيرورات يمكن تلخيصها في العناصر الثلاثة:

أ - بالنسبة للمدرس تمنح المجزوءة مساحة واسعة من الفعل المستقل التابع من الحاجات الأنية للتلاميذ في اختلافاتهم المعرفية مع إمكانية التعديل الآني الشيء الذي يتعذر القيام به ضمن ما نسميه درس مقرر فتصبح المادة المعرفية وسيلة في يد المدرس لتشكيل مجموعة عمل وذلك يتأني من خلال الملاحظة الفاحصة للمدرس بما يجري أمامه باعتباره في هذا المجال مايسترو الفريق.

ب- بالنسبة للتلميذ: مر معنا أن رواد المدينة يشكلون مدينة شبخ داخل المدينة ولاستثمار هذا المعطى فالمجزوءة تراعي هذه الخصوصية عن طريق الانفلات من سلطة الكتاب المدرسي وتهدف إلى بناء العقدة الديدككتيكية بحث، أشغال تطبيقية، تقويمات إلخ. وذلك من خلال تعاقد واضح كما أن بناء المجموعات الخاصة يقوم على مبادئ الحرية ولاستقلالية والتعاقد وينبغي أن يسير كل هذا بشكل متناغم مع جغرافية المدينة الشبخ أي مدينة رواد الثانوية.

ج- بالنسبة للمعرفة: عنصر المعرفة يقوم على التعاقد بين المؤسسة والشركاء الاجتماعيين في إطار أورش مفتوحة على النقاش الدائم يروم التحسين والتجديد من خلال اختيار الكتاب الذي يتم اعتماده مثلا وان كانت هذه الامكانية متاحة للأستاذ فقط لان التلاميذ يطلب منهم التوفر على كتاب موحد. في هذا السياق فإن المعرفة من أجل المعرفة تتوارى ويصبح بالتالي الاعتماد على آليات منهجية تبني المعارف وتشجع البحث النشط من مصادر المعرفة الاصلية التي تصبح في يد كل تلميذ عوض اعطاء مفاتيحها للمدرس وحده.

وهكذا تتحول المجزوءة في هذا المجال إلى فضاء للتفاعل العلائقي أي إقصاء العنصر المتفرج والمتلقي السلبي التلميذ وأيضا البطل العارف الذي هو الأستاذ. والمعرفة التي كانت لدى المدرس أصبحت في ملك كل باحث تم تمكينه من أدواتها وكما قال الجاحظ قديما: المعرفة توجد على قارعة الطريق لكنها بحاجة إلى من يلتقطها.

وبهذا يصبح التفاوض أهم من وضع الأليات والقوانين من جانب واحد وبذلك أصبح مفهوم التقويم والملائمة أساس بناء المجزوءة التي من مميزات المرونة وقابلية التعبير ولا يعني هذا البناء أنه يتم بشكل ميكانيكي إذن لا بد من وضع أليات لتدبير المقاومة المتحركة لدى التلميذ ، والمدرس والتلاميذ لهم تمثلات عن بعضهم البعض وعن المعرفة، لذلك فإن تعاقد أو بالأحرى ثقافة التعاقد عمل جبار

ينبغي بناؤه من جديد، خاصة في مؤسساتنا المغربية وذلك من خلال التركيز على آليات الإنصات والتسامح والحوار كأليات أساسية الهدف منها هي تقوية العلاقات الإنسانية السائدة في المؤسسات بعيدا عن كل الإيديولوجيات المحيانية والاستهتار واللامبالاة كما ينبغي أن تكون حرفة التدريس بمثابة اختيار واع يأخذ بعين الاعتبار التفاعلات السلبية والإيجابية وإفرازات المؤسسة والسير في هذا الطريق بكل تأكيد هو شاق و طويل .

يبدو أن المجزوءة بهذا المعنى هي نوع من التفاعل الفردي والجماعي، ويتجلى الجانب الفردي في أفق تحقيق شعار التمدرس والنجاح للجميع، والمجزوء هي إطار فعال لتحقيق هذا الهدف وتحديد الأولويات والضروريات وفي هذا المجال فإن التعليم الذي يتخذ منه الفرد هدفا أساسيا له يتيح للمتعلم أنشطة تقديمية تناسب مع حاجاته وتلائم مع قدراته وهكذا فالنشاط الفردي للبناء المجزوءاتي يتحقق من خلال تفاعل مع أنماط جماعية أخرى لأن الفردانية تتحقق أيضا على مستوى التقويم التشخيصي من خلال أثر مكتوب.

كما لا يخفى فالكتابات المنشورة على هذا المستوى ترتبط أساسا ببناء الذات وإلى جانب هذا يمكن الإشارة إلى المجهود الفردي على مستوى تقسيم الأعمال وعلى مستوى التقويم الذاتي و تتيح للمدرس أيضا تدبير الزمن المدرسي واقتراح التقويم الذاتي بتنسيق طبعا مع إدارة المؤسسة و المجزوءة إلى جانب ذلك هي تصور جماعي لتعاقد جماعي من خلال الفريق التربوي للمادة الدراسية والفريق المتعدد الاختصاصات والفريق التربوي الجهوي وفريق التنسيق وغير ذلك من المتدخلين المباشرين و الغير المباشرين في العملية التربوية وكل هذا يهدف إلى أمر أساسي نطلق عليه اسم المجزوءات التي تساعد على المرونة التي يلجا إليها المدرس بعدما تتبين له الفروق الفردية بين المتعلمين إيقاع فيحدد تبعا لذلك إيقاع التعلمات كما تساعد المجزوءة على التحفيز سعيا لاختيار المجزوءة المناسبة كما تساعد المتعلم على التحكم في المادة الدراسية اما المدرس فتساعده بالأساس على تشخيص معوقات التعلم لدى كل متمدس على حدى خاصة وان التدريس بالمجزوءات ينطلق من التصور التربوي الذي يقوم على فردنة التعليم وأخيرا المجزوءة تسعى لتحقيق الكفايات كيف ذلك ؟ .

### 5. المجزوءة وتحقيق الكفايات.

يمكن اعتبار المجزوءة مدخل أساسي في الكفايات وذلك من خلال تحديد المفاهيم والتركيز على مشاركة المتعلم في تعلمه وضمان استقلاليته مع اعتماد التقويم الذاتي والكفايات هي تصور سلوكي وتصور معرفي وفي هذا السياق يمكن الحديث عن كفايات مختلفة ومتعددة تتطلب اختيارات دقيقة كما يتضح

ذلك من خلال هذا التصور. يقول محمد الدريج "بين التدريس الذي يتأسس على مفهوم الكفايات" ملكات" لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا، مادامت الكفاية "ملكة"، ككيان نفسي داخلي مركب تفرض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي أو المهاري بشكل مندمج... إن تضافر مكونات الشخصية أي المعرف والعمل والوجدان هو الكفيل لمنح الفرد القدرة على مواجهة الوضعيات والمستجدات والتغلب على التحديات"<sup>1</sup>.

ولعل الانتقاء الواعي والدقيق يساهم بلا شك في بناء شخصية التلميذ في مراعات تامة لوجدان وكيانات المتعلم، وتحقيق ذلك مرهون بالأساس على أن هذه المجزئات ينبغي ان تقوم وتبني على الخبرة التي تراعي تحديدا نمو القدرة لدى المتعلم، قدرة من المفروض ان تساعده على حل المشكلات بمختلف أنواعها. وتتأسس وحدات الخبرة الباحث التربوي المتميز عبد الكريم غريب على ما يلي:<sup>2</sup>

- وحدة الموضوع

- التعليم على شكل كليات

- تنظيم الوحدة تنظيما دقيقا

- قيام الوحدة على اهداف واضحة نتيجة التخطيط المشترك

- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة

- ملاءمة الخبرات للمتعلم.

يبدو أن بيداغوجيا التدريس بالمجزئات قائمة بالأساس على مبدأ الكفايات بغية تحفيز كفايات المتعلم الكامنة فيه، مما يساعده على الاعتماد على قدراته الشخصية، للتعامل مع الوضعية المشكلة المتعلقة بالدرس وتجاوز ذلك من جهة إلى التعامل مع إشكالات الواقع ومحبطاته أحيانا، واكتساب القدرة والكفاية لتجاوز ذلك من جهة أخرى. ولعل تحقيق هذه الكفاية الطموحة قيمة بالمساهمة في خلق مواطن متنور ومستقل بذاته كما نبه لذلك الفيلسوف الأنواري منذ القرن الثامن عشر حيث قال: "إن بلوغ الأنوار هي خروج الانسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير. وإن المرأ نفسه مسؤول عن حالة القصور هاته عندما يكون السبب في ذلك

<sup>1</sup> محمد الدريج، المواكبة التربوية، تاريخ الاطلاع 24.10.2022.

<https://cutt.us/I23na>

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 329.

ليس نقصا في العقل، بل نقصا في الحزم والشجاعة في استعماله دون إرشاد الغير. تجرأ على أن تعرف،  
كن جريئا في استعمال عقلك أنت، ذلك شعار الأنوار"<sup>1</sup>.

تلّم بإيجاز بعض المخرجات التي يمكن ان تحقق الكفايات المنتظرة المتجسدة في إنجازات المتعلم  
اثناء العملية التربوية خصوصا وفي تجربته الحياتية عموما.

## خاتمة

إن التدريس بالمجزوءة هو مقارنة تطبيقية بدءا من جاهزية التدريس، وصولا إلى ملف المجزوءة،  
وكذلك وفق تحديد زمني صارم واشتغال مستمر بشروط مادية ومعنوية داخل فصول المؤسسة، سواء  
بالنسبة للتلميذ أو المدرس. يبقى أن نشير في الأخير، أن التدريس بالمجزوءة، هو أيضا نقطة أساسية  
ضمن مجالات الإصلاح التربوي الشامل، الذي لازال الجميع يبحث عن المعينات التي تقف أمام  
تحقيق الأهداف المرجوة منه، ومن المسؤول عن هذا الوضع الغير المفرح والمقلق أحيانا؟

المجزوءة، وكما مر معنا فهي مضمون معرفي محدد، بوعاء زمني دقيق، وفق ما يتطلبه ذلك من  
شروط تقتضي أولا، عدم الاكتظاظ داخل القسم، وتوفير الشروط البيداغوجية الديدانكتيكية لدى كل  
أطراف العملية التعليمية التعلمية، وكذا التكوين المستمر بالنسبة للمدرس، ولعل من شأن ذلك توفير  
النتائج المرجوة إذا كان الأصل في الإصلاح هو الإصلاح طبعاً. فالخطوة الأولى في وضع سياسة تربوية  
معينة، هي تحديد أهدافها، ولا يمكن تحديد تلك الأهداف، إلا انطلاقاً من اختيارات أخرى أكثر  
جوهرية، ألا وهي الغايات المعلنة ضمن الخيارات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ولعل المدرسة  
هي القاطرة الأساسية في هذه العملية الإصلاحية لأنها "مؤسسة اصطنعها المجتمع لتربية ابناءه حتى  
يتحقق التماسك الاجتماعي"<sup>2</sup>.

المدرسة مطالبة إذن، بالمساهمة الجبارة في التنشئة الاجتماعية، بل وينبغي ان يكون ذلك، من  
أولوياتها انطلاقاً من ادراكها لأهداف المجتمع. تماشياً مع التوجهات والاختيارات التربوية العامة لميثاق  
الوطني للتربية والتكوين (اعتباراً للفلسفة التربوية المتضمنة في ميثاق التربية والتكوين، فان  
الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية تنطلق من العلاقة التفاعلية بين

<sup>1</sup> - إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ ترجمة محمود بن جماعة، دار  
محمد علي للنشر، ط1، 2005، ص85

<sup>2</sup> أحمد زكي صالح علم النفس التربوي، مكتبة النهضة العربية، ط1 سنة 1961 ص 140.

المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركاً أساسياً للتقدم الاجتماعي، وعاملاً من عوامل الانماء البشري المندمج<sup>1</sup>.

فهل مضامين مجزواتنا التربوية في كافة المستويات والتخصصات، تعكس ضمن طياتها هذه التحديات، سواء على مستوى المضامين، أو على مستوى الوعاء الزمني الخاص بمواد المجزوات، أو الخاص بالمقرر السنوي لكل مادة، خاصة وأن العديد من الفاعلين التربويين، يشكون من طول المقرر، خاصة بالنسبة للمستويات التي تخضع لامتحانات الإشرافية الوطنية، والجهوية والمحلية، مما يؤدي أحياناً لعدم تكافؤ الفرص بين التلاميذ، الذين يدرسون ببعض مؤسسات القطاع الخاص، حيث يركزون مع تلاميذهم، على المجزوات الإشرافية، ويلغون أحياناً المواد والمجزوات، التي لا تخضع لهذا النوع من الامتحان، كما هو الشأن بالنسبة لامتحانات البكالوريا الوطنية، عكس زميلهم التلميذ الذي يدرس بالمؤسسات العمومية، والمطالب بدراسة كل المجزوات والمواد طيلة السنة الدراسية. فما الذي يمنع الوزارة الوصية من إيجاد حلول لمثل هذه الاختلالات؟

---

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.



## بيبلوغرافيا

- الضاقية عبد الرحيم، التدريس بالمجزوءات -المرجعيات العدد البيداغوجية الديدانكتيكية، منشورات الجمعية المغربية لمقتشي التعليم الثانوي، مطبعة المتقي، المحمدية، 2003.
- زاكي صالح أحمد، علم النفس التربوي مكتبة النهضة العربية ط1، 1961.
- عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، ط1، 2014
- كانط إيمانويل، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء 01، المملكة المغربية، يونيو 2002.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.

# الاستراتيجيات الميتا- معرفية وبناء التعلّات

مریمة زوهر

باحثة في سلك الدكتوراه، جامعة الحسن الثاني،  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية-المحمدية-  
الأستاذ المشرف: د. محمد لهلال

## مقدمة

يجرنا الحديث عن بناء التعلّات عند المتعلم في المدرسة المغربية إلى الاستراتيجيات الميتا-معرفية كعمليات واعية ومقصودة يتخذها المتعلم بمساعدة المدرس لتعزيز التعلم، والتي تجعله أكثر ارتباطا بمهام التعلم الفردية، فالتفكير الميتا-معرفي يمكن المتعلم من إدراك التعلّات، والعمليات الذهنية، من خلال مراقبة عملية الفهم وتقييمه، وقد ميز في هذا الباب (براون) (Brown, 1983) بين المعرفة الميتا-معرفية والاستراتيجيات الميتا-معرفية معتبرا أنهما مكونان متميزان، فالمعرفة الميتا-معرفية تشير إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلمون حول تعلمهم، بينما تعد الاستراتيجيات الميتا-معرفية مهارات يستطيع المتعلمون من خلالها إدراك تعلمهم، وتنظيمه وتوجيهه، أي أنها تقنيات وممارسات يستخدمها المتعلم لتسهيل عملية التعلم وتعزيز الفهم.

وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجيات الميتا-معرفية في كونها تساعد المتعلم على تحديد الكيفية التي يتم بها التعلم، كما تعتبر مفتاحا للتنظيم الذاتي للعمليات الذهنية، فبواسطة التساؤل الذاتي أو الجدول الذاتي أو الخرائط الذهنية يستطيع المتعلم مراقبة عملية الفهم، والتحكم في أساليب التفكير الخاصة به، وتقييم نفسه بعد الانتهاء من مهمة القراءة، ومن ثم تنمية تعلّماته.

## 1 الاستراتيجيات الميتا- معرفية وعلاقتها بالتعلّات

إن الاستراتيجيات الميتا-معرفية بوابة لبناء التعلّات وتحسين جودتها عند المتعلم، وبلوغ مستويات متقدمة من الفهم كإجراءات مقصودة يتم التخطيط لها واستخدامها من قبل المتعلم، بالنظر إلى ما يقوم به من عمليات ميتا-معرفية تسمح له بمراقبة التعلّات، والتحكم في عملية الفهم والتنظيم الذاتي للمعارف السابقة والجديدة، عبر طرح أسئلة ذاتية تؤثر فيها مجموعة من العوامل كدرجة الوعي وأسلوب التعلم، ودافعيته في التعلم.

## 1.1- تعريف الاستراتيجيات الميتمة-معرفية<sup>1</sup>

إن الاستراتيجيات الميتمة-معرفية هي عمليات واعية تسمح للمتعلم بالتحكم في عملية التعلم وضبطه ومراقبته، من خلال القدرة على إدراك العمليات العقلية المتعلقة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم، مما يزيد من استقلالية المتعلم ودفاعيته في التعلم. وتعرفها (ريبكا أكسفورد)<sup>2</sup> بأنها "تلك الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية، والتي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه، وهي تشتمل على ثلاث فئات، تركيز عملية التعلم والتنظيم، والتخطيط للتعلم، وتقويم التعلم" وأن هذه الاستراتيجيات هي غير مباشرة لأنها تدعم تعلم اللغة بطريقة غير مباشرة. وبالنسبة ل(كاريل وآخرون) (Carrell et al<sup>3</sup>) فالاستراتيجيات الميتمة-معرفية تتضمن "التفكير في عملية التعلم، والتخطيط للتعلم ومراقبة الفهم والتقويم الذاتي للتعلم بعد اكتمال النشاط اللغوي". ويرى (براون وآخرون)<sup>4</sup> (Brown et al) أن الميتمة-معرفية هي "فهم المعرفة وتنظيمها واكتسابها والتطبيق الفعال عليها".

وقد عرف أيضا (فلافل) (1979 Flavell)<sup>5</sup> الميتمة-معرفية بأنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، وهي معرفة الفرد بعملياته المعرفية "فأورد في هذا الباب بعدين لها هما معرفة الإدراك، وتنظيم الإدراك، كعمليات ترتبط بمعرفة القارئ وتفاعله مع النص. وأنها تلعب دورا مهما في الاتصال الشفهي للمعلومات والإقناع الشفهي والفهم القرائي، واكتساب اللغة وحل المشكلات. وتشير بذلك "الميتمة-معرفية إلى وعي الفرد بالعمليات والمنتجات المعرفية والتنظيم الذاتي" (ونغ) (Wong،)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup>تتعدد تسميات الميتمة-معرفية ومنها : التفكير فوق التفكير، ما وراء الإدراك، ما وراء الذاكرة، ما وراء الفهم، التفكير حول التفكير، حول المعرفية، ما وراء المعرفية، والتي ظهرت في بداية السبعينات من القرن العشرين في مجال علم النفس التربوي على يد عالم النفس الأميركي فلافل.

<sup>2</sup>أكسفورد، د.ريبكا (استراتيجيات تعلم اللغة)، ترجمة محمد دعور، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996، ص: 117

<sup>3</sup>Carrell, Patricia L., Gajdusek, Linda et Wise, Terasa(1998) Metacognition and EFL /ESL Reading, p: 97-112, Kluwer Academic Publishers, U.S.A.(1998)p: 100.

<sup>4</sup>Pressley, Michael, El-Dinary, Pamela Beard, Gaskins, Irene , Schuder, Ted, Bergman, Janet L, Almasi, Janice and Brown, Rachel (1992), The Elementary school journal, Beyond Direct Explantation: transactional strategies, Vol 92, No 5, (1992)p: 514.

<sup>5</sup>Flavell, John H (1979), Metacognition and cognitive Monitoring. A New Area of cognitive-Developmental Inquiry , vol 34 No 10,906-9011, by the American psychological Association, Inc (1979)p :910.

<sup>6</sup>Wong, Bernice Y.L.(1985), Review of Educational Research, Self-Questioning Instructional Research: A Review, Vol. 55, No 2(1985), Published by: American Educational Research Association (1985) P: 229

وأن الميتا-معرفية (فلافل) تتضمن المعرفة حول طبيعة الأشخاص، و طبيعة المهام المعرفية المختلفة والاستراتيجيات الممكن تطبيقها لحل المهام المختلفة، كما تتضمن المهارات التنفيذية لمراقبة وتنظيم الأنشطة المعرفية للفرد.

وأمام تعدد التعريفات يمكننا القول إن الاستراتيجيات الميتا-معرفية هي إجراءات مخطط لها تشتمل على مجموعة من الأنشطة الميتا-معرفية، وتدفع المتعلم إلى توظيف موارده المعرفية، و الدرجات العليا من التفكير من أجل الوصول للفهم وبناء المعرفة، لذلك ينبغي الحرص على تدريب المتعلم كيفية التفكير ومعالجة المعلومات المحصل عليها بفعالية، فأغلب المتعلمين اليوم لا يدركون العمليات المعرفية التي يقومون بها أثناء التعلم أو بعده، خصوصا في المراحل الأولى، ما يعني أن هذه الاستراتيجيات هي تنمو مع تقدم السن ف" الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يفتقرون إلى المعرفة والمهارات الهامة الأخرى المتعلقة بالتفكير " (فلافل) <sup>1</sup>.

فالمعلم يوظف أثناء تعلمه مجموعة من الاستراتيجيات والخبرات التي اكتسبها أثناء تعلمه بحيث " يدرك ماذا يفعل؟ ومتى يفعل؟ ولماذا يفعل؟ " (محمد أمزيان) <sup>2</sup>، أي أن المتعلم أثناء التعلم يكون مدركا للاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي يقوم بها، فيقوم بمراقبة تعلماته، ثم تقييم قدراته وتصحيح أخطائه. ومن بين الأشياء التي قد يتعلمها الشخص الميتا-معرفي حسب (فلافل وآخرون) (Flavell et al) هي أن يكون منسجما ومتجاوبا مع نفسه لأنها تبنى على القدرة على مراقبة الذات، وإدراك المعرفة العامة المكتسبة سابقا حول خصائص الذات والآخرين، وعلى التحكم في العمليات التي يمكن تنفيذها أثناء التعلم.

## 2.1. العمليات الميتا-معرفية

إن الحديث عن الاستراتيجيات الميتا-معرفية وأثرها على بناء التعلمات، يستدعي منا الوقوف عند العمليات التي تبنى عليها هذه الاستراتيجيات، والتساؤل حول ماهيتها، وما إذا كان المتعلم يعي هذه العمليات الذهنية. وللإجابة عن هذه الأسئلة سنقف عند آراء بعض علماء النفس المعرفي الذين تناولوا دراسة العمليات الذهنية الميتا-معرفية التي يقوم بها المتعلم، ف(مارزانو وزملاؤه) و(فلافل)

<sup>1</sup>Flavell, John, H. (1999), Cognitive Development children 's knowledge about the mind, departement 43 :(1999)p.of psychology,stanford USA

<sup>2</sup>المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين(2018)،عدد خاص بالندوة الدولية حول البحث العلمي في التربية والتكوين، العدد الرابع، المجلد الثاني، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات(2018)،

اعتبروا أن الميتا-معرفية تتوزع إلى مكونين، يرتبط المكون الأول بالمعرفة والسيطرة الذاتية، التي تتفرع إلى الالتزام والاتجاه والانتباه. أي أن المتعلم ينبغي أن يكون ملتزما نحو ما يتعلمه، وأن يكون مدركا لاتجاهات التعلم، أما المكون الثاني فهو يتعلق بالمعرفة والسيطرة الذاتية. فإن المعرفة عنصر أساس في الاستراتيجيات الميتا-معرفية، فـالمتعلم/القارئ، يكون مدركا لطبيعة التعلم وعملياته التي تتفرع إلى أربعة عناصر هما المراقبة والتخطيط والتنظيم والتقييم.

تعتبر المراقبة العملية الأساس في الاستراتيجيات الميتا-معرفية التي تبنى في جوهرها على التفكير في التفكير، أي أنها تقوم على الوعي والتحكم في جميع العمليات المعرفية، التي يكون المتعلم فيها مدركا للعمليات التي يقوم بها من أجل التعلم، مستفيدا من المعرفة المحصل عليها من قراءاته السابقة. وتتم هذه المراقبة من خلال طرح أسئلة على الذات باستمرار، والتأكد من صحة المعلومات، وتوضيح مدى احتمالية أن تكون العبارات صحيحة بدلا من الاكتفاء بتحديد الخاطئة منها والصحيحة دون تعليل وتبرير. والتأكد من تحقق العمليات العقلية التي تنتج التعلم، واختبار الذات بشأن الاستراتيجيات التي تم توظيفها لتحقيق الفهم، فالمراقبة حسب (بالينكسار وبراون، 1984) تكون لاختبار ما إذا كان بإمكان المتعلم تحديد المهمة والهدف والتحقق من أن الفهم يتقدم بسلاسة.

أما عملية التنظيم فيقصد بها توضيح المتعلم لأهداف التعلم الضمنية والصريحة فيكون قادرا على معرفة ما إذا فهم أم لا، وتنظيم فهمه بواسطة استراتيجيات مناسبة لتنمية المقروء، وتحسين هذه الاستراتيجيات، وكذا استدعاء المعلومات السابقة في حالة تعذر عليه الفهم لأن القراء الناضجين يتفاعلون مع النص عن طريق "إبطاء معدل معالجتهم، وتخصيص الوقت والجهد لمهمة توضيح فشل الفهم، وفي عملية إزالة الغموض والتوضيح" (بالينكسار وبراون)،<sup>1</sup>.

وتشير (ربیکا أكسفور)، أن التخطيط هو معرفة الوظائف اللازمة للقيام بالعملية انطلاقا من أربع خطوات هي وصف المهمة أو الموقف ثم تحديد العناصر اللازمة لأداء هذه العملية من خلال تحديد متطلباته، ومكتسباته والعناصر اللازمة لأدائها وهو أيضا "وضع الخطط والأهداف، وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بالتعلم" (عطية، ص: 143، 2014)<sup>2</sup>. ويقوم القارئ بالتخطيط لعمليات التعلم وتحمل المسؤولية بناء على شخصيته وأسلوبه، ويساعده في ذلك المدرس بإرشاده إلى الاستراتيجيات

<sup>1</sup>Palincsar, Annemarie Sullivan and Brown, Ann L. (1984), Cognition and Instruction, Reciprocal teaching of comprehension-Fostering and comprehension-Monitoring , Vol1, No2, pp117-175, published by: Taylor et Francis, LTD.(1984), p: 119.

<sup>2</sup>عطية، محسن علي، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (2014) ص: 143.

المناسبة لتحقيق الهدف. وعليه يمكننا القول إن الاستراتيجيات الميتا-معرفية يمكن تنميتها وتطويرها بتوفير بيئة تعليمية ملائمة تشجع العمليات الذهنية عند المتعلم، وتدعوه إلى توظيفها أثناء القراءة، فعندما يدرك المتعلم كيف يتعلم وما هي الاستراتيجيات التي تيسر عليه الفهم يحاول استخدام معارفه السابقة واستحضارها لاكتساب معلومات جديدة. ولممارسة هذا التفكير الميتا-معرفي يحتاج المتعلم إلى التشجيع وإدراك هذه العمليات.

## 2- الوعي بالاستراتيجيات الميتا-معرفية

سنحاول في هذا المحور الإجابة عن السؤال السابق المتعلق بوعي المتعلم بالاستراتيجيات الميتا-معرفية، لأن الوعي بالعمليات الميتا-معرفية يساعد على تحسين مستوى الفهم القرائي، والتحصيل الدراسي للمتعلم الذي يوظف فيه وعيه بهذه العمليات ف (كوستا 1988)<sup>1</sup> يرى أن "الطلاب الناجحين يقومون بتلقائية بالتأمل في عمليات التعلم، وتنظيمها على الرغم من أنهم لا يعون لماذا ولا كيف؟ يساعدهم ذلك في التعلم، أما الطلاب الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها، مما دفع العديد من الباحثين إلى البحث عن استراتيجيات تساعد المتعلم على الوعي بأهميتها من أجل تحقيق الفهم القرائي الجيد.

وفي ذات السياق يرى كل من جيون فونتتين وإثر فويسكو في مقالة لهما تحت عنوان " استراتيجيات لتدعيم العمليات الميتا-معرفية، التفكير في التفكير " ضمن كتاب تعليم من أجل التفكير المترجم إلى اللغة العربية، أن الوعي لكي يتحقق عند المتعلم ينبغي على المدرس أن يساعد المتعلم على تنمية قدرته على الوعي بالاستراتيجيات، فالمتعلم الناجح يتأمل في عمليات التعلم رغم عدم وعيه بها، وقدم مثالا عن الوعي بهذه الاستراتيجيات (1998) " حين تقرأ طالبة فقرة ما باستخدام الأسئلة فتبدأ بالتساؤل ماذا أفعل؟ وهنا تبدأ بالتركيز على نقاط معينة للقراءة الميتا-معرفية، وحين تقرأ تضع هدفا لتجيب عن التساؤل لماذا أقرأ هذا؟ ولماذا هذا هام "<sup>2</sup>. معتبرا أن تتابع هذه الأسئلة في ذهن المتعلم هو الذي يساعده على التحكم في هذه العمليات.

إن الاستراتيجيات الميتا-معرفية هي الاستخدام الواعي للعمليات الذهنية الكبرى، فالمتعلم في سياق التعلم والفهم ينبغي أن يعي هذه العمليات وكيف يتعلم؟ ولماذا يتعلم؟ حتى تزيد من تعلمه، لأن

<sup>1</sup>كوستا، آرثر ( 1998)، تعليم من أجل التفكير، ترجمة صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (1998)، ص: 168

- نفسه ص: 170<sup>2</sup>

الميتا-معرفية تتحقق عندما يكون المتعلم قادرا على إدراك العمليات العقلية وتنظيمها. فالمتعلم الذي يسأل نفسه باستمرار ويضع خططا وأهدافا للفهم يكون مستقلا وقادرا على بناء التعلم بنفسه، فغالبية المتعلمين اليوم ينجزون الأنشطة دون أن يفكروا في الاستراتيجيات التي يقومون بها من أجل الفهم وضبط موقفهم في العمليات التعليمية واكتشاف الأخطاء ومواقعها.

إن المتعلم بإمكانه التحكم في الميتا-معرفية عند الوعي بعمليات التفكير، وإدراك الهدف من الفعل التعليمي، لأنه إذا لم يكن مدركا بانهيار الفهم وعدم تحققه فإن الاستراتيجيات التي سيقدمها المدرس يمكن أن تفشل. وعليه اعتبر (كاريل وآخرون، 1998)<sup>1</sup> أن الميتا-معرفية تبنى على عاملين أساسيين هما المعرفة والتحكم بما يعرفه القراء عن مواردهم المعرفية وتنظيمهم، وأن التنظيم في القراءة والوعي والقدرة على اكتشاف التناقضات في النص، ومعرفة الاستراتيجيات المختلفة لاستخدامها مع أنواع النص المختلفة، والقدرة على فصل المعلومات المهمة عن غيرها أمر بالغ الأهمية.

### خاتمة

إن الاستراتيجيات الميتا-معرفية كإجراءات مقصودة يتم التخطيط لها واستخدامها من قبل المتعلم، هي بوابة لبناء التعلّات وذلك بالنظر إلى ما يقوم به من عمليات ميتا-معرفية تسمح له بمراقبة التعلّات والتحكم فيها، والتنظيم الذاتي للمعارف السابقة والجديدة، عبر طرح أسئلة ذاتية تؤثر فيها مجموعة من العوامل كدرجة الوعي وأسلوب التعلم، والدافعية.

إن أهمية هذه الاستراتيجيات يدعو إلى ضرورة التركيز داخل الفصل الدراسي على وضع برامج سيكولوجية تربوية تواكب مستجدات علم النفس التربوي، وتتخلص من التركيز على المحتوى إلى فاعلية المدرس والمتعلم والتفكير الميتا-معرفي. فالواقع اليوم يفرض علينا الانتقال إلى التعليم القائم على الاستراتيجيات المساعدة على التعلم، من أجل صناعة متعلمين أكثر وعيا، من خلال القدرة على التخطيط والتنظيم والتخلص والتنبؤ وطرح الأسئلة على الذات باستمرار، بالإضافة إلى رسم خرائط ذهنية، وهو الأمر الذي يتطلب جهودا حقيقية من أجل النهوض بقطاع التربية والتعليم، وإعادة تهيئ مقررات دراسية تستهدف العمليات الذهنية للمتعلم، مع مراعاة الفوارق الفردية.

---

<sup>1</sup>Carrell, Patricia L., Gajdusek, Linda et Wise, Terasa (1998), Metacognition and EFL / ESL Reading , Kluwer Academic Publishers, U.S.A.(1998) .

## بييليوغرافيا

-أكسفور، د.ريبيكا (1996)، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية.  
-عطية، محسن علي (2014)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

-المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين(2018)، عدد خاص بالندوة الدولية حول البحث العلمي في التربية والتكوين، العدد الرابع، المجلد الثاني، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.

- Carrell, Patricia L., Gajdusek, Linda et Wise, Terasa (1998), Metacognition and EFL /ESL Reading , p: 97-112, Kluwer Academic Publishers, U.S.A.
- Flavell, John H (1979), Metacognition and cognitive Monitoring. A New Area of cognitive-Developmental Inquiry , vol 34 No 10,906-9011, by the American psychological Association, Inc.
- Flavell, John, H. (1999), Cognitive Development children 's knowledge about the mind, departement of psychology, stanford USA.
- Pressley, Michael, El-Dinary, Pamela Beard, Gaskins, Irene , Schuder, Ted, Bergman, Janet L, Almasi, Janice and Brown, Rachel (1992), The Elementary school journal, Beyond Direct Explantation: transactional strategies, Vol 92,No 5, PP: 553-513..





# ضعف التحكم في كفايات اللغة العربية عند المتعلمين المبتدئين -صعوبة 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 مقارنة مثل هذا الموضوع تبدو متشعبة، إذ تتداخل فيها الظاهرة الإنسانية، بالعلوم اللسانية، بالتربية، بعلم النفس، ولا تقتصر على تدريس وتعلم اللغة او على النقل الديدكتيكي للدرس اللغوي فقط، بل هي مقارنة 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 يتحقق الاكتساب اللغوي عن طريق تفعيل المهارات اللغوية داخل الفصل الدراسي؟
  - ما علاقة التعليم والتعلم بقدرات الأطفال اللغوية؟
  - 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؟

-هل ثمة طريقة لتوحيد التعاملات داخل الفصل الدراسي؟  
-كيف ينتقل المتعلم من النحو الطبيعي الى النحو الصناعي؟  
-ما هي الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء الانتقال من البرامج اللغوية الطبيعية الى البرامج الصناعية، ثم أهم مشاكل التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلمين  
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، (المحتوى اللغوي وما يتضمنه من معارف صوتية أو معجمية أو تركيبية...) وكيفية تعليمها ووسائل تطبيقها واكتسابها، و بحثت في اكتساب الطفل للغة الأم و اللغات الثانية، كما اعتمدت في مقاربتها البحث عن حلول لمشكلات اللغوية القديمة والمستجدة، وظهرت النظرية البنوية على يد فرديناند دوسوسير الذي يرى أن اللغة نظامٌ، و يجب تدريسها على أنها أجزاء من نسقٍ كَلْبِيٍّ، يُنظر إليها تبعاً لمكانها من التَّظَام... او ظاهرة اجتماعية وظيفتها التَّوَاصُلُ والتَّفَاهُمُ المُتَبَادُلُ.

أما النظرية الوظيفية التي يمثلها ياكسون، فقد بحثت في وظائف اللغة، وحددتها في ست وظائف حسب الوضعية التواصلية التي يركز عليها مسار الخطاب<sup>2</sup> أو ما يسميها بالقيمة المهيمنة في الرسالة<sup>3</sup>. وقد مثل ياكسون منهجية وظيفية تواصلية في دراسة اللغة ونظامها التواصلية، ودراسة الفونيمات اللغوية باستقراء سماتها المميزة في إطار نحو كلي كوني على غرار نحو شومسكي في مجال التركيب. وقد ظهرت العديد من الفرضيات التي فسرت كيفية اكتساب الطفل للغة، منها: الفرضية النحوية والفرضية المعجمية والدلالية. وقد ركزت جلها على القدرة الفطرية لاكتساب اللغة وخصائصها، كما اعتمدت في دراستها 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؛ ذلك أن من إشكاليات الكتابة اللسانية

<sup>1</sup> بدر، ابن الرضي، تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقارنة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008، ص8.

<sup>2</sup> هذه الوظائف هي: الانفعالية-التوجيهية-المعرفية-الشعرية-الميتالغوية-التنبيهية.

<sup>3</sup> رومان ياكسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، ط1، 1988، ص31.

العربية الحديثة- حسب الفاسي الفهري- تصوّر اللغة العربية فوق اللغات، أو اعتبارها لغة مقدسة، والحق أنّ اللغة العربية من منظور لساني صرف لغة طبيعية.

ويمكن تصنيف التعثرات التي يعاني منها المتعلمون بحسب درجة الصعوبة، وهي:

- التفاوت في القدرات التعبيرية الشفهية والكتابية.
  - صعوبة تركيب الجمل والإسناد الى 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 القرأني 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.
- علاقة التعليم والتعلم بقدرات المتعلمين:

صحيح إنّ تعليم وتعلم اللغة العربية بكل مكوناتها[الصرف، النحو، المعجم، التركيب، الصوتية، الدلالة] له مكانة هامة في الدراسات اللسانية والتربوية والأدبية والديداكتيكية؛ لأن هذه الدراسات عرفت تطوراً هاماً في الآونة الأخيرة، وقد ميز الأستاذ الديرج "في إطار بيداغوجيا التعبير- في علاقة بتدريس اللغة العربية- بين الدراسة الأدبية واللسانية في التدريس، والتي ازدهرت 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 ليلآئم خصوصيات كل مكون، حتى يكون مضموناً تربوياً ناجحاً، يستجيب لكل المقومات الديدكتيكية في تدريسية اللغات ومكوناتها. وينسجم وقدرات المتعلمين.

واستناداً إلى كل النظريات التي بحثت في هذا الموضوع نجد أنها أولت أهمية كبرى في البحث عن الوسائل التعليمية 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 والتحكم في المستويات الصرفية والتركيبية والصوتية والدلالية

والمعجمية، وامتلاك نسق لغوي متين، يستند بالضرورة والأساس على الفهم والإدراك لنظام اللغة؛ كشرط للتمكن منها وإتقانها

ومن ذلك أصبح تدريس المهارات اللغوية في المدرسة اليوم الموضوع المهم للمربين في جميع أنحاء العالم، حيث لا تخلو أية لغة من بعض المشاكل والصعوبات أثناء تعليمها للمبتدئين الصغار قراءةً وكتابةً. وهي تسعى إلى تنمية خبرات التلاميذ ونمو مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية وصقل مواهبهم وأذواقهم وتكوين شخصيات متوازنة متكاملة. وفي خضم 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 أصلاً عند الطفل (البرنامج اللغوي الطبيعي).

فقد حددت بعض الدراسات الحديثة الكفاية اللغوية؛ على أنها نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنتظم في خطوات إجرائية عملية، إذ تتميز بالضبط والدمج بين مكوناتها؛ وتتجلى في النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها، والتنغيم الصوتي، وتمثيل المعنى بالحركات والإشارة، وترتيب الأفكار، وتسلسلها وترابطها، والضبط النحوي والصرفي. بذلك تكون الكفاية اللغوية جزءاً من الكفاية المعرفية- لأنها لا تنبني على معرفة أحادية؛ نظراً 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.

### 1. النحو اللغوي الطبيعي

المقصود بالنحو الطبيعي مجموعة من الأوضاع اللغوية الأصلية- المعيشة التي يعيشها الطفل في حياته انطلاقاً من محيط أسرته الصغيرة أو عائلته أو غيرها من التجمعات البشرية التي لا تصطنع وضعا مخصوصا لتعليم اللغة، ويستطيع من خلالها امتلاك قدرة خاصة على استقبال واستيعاب اللغة الأم وتسمى حسب بياجيه بمرحلة الذكاء الحسي، إذ يعتمد الطفل في هذه المرحلة على حواسه (البصر والسمع واللمس وبداية الكلام)، وبالتالي هذه المرحلة تُهيئ البنية المعرفية اللاحقة، إذ يتأثر كثيراً بما تلفظه الجماعة من عبارات ينغمس فيها الطفل فتحدث عنده اكتساباً. 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/أو البرمجة اللغوية العصبية NLP هو استعداد أولي أو استعداد بيولوجي<sup>1</sup>. 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"<sup>2</sup>. وككل البرامج بما في ذلك البرامج المحوسبة- يقع تحديث البرنامج اللغوي ذاتيا كل يوم بإعادة نشر الألفاظ في الذاكرة ذات المدى البعيد، غير أنه يشهد نقلة نوعية أو يستحيل نسخة جديدة محدثة<sup>3</sup>، فيما بين الشهر الخامس والشهر التاسع عادة (مرحلة التعامل الانفعالي والحسي- الحركي مع المثيرات الصوتية)، ثم في ما بين السنة الأولى إلى حدود الشهر السادس عشر أو الثامن عشر (مرحلة تمييز الأصوات اللغوية من غيرها). ويُدرج هذان الطوران ضمن مرحلة التواصل ما قبل اللغوي. ويلهما طور التقليد وإنتاج التركيب على وجه المحاكاة أولا انطلاقا من الشهر الثامن عشر أو بعينه إلى حدود السنة الخامسة تقريبا، وسمه هذه المرحلة الانتقال من المحاكاة وإنتاج الجمل المقتضبة إلى بناء خطابات قصيرة في سياقات تواصلية حقيقية، يتجلى فيها على وجه التخصيص السرد والوصف والحوار في أنماطها البدائية البسيطة وأشكالها الأولية<sup>4</sup>، وبعد هذه السن يتجه الطفل المتكلم نحو مرحلة الاستقرار اللغوي stability Linguistic، فتقل الاضطرابات المعجمية أو تنعدم، وتشكل نهائيا البنى النحوية وتصبح خطاطات ذهنية موشومة في الذاكرة والدماغ، وتصبح ضربا من الآلية في إنتاج الخطابات.

وتشير بحوث علم النفس اللساني إلى أن هذه الدورة تنتهي تقريبا في سن الثانية عشرة من عمر الطفل، أي حين يترّ بصفة نهائية إلى مرحلتَي التجريد والمقولة وهي الفترة التي يرتقي فيها ذهن الطفل إلى العمليات المنطقية القائمة على مبادئ عامة، كمبدأ عدم التناقض والكلي والجزئي والعلية وأشكال الاستدلال الأساسية، بصفة عامة. وفي هذه الفترة بالذات، ينشأ عند الطفل وعي بوجود نحو صريح خارج عن اللغة، يراه أمامه في شكل متتاليات تركيبية-منطقية<sup>5</sup> و المثل في ذلك: مسند+مسند إليه (vs) / مسند إليه+مسند لنظام الجملة أو التركيب التام؟

<sup>1</sup> NLP هي اختزال العبارتين:

Natural linguistic program et Neuro-linguistic programming

<sup>2</sup> ابن خلدون، المقدمة، فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم. ج-3، ص 1286.

<sup>3</sup> نسخة جديدة متطورة نوعيا عن سابقتها في التلقي والأداء.

<sup>4</sup> Contexte et acquisition du langage .un cas de narration. Sophie Kern. Laboratoire-Dynamique du Langage-UMR 5596, CNRS-Lyon2, pp4-9.

<sup>5</sup> عن مقال للأستاذ محمد المومني (قيد النشر في مجلة اللسان العربي).

إنها البنية الثنائية التي تقوم على المركبات الجزئية، وتقوم على مفهوم الرأس والذيل وأمثلتها كثيرة (جاز ← مجرور، مضاف، مضاف إليه، منعوت، نعت)<sup>1</sup>.

## 2. الأنحاء الصناعية:

وهي عبارة عن محاكاة خارجية تقوم بها المؤسسات (المجتمع/ المدرسة/ مخبر البحث التربوي/ مخبر علوم التربية/ مراكز الدراسات.. (فالأنحاء الصناعية مكتسبة وليست فطرية، والهدف منها وضع موصولات تعليمية (كتب / وسائل تعليمية/ تدريبات/ تمارين/ مناهج<sup>2</sup>. ومصطلح الأنحاء اللغوية الصناعية جديد، منبثق من الواقع التربوي، واللساني، واللساني النفسي. لعل أشهرها علم النحو المعرفي<sup>3</sup> تليها العلوم المعرفية المجاورة بصفة عامة. إن الأنحاء اللغوية الصناعية معنية أساساً بالبحث في كفاءات إكساب الطفل/ المتعلم القدرة على إنتاج العبارة اللغوية في ملفوظ لساني سليم، هكذا يكون النحو في المدرسة تدريباً ذهنيًا لغويًا و"انتحاء لسمت كلام العرب"<sup>4</sup>.

كما أن للمصطلح أصولاً في التراث نبه إليها ابن خلدون في مقدمته بقوله: "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"<sup>5</sup>. ويقول كذلك: "فهو علم بكيفية لا بنفس الكيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع عملاً ولا يحكمها عملاً"<sup>6</sup>، ولم ينفرد ابن خلدون بهذا الرأي، فقد نبه ابن رشد من قبل في كتابه "الضروري في صناعة النحو" إلى قضايا أساسية تخص اكتساب اللغة الطبيعية من ناحية، وتعمّ قوانينها بعد ذلك.

<sup>1</sup> نفس المرجع (بتصرف).

<sup>2</sup> الموصولات التعليمية، اصطلاح كندي المقصود منه كل ما تضعه المؤسسات من كتب ووسائل تعليمية ومناهج Teaching connectors / Connecteurs didactiques

<sup>3</sup> عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني: نظرية رونالد لانقار، سلسلة لغويات، منوبة 2010، مسكيلياني للنشر، 2010، ص 44-45.

<sup>4</sup> ابن جني، الخصائص، ج1، ص 34.

<sup>5</sup> ابن جني، نفسه، ص 34.

<sup>6</sup> في الألسنية العامة -ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص 17-18.

ولكنّ النقلة النوعية تجلت في المحاولة الجريئة التي قام بها ابن رشد حين قارن بين نحو اللغة العربية الخارجي بنحو اللاتينية، فكشفت للدارسين عن موضوع شديد الأهمية وهو تعدّد الأنحاء للغة الواحدة. وانطلاقاً من ذلك ظهرت دعوات تيسير النحو من حيث هو معرفة إنتاج الكلام وفق أحكام اللسان، وعلى هذا الأساس وقع الوصل بين أحكام الأنحاء من ناحية، وأصولها من ناحية أخرى.

### 3. صعوبات الانتقال بالمتعلم من البرامج اللغوية الطبيعية إلى البرامج الصناعية؛

إنّ البرامج اللغوية الصناعية معنيّة أساساً بالبحث في كميّات إكساب الطفل/المتعلم القدرة على إنتاج العبارة اللغوية في ملفوظ لساني طبق القواعد، وليست معنيّة بالبحث في مدى جدوى هذه الأحكام والقواعد. هكذا يكون النحو في المدرسة تدريباً ذهنياً-لغوياً وتمريناً لإنتاج عدد لا محدود من البنى السطحية الملفوظة المتصلة ببنية عميقة أساسية. فالإشكال الحاصل بين هذه الأنحاء من خلال الكتب المدرسية هو تأرجحها المنهجي بين الاستقراء والاستنباط، وبالتالي ينعكس سلباً على نتائج المتعلمين عقب التقييمات الإشهادية والاختبارات التحصيلية<sup>1</sup>.

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 يعبر بها كل شخص عن أغراضه؟ أم هو المعنى بمفرداته الجديدة التي لا يعرفها المتعلم أم هو النحو بأبوابه الكثيرة الثاوية في المتون وأهمّات الكتب العتيقة؟ أم هو الانتقال/النقل اللهجي من مستوى العامية إلى مستوى الفصحى؟ أم هو إقدار المتعلم على إنشاء ملفوظات موافقة لمقامات والسياقات؟ أما الإشكال الآخر المتعلق بالبرامج الصناعية والأنحاء الخارجية فتكمن في عدم وضوح منزلة اللغة العربية في كثير من المناهج العربية، فهي أحياناً تعاملها من منظور ديني بحت: "العربية هي لغة القرآن ولغة الشريعة"، أو من منظور سياسي كالتصدير الواضح في الدستور المغربي: العربية هي اللغة الرسمية للبلاد"، أو من منظور قومي "العربية هي لغة العرب القومية، ولغة هذا القطر من الوطن العربي"،... أو من منظور وظيفي مباشر: "العربية هي لغة التعليم الأساسية، يقع تعليمها، وتعلمها بها فروع المعرفة الأخرى من رياضيات وعلم أحياء....

<sup>1</sup>Karin Oerbaek. Didactics and didactisizing. Institute of philosophy, Education, and Religious Studies. University of Southern Denmark- Odense, P.1-3.



تندرج اللغة العربية ضمن ما يسمى في الأعراف اللسانية باللغة التأليفية أو الإعرابية، 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 فعالة ومنهجية داخل النظام اللغوي الخاص بالعربية. إذ يعتمد فيها المتكلم إلى تغيير أواخر الكلمات حسب محلاتها النحوية أو حسب العامل، وينتج عن هذا التغيير في العلامة الإعرابية تحول فونولوجي (صوتي)، يلحقه تحول دلالي، ويلحقهما بعد ذلك تحول تداولي. وهذه التحولات تشكل عائقا أمام المتعلمين العرب.

والمشكلة الرئيسية تكمن في طريقة تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية، والتي تركز أساسا على إتقان الإعراب، واستظهار القواعد النحوية وحفظها، وحين البحث في جذور المشكلة نلاحظ أن ثمة كم كبير من المعلومات والمعارف اللغوية تقدم جملة إلى المتعلمين خاصة ما يتعلق بالقواعد النحوية التي غالبا ما تقدم بطريقة تقليدية محشوة بأقوال ومباحثات، معتمدة في ذلك على التحليل المنطقي، الذي يستدعي حضر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة. أضف إلى ذلك جفاف النحو وصعوبته، وبعده عن واقع الحياة العملية التي يعيشها المتعلمون، إذ يتم التركيز على التدقيق في الجمل والتراكيب اللغوية؛ لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات، وكثرة العوامل النحوية، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد.

وتوجد مشاكل أخرى تتعلق بمحتوى مادة اللغة العربية و تكمن في كونها:

- لغة اشتقاق: ومعناه حسب الجرجاني "نزع لفظٍ من آخر، بشرط مناسبتها معنًى وتركيباً، ومغايرتها في الصيغة<sup>1</sup>جذب-جذب/هفا-هفا/كتب-كاتب-مكتوب.
- كثرة المترادفات: دلالة عدد من الكلمات المختلفة على معنى واحد، وكمثال على ذلك أسماء الأسماء، الأئمة، الأدم، أسجر، أسامة، الأثهب، الأصب، الحبة، الهوى، الصبوة، الصباية، الشغف.
- اتفاق اللفظ واختلاف المعنى: ويسمى الجناس وهو أن تتشابه كلمتان في النطق واللفظ وتختلفان في المعنى مثل خلق-خُلِق.
- كثرة الجموع: تتميز اللغة العربية بأنواع كثيرة من الجموع كجمع المذكر السالم وجمع التكسير - جمع المؤنث السالم ...
- تشابه بعض الحروف في كتابتها كالجيم والحاء والحاء والراء والزاي والسين والشين والصاد والضاد.
- تشابه بعض الحروف في التثاق كالثاق والذال.

<sup>1</sup>التعريفات ص 18.

- صعوبة التفريق في النطق بين أل القمرية وأل الشمسية.  
ومشاكل تتعلق بالنقل التعليمي الديدكتيكي: أي نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى مجال  
الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم، عن طريق تكيفها وفق  
الوضعيات التعليمية-التعليمية. ويمكن إجمال المشاكل الخاصة بالنقل الديدكتيكي<sup>1</sup> في:  
- سوء اختيار المادة التعليمية، فهمة انتقاء واختيار المادة التعليمية المناسبة و القابلة للتدريس  
ليست من الامر اليسير، إذ يمكن الوقوع في بعض المنزقات المتمثلة في:  
- ربط المعرفة بالمؤثرات الذاتية.

- تجزئ المعرفة وتفكيكها بطريقة عشوائية .  
✓ولتفادي هذه المنزقات 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 العامية الخالصة حيث التجريد والتعقيد والتحول المستمر. وتكون  
عبارة عن معرفة مفتوحة.

الموضوع الواجب تعليمه: يتعلق بالمعرفة المغلقة، أي المعرفة العاملة المجردة.  
✓موضوع التعليم: يتمثل في المعرفة الخاضعة للنقل التعليمي التي تمرر في فضاء القسم  
كيف تتم الأجراء الصحيحة للنقل الديدكتيكي للغة:  
من المعرفة العاملة إلى المعرفة المعدة للتدريس

- تقسيم المعرفة إلى حقول معرفية صغرى: désyncrétisation
- فصل المعرفة عن منتجها وعن سياق إنتاجها (Arsac 1989): dépersonnalisation, décontextualisation
- قابلية البرمجة
- إشاعة المعرفة المحددة دون سواها فتصبح المعرفة المقدمة هي المعرفة الواجب معرفتها فقط.

---

<sup>1</sup>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 و مقاييس خاصة مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل و المضمون دلاليا و ابستمولوجيا و سيكولوجيا.

## 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.
- تقطيع المعارف حسب المستويات والمراحل.
- تنظيم المقاطع التعليمية من طرف المدرسين ( انطلاقا من البرامج)
- تقسيم المعارف إلى محاور ومواضيع وأهداف.
- للمعلم هامش من الحرية في هذا التقطيع، رغم الإكراهات التي تواجهه من قبيل عدد الحصص، نوعية الأنشطة، الكتاب المدرسي، المؤسسة...
- مرتبطة بمعارف المعلم وبتصوره للتعلم.
- من المعارف الواجب تدريسها إلى المعارف المدرسة: في هذا المستوى يتدخل المعلم.
- المعارف التي تدرّس هي بالضرورة مختلفة عن المعارف الواجب تدريسها أصلا.

### 4. اقتراحات تجاوز اشكالات التحكم في الكفايات اللغوية

بمحت 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 السلوكيات يجب تعامها وتعليمها بطريقة منظمة ومتناسقة.

ومن بين الآليات التي يمكن اعتمادها لتجاوز الصعوبات:

- دراسة تشخيصية لوضعية المتعلمين اللغوية، وتحديد مكان 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<sup>1</sup> والأدب الشعبي، إضافة إلى استخدام التشكيلات الهندسية وممارسة الألعاب اللغوية وقد ساهمها عبد العليم الشهاوي<sup>2</sup> هندسة اللغة مستندا إلى كلاين مرفن الذي استخدم الرسوم الهندسية كثيرات تدور حولها تدور حول النشاط التعبيري الشفهي والكتابي للمتعلم.

- التدرج والتناسق في بناء التعلمات و ذلك بتبسيطها، ويتم عن طريق النقل الديدكتيكي والشرح التدريجي للمعرفة، ولابد من التأكد بعد ذلك من الحصيلة التعليمية عند المتعلم، وفهمه فهما جيدا لمحتواها المعرفي.

- مواءمة التمارين والأنشطة لحاجات المتعلم.
- دمج المعارف النظرية والتطبيقية للغة المراد اكتسابها.
- تعزيز وتشجيع المتعلمين بالتطبيق والتدريب المتكرر.
- مراعاة الشروط السيكولوجية والسوسولوجية المؤثرة في الفعل التربوي لمعرفة الظروف المؤطرة للممارسة الصفية العملية في تدريسية اللغة العربية ومكوناتها.
- تكوين المعلمين ديدكتيكيًا لمواكبة أهم التطورات في مجال تدريس اللغة. بتدريبه على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى تتبع مساره التعليمي والبحث في طرق التقويم والمعالجة.

- تشجيع البحث العلمي لإيجاد مقاربات بيداغوجية تتماشى والتطورات التكنولوجية الحديثة.
- تدريب المعلمين على أخلاقيات المهنة.
- تطبيق المستجدات التربوية التي تعمل على الوقوف على أسباب الضعف.
- تدير زمن التدريس.
- 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.
- اكتساب المعارف الضرورية التي تمكن من إدراك اللغة العربية، مع الاستئناس باللغات الأخرى.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

<sup>1</sup> جاد، 2003 صعوبات التعلم ص 100 E 1999 Creative reading and writing Topic-Kanner ;

<sup>2</sup> الشهاوي، ع. (1998)، الهندسة اللغوية، ص 32.

مؤدى ما تقدم يجب التنبيه أن "التحكم في الكفايات اللغوية رهين بتفعيل طرائق التدريس واعتماد الممارسات الفضلى في ذلك<sup>1</sup>، كما يستلزم مقاربة منهجية وتخطيطا استراتيجيا حديثا لتحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية في نسقية تامة. أضف إل 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"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتعليم، ندوة "تدريس اللغات وتعلمها في منظومة التربية و التكوين"، المغرب، 2009.

<sup>2</sup> كالفني، لويسجان، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص221.

## بيبلوغرافيا

- ابن جنبي، الخصائص، ج1،
- ابن خلدون- عبد الرحمن، المقدمة، ج3، دار الفجر، القاهرة، 2004.
- أبو مغلي (سميح)، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1986.
- المجلس الأعلى للتعليم، ندوة "تدريس اللغات وتعلمها في منظومة التربية و التكوين، المغرب، 2009.
- القرمادي صالح، و الشاوش محمد، ومحمد عجينة، ترجمة كتاب "دروس في الألسنية العامة"، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.
- اليوبي بلقاسم، أنظمة الحاسوب فائقة الوسائط و تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، شبكة الانترنت نموذجاً، أطروحة دكتوراه الدولة، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 2000.
- السليطي (ظبية سعيد)؛ تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2002.
- بدر(ابن الرضي)، تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقارنة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
- بورقية، رحمة نقلا عن مجلة المجلس الأعلى للتعليم، العدد3، اللغات في مجلة المدرسة المغربية، التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي".
- خاطر(محمد رشدي)، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط1، 1981م.
- الخزرجي(هاني جاسم محمد)، الوسائل التعليمية، أنواعها، معايير اختيارها، قواعد استخدامها، مجلة المعلم الجديد، ع2، آب، بغداد، العراق، 1985.
- داود(عزيز حنا)، دراسات وقراءات نفسية وتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1986.
- دارو (هيلين فيشر)، وفان دالين، النشاط التلقائي والتعلم الخلاق، ترجمة مصطفى فهمي ونجيب اسكندر، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1963.
- دمعة (مجيد إبراهيم)، وعبد الجبار توفيق البياتي، دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعالياته في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، مركز الابحاث التربوية والنفسية، بغداد، العراق، 1974.

- خليلي عبد العزيز، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، تعاريف أصوات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء1991.
- كافي لويسجان، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008.
- عشير (عبد السلام)، تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010.
- ياكسون رومان، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدر البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
- فتحي علي (يوسف)، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 1984.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، نداء من أجل المعلمين في اليوم العالمي للمعلم، 5 أكتوبر2013. رابط الموضوع:  
<https://cutt.us/XhaxU>
- Adams, Geogias, Evaluation in education, psychology and guidance, Newyork. holl, rinenart and Winstone,1966.
- Sophie Kern, Laboratoire- Dynamique du Langage –Contexte et acquisition du langage. un cas de narration UMR 5596, CNRS-Lyon2.
- Karin Oerbaek, Didactics and didactisizing, Institute of philosophy, Education, and Religious Studies. University of Southern Denmark- Odense.
- Staiger, Ralph C (ED), The teaghing of reading, Paris, France, Unesco, 1973.

# المناخ المدرسي وقيم السلوك المدني

محمد كرام

(علم الاجتماع)

كلية الأدب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، فاس

## مقدمة

ما لا شك فيه أن نجاح أي نظام تربوي في العالم، لا يرتبط فقط بالنجاح في إكساب المتعلمين كمًا من المعارف أو المهارات، بقدر ما يرتبط بالدرجة الأولى بإكسابهم القيم الأساسية للاندماج في وسطهم الاجتماعي وخدمة وطنهم والإنسانية جمعاء. ونظرا لأهمية القيم في التربية المدرسية فإنه لا معنى، كما يقول روجي غارودي، من أن نضع أي مشكل بيداغوجي مهما كانت أهميته على رأس الأولويات، ما لم نبدأ بطرح أم القضايا وهي تلك التي تتعلق بغايات التربية وليس بوسائلها، فأزمة التربية حسب هذا الباحث، ضاربة الجذور بالأساس في أزمة القيم. ولأن أزمة التربية بدرجة كبيرة هي أزمة القيم فقد سارعت العديد من الدول وعلى رأسها المغرب إلى إصلاح برامجها التعليمية بالتركيز على القيم الواجب ترسيخها لدى الناشئة، وهكذا فإن التحول البراديغماتي الكبير الذي عرفه إصلاح المناهج التربوية بالمغرب يتمثل في الاعتماد على ثلاثة مداخل مركزية هي، "مدخل الكفايات، مدخل القيم، مدخل التربية على الاختيار"<sup>1</sup>.

غير أنه وبالرغم من كل الإصلاحات التي تمت في هذا الاتجاه، فإن الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي أعدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تشير إلى أن "المدرسة المغربية تعاني من ضعف التمكن من القيم وصعوبة الاندماج القيمي للخريجين"<sup>2</sup>. إن الاختلالات القيمية التي رصدتها المجلس الأعلى للتربية والتكوين ورصدتها مختلف البحوث التي أجريت حول القيم لدى المتعلمين متعددة ومتنوعة، لكننا سنحاول في هذا المقال أن نسلط الضوء فقط على السلوك اللامدني في المناخ المدرسي. فما المقصود بالمناخ المدرسي؟ ماهي تجليات السلوكات اللامدنية التي يعرفها هذا المناخ؟ وما هي بعض الاقتراحات الكفيلة بتجاوز تلك القيم السلبية وبالتالي الرقي بقيم الناشئة نحو الأفضل؟

<sup>1</sup>الخمار العلمي، مستقبل التربية والثقافة بالمغرب مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياق والتحول، إديسون بلوس، 2015، الدار البيضاء، ص 43.

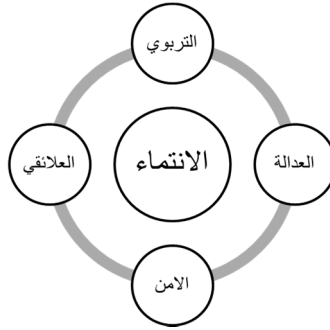
<sup>2</sup>المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة رؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المغرب، ص 7-8.



## 1. المناخ المدرسي والتحدي القيمي

يشير مفهوم المناخ المدرسي بشكل أساسي إلى القيم والمواقف والمشاعر السائدة في البيئة المدرسية، ومن خلال هذا المفهوم يتم الاهتمام بطبيعة العلاقات الاجتماعية، القيمة الممنوحة للأفراد، والرسالة التعليمية للمدرسة<sup>1</sup>. انطلاقاً من هذا التعريف يمكن القول أن نجاح المدرسة رهين سلامة مناخها التربوي، لكن تقويم المناخ السائد في الوسط المدرسي عملية معقدة وصعبة، بالنظر إلى تعدد مكونات وأبعاد هذا المناخ، بحيث أنها حسب الباحثان ميشيل جنوس Michel Janosz وصوفي بارو Sophie Parent تشمل خمس أبعاد أساسية، يمكن التعبير عنها من خلال الشكل التالي :

### الشكل رقم 1 أبعاد المناخ المدرسي<sup>2</sup>



المصدر : مقال المؤلفين Michel Janosz, Sophie Parent

هكذا يمكن القول أنه على مستوى البعد العلائقي، يجب أن يتم التركيز على السعي إلى فهم الجانب الاجتماعي بالدرجة الأولى، من خلال التركيز على الجو الذي يسود العلاقات بين الأفراد، ذلك أنه بقدر ما يسود الانضباط والاحترام، بين مختلف مكونات الجسم المدرسي، بقدر ما نستطيع أن نتحدث عن نجاح المدرسة في رسالتها التربوية. أما على مستوى البعد التربوي وبعد الانتماء فيتعلق الأمر بسيادة جو إيجابي تجاه المدرسة، وإعطاء المعنى لتعلماتها، حيث ينظر إليها كمكان حقيقي للتعليم والنجاح مع الشعور بالفخر في أحضانها كمكان يفرض الالتزام بقواعد محددة ويربي على قيم معينة. أخيراً فإن الأمن والعدالة من الشروط الأساسية التي يتطلبها العمل المدرسي، نتحدث هنا عن ضرورة سيادة الهدوء، وشعور الأفراد بالأمان ضد كل أشكال العنف والإيذاء، وهذا يتطلب سيادة الإحساس بالعدل

<sup>1</sup>Michel Janosz, Sophie Parent, L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, Revue Canadienne de Psycho-Éducation, Volume 27, N 2, 1998 , P 292

<sup>2</sup>Ibid. P 293

واحترام الحقوق. وفقا لهذا التصور فإن المناخ المدرسي بشكل عام مرتبط بجودة الحياة المدرسية التي يمكن أن يعكسها رضى مختلف الأطراف الفاعلة بالوسط المدرسي (المتعلمين، المدرسين، الآباء)<sup>1</sup>. إذا انتقلنا من التحديد العام لدلالة مفهوم المناخ المدرسي إلى التحديد المقترح من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين استنادا إلى تقارير مؤسساتية وطنية ودولية، فإن المجلس يقترح تحديدا يخص المدرسة المغربية من خلال استحضاره لظواهر خطيرة تتعلق بتنامي معدلات الإقصاء في أوساط اليافعين وارتفاع نسب الهدر المدرسي، إضافة إلى انتشار بعض المظاهر المحلة بالسلوك المدني، والتي تعكس التردّي القيمي لدى التلاميذ وفي المحيط المدرسي، وهو ما سنحاول الوقوف عنده من خلال مفهوم السلوك المدني.

## 2. السلوك المدني وأزمة القيم بالوسط المدرسي

إذا كان السلوك يعني التصرف الصادر من الفرد قولاً أو فعلاً، فإن المدنية تحيل على التحضر، وبالتالي فالسلوك المدني هو كل سلوك حضاري صادر عن الفرد أو الجماعة. كي يكون السلوك حضارياً لابد أن ينسجم مع القيم الأخلاقية والتشريعات القانونية، وأن يعبر عن الروح الوطنية. "السلوك المدني، سواء كان عملاً حركياً أو تفكيراً أو أداء لغوياً، أو مشاعر وانفعالات أو إدراكاً... ينبغي أن يكون مرتبطاً بثقافة المواطنة كقاعدة للتحرك المشترك، ومكتفاً للوعي باحترام الحقوق والحريات، ومراعياً لآليات التصريف الديمقراطي لكل أوجه الاختلاف"<sup>2</sup>. السلوك المدني بهذا المعنى سلوك قيمي بالدرجة الأولى، ذلك أن القيم كما يقول غي روشي Guy Rocher هي "أسلوب في الوجود أو التصرف، يرى فيه الشخص أو الجماعة المثل الأعلى الذي تتم الانطلاقة منه لتحديد ما هو مرغوب فيه أو ما هو موضوع التقدير"<sup>3</sup>.

غير أن تقويم القيم ورصد مدى تحققها بين الناشئة ليس بالأمر السهل، فالأمر لا يتعلق بتقويم المعارف أو المهارات، لكن مع ذلك فإن دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول القيم تشير، إلى تفشي مجموعة من الظواهر السلبية المناهية للسلوك المدني من ذلك: الغش، التطرف، العنف المعنوي والجسدي، الاغتصاب، التحرش الجنسي، الإدمان على المخدرات والتجارة فيها، السرقة، فالعنف مثلاً

<sup>1</sup>Éric Debarbieux, du climat scolaire, définitions, effets et politiques publiques, Éducation & formations N°88-89 Décembre 2015, p 12-13

<sup>2</sup>وزارة التربية الوطنية، مذكرة رقم 9، حول تنمية السلوك المدني بالمؤسسات التعليمية، المغرب، 6 فبراير 2008

<sup>3</sup>Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale, 1. L'action sociale, éd HMM, Ltée, Montréal, 1968, P72

أصبح شيئاً مألوفاً في المدرس، ويتم اللجوء إليه من طرف المشرفين على الشأن التربوي في حالة الواجبات المدرسية غير المنجزة، والتأخير والغياب، والثرثرة علاوة على حالة عدم فهم الدروس وصعوبات استظهارها<sup>1</sup>، وبالإضافة الى هذا الشكل من العنف تتحدث التقارير التي يحيل عليها تقرير المجلس الأعلى حول القيم على العنف الذي يمارسه التلاميذ ضد بعضهم البعض، وعلى العنف المتبادل بين التلاميذ والمدرسين.

المناخ المدرسي المغربي بهذا المعنى مناخ، يحتاج إلى المزيد من التأهيل حتى يكون في مستوى التحديات التي تواجهه خاصة المساهمة الفعلية في تنمية وتأهيل الأسغال من الناحية القيمة. بالعودة إلى التقرير الذي أحالت عليه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في الجانب المتعلق بتقييم القيم، أي التقرير الذي أعدته هيئته الوطنية للتقييم سنة 2014 حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإننا نجد قد اعتمد على الدراسات الدولية المتعلقة بتقييم مكتسبات التلاميذ التي أنجزتها PIRLS و TIMSS، وهي دراسة تطرقت للقيم انطلاقاً من معالجة الإشكالات القيمة ذات الارتباط بالمناخ المدرسي. ومن النتائج الصادمة التي أشارت إليه الدراسة السابقة، انتشار مجموعة من الظواهر السلبية في الوسط المدرسي وبنسب مئوية خطيرة، منها مثلاً: الغش %45، السب والقذف %41، التخريب %48، السرقة %52، التهديد أو العنف اللفظي تجاه التلاميذ %32، العنف الجسدي تجاه التلاميذ %37، العنف اللفظي تجاه الأساتذة %36<sup>2</sup>. بالرغم من أن هذه الدراسة جزئية جداً فإنها توضح خطورة الوضع القيمي المتعلق بالسلوك المدني.

### 3. في الحلول العملية لترسيخ السلوك المدني

سعت الوزارة على مستوى الفضاءات المدرسية إلى إنشاء آليات لتنمية السلوك المدني، ومحاربة جميع أشكال السلوك المنافي للمدنية، ويمكن أن نشير في هذا الإطار إلى: إنشاء المرصد الوطني لمناهضة العنف بالوسط المدرسي، سنة 2015 الذي أنيطت به مهمة رصد وتتبع حالات العنف التي يتم تسجيلها. إنشاء خلايا الإنصات والوساطة التربوية... إن ما يؤخذ على الإجراءات التي اتخذتها الدولة من أجل إنجاح ورش ترسيخ السلوك المدني، على مستوى تأهيل الفضاء المدرسي، هو قلة وغياب التكوين الحقيقي للأطر التي يجب أن تنشط الحياة المدرسية، فضلاً عن غياب أية تحفيزات يمكن أن

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير 17/1، المغرب، يناير 2017، ص 36.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للتربية والتكوين 200-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، المملكة المغربية، دجنبر 2014، ص 124.

تشجع المدرسين على الانخراط الفعلي للتربية على القيم المدنية عوض الاكتفاء بإلقاء دروس تهدف فقط إلى تلقين معارف نظرية معينة.

إن بنية المؤسسات لم تعرف إي تأهيل نوعي يجنبها مشاكل الاكتظاظ في الأقسام والتزام حول صنابر الماء والمراحيض وغيرها من المرافق التي تؤدي إلى تبادل العنف بين التلاميذ وخلق أسبابه، فضلا عن غياب أية حلول عملية لظاهرة الغش، فباستثناء قانون زجر الغش الصادر سنة 2016، فإننا لم نر أية مساعي لاستخدام أجهزة التشويش على الهواتف واللوحات الإلكترونية التي تستعمل في الغش، أو قطع الأنترنت عن المؤسسات التعليمية أيام الامتحان، بل حتى الإجراءات العقابية غالبا ما تطال فقط التلميذ الغاش داخل القاعة دون فتح تحقيقات عميقة حول باقي الأطراف المشاركة في هذا الفعل الغير المقبول أخلاقيا وقانونيا. أما على مستوى المناهج التعليمية فإنه ومن أجل تجاوز الاختلالات القيمة المرتبطة بالمنهاج الدراسي، فقد أصدرت أعلى سلطة في البلاد توجيهاتها الملكية في 06 فبراير 2016 موجهة الى كل من وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية ووزير التربية الوطنية في المجلس الوزاري المنعقد بمدينة العيون، وقد أكدت تلك التوجيهات على ضرورة "اصلاح المناهج والبرامج الخاصة بالتربية الدينية في اتجاه إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة، وفي صلبها المذهب السني المالكي الداعية إلى الوسطية والاعتدال، وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية".<sup>1</sup>

وقد أعقب تلك التوجيهات إصدار منهاج جديد لمادة التربية الإسلامية تم تغيير الكتب المدرسية لتلك المادة في مختلف المستويات التعليمية بالمدرسة العمومية العصرية. كما أن أهم شيء عرفه إصلاح منهاج التعليم الابتدائي هو صدور منهاج جديد سنة 2019، هذا المنهاج جعل من ترسيخ السلوك المدني أحد الأعمدة الرئيسية لعملية الإصلاح. ذلك أن التنظيم الجديد للمواد الدراسية ينحصر حسب هذا المنهاج في ثلاثة مجالات هي، مجال اللغات، مجال الرياضيات والعلوم، مجال التربية على السلوك المدني.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> التوجيهات الملكية في اشغال المجلس الوزاري المنعقد بمدينة العيون يوم السبت 06 فبراير 2016

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، ماي 2019، ص 6.

## خاتمة:

يتضح ما سبق أن المناخ المدرسي الخاص بالمدرسية المغربية يعاني من اختلالات كبيرة تتمثل بالأساس في تفشي سلوكات لا مدنية خطيرة (الغش، العنف، السرقة، التخريب، الإضرار بالبيئة المدرسية...). لكن الحقيقة التي لا يجب إغفالها هي أن انتشار السلوك اللامدني لا تتحمله المدرسة وحدها، ذلك أن الناشئة لا يتأثرون فقط بالقيم المدرسية، بل بالقيم التي يستدمجونها عبر مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية. هنا لا بد أن نشير إلى التأثير الكبير الذي ما تزال تمارسه الأسرة، وقد سبق للبحث الوطني حول القيم الذي تم إعداده في إطار أعمال تقرير الخمسينية، أن أشار إلى أن القيم الأسرية هي الغالبة<sup>1</sup>. وهو ما يعني أن الأمر يتطلب أيضا وضع خطة وطنية للنهوض بالتربية الأسرية لأنه لا معنى للتربية المدرسية إذا لم يتم تأهيل الأسرة على الأقل على مستوى السلوك المدني.

يمكن أن نتحدث كذلك على دور الإعلام، فلا أحد ينكر حاليا، أن جيل اليوم هو جيل العالم الرقمي بامتياز، وبالتالي لا بد من التفكير في تأهيل التربية على الرقمي في الاتجاه الذي يجعلها تخدم القيم المدنية. نفس ما قلناه عن التربية الإعلامية يمكن قوله عن التربية الدينية التي تتم من خلال المساجد والجمعيات الدينية، فهي أيضا معنية بالسعي إلى ترسيخ السلوك المدني بنشر خطاب التسامح والحث على الروح الوطنية واحترام قيم حقوق الإنسان. إن ربح رهان الإصلاح القيمي يبقى رهينا بتظافر جهود كل الفاعلين المتدخلين في الشأن التربوي، وبالتالي فنجاح الجهود التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية إن على مستوى إصلاح الفضاءات التربوية أو المناهج التعليمية يتطلب النهوض بالتربية المنوطة بباقي المؤسسات الاجتماعية.

---

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقرير حول: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، يناير 2017، ص 11.

## بيبلوغرافيا

- التوجيهات الملكية في اشغال المجلس الوزاري المنعقد بمدينة العيون يوم السبت 06 فبراير 2016 .  
-العلمي الخمار، مستقبل التربية والثقافة بالمغرب مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياقي  
والتحولات، إدسيون بلوس، الدار البيضاء، 2015.  
-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين  
والبحث العلمي، تقرير 17/1، المملكة المغربية، يناير 2017  
-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للتربية والتكوين 200-2013،  
المكتسبات والمعوقات والتحديات، المملكة المغربية، دجنبر 2014.  
-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية  
الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030  
-غارودي روجي، التربية وأزمة القيم، تعريب، توفيق بكار، مجلة الملتقى، منشورات، دار ملتقى، العدد  
5-6، مراكش، المغرب، 2000.  
-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مستجدات المنهاج الدراسي  
للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، ماي 2019.  
-Debarbieux Éric, du climat scolaire, définitions, effets et politiques publiques, Éduca-  
tion&formations N°88-89 Décembre 2015.  
-Janosz Michel, Sophie Parent, L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un  
modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, Revue Canadienne de Psycho-  
Éducation, Volume 27, N 2, 1998.  
-Rocher Guy, Introduction à la sociologie générale, 1.L'action sociale, éd HMM, Ltée,  
Montréal, 1968.



# بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية

عزالدين أبوعنان

(السيميائيات وفلسفة الأدب والفضون)  
جامعة محمد الخامس بالرباط  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية-

## مقدمة

يتسم هذا العصر بكونه عصر العلم المعرفي الذي يعرف تدفقا هائلا للمعلومات والمعارف، مما يحتم على المتعلمات والمتعلمين اكتساب إجراءات وأدوات جديدة للتحليل والنقد والتفكير والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة. فالتعليم اليوم، لم يعد مقتصرًا على تبليغ المضامين والمعلومات بقدر ما يسعى إلى مساعدة المتعلم على ممارسة التعلم الذاتي وامتلاك مهارات التفكير كسيرورة تلازمه طوال حياته من خلال الاعتماد على طرائق ووسائل بيداغوجية حديثة تستند إلى النموذج المتمركز حول المتعلم الذي يعترف بالدور الفعال للمتعلم كعنصر مسؤول عن تعلماته قادر على تدبيرها وإنجازها. وضمن هذه التعلّات، يكتسي تعلم اللغة العربية أهمية قصوى في حياته باعتبارها رمزا من رموز الهوية الفردية والجماعية، تخاطب ذاكرة الفرد ووجدانه، وتسار العصر الرقمي والتطور العلمي. لذا ينبغي تجويد تدريسها خاصة في المدرسة الابتدائية وذلك بتبني بيداغوجيات وطرائق حديثة تراعي اهتمامات المتعلمين وميولاتهم وقدراتهم الذاتية.

وفي هذا السياق، تأتي بيداغوجيا المعرفة كنموذج بيداغوجي يسار التطورات العلمية والمعرفية إذ يُعنى بتطوير القدرات الذهنية والمعرفية التي تتيح حصول التعلم واكتساب مختلف أنواع الكفايات. فهو نموذج يعتبر المعرفة المكتسبة نتيجة للنشاط الذهني أو المعرفي الذي يسبق عملية الاكتساب والتعلم، ويتمثل هذا النشاط في مجموعة من الإجراءات والعمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم كالذكر والفهم والتحليل والتركيب والاستدلال والملاحظة... وهذا ما فسح المجال للانصراف نحو البحث في الكيفية التي يتعلم وفقها المتعلم والإجراءات الذهنية التي يستخدمها أثناء حله للمشكلات التي تصادفه في حياته المدرسية أو حياته اليومية ومواجهة مختلف المواقف غير المألوفة. وعلى هذا الأساس، تسعى الورقة البحثية الموسومة بـ "بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية" إلى الإجابة عن الإشكال الآتي: إلى أي حد تساهم بيداغوجيا المعرفة في تجاوز صعوبات تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية خاصة في مجال فهم النصوص وتحليلها



ومناقشتها؟ وهو إشكال تتوالد عنه عدة قضايا يمكن حصرها في الأسئلة الآتية: ما بيداغوجيا المعرفة؟ ما مقوماتها وأسسها؟ ما أدوار المدرس والمتعلم في ظل هذا النموذج المتمركز حول المتعلم؟ ما أهمية هذه البيداغوجيا كأداة تسمح بتجاوز صعوبات فهم وتحليل النصوص الشعرية والسردية؟ وغيرها من الأسئلة التي نسعى إلى الإجابة عنها في هذه الدراسة العلمية.

## 1. مفهوم بيداغوجيا المعرفة وموقعها ضمن إصلاح منظومة التربية والتكوين

### 1.1. بيداغوجيا المعرفة: مفهومها ومبادئها

تحدد بيداغوجيا المعرفة، في "مجموع الوسائل والتقنيات والأساليب المستخدمة من أجل تسهيل اكتساب المعرفة من جهة، وتنشيط أو تطوير العمليات المعرفية من جهة أخرى".<sup>1</sup> وتستند هذه البيداغوجيا إلى مبادئ ومقومات أساسية تشكل ركائز هذا النموذج البيداغوجي أهمها تعلم التعلم (Apprendre à apprendre) الذي يفترض استخدام المتعلم لعمليات معرفية وذهنية كالملاحظة والتذكر والفهم والتحليل والتركيب والاستنتاج وهي آليات وإجراءات تمكنه من التكيف والاندماج في المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. فأتناء التعلم يستخدم المتعلم هذه الاستراتيجيات التي تمكنه من حل الوضعيات المشكلات التي يصادفها في حياته الدراسية واليومية والتي تشكل تحديا وصراعا معرفيا بالنسبة إليه.

تندرج بيداغوجيا المعرفة ضمن إطار التعلم مدى الحياة، أي تعلم التعلم باعتباره سيورة من العمليات الذهنية التي تؤدي فيها الذات دورا فعالا في بناء المعرفة. فتعلم التعلم يقوم على التعلم الذاتي وعلى استقلالية المتعلم وذلك من خلال تنمية قدراته المعرفية وتمكينه من توظيف مختلف الاستراتيجيات المعرفية (Stratégies cognitives) وهي استراتيجيات تحيل على المنهجية في التفكير يستعملها في تدبير سيورات الانتباه والتعلم التي يمر منها. ومجموع العمليات المعرفية التي يقوم بها معالجة المعلومات أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات جديدة.<sup>2</sup> إضافة إلى مبدأ آخر يتمثل في قابلية التعلم المعرفية (Educabilité cognitive)، فالدماغ البشري كما دلت على ذلك عدة دراسات في مجال

<sup>1</sup> أمزيان محمد، بيداغوجيا المعرفة: حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2016، ص 12.

<sup>2</sup> أسليمان العربي، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، الطبعة الثامنة 2015، ص 98.

العلوم العصبية يتوفر على مرونة فائقة تجعل الفرد قادرا على تكيف سلوكه وتعديله باستمرار وهذا ما يرفع من قابليته للتكيف مع المحيط.<sup>1</sup>

تستند بيداغوجيا المعرفة إلى مبدأ آخر يتمثل في جعل المتعلم قادرا على تعديل مكتسباته في أي مرحلة من مراحلها الدراسية والعمرية سواء عن طريق التعلم الذاتي أو بمساعدة المدرس. كما تسعى إلى إكساب المتعلمات والمتعلمين القدرة على حل المشكلات، هذه القدرة هي الأساس الذي تقوم عليه هذه البيداغوجيا التي تنادي باكتساب وتعلم مهارات التفكير وتزويد المتعلم بالأدوات التي يحتاجها من أجل معالجة وتحليل المعلومات والمعارف التي يصادفها. لذا ينبغي الكشف عن هذه المهارات وتشخيصها وتنميتها عن طريق التعليم والتدريب. ومن هذا المنظور، فبيداغوجيا المعرفة تروم "تنمية القدرات والكفايات العقلية لدى المتعلم من جهة، ثم تطوير ممارسات بيداغوجية أكثر فعالية من جهة أخرى، تسمح لكل من المدرس والمتعلم باستبدال الطرائق القائمة على المضامين، بأخرى تقوم على تنمية قدرات ومهارات التفكير والتعلم لدى المتعلمين، استنادا إلى خصائصهم المعرفية والسيكولوجية"<sup>2</sup>. ومساعدة المتعلم على تحقيق استقلالية ذاتية أثناء التعلم. الأمر الذي سيساعده على الثقة بقدراته وإمكاناته الذاتية. وتحقيق التكيف مع البيئة الخارجية. فتربية المتعلم على الاستقلالية والانفتاح على الرأي المغاير والثقة في النفس من شأنه أن يرفع جودة التعلم لديه والنجاح في حياته المدرسية والاجتماعية.

تقوم بيداغوجيا المعرفة على مبدأ أساسي يتمثل في القدرة على حل المشكلات وجعل المتعلم مسؤولا عن تعلماته من خلال تحفيزه على الملاحظة والتقييم الذاتي والبحث والاستكشاف وتعرف طريقته واستراتيجيته الخاصة في التعلم، فعن طريق حل المشكلات يستطيع المتعلم بناء المعرفة بناء ذاتيا مع التزامه بتوجيهات المدرس الذي يؤدي دور الوسيط والموجه والمسهل لعملية التعليم والتعلم. فعن طريق اعتماد مجموعة من الإستراتيجيات يستطيع تجاوز الصعوبات التي تعترضه وإيجاد حل للمشكل الذي يستند إلى مجموعة من المبادئ أهمها:

- التصورات والتمثالات التي يكونها المتعلم عن الوضعية المشكلة.

- المعارف والمعلومات المتوفرة لديه حول موضوع التعلم.

- العمليات والإجراءات الذهنية التي يوظفها أثناء التعلم.

<sup>1</sup> أمزيان محمد، بيداغوجيا المعرفة: حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، مرجع سابق، ص 50.

<sup>2</sup> أمزيان محمد، بيداغوجيا المعرفة: حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، مرجع سابق، ص 15.

- الأدوات والوسائل الموضوعية رهن إشارة المتعلم.<sup>1</sup>

إن حل المشكلات يقوم على تفاعل المتعلمة أو المتعلم مع المهمة التي ينجزها والأدوات التي يوظفها أثناء مواجهته للمشكلة والبحث عن حلول لها. فالمتعلمون يختلفون من حيث أساليبهم وطرائقهم في حل المشكلات، فلكل متعلم أسلوبه الخاص في التعلم كما أثبتت ذلك العديد من الدراسات التي عنيت بالفروق الفردية بين المتعلمين وإيقاعاتهم في التعلم وسرعة استجاباتهم وردود أفعالهم وطبيعة الأداء الذي ينجزونه. وارتكزت بيداغوجيا المعرفة على النتائج التي توصلت إليها بعض النظريات المعرفية لظولمان Edward Tolmann وطارديف Tardif وغوتيه Gautier والتي انشغلت بدراسة التمثلات الذهنية وتأثيرها على التعلم والكشف عن الاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي يستعملها المتعلم أثناء التعلم كما اهتمت بالذكاءات المتعددة.<sup>2</sup> ومن فضائل هذه الاكتشافات مساعدة المدرس على حل المشاكل المتعلقة بالفوارق الفردية بين المتعلمين وتنمية قدراتهم على الابتكار والإبداع وتطوير بعض القدرات الذكائية واستثمارها في حل المشكلات.

## 2.1. موقع بيداغوجيا المعرفة ضمن إصلاح منظومة التربية والتكوين

تؤدي المعرفة دورا أساسيا في المشاريع المجتمعية الكبرى وفي النهوض بالتربية والتكوين للمتعلقات والمتعلمين وتحقيق حاجياتها وتطلعاتها، فالمعرفة عنصر رئيس في التنمية البشرية. وهي من أهم ركائز بناء مجتمع المعرفة، لذلك سعت مؤسسات التربية والتكوين إلى إنتاج المعرفة والترويج لها من خلال المناهج الدراسية وانصب الاهتمام نحو تزويد نساء ورجال التعليم بالمعارف الضرورية والبيداغوجية للقيام بدورهم في مجتمع المعرفة باعتبارهم من أهم ركائز المنظومة التربوية. ولهذا كله، حظيت البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم بعناية فائقة في مختلف الإصلاحات التربوية التي عرفها المغرب منذ الاستقلال إلى اليوم. حيث تأخذ بعين الاعتبار حل المشكلات وتنمية الكفايات والقدرات العقلية والذهنية أساسا لها.

فقد تبنى الميثاق الوطني للتربية والتكوين باعتباره وثيقة رسمية للإصلاح والتجديد التربوي المقاربة بالكفايات كأحد مداخل المنهاج المغربي التي اعتمدت على النظريات المعرفية التي تدعو إلى توظيف الإمكانيات الذاتية للمتعلمين وبناء المفاهيم والمعرفة ضمن استراتيجية ديداكتيكية مرتكزة على الوضعية المشكلة وذلك بغاية تأهيلهم للتكيف مع المستجدات التي يعرفها محيطهم. وتجاوز التصورات البيداغوجية التقليدية المتمركزة حول المدرس كصانع للمعرفة، وهي تصورات تعاملت مع

<sup>1</sup> أمزيان محمد، بيداغوجيا المعرفة، مرجع سابق، ص 63-64.

<sup>2</sup> أسليمان العربي، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 136-137.

المتعلم على اعتبار أنه لا يملك أية معرفة سابقة وليست له تمثلات قبلية، إذ نص على ضرورة جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل وفتح السبل أمامه ليصقل ملكاته ويكون منفتحاً ومؤهلاً وقادراً على التعلم مدى الحياة.<sup>1</sup> وتنمية مداركه ودعم استقلالته والأخذ بعين الاعتبار تمثلاتهم والانطلاق من اهتماماتهم وميولاتهم وتضافر جهود الجميع لخلق مدرسة مفعمة بالحياة مفتوحة على محيطها تساهم في التنمية وتضمن للأفراد والجماعات حقهم في التعلم وتحصيل العلم والثقافة والمعرفة وتشجعهم على الإبداع والمساهمة في تدبير شؤونها.<sup>2</sup>

لقد ألح الميثاق الوطني للتربية والتكوين على الدور الإيجابي للمتعمّل في بناء الدرس والمعرفة من خلال انخراط جميع المتعلمين في حوار مثمر وناجح قائم على مقاربة تفاعلية. وقد انطلق البرنامج الاستعجالي من مبدأ أساسي يتمثل في الدعوة إلى جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين بتوفير تعلمات تركز على المعارف والكفايات الإستراتيجية والتواصلية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية التي تمكن المتعلم من الانفتاح على المحيط والتكيف معه.<sup>3</sup> وفي السياق ذاته، قدم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤيته لإصلاح منظومة التربية والتكوين خلال الفترة الممتدة بين 2015-2030 وتمثل هذه الرؤية في بلورة عدة رافعات استراتيجية للتجديد من أجل إرساء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص ومدرسة الجودة للجميع ومدرسة الارتقاء الفردي والمجتمعي. وقد دعا المجلس وفق هذه الرؤية إلى إعادة النظر في المناهج والبرامج والطرائق البيداغوجية وتوجيهها نحو البناء الفكري لمتعلم وتنمية مهارات الملاحظة والتحليل والتفكير النقدي وبناء المشروع الشخصي واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم والتكنولوجيا الرقمية.<sup>4</sup> انطلاقاً من العلاقة التفاعلية القائمة بين المدرس والمتعلم باعتباره شريكاً أساسياً في التأسيس والبناء.

أكدت الراجعة الخامسة من الرؤية الاستراتيجية على استدامة التعلم وبناء المشروع الشخصي والاندماج والاهتمام بتطوير المهارات الذهنية واليدوية والفنية وتنمية الإبداع والابتكار ومرافقة الأفراد في كل الأعمار من أجل تمكينها من مسيرة العصر والانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة القائم على التمكن من العلوم والتقنيات والمعارف والكفاءات. وتعزيز تواقع المغرب ضمن البلدان الصاعدة

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، ط1، 1999 ص 7.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص 8.

<sup>3</sup> أسليمان العربي، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 73.

<sup>4</sup> شعالي المختار، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والستون، يناير،

2016، ص 76.

وذلك بتقوية الانخراط الفاعل لبلادنا في هذا المجتمع.<sup>1</sup> فهذه النصوص تنطلق من اعتبار المتعلم الفاعل الأساس في بناء المعرفة، له استراتيجياته وإيقاعاته الخاصة في التعلم. تدعو إلى إكسابه الكفايات الأساسية وتطوير قدراته الذهنية والعقلية ووضعه في قلب منظومة التربية والتكوين وتأهيله للاندماج في محيطه ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تعليم يركز على بيداغوجيا المعرفة باعتبارها إحدى الطرائق الكفيلة بتمكين المتعلمين والمتعلمين من ضمان نجاحهم في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

## 2. تبني بيداغوجيا المعرفة في تدريس اللغة العربية بالتعليم الابتدائي

### 1.2. أدوار المدرس والمتعلم وفق منظور بيداغوجيا المعرفة

يقوم المدرس بعدة أنشطة تروم تحفيز المتعلم وإشراكه في التعلم، فلا يقتصر دوره على تزويد المتعلم بالمعارف الجاهزة، بل يتحدد دوره في خلق وضعيات تعليمية تعلمية تفسح المجال أمامه للمشاركة في بناء المعرفة من خلال تمكينه من القدرة على الملاحظة والتحليل والتركيب والاستنتاج. فالمدرس يؤدي دور الوسيط (Médiateur) إذ يتيح للمتعلمين إمكانية إعمال أذهانهم ومساعدتهم على مزاولة نشاطهم الذهني وتوجيه أسئلة من خلالها يتعرف على استراتيجياتهم المعرفية التي يوظفونها أثناء التعلم. كما يلجأ المدرس إلى تنويع الوضعيات ما يدفع المتعلم إلى تعديل وتصحيح وتغيير استراتيجياته وأسلوبه تفكيره.<sup>2</sup> والهدف من هذه الإجراءات التصحيحية والتعديلية هو الرفع من نجاعة الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها أثناء حله للمشكلات، فالقدرات يمكن تطويرها بفعل التجربة والتدريب فيكفي التعرف على العمليات الذهنية التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة لكي يتم تصميم الوضعيات التي تحفز وتنشط مثل هذه العمليات المعرفية سواء تعلق الأمر بالفهم أو التحليل أو التركيب أو الاستدلال أو الاستنتاج وذلك باقتراح مجموعة من الأنشطة والتارين والتطبيقات التي تحرض المتعلم على القيام بذلك. فالمدرس مطالب بإدراك العمليات المعرفية والکیفیه التي تتم بها والشروط المرافقة لها عند التعلم. كما يكون واعيا بنشاط الذات العارفة والعمليات الذهنية المصاحبة وأشكال الصراع المعرفي الناتج عن الاحتكاك بالآخرين في جماعة الفصل الدراسي.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 17-18.

<sup>2</sup> أسليمان العربي، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 4.

<sup>3</sup> أسليمان العربي، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 44.

يختلف المتعلمون في توظيفهم للاستراتيجيات المعرفية أثناء حلهم للمشكلات. هذا الاختلاف يرجع بالأساس إلى تباين درجات الفهم والتأويل لديهم أثناء قراءة وفهم نص الوضعية المشكلة والتعليمات الخاصة بالمهمة المزمع إنجازها، ولهذا الاعتبار، فالمدرس مطالب بتشخيص ومعرفة الأدوات والاستراتيجيات المعرفية الموظفة في حل المشكلة ومساعدة المتعلم على ممارسة التفكير، فتعلم التفكير بمختلف أنواعه والتفكير النقدي بشكل خاص هو أحد أهم المهارات الحياتية التي يحتاج إليها للنجاح في المستقبل. لأن هذا النوع من التفكير بفتح لهم العالم وينمي قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات وتقمهم وجهات النظر الأخرى وتقبل الاختلاف والنجاح في المدرسة وفي حياتهم المهنية. فتفعيل مبادئ هذه البيداغوجيا يمكن من تكوين أطفال مفكرين ناقدين يمتلكون القدرة على الفهم والتحليل والمقارنة والاستدلال.<sup>1</sup>

من هذا المستوى، تتوزع أدوار المدرس المسهل لعملية التعلم العارف بالفروق الفردية لمتعلميه وأساليب تعلمهم، والمتعلم المشارك في بناء المعرفة، المالك لاستراتيجيات معرفية يوظفها في مواجهة المشكلات التي تصادفه وتشكل تحديا معرفيا بالنسبة إليه. فهذا النموذج يقوم إذًا على تعاقد بيداغوجي بين المدرس والمتعلم، إذ يصبح المدرس كما أسلفنا القول وسيطا بين المتعلم والمعرفة، ويغدو المتعلم مطالبا بالتحكم في إجراءات نشاطه الذهني أثناء التعلم. فالمدرس يساعد المتعلم على امتلاك آليات التعلم والتحكم في أدوات بناء المعرفة من خلال اقتراح أنشطة ووضعيات مشكلة تحرض على بروز الصراع المعرفي والصراع السوسيو معرفي بين المتعلمين الأمر الذي سيمكنهم من الوعي بطبيعة إجراءاتهم المعرفية ومعرفة الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها أثناء حلهم للمشكلات. والمتعلم بدوره ينخرط في الدرس، يطرح الأسئلة، يبحث عن الحلول المناسبة من خلال ما يقوم به من تحليل واختبار للفرضيات واستنتاج، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الوضعية المشكلة التي تحفزه على التعلم والبحث بنحو يسمح له باكتساب معارف جديدة عبر توظيف المعارف السابقة وإحداث قطعة معها.<sup>2</sup>

## 2.2. تدريس اللغة العربية بالتعليم الابتدائي وفق منظور بيداغوجيا المعرفة

يسعى المنهاج الدراسي للغة العربية إلى إكساب المتعلمين والمتعلمين الكفايات الأساسية والمهارات الحياتية، كمهارة التحليل والتفكير والإبداع، وتدريبهم على مهارة الملاحظة إضافة إلى مهارات أخرى تنميها الوضعيات التواصلية كاللحدث والتعبير واستعمال اللغة والتدريب عليها واستعمالها في

<sup>1</sup> عليوش امحمد، المدرسة وصناعة المتعلم - نحو رؤية مستقبلية- مجلة علوم التربية، العدد 74، مارس 2021، ص 25.

<sup>2</sup> بوتكلاني لحسن، تشييد التعليمات نحو منظور جديد، الطبعة الأولى، 2008، ص 26.

سياقات دالة، ومهارة تشخيص الحكايات مع ما يقتضيه ذلك من تمرن وأداء لغوي وجسدي ما يساهم في بناء شخصية المتعلم وتعزيز ثقته في نفسه وتحقيق استقلالته وتحسين مهاراته القرائية وغيرها من المهارات الأخرى المستهدفة من تدريس اللغة العربية بمستويات التعليم الابتدائي.

ففي المستوى الأول، يمكن استثمار مبادئ بيداغوجيا المعرفة في مساعدة المتعلمين والمتعلمين على فهم المقروء وتمكينهم من القدرة على تهجئة الكلمات وقراءتها عن طريق الربط بين الحرف والصوت الخاص به وتقوية الفهم وإغناء الرصيد اللغوي وحفز المتعلمين والمتعلمين على الإقبال على القراءة وتنمية الفهم السماعي والطلاقة والتواصل الشفهي بلغة فصيحة. وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة المدرس للاستراتيجيات والعمليات المعرفية والذهنية التي يوظفها المتعلم في التعلم. وخلال هذا المستوى، يتم استثمار الحكاية عبر أنشطة متنوعة تتيح للمتعلم توظيف بعض القدرات كالفهم السماعي وتشخيص الحكاية وتملك رصيدها اللغوي وإعادة سردها وتعرف عناصرها.<sup>1</sup>

وفي المستوى الثاني، يكون المتعلم قادرا على حل وضعيات مشكلة تمثل الأساس السيكلوجي لبيداغوجيا المعرفة وإنجاز مهمات مركبة من خلال فهم نصوص مسموعة وفهم نصوص مقروءة وإنتاج نصوص شفوية وكتابية قصيرة وبسيطة يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف وذلك بتوظيف رصيده المعرفي.<sup>2</sup> فتقديم درس الاستماع والتحدث مثلا ينطلق من دعامة لغوية وسميائية، فالدعامة اللغوية تتمثل في نص الحكاية المكتوب بلغة تستحضر محيط الطفل واهتماماته. أما الدعامة السيميائية فتتمثل في المشاهد التعبيرية الخاصة بالحكاية والرسوم والصور وهنا يمنح المدرس الحرية للمتعلم بالتعبير ووصف الصور وإعادة ما يسمعه بأسلوبه الخاص والتحاور مع رفاقه والتعبير شفويا عن أفكاره ومشاعره.<sup>3</sup>

لذا تعد تفاعلات المتعلم وردود أفعاله مؤشرات على حصول التعلم لديه من خلال ما يبذله من عمليات معرفية تشي بتحكمه في المعرفة. وخلال هذا المستوى، يتم تمكين المتعلم من بعض الوسائل والأساليب لتسهيل اكتساب المعرفة في مجال تعلم القراءة من خلال قراءة الكلمات البصرية وفهم معاني الكلمات بتوظيف استراتيجيات معرفية أهمها خريطة الكلمة وشبكة المفردات وعائلة الكلمة

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، اللغة العربية دليل الأستاذ والأستاذة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 25.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، شتبر 2019، ص 7.

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، مرجع سابق، ص 8.

والمعاني المتعددة... وتمكينه من القدرة على الفهم كنشاط ذهني يقوم على إدراك مضمون النص المقروء واستخراج معانيه الصريحة والضمنية والتعامل مع المفردات باعتبارها مداخل لبناء الفهم<sup>1</sup>. ويقدم الدرس القرائي بتوظيف الإجراءات الخمسة التي تتماشى ومبادئ بيداغوجيا المعرفة، وتنطلق هذه الإجراءات من التهيئة إلى التطبيق مروراً بالتمهيد فالممارسة الموجهة ثم الممارسة المستقلة.

- التهيئة: نشاط يصرح خلاله المدرس بما سيتعلمه المتعلمون من مهارة أو ما سيقروونه أو ما سيكتبونه مع إبراز أهمية ما سيتعلمونه بالنسبة إليهم.

- النمذجة: نشاط يقدم من خلاله المدرس نشاطاً توضيحياً لكيفية أداء مهارة أو تطبيق استراتيجية.

- الممارسة الموجهة: نشاط تشاركي يمارسه المدرس والمتعلم في الوقت نفسه على المهارة أو الاستراتيجية نفسها.

- الممارسة المستقلة: ممارسة المتعلمين للمهارة المستهدفة في استقلالية، فكل متعلم يبني معارفه في استقلال عن الآخر في إطار التعلم الذاتي وينحصر دور المدرس في التتبع والمواكبة.

- التطبيق: نشاط لتعزيز إتقان المهارة أو الإستراتيجية المكتسبة واستخدامها في مواقف جديدة بشكل فردي<sup>2</sup>.

إن قراءة النص النثري أو الشعري يتم انطلاقاً من التعامل مع عتباته المختلفة لبناء التوقعات والتركيز على الصورة والعنوان لإضاءة النص قبل الانتقال إلى مرحلة الفعل القرائي والذي يتم بالإجراءات الخمسة الآتية الذكر التي تتخللها تنمية المفردات باعتماد الاستراتيجيات بالإضافة إلى عملية الفهم بشقيه الضمني والصريح وتدريبهم على بناء المعنى. وتخصص مرحلة الثالثة لاستثمار النص القرائي لتعميق الفهم ومساعدة المتعلمين على إعادة الإنتاج باستثمار الأفكار الأساسية أو الخريطة الذهنية أو هيكلية النص بهدف تلخيصه. وتقدم الظواهر اللغوية بناء على توجيهات بيداغوجيا المعرفة من خلال تعزيز القدرة على فهم مختلف الظواهر التركيبية والصيغ الصرفية والإملائية واستعمالها شفهاً وكتابياً بمساعدة المتعلم على كيفية الإنجاز وكيفية التفكير.

<sup>1</sup> نفسه ص 16.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، مرجع سابق، ص 18.



يعد برنامج اللغة العربية في المستويين الثالث والرابع امتدادا طبيعيا للسنتين الأولى والثانية إذ يستهدف تمكين المتعلمات والمتعلمين من رصيد معجمي وظيفي وأساليب وظواهر لغوية ومهارات ذهنية واستراتيجيات تعلمية تسمح لهم بتملك بعض المهارات المعرفية كالفهم والتحليل والتركيب والتعليق والتلخيص والتعبير والتقويم والحوار والحجاج والإقناع والبرهنة وربط النتائج بالأسباب<sup>1</sup>. وتمثل هذه الاستراتيجيات في:

- بناء استراتيجيته ومنهجيته في القراءة والاستماع والتعبير الكتابي والشفهي.
- بناء منهجية لحل الوضعيات المشكلة التي يواجهها في المدرسة والحياة العامة.
- بناء منهجية للتقويم الذاتي.
- بناء منهجية لتعديل منتوجه وتطويره.
- تنمية ملكة الإبداع اللغوي من خلال تشجيعه على القراءة الحرة والإنتاج اللغوي<sup>2</sup>.

## خاتمة

تأسيسا لما سبق يمكن القول، أن بيداغوجيا المعرفة من النماذج المتمركزة حول المتعلم التي تُعنى بالنشاط الذهني للمتعلم وتطوير القدرات والمهارات المعرفية لديه سواء تعلق الأمر بالفهم أو التحليل أو المناقشة أو الاستكشاف أو الاستنتاج أو التركيب... وهذا ما فسح المجال للاهتمام بطريقة التعلم والاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم في حل المشكلات والتعامل مع الوضعيات التي يصادفها في حياته الدراسية واليومية. إن المدرس في هذه البيداغوجيا يؤدي دور الوسيط، إذ يعمل على تطوير هذه المهارات وفسح المجال أمام المتعلم لممارسة التعلم الذاتي والاستدلال وحل المشكلات والنقد لما له من انعكاسات إيجابية على جودة التعلم وتأهيل المتعلم للاندماج في المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

إن تجويد تدريس مكونات اللغة العربية بمستويات التعليم الابتدائي رهين بمدى تفعيل مبادئ بيداغوجيا المعرفة، ولعل القراءة الوصفية للكتاب المدرسي وتحليل مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية القائمة على التفاعل بين المدرس والمتعلم يؤكدان تجليات هذه البيداغوجيا في المدرسة المغربية. بيد أن هذا التفعيل يصطدم ببعض الإكراهات التي تحول دون تحقيق الكفايات المستهدفة

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، دليل الأستاذة والأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، شتنبر 2019، ص 13.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، دليل الأستاذة والأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 13.

من تدريس اللغة العربية من جهة، وأجراء هذا النموذج البيداغوجي على مستوى الممارسات الصفية من جهة أخرى، منها ضعف تكوين المدرسين وضعف البنية التحتية وغياب التعاون بين مختلف الأطر التربوية والإدارية، وغياب الدافعية والتحفيز لدى المتعلمين إضافة إلى إكراهات أخرى تتعلق بالاختلالات التي تعرفها المنظومة حيث أبانت عن فشلها رغم الإصلاحات المتعاقبة.

## بيبلوغرافيا

- العربي اسليماني، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، الطبعة الثامنة، 2015
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2030-2015
- بوتكلاي لحسن، تشييد التعلمات نحو منظور جديد، الطبعة الأولى، 2008
- شعالي المختار، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والستون، يناير، 2016
- عليلوش امحمد، المدرسة وصناعة المتعلم - نحو رؤية مستقبلية- مجلة علوم التربية، العدد 74، مارس 2021
- أمزيان محمد، بيداغوجيا المعرفة، حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2016.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ط1، 1999
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل الأستاذ والأستاذة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، شتنبر 2019
- وزارة التربية الوطنية، المفيد في اللغة العربية، دليل الأستاذة والأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، شتنبر 2019
- وزارة التربية الوطنية، مرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ السنة الخامسة، شتنبر 2020
- وزارة التربية الوطنية، في رحاب اللغة العربية، دليل الأستاذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي. شتنبر 2019.

# الهوية البيداغوجية والديداكتيكية للتعليم الابتدائي المغربي وسؤال التغيير-مادة اللغة العربية نموذجا-

✉ غفران وحميدو

طالبة باحثة، تخصص العلوم الإدارية والمالية  
أستاذة بمديرية الرشيدية المملكة المغربية

## مقدمة

تفعيلا للقانون الإطار 17/51، خاصة المشروع رقم 08 المتعلق بتطوير النموذج البيداغوجي، عملت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني على إعداد مناهج جديد خاص بالتعليم الابتدائي. أما التساؤلات التي نطرحها حول المنهاج الجديد هي:

-ما المستجدات التي حملها المنهاج الجديد بصفة عامة؟

-وما مستجدات ديداكتيك اللغة العربية بالتعليم الابتدائي بصفة خاصة؟

-وما الغائب والثابت والمتحول -بيداغوجيا وديداكتيكا- في المنهاج؟

-وما مقترحات التجويد الممكنة؟

## 1.1 المقاربة بالكفايات:

ظهرت المقاربة بالكفايات أول مرة في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في السبعينات من القرن العشرين، لتلج بعد ذلك تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، لذلك "يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية"<sup>1</sup>. وتعتبر هذه المقاربة من أهم مداخل المنهاج الدراسي الحالي. وقد اعتمد المنهاج الدراسي المغربي الحالي في مقاربة الكفايات، على المدرسة التوليدية (Noam Chomsky Avram) من جهة، وعلى بيداغوجيا الادماج (Xavier Roegiers) من جهة أخرى. فما الكفاية، عند كل منهما؟

<sup>1</sup>Romainville, M., Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001, pp: 199-223.

يستشف من قراءة كتاب تشومسكي Chomsky "مظاهر البنى التركيبية" "أن الكفاية نظام ثابت من المبادئ المولدة، غير القابلة للملاحظة الخارجية، والتي تمكن كل واحد من إنتاج عدد لا متناه من الجمل في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل"1. فالكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي، ليست سلوكا كما ترى السلوكية، بل هي مجموعة من القواعد المستبطنة التي تسيّر وتوجه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة. وواضح أن ما ذهب إليه تشومسكي هو نفسه، ما يهدف إليه المنهاج الدراسي المغربي الجديد، من خلال ما سماه بمبدأ "الإضمار" أي تعليم اللغة دون التصريح بقواعدها، في التعليم الأولي والقسم الأول والثاني والثالث من التعليم الابتدائي.

أما كزافيي روجرز Xavier Roegiers فيرى أن "الكفاية هي إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة"2. كما يقول كذلك: "إنها إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المسائل"3. فإن اعتماد المقاربة بالكفايات، من خلال التركيز على الموارد والقدرات من مستوى عال، وبناء شخصية المتعلم من خلال وضعه أمام وضعية من المشكلات تأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياته من جهة، والفعالية والتنافسية في الخدمات الاقتصادية الجديدة بما يخضع مجال التربية والتكوين لمتطلبات عالم الشغل من جهة أخرى، من شأنه أن يساعد على مسيرة كل متطلبات الحياة وكذا مسيرة التقدم والتطور الذي أصبح يعرفه المجتمع بل المجتمعات بما يعزز مكانة المغرب بين صفوف الدول الأخرى.

يصنف كزافيي الكفايات بصفة عامة إلى نوعين أساسيين: كفاية أساس، وكفاية مستعرضة/قدرة.

## 2.1. الكفاية الأساس:

كفاية يتعين على المتعلم التحكم فيها للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى، وهي في مجال اللغات عبارة عن كفايتين، إحدهما شفوية والأخرى كتابية. ومن أمثلتهما:

أ-كفاية شفوية: "في نهاية السنة الرابعة، ينتج المتعلم شفويا في وضعية تواصل دالة، نصا سرديا و/أو وصفيا و/أو حواريا من ست جمل، انطلاقا من أسناد مصورة أو مكتوبة، موظفا رصيده اللغوي

<sup>1</sup> محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع العدد 16، منشورات رمسيس، الرباط، 1998، ص51.

<sup>2</sup>Xavier Roegiers, Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Editions De Boeck, Bruxelles, 2000, P : 115.

<sup>3</sup>Xavier Roegiers, la pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, Mars 2006, P: 4.

ومكتسباته، والأداء المعبر، وفي التراكيب، وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب السرد و/أو الوصف و/أو الحوار"1. فالكفاية الشفوية عند كزافيي إنتاج شفوي، بعدد من المؤشرات، ينطلق من وضعية تواصل دالة، ويستثمر الرصيد المعجمي والمعرفي واللغوي.

ب- كفاية كتابية: "في نهاية السنة الرابعة، ينتج المتعلم كتابيا في وضعية تواصل دالة، نصا سرديا و/أو وصفيا و/أو حواريا من ست جمل، انطلاقا من أسناد مصورة أو مكتوبة، موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته، والأداء المعبر، وفي التراكيب، وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب السرد و/أو الوصف و / أو الحوار"2. والكفاية الكتابية عند كزافيي إنتاج كتابي، بعدد من المؤشرات، ينطلق من وضعية تواصل دالة، ويستثمر الرصيد المعجمي والمعرفي واللغوي.

### 3.1. في المنهاج الجديد:

اعتمد المنهاج الجديد، على كفاية واحدة، مزجت بين ما هو كتابي وما هو شفوي وأضافت في صياغتها المهمات المركبة وحل الوضعيات المشكلة المركبة، ومن أمثلتها: "يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، قادرا على إنجاز مهمات مركبة و/أو حل وضعيات مشكلة دالة من خلال فهم نصوص مسموعة (حوالي 100 كلمة)، وفهم نصوص مقروءة (حوالي 90 كلمة)، وإنتاج نصوص شفوية (حوالي 50 كلمة)، وكتابية قصيرة وبسيطة (حوالي 45 كلمة)، يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة مستضمنة"3.

ونعتقد أن الكفاية الأساس في المنهاج الجديد، كانت موفقة إلى حد كبير، وعلى عدة مستويات:

-وفقت من حيث البناء والمؤشرات النوعية، لأن حديثها عن المهمات المركبة، جعلها تفتح على مكونات أخرى، غير الوضعية التواصلية فقط. تفتح على مكون التعبير والإنشاء، والمواد العلمية، كالرياضيات والنشاط العلمي. كما أن مزجها بين ما هو كتابي وشفوي، عمل موفق، لأن الفصل بين الكتابي والشفوي في اللغة، إنما هو فصل مهاري، يكون لغاية تربوية فقط.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، دليل الإدماج، المغرب، 2009، ص 7.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص7.

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي، المغرب، 2021، ص496.

-وقد وفقت أيضا من حيث المؤشرات الكمية حيث اعتمدت على عدد الكلمات، عوضا عن عدد الجمل، لأن الجمل في العربية قد تكون مجموعة من الكلمات، وقد تكون كلمة واحدة. ما يجعل مؤشر الجمل غير دقيق، بينما عدد الكلمات يبقى مؤشرا مقبولا، وقد نضيف إليه عدد الأسطر في الكتابات المقالية.

- وفقت أيضا، من حيث الانسجام مع الأطر المرجعية للامتحانات الكتابية الإشهادية، التي تتكون من فهم المقروء والدرس اللغوي والتعبير والإنشاء.

#### 1.4. الكفاية المستعرضة/القدرات:

أعتقد أن القراءة التبصيرية للقدرات الموظفة في جميع مكونات وحدة اللغة العربية بالمنهاج الجديد، أبانت عن التوظيف المتدرج للقدرات بشكل أفقي (مستوى القسم الواحد)، وعمودي (مستوى القسم في علاقته بالمستويات الأعلى منه). وكنموذج على ذلك، القدرات المستعرضة في مكون القراءة بالقسم الأول تتدرج من التعرف السمعي، إلى التحقيق النطقي، إلى تحقيق التطابق الصوتي الخطي، إلى قراءة مقاطع وجمل: ومن القدرات السابقة، إلى قدرات تتعلق باستراتيجيات ما قبل القراءة، وقدرات تتعلق باستراتيجيات أثناء القراءة، وقدرات تتعلق باستراتيجيات ما بعد القراءة.

#### 2. على مستوى النظريات والطرائق:

اعتمد المنهاج القديم على الجشطلت في تقديم مكونات وحدة اللغة العربية أي الانطلاق من الكل إلى الجزء: في مكون القراءة بالمستوى الأول مثلا، الانطلاق من النص إلى الجملة إلى الكلمة إلى الحرف. بينما اعتمد المنهاج الجديد على البنائية، والسوسيو-بنائية، والمعرفية، أي الانطلاق من الجزء إلى الكل مع توظيف اللعب التربوي، ثم استراتيجيات القراءة. في مكون القراءة بالمستوى الأول مثلا: يتم الانطلاق من التعرف السمعي للصوت إلى التحقيق النطقي للصوت، إلى التطابق الصوتي الخطي، إلى قراءة مقاطع وكلمات وجمل، كل ذلك في أشكال عمل متنوعة ومهارات قرائية متنوعة أيضا.

#### 3. على مستوى تنظيم السنة الدراسية:

تتكون السنة الدراسية في المنهاج القديم من أربعة وثلاثين أسبوعا من الدراسة الفعلية. يستغل أربعة وعشرون أسبوعا (أي 70 في المائة من مجموع الأسابيع) في تقديم فقرات البرامج الدراسية. وتستغل عشرة أسابيع منها (أي 30 في المائة من مجموع الأسابيع) للتقويم والدعم وإجراءات آخر

السنة الدراسية. وفي المنهاج الجديد، تتكون السنة الدراسية من أربعة وثلاثين أسبوعاً، وزعت على دورتين، وكل دورة تشتمل على ثلاث وحدات. وهنا نسجل مجموعة من الملاحظات:

الملاحظة الأولى: أن تنظيم السنة الدراسية حافظ على أربعة وثلاثين أسبوعاً، كما حافظ على دورتين.

الملاحظة الثانية: أن عدد الوحدات والمجالات تقلص من ثماني وحدات/وثمانية مجالات في المنهاج القديم، إلى ست وحدات/ ستة مجالات في المنهاج الجديد؛

الملاحظة الثالثة: أن المنهاج القديم يخصص الأسبوع الأول للتقويم التشخيصي والدعم العلاجي، بينما المنهاج الجديد، ومن خلال المقرر الوزيري، رفع من الغلاف الزمني لهذا النشاط، إلى ثلاثة أسابيع؛ وأعتقد أن تفعيل ثلاثة أسابيع في بداية السنة الدراسية من خلال أنشطة التشخيص والدعم والمعالجة، إن فعلت بشكل جدي، خطوة في الاتجاه الصحيح، قد تقلص بعض الفوارق الفردية بين المتعلمين، وتؤهل بعض المتعلمين الضعاف، إلى الحد الأدنى من المعارف السابقة والضرورية لاكتساب معارف المستوى الجديد.

الملاحظة الرابعة: أن الغلاف الزمني المخصص للتقويم والدعم، قد تقلص كثيراً في المنهاج الجديد، حيث حذفت أسابيع الدعم العام والخاص، وبلغت الأرقام تقلص التقويم والدعم من ستة عشر أسبوعاً في السنة الدراسية إلى ستة أسابيع. وغير خاف، على أحد من المهتمين بمجال التربية، ما للتقويم والدعم والمعالجة من وظائف متعددة، كلها تسعى إلى ضبط جهد المتعلم وترشيده وسد ثغراته.

#### 4. على مستوى تنظيم الوحدات والمجالات الدراسية:

بخلاف ما كان معمولاً به في بيداغوجيا الإدماج، من أن الوحدة في اللغة العربية، جزء من البرنامج يقدم في ثلاثة أسابيع، وعددها ثماني وحدات، فقد أصبحت الوحدة في المنهاج الجديد، جزءاً من البرنامج يقدم في خمسة أسابيع، وعددها ست وحدات، تتناول ستة مجالات، في كل مواد قطب اللغات. والحصيلة، أن اللغات الثلاث (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الأمازيغية)، ولربما الإنجليزية مستقبلاً، أصبحت تتكامل وتنسجم على جميع المستويات:

-كفايات موحدة (مع درجات إتقان مختلفة)؛

-وحدات ومجالات دراسية موحدة؛



-مكونات دراسية موحدة؛

-أهداف وقدرات ومهارات تواصلية موحدة.

إلا أن الملاحظ، أن توحيد قطب اللغات على مستوى الكفايات والوحدات والمجالات، صاحبه غياب، مجال القيم الاسلامية، وهو مجال مهم باعتباره الضامن الأساسي للوحدة الوطنية ولقيم العقيدة الاسلامية. فضلا عن غياب القيم العلمية والمعلوماتية في المنهاج الجديد والقديم على حد سواء. فإذا يضر أن تكون النصوص القرائية بمختلف أنواعها ذات حمولة علمية ومعلوماتية من جهة، ومرتبطة بالحياة المعيشية ومستجداتها من جهة أخرى، عوضا عن مضامين القصة العجيبة، حتى يتفاعل المتعلم معها بشكل ايجابي، وتمتج الاستفادة اللغوية والأدبية، بالاستفادة العلمية، باعتبار هذه الأخيرة، هي الضامن الأساسي لاستنبات النهضة العلمية والتكنولوجيا.

#### 5. على مستوى المكونات والحصص:

#### 1.5. الغلاف الزمني لمادة اللغة العربية:

اللغة العربية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
في المنهاج القديم	11 س	11 س	07 س	06.5 س	06 س	06 س
في المنهاج الجديد	10 س	09 س	08 س	06.5 س	06 س	06 س

واضح، أن الغلاف الزمني المخصص لمادة اللغة العربية قد تقلص في السنة الأولى بساعة، وفي السنة الثانية، بساعتين، وازداد بساعة في المستوى الثالث. وأعتقد أن مبدأ "الاضمار" الذي يهدف المنهاج الجديد إلى تحقيقه، يتحقق كلما زاد الغلاف الزمني لمادة اللغة العربية، وليس العكس.

#### 2.5. مكونات وحدة اللغة العربية بالمنهاج القديم:

المكونات	التعبير	القراءة	الكتابة	القواعد	المجموع
الحصص بالسنة الأولى	7	9	6	تروج ضمنيا في التعبير والقراءة والكتابة	22 حصّة
الحصص بالسنة الثانية	9	8	5		22 حصّة
مدة الحصّة	30 د	30 د	30 د		11 ساعة

### 3.5. مكونات السنة الأولى والثانية بالمنهاج الجديد<sup>1</sup>:

المكونات	الاستماع والتحدث	القراءة	الكتابة	التواعد	المجموع
الحصص بالسنة الأولى	خمسة حصص من 45 د	خمسة حصص من 45 د	خمسة حصص من 30 د	تروج ضمنيا في الاستماع	15 حصة 10 ساعات
الحصص بالسنة الثانية	خمسة حصص 4 × 30 د 1 × 45 د	خمسة حصص من 45 د	خمسة حصص من 30 د	والتحدث والقراءة والكتابة	15 حصة 09 سا

وأول ملاحظة، هي استبدال مكون "التعبير الشفوي" بمكون "الاستماع والتحدث". علما أن الاستماع والتحدث يتكون من الحكاية والوضعية التواصلية، والتعبير الشفوي لا يتضمن وضعية تواصلية. ولقد كان من المنتظر، أن يساير هذا المكون -على مستوى المضامين- المستجدات العلمية والمعيشية من معارف بيئية ومعلوماتية وتكنولوجية، لا أن يحكي عن عالم الحيوانات وطيلة مكونات الدورة الأولى "ديدي ونميرة" كما هو الحال في "كتابي في اللغة العربية" للقسم الأول من التعليم الابتدائي.

### 4.5. السنة الثالثة في المنهاج القديم:

المكونات	الحصص	مدة الحصة	المجموع
القراءة	5	30 د	2 س و 30 د
التعبير الشفوي	1	45 د	45 د
التركيب	1	45 د	45 د
الصرف والتحويل	1	45 د	45 د
التطبيقات الكتابية	1	45 د	45 د
الإملاء	1	45 د	45 د
التعبير الكتابي	1	45 د	45 د
المجموع	11	-	7 س

<sup>1</sup> مديرية المناهج، البرنامج المنقح، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2018، ص 59.

### 5.5. السنة الرابعة في المنهاج القديم:

المكونات	الحصص	مدة الحصة	المجموع
القراءة	4	30 د	2 س
التراكيب	1	45 د	45 د
الصرف والتحويل	1	45 د	45 د
الإملاء	1	45 د	45 د
الشكل	1	45 د	45 د
الإنتشاء	1	45 د	45 د
التطبيقات الكتابية (س 1 و 2)	1	45 د	45 د
الإنتشاء (س 3)	1	45 د	45 د
المجموع	10	-	6 س 30 د

### 6.6. السنة الرابعة في المنهاج الجديد:

اللغة العربية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
في المنهاج القديم	11 س	11 س	07 س	06.5 س	06 س	06 س
في المنهاج الجديد	10 س	09 س	08 س	06.5 س	06 س	06 س

ولعل أهم ملحوظة هي توحيد مكونات وحدة اللغة بالأقسام الثلاثة الأولى (الاستماع والتحدث، القراءة، الكتابة). ونعتقد أن هذا التوحيد كان من الأفضل أن يخص التعليم الأولي والقسمين الأول والثاني، على أن نجعل القسم الثالث والرابع والخامس والسادس مرحلة شبه موحدة، لأن المرحلة الأولى هي مرحلة التعليم المبكر للعملية التعليمية التعامية، وتندرج ضمن السلك الأساس من التعليم الابتدائي.

### 7.5. السنة الخامسة والسادسة في المنهاج القديم

المكونات	الحصص	مدة الحصة	المجموع
القراءة	3	30 د	1 س 30 د
التراكيب	1	45 د	45 د
الصرف والتحويل	1	45 د	45 د
الشكل	1	45 د	45 د
الإنتشاء	2	45 د	1 س 30 د
تطبيقات كتابية في الأسبوع 1 و 2 وإملاء في الأسبوع 3	1	45 د	45 د
المجموع	9	-	6 س

## 8.5. السنة الخامسة والسادسة في المنهاج الجديد:

المجموع	مدة الحصة	الحصص	المكونات
4 × 30 د120	30د	4	الأسبوع 1 و 2 و 3 3حصص للنص الوظيفي وحصة للنص المسترسل
	30د	4	الأسبوع الرابع 3حصص للنص الشعري وحصة للنص المسترسل
1 × 30 د	30د	1	نصوص سماعية
30 × 3 د90	30د	1	التواصل التلفني
	30د	1	الظواهر اللغوية
	30د	1	التراكيب الإملاء
1 × 30 2 × 30 د90	30د	1	التواصل التلفني
	30د	2	التشكيل والتطبيقات الكتابية التعبير الكتابي
30د	30د	1	مشروع الورد
6س	-	12	المجموع

ولعل أهم ملاحظة، هي كثرة النصوص القرائية (الوظيفية، المسترسلة، الشعرية، السماعية)، مع قلة الغلاف الزمني المخصص للحصة القرائية، والمتمثل في ثلاثين دقيقة، علماً بأن الفعل القرائي يحتاج إلى خمسين دقيقة لكي يقرأ الجميع، ولكي يقرأ كل متعلم فقرة على الأقل. وإذا علمنا بأن القراءة مكون أداتي، أي أن القراءة مكون يحتاجه المتعلم في التفاعل مع باقي المكونات الأخرى، أدركنا خطورة نقص الغلاف الزمني لهذا المكون. كما أن مكون "مشروع الوحدة" يلتقي في أهدافه مع مكون "التعبير والإنشاء". وعليه كان من الأفيد أن نكتفي بمكون "التعبير والإنشاء" مع زيادة في غلافه الزمني، ليتمرن المتعلم وينتج عددا كبيرا من المواضيع الإنشائية، فتحقق لديه كفاية إبداعية، تستثمر القراءة والظواهر اللغوية.

### خاتمة

المنهاج الجديد، اشتغل بجدية على المستوى المنهجي، وفعل البنائية، والسيو بنائية والمعرفية (اللعب التربوي ودينامية الجماعة واستراتيجيات القراءة)، وبغلاف زمني كاف لمكوني "الاستماع والتحدث" و"التعليم المبكر للقراءة". ولكنه ظل ضعيفا- في نظري- على مستوى المضامين العلمية والمعلوماتية والتكنولوجيا الحديثة وربط مضامين التعليم بالحياة المعاصرة، وجعلها أكثر وظيفية.

يجب على المدرسة المغربية المعاصرة أن تغلب وظيفة التكوين، على باقي الوظائف الأخرى، وذلك بتقديمها تعليماً كيفياً يتعامل مع المعرفة في نسقيتها، ووفق منظور واضح يربط المعرفة بالواقع، بل يعتبر المعرفة وسيلة لدراسة وفهم الواقع. ومن ثمة فهو يتيح للمتعلم القدرة على التحليل والتركيب والنقد والاستنتاج، وبالتالي التعامل مع الواقع بمنظور عقلائي متزن، يساهم ويساهم في تطوير المجتمع، مما يؤهل المتعلم في نهاية المطاف للانتقال من مستوى استهلاك المعرفة إلى مستوى إنتاجها، بل وإنتاج معرفة علمية وظيفية، مساندة لمتطلبات الواقع، وحاجات العصر.

## بييليوغرافيا

- القانون الإطار 51/17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 2019.
- دفاتر التربية والتكوين : ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، عدد 6-7 مزدوج، المغرب  
ماي 2012.
- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة 2015.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع العدد16، منشورات رمسيس، الرباط،  
1998.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الإدماج، المغرب، 2009.
- مديرية المناهج، البرنامج المنقح، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي المغرب 2018.
- وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي، المغرب، 2021.
- Romainville, M., Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux,  
2001.
- Xavier Roegiers, Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des ac-  
quis dans l'enseignement, Editions De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Xavier Roegiers, la pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, Mars 2006.



# كيفية توظيف دعامة النص في مادة التاريخ وفق المدخل البيداغوجي المعتمد على الكفايات

مجيد انهاري

(الجغرافيا)

جامعة الحسن الثاني،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن مسيك

## مقدمة

تعد مادة التاريخ من المواد التي وقع فيها تغيير جذري على مستوى التدريس، حيث انتقلت من ركام كبير من المعرفة عبر ملخصات مقسمة إلى فقرات وعناصر جاهزة إلى مادة تجعل المتعلم يشغل على وثائق ودعومات يستنتج منها المعرفة والمواقف. وعلى ضوء هذا التحول أصبحت دعامة النص التاريخي تعتبر أهم الركائز الأساسية ضمن العملية التعليمية التعلمية، لكونه يضمن الحضور الذهني لمتعلم أثناء الدرس، ويضعه في مناخ العصر الذي يدرسه ويوفر له مادة معرفية للاشتغال عليها.

يكتسي موضوع النص التاريخي وكيفية توظيفه واستغلاله في الدرس التاريخي أهمية بالغة، وذلك أن معالجة النصوص والاشتغال عليها، يعني توظيف القدرات المنهجية والتنظيمية. كما يعني توظيف القدرة على التأمل وإصدار الأحكام، ويصلح كأسلوب من أساليب التقويم للحصيلة المعرفية، وضبط الدقة في استخدام المصطلحات. لذلك فإن المدرس لا يغفل هذه الأهمية خلال السيرورة الديدانكتيكية، والتمثلة في تنمية عدة مهارات وقدرات، وفي تسهيل عملية التواصل التربوي بين أطراف العملية التعليمية - التعلمية، والابتعاد عن الإلقائية واللفظية وتحفيز التلاميذ على المشاركة في بناء وحدات الدرس.

ويعتبر كتاب التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي لمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه. كما أن دخول الكتاب المدرسي مجال التعدد حيث أصبح للمادة أكثر من كتاب مدرسي وما سيتتبع ذلك من اختلافات في المقاربة والتناول مشكلا بذلك غنى وانفتاحا للمادة لم تكن تعرفه حتى الآن. كما أنه مقدم بتوقيع مفتوح حيث نجد لجان التأليف بأسمائها ومهامها ويمكن التعرف حتى على مسارها على درب ورش الإصلاح ومدى



مساهماتها في محطاته الأساسية، ما نزع عن هذا الكتاب تلك الشاشة المعتمة التي يقول لسان حالها "كتاب قررت الوزارة".

ولا يرمي توظيف النص في تدريس المادة بالتعليم الثانوي إلى استخراج مجموعة من المعلومات والأفكار عن حقبة زمنية معينة أو حدث ما فقط، ولكنه يستهدف إكساب المتعلم مهارات وتقنيات تمكنه من إنتاج المعرفة وتنظيمها. والمؤكد أن مهارات توظيف الوثيقة التاريخية وتحليل مضمونها ونقدها ومقارنتها مع غيرها جزء أساس في بناء واستثمار درس الكفايات التربوية والتعليمية.

### 1- إشكالية البحث،

يروم هذا المقال النظر في كيفية توظيف دعامة النص في مادة التاريخ وفق المدخل البيداغوجي المعتمد على الكفايات ومن خلاله كفايات وقدرات تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي. فإن توظيف النصوص في تدريس التاريخ، يشكل مجالا خصبا للتقويم للحصيلة المعرفية عند المتعلم، فقراءة هذه النصوص وتفكيك مضمونها، ومقاربة معلوماتها، هي عملية بيداغوجية ذات إجرائية أوسع على مستوى تشغيل المتعلمين وإشراكهم في النشاط البنائي الجماعي لمضمون حصة الدرس، فالنصوص التاريخية بحكم خصوصية مفرداتها، ومصطلحاتها وأسلوبها الخاص قادرة على تنمية ثقافة المتعلم.

وعلى الرغم من الأهمية التربوية، والمكانة الديدانكتيكية للنص التاريخي، فإنه لا يجد العناية والاهتمام الكافيين سواء على مستوى إعداد الكتاب المدرسي كمرجعية، أو على مستوى التوجيهات التربوية الرسمية، أو على مستوى تدريس المادة. وعلى هذا الأساس، سنحاول الإجابة عن الإشكالية التالية: إلى أي حد يعتبر النص التاريخي دعامة أساسية في بناء درس مادة التاريخ، باعتباره أكثر الدعامات الديدانكتيكية حضورا في الكتاب المدرسي وأثناء العملية التعليمية التعلمية.

لذلك، سنحاول الإجابة عن الإشكالية التالية: إلى أي حد يعتبر النص التاريخي دعامة أساسية في بناء درس مادة التاريخ، باعتباره أكثر الدعامات الديدانكتيكية حضورا في الكتاب المدرسي وأثناء العملية التعليمية التعلمية.

وتتفرع عن هذا السؤال الرئيسي أسئلة فرعية: كيف يساهم النص في تنمية قدرة إعمال نهج المادة؟ كيف يمكن استغلال النص بشكل جزئي كتقديم الدرس أو توضيح فكرة معينة من أفكاره؟ وهل بالإمكان الاستغلال الكلي للنص بحيث يتم تحليل نص بكامله في بناء الدرس؟ أليس من الصعب

الحصول على نصوص متكاملة وكفيلة بتحقيق هذا الغرض؟ وهل بالاستطاعة استغلال نصوص في مراقبة حصيلة المتعلمين ومدى اكتسابهم للمهارات المطلوبة؟

## 2- مفهوم التاريخ

يمكن تقريب تعريف التاريخ داخل جانبين هما : الجانب اللغوي و الجانب الاصطلاحي:

### أ- الجانب اللغوي:

حصر تعريف التاريخ داخل المنظومة اللغوية بأنه كلمة تدل " في اللغة العربية على الإعلام بالوقت، مضافا إليه ما وقع في ذلك الوقت من أخبار ووقائع"<sup>1</sup> إذ يذهب الرازي والجوهرى في تعريفهما أن "التاريخ أو التواريخ، تعريف الوقت، نقول أرخ الكتاب يوم كذا. و-ورخه- بمعنى واحد"<sup>2</sup> أما المقرئ فيعرف التاريخ بأنه " إخبار عما حدث في العالم الماضي"<sup>3</sup>. هذه التعاريف لا تخرج عن نطاق اعتبار التاريخ هو دراسة حركة الزمن داخل أو من خلال المجتمع فنجد بذلك أن التاريخ يفسر الحوادث و يهتدي إلى الروابط الظاهرة والخفية، وهي التي تجمع بين ما يظهر في شتات. و تجعله في وحدة متماسكة، ممتدة مع الزمن و البيئة إذ تدرس الإنسان في هذا الزمن لذلك كان الارتباط بين "حركة الزمن من خلال المجتمع، وموضوعه الإنسان في هذا الزمن"<sup>4</sup>.

### ب- الجانب الاصطلاحي:

أما على المستوى الاصطلاحي عرف هذا المفهوم تطورات عديدة، بحيث اكتسى عدة معاني منها المعنى التقويمي و التوقيت والحكاية، فالتوقيت يكون وفق توزيع زمني موجود سلفا ينطلق من البدء إلى النهاية، أما الحكاية فهي تتدخل من أجل أن تصبح أحد أصوات الكتابة التاريخية الداخلية لأن "الحكاية لا تريد أن تكون مجرد تأريخ للماضي و ما سبق من أحداث بل تسعى إلى أن تكون ذاكرة"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> إدوار كار، ما هو التاريخ، ترجمة ماهر كيالي، و بيار عقار، لبنان، ط.2، 1980. ص 255.

<sup>2</sup> محمد عابد الجابري، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشاكلنا الفكرية والتربوية، maghrébines les Editions، Casablanca، ط.2، مارس 1981، ص 85.

<sup>3</sup> محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 85.

<sup>4</sup> الألويسى حسام محي الدين، مدخل إلى الفلسفة، ط1، 2005، ص 326.

<sup>5</sup> زينب محمود الخضيرى، فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار التنوير للطباعة و النشر، ص 45.

بمعنى تسجيل الأحداث على أساس الزمن، لتحل كلمة تاريخ محل ما كان تدريجياً، و هي "الخبر" ومع التطورات الاصطلاحية أصبحت كلمة تاريخ تحمل خمسة معاني هي:

• سير الزمن والأحداث

• تاريخ الرجال أو السير الشخصية

• عملية التدوين التاريخي

• علم التاريخ والمعرفة

• تحديد زمن الواقعة أو الحادثة

وهذا التنوع في المعاني له تفسير واحد هو مجال عمل التاريخ واحتوائه لكل تلك المعاني. كما يظهر من خلال تعريف التاريخ اصطلاحياً بأنه " علم يبحث عن الزمان وأحواله و عن أحوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك و توقيته" و يضيف " هو تعيين الوقت لينسب إليه الزمان مطلقاً، سواء كان قد مضى أو كان حاضراً أو سيأتي"<sup>1</sup> و يستطرد قائلاً: "وقيل: التاريخ تعريف الوقت بإسناده إلى أول حدوث أمر شائع، كظهور ملة أو وقوع حادثة هائلة من طوفان أو زلزلة عظيمة"<sup>2</sup>. و نجد السخاوي أيضاً يعرف التاريخ في الاصطلاح أنه: "التعريف بالوقت الذي نضبط به الأحوال " إلى أن يقول: "والحاصل فيه أن يبحث فيه عن وقائع الزمان من حيثية التعيين و التوقيت بل عما كان في العالم". وفي هذا المسار الاصطلاحى فإننا نجد أن لفظت (تاريخ) استعملت في الاصطلاح على نحوين اثنين:

الأولى: يراد بها مضمون و محتوى المادة التاريخية

الثانية: يراد بها طريقة التعامل مع هذه المادة.

إن كل هذا الكم من التعريفات للتاريخ يصب في جانب الاهتمام بما خلفه الإنسان عبر الزمان والمكان، في كافة الحقب المتواترة لا سواء كان هذا الاهتمام في بعض المناطق أو كلها، ومن خلاله طبعاً قد استطاع المؤرخ وضع لمستته فيه، بحيث أرخ لوقائع تاريخية شكلت مادة حيوية لعمل المؤرخين و المنظرين والفلاسفة. و قد شكل التاريخ كإداة والتاريخ كعلم، نقطة ارتباط و ترابط مع باقي الإبداعات البشرية، فهو متداخل تداخل المؤسس والمنبع، بل والمحدد في شرعية بعض العلوم لأنها تخضع بدورها لمبحث التطور والانتقال من فترة زمنية إلى أخرى، ومن حقبة إلى حقبة أخرى، قد شهدت على

<sup>1</sup>ساطع الحصري، دراسات عن مقدمة ابن خلدون، لبنان، ط3، ص171.

<sup>2</sup>w.h.walash: an introduction to philosophy of history london, 1953,p14-15

تطورها و انتكاستها و تراجعها. لذلك فالتاريخ كعلم له أسسه النظرية وما يحكمه من قوانين و مناهج تجعلنا نتحدث عن التاريخ كعلم والإشكالية المحيطة به.

### 3- التاريخ المدرسي :

ما التاريخ المدرسي أو التاريخ كأداة دراسية فهو لا يدخل في نفس التقسيمات التي يندرج فيها التاريخ العالم (Histoire savante). فهو ذلك الذي تم نقله أساسا من التاريخ العالم والمتمثل في دراسة الماضي بأبعاده المختلفة مع استحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والذهني والثقافي الديمغرافي والسياسي... قصد إعطاء معنى للحاضر وربما أيضا للمستقبل<sup>1</sup>، إذ إن مرجعيات التاريخ المدرسي هي أن:

- التاريخ كمنتج للبحث العلمي، و كمنتج لمختلف المدارس التاريخية.

- التاريخ في ارتباطه مع القيم الحاملة، وذلك أن الأحداث لا تحكى مجرد أنها وقعت، وإنما لكي تعبى نسق القيم السائدة.

- التاريخ في علاقته مع الثقافة المثقفة: فالتاريخ ثقافة لأنه يحكي الماضي و التجارب الماضية، والثقافة المثقفة تعين وتنظم وتعاشر من حيث الكيف أماكن وأحداث خاصة في الماضي بطريقة حية و ومنفتحة وموجهة<sup>2</sup>..

التاريخ المدرسي يقترح معان أكثر من إقرار قوانين فهو يعبى الصورة والوجدان والمفهوم وإصدار حكم. فتفكير المتعلم في قسم التاريخ يوجه للإجابة عن إشكالية بتجميع المعطيات وتعريفها وتفسيرها وتأليفها أو تفكيكها. وذلك بطريقة مقنعة ومعقولة في إطار ممارسة فردية أو جماعية.

ولا يتأتى هذا إلا عبر عملية النقل الديدانكتيكي (Transposition didactique) أي الانتقال من المعرفة التاريخية الأكاديمية، إلى المعرفة التاريخية المدرسية و يقتضي هذا من كل مارس لعمليات التدريس استحضار أو التوصل إلى معالجة واقع تاريخي عبر ثلاث معطيات أساسية في إنتاجات التاريخ و هي:

<sup>1</sup> خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديدانكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص. 23.

<sup>2</sup> خديجة واهمي، نفس المرجع، ص. 22- 23.

\*الأحداث التاريخية: وهي تشكل المادة الأولية للتاريخ المدرسي (أحداث وبيانات سياسية، اقتصادية...) وتقدم كنتاج للمؤرخين و ليست كحقائق تاريخية<sup>1</sup>، إذ يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال النهج التاريخي، و بتعبئة المفاهيم الأساسية قصد التوصل إلى اقتراحات جديدة.

\*المفاهيم التاريخية: هي مفاهيم لها علاقة بعلم التاريخ و بعلوم اجتماعية وإنسانية مجاورة، وهي إحدى أدوات التفكير تمكن المتعلم من التطور الفكري و الارتقاء المعرفي نحو التجريد، و "إن تعلم المفهوم يفترض في التاريخ المدرسي معرفة 'اسم' وربطه بصفاته الأساسية، واستعماله بنجاعة"<sup>2</sup>.

\*الاقتراحات المجردة: هي الإطار النظري والمرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية. وقد عرفتها الباحثة خديجة واهمي، هي بناء عقلي في أعلى مستويات التجريد والتركيب، في صيغة منظمة ومرتبطة بالنسبة للواقع التاريخي المعقد والمركب. وقد تكون الاقتراحات المجردة الإطار النظري للبحث والتفكير والتأليف التاريخي، انطلاقاً من تصور ومن مرجعية إيديولوجية معينة<sup>3</sup>

#### 4- منهجية استثمار النصوص حسب التوجيهات التربوية في بناء وتقويم درس تاريخي بالسلك الثانوي.

تعتبر النصوص من اهم الدعامات الديدكيتيكية لكونها تضمن الحضور الذهني للمتعلم(ة) اثناء الدرس وتضعه في مناخ العصر الذي يدرسه حينما يتعلق الامر بمادة التاريخ وتوفر له مادة معرفية للاشتغال عليها. وبما أن مادة الاجتماعيات توظف نصوصاً متنوعة تنتمي الى مجالات معرفية مختلفة (قانونية، اجتماعية، حضارية، حقوقية، دينية...) فن الصعب الاقتصار على طريقة واحد نمطية لاستثمار كافة النصوص ومع ذلك يمكن تحديد مجموعة من التدابير الديدكيتيكية لاستثمار النصوص<sup>4</sup>:

- قراءة النص وتحديد المفاهيم والمصطلحات ذات المدلول التاريخي.
- تحديد نوعية النص واطاره الزمني والمكاني مع التعريف بصاحبه.
- استنتاج الأفكار الرئيسية وتفسيرها ثم تركيبها في خلاصات عامة.
- ربط الخلاصات المتوصل إليها بعناصر الدرس.
- تقييم مضمون النص من خلال تحديد نقط ضعفه أو قوته مع تعيين الحجج والدلائل على ذلك.

<sup>1</sup>المصطفى الخصاضي، مرجع سابق، ص 75.

<sup>2</sup>خديجة واهمي، المرجع السابق، ص75.

<sup>3</sup>خديجة واهمي، نفسه، ص76.

<sup>4</sup>التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك الثانوي الإعدادي، 2009، ص 45.

أما أهم المواصفات التي ينبغي توفرها في النصوص التاريخية فهي على الخصوص<sup>1</sup>:

- معاصرتها للأحداث ما أمكن أو قريبة منها لتكتسب أهميتها العلمية.
- مناسبتها من حيث الحجج والمضمون بالتركيز على الفقرات الأساسية ودون الإخلال بمعناها العام أو الوظيفة التي أعدت من أجلها.
- مناسبتها لمستوى المتعلمين وارتباطها بشكل وثيق مع موضوع الدرس والكفايات والقدرات المستهدفة.

## 5. منهجية تحليل نص تاريخي:

ير استنار النص التاريخي عبر عدة خطوات<sup>2</sup>:

**أولاً: تقديم النص:**

### أ- نوعية النص:

ليس الوقوف عند نوعية النص كأول عنصر من عناصر التقديم أمراً اعتباطياً بل هو أساسى لاستخلاص وبكل دقة باقى عناصر التقديم. فمن خلال تحديد نوعية النص يتحدد صاحب النص وتتم الإجابة عن إشكالية العلاقة بين صاحب المصدر الذى أخذ منه النص. فما هى الطريقة التى نحدد بها نوعية النص؟

لا يمكننا البدء فى تطبيق منهجية التحليل ما لم نقرأ النص قراءة متأنية لا نبغى من وراءها تحديد المضامين، فهذا أمر نؤجله للتحليل، وإنما الوقوف عند العناصر المحددة لنوعية النص، وتتجلى أهمية هذه المرحلة فى كونها توجه انتباه الدارس إلى بعض الملاحظات المنهجية الضرورية لتحليل النصوص ونقدها والتعليق عليها، فكل نوع من النصوص له جوانبه من القوة والضعف، والنصوص التاريخية أنواع متعددة لا يمكن حصرها وإنما سنعطى بعض الأمثلة عنها: النصوص المقتطفة من كتب - الوثائق - مراسلات شخصية - سجلات تجارية....

<sup>1</sup> البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 34.

<sup>2</sup> كتاب منار الاجتماعيات السنة الأولى من سلك البكالوريا علوم ص 120.

## ب- صاحب النص:

إن تحديد نوعية النص تساهم إلى حد بعيد في التعرف على صاحب النص، حيث لا نستحضر إلا المعطيات الدقيقة التي تهم صاحب النص وتفيد في فهم النص وفك رموزه، وإن أول ما نركز عليه من خلال الوقوف على صاحب النص هو تحديد الفترة الزمنية التي عاش فيها إذ أن لذلك ارتباط وثيق بباقي عناصر التحليل، سواء تعلق الأمر بالإطار التاريخي للنص أو تعلق بتحديد صحة أحداث النص وصحة نسبة النص لصاحبه، ونلجأ في البحث عن هذه المعلومات إلى كتب الأعلام والموسوعات البشرية وكتب التراجم والسيرة الذاتية، على أننا نتوخى الإيجاز والتركيز والانتقاء المنهج للمعلومات المتعلقة بصاحب النص من خلال:

• لتعريف بقيمته العلمية والفكرية.

• استحضار الخلفية الفكرية واتجاهاته المذهبية والوقوف على مقدار اتصاله بالموضوع المعالج في النص.

## ج- الظروف التاريخية للنص/السياق التاريخي:

تتجلى فائدة التعرف على تاريخ النص، في تحديد الفارق الزمني بين وقت كتابة النص ووقت وقوع الأحداث الواردة فيه، واستحضار الظرفية التاريخية التي يدور فيها موضوع النص وذلك لتسهيل عملية تحليل النص، وإدراك معانيه، والمطلوب هنا هو التدقيق في أمرين أساسيين والتميز بينهما:

• تاريخ كتابة النص / تاريخ أحداث النص.

← وبذلك يكون السياق التاريخي للنص هو التمهيد الضروري لفهم النص فهما صحيحا.

## د. مصدر النص:

نقف أمام حالتين متمايزتين هما:

أ- الحالة التي يكون فيها المصدر الذي ورد فيه النص هو نفسه المصدر الأصلي للنص، أي أن صاحب النص هو نفسه صاحب المصدر، ونقوم هنا بالتعريف بالمصدر تعريفا مستفيضا لأن التعريف به والتعرف على محتوياته ومنهجه ومنطقه سيفيد لا محالة في فهم هذا الجزء الذي هو النص.

ب - الحالة الثانية التي يكون فيها المصدر المشار إليه لمؤلف آخر غير صاحب النص الذي تم التعرف عليه قبلا، وهنا نعود إلى نوعية النص، فإذا كان النص كلا مستقلا فإن التعريف بالمصدر

الذي ورد فيه وبصاحبه أمر ثانوي، أما إذا ما أدرج النص ضمن المصدر كاستشهاد موضوع بين قوسين أو مرسل فإنه لا يعبر عن رأي صاحبه فحسب بل وعن رأي الذي استشهد به أيضا وبالتالى وجب الوقوف عند صاحب المصدر والمصدر، إذا ما رأينا أن الأمر سيفيد في فهم النص.

## ثانيا: التحليل التاريخي للنص<sup>1</sup>:

ويرمي إلى إدراك معنى النص، وتفسيره، وللوصول إلى ذلك نبدأ بالنقطة التالية:

### أ. تقسيم النص:

ينقسم النص بطبيعته إلى عدة فقرات، يضم مجموعة من الأفكار المتناسقة، تدور حول فكرة النص الرئيسية، فالنص مركب يجب تفكيكه إلى أجزاء تدرس على حدة، فهو بناء له تصميمه الواضح، فحلل النص وجب عليه الكشف عن هذا التصميم وإبرازه بصورة واضحة ودقيقة.

### ب. شرح المفردات الواردة في النص:

نفصل فيه الحديث عن كل من الأعلام والتواريخ والمواقع الجغرافية والعبارات والإشارات الواردة في النص، لأن تدقيق هذه المرحلة يمكن من فهم أفكار النص والانتقال لباقي مراحل التحليل.

### ج. الفكرة العامة للنص:

يعتمد استخراج الفكرة الرئيسية استقراء جميع الفقرات، وتقدم الفكرة الرئيسية في جملة دالة على محتوى النص، وشروط الفكرة الرئيسية ثلاث هي: الوضوح والشمولية والاختصار.

### ثالثا: التعليق على النص:

ترمي هذه الخطوة إلى التأكد من الخطاب الوارد في النص من خلال:

• انتقاد المعلومات الواردة في النص واثبات مدى صحتها أو زيفها بناءً على الرصيد المعرفي حول نفس الموضوع.

• الكشف عن خلفيات صاحب النص واتجاهه الفكري والأيدولوجي/المذهبي وقيمه العلمية.

---

<sup>1</sup>التباري النباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، طبعة ثالثة، 2021 ص



وينبني التعليق على مبدأ الشك بالمعطيات التي أوردتها النص، وذلك انطلاقاً من النقط التالية:

### أ. صحة نسبة النص إلى صاحبه:

البحث في مدى معاصرة الكاتب للأحداث ومدى مطابقة الأفكار والأيديولوجية الواردة في النص مع أفكار الكاتب.

### ب. صحة المحتوى:

تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من محتوى النص، وتم مناقشته بطرح تساؤلات حول ما ورد فيه من معلومات، و مقارنتها مع ما ورد في مصادر أو مراجع أخرى (مراجع، مقالات، رسائل تخرج،...).

### ج. الأهمية التاريخية للنص:

تفاوتت النصوص التاريخية من حيث الأهمية، فإذا كان النص يجبرنا عن أحداث كان لها تأثير قوي في التاريخ، فإنه يكتسب أهمية خاصة، ويثير قضايا جديدة ذات أهمية كبرى في التاريخ للمرحلة التي يتحدث عنها النص (التميز والسبق والانفراد...).

رابعاً: التركيب/الخلاصة: ترمي هذه الخطوة إلى استخراج بعض الاستنتاجات وإبداء بعض الملاحظات المتعلقة بالنص، وصياغة خلاصة تركيبية أستحضر فيها موقفي الشخصي من النص انطلاقاً من دراسة مقارنة بين ما جاء في النص ومصادر أخرى تحدثت عن نفس الوقائع والقضايا التاريخية.

## **6. خلاصات وتوصيات:**

- ❖ ضرورة حضور درس خاص بالنهج التاريخي في الكتاب، على اعتبار ان كل الكتب المدرسية وردت فيها خطوات النهج التاريخي، لكن ضمن أنشطة التقويم والدعم وليس في مقدمتها كدرس مستقل.
- ❖ إعادة النظر في النصوص التاريخية الواردة في الكتب المدرسية، كونها نصوص تاريخية منزوعة السياق، ولا يمكن لها ان تساهم في تكوين فكري ومنهجي لذا المتعلمين.
- ❖ يجب توضيح خطوات النهج التاريخي للمادة، كون ان لكل لجنة تأليف لها نهج خاص بها، منها ما يضم أربع خطوات وأخرى يضم ثلاث خطوات، هذا من جهة ومن جهة أخرى الخلط بين خطوات نهج المادة كما هو وارد في كتاب الجديد في التاريخ الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية.

- ❖ اعتماد نصوص تاريخية يحضر فيها السياق التاريخي بشكل واضح بدل اعتماد نصوص قصيرة جدا يصعب؛ سواء على المدرسين او المتعلمين التعامل معها.
- ❖ وفي الأخير، فبالرغم من أهمية المقاربة بمدخل الوثائق التربوية لازالت العملية التعليمية تجر في بعض الممارسات إرسابات التركيز على التراكم المعرفي الذي يغيب تنمية الجوانب المنهجية.
- ❖ ضرورة حضور درس خاص بالنهج التاريخي في الكتاب: بحيث مجموعة من الأساتذة اقترحوا إمكانية حضور درس خاص بالنهج لكي يكتسب المتعلم النهج من تعريف وتفسير وتركيب.
- ❖ العمل مع المتعلمين باعتماد نصوص غير موجودة في الكتاب و تكون لها وظيفة تكميلية و ذلك من خلال نصوص تاريخية بكتب أخرى أو مراجع و عرضها على المتعلمين سواء بالسلط الضوئي أو بتوزيع نسخ.

## بييليوغرافيا

### الكتب:

- إدوار كار، ما هو التاريخ، ترجمة: ماهر كيالي، و بيار عقار، لبنان، ط2، 1980.
- حمد عابد الجابري، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشاكلنا الفكرية والتربوية، ط.2، مارس 1981.
- الألوسي حسام محي الدين، مدخل إلى الفلسفة، ط1، 2005.
- زينب محمود الخضيرى، فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار التنوير للطباعة و النشر، ب.ت.
- خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- ساطع الحصري، دراسات عن مقدمة ابن خلدون، لبنان، ط3. ب.ت.
- التباري النباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ط2021، 3.

### الوثائق الرسمية:

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك الثانوي الإعدادي، 2009.
- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006.
- كتاب منار الاجتماعيات السنة الأولى من سلك البكالوريا علوم 2020.

# هل مازال من الواجب بعد التعلم في زمن الأنترنت؟<sup>1</sup>

ترجمة: أحمد الدهمي

باحث بسلك الدكتوراه بمختبر السوسيوولوجيا والسيكولوجيا  
بكلية الآداب ظهر المهرز- فاس

- وعود وأوهام الهزة الكبيرة

-ولادة إنسان جديد؟

لقد تم تكرار هذه النتيجة حدّ التخمة: إننا نجتاز حاليا مرحلة هزة عظيمة، يمكن مقارنتها بتلك التي نتجت عن المرور من الشفوي إلى المكتوب، ثم من المكتوب إلى المطبوع. والثورة الثالثة هي أيضا هامة: الانتقال من المطبوع إلى الرقمي. حسب الفيلسوف ميشال سير Michel Serres، كل من هذه الثورات كانت مصاحبة بتحولات سياسية واجتماعية عظيمة: مع المكتوب اخترعت البيداغوجيا، الانتقال إلى المطبوع شهد ولادة المعارف: والمدرسة.

إنها فترات أزمة، وأزمة اليوم انبثق عنها تقريبا كائن جديد، عمده الفيلسوف "سير" بلطف تحت اسم: "عقلة الأصبع" Petite poucette وذلك لقدرتة على إرسال رسائل نصية بإهامه. هذا الإنسي الجديد يعيش تسونامي حقيقيا وليست حياته سهلة: فكل شيء على عاتقه لأن المؤسسات والتي أصبحت متجاوزة كليا لم تعد تواكب. عليه أن يتكيف مع كل مظهر بسرعة أكبر من سرعة أبويه وأجداده. إنه تحول! métamorphose<sup>(2)</sup>، هكذا استغرب الفيلسوف في 2010، فيبرمجتهم عن طريق وسائل الإعلام والإشهار، فإن شباب العصر الرقمي لم يعد لديهم نفس الفكر، يضيف الفيلسوف في كتاب صدر له بعد ذلك بعامين، وإنهم يعرفون، يقرؤون، ويكتبون بشكل مختلف، يتكلمون بشكل مختلف، وسيتعاملون بشكل مختلف.

<sup>1</sup> هذا النص هو ترجمة لجزء من الفصل الخامس من كتاب: "Transmettre, apprendre"

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, et al. Transmettre, apprendre. Paris: Stock, 2014.

الفصل المعنون بـ "Faut-il encore apprendre à l'heure d'internet ?" من ص 209 إلى ص 218

<sup>(2)</sup> «Petite poucette, la génération mutante», entretien donné par Michel Serres à Libération, 3 septembre 2010.

إلى هنا، يمكن أن نقبل بتلك النتيجة، بل ونأخذها على المحمل الذي يلائمها: دعوة لفهم، وبطريقة دقيقة، ما تفعله هذه الوسائط الجديدة في رؤوس أطفالنا، وكيف تستطيع المدرسة أو عليها أن تتحول كي تأخذ في الحسبان كل هذه التحولات. لكن لنعد إلى الصواب: سيمضي كل شيء على ما يرام، مادام أن "عقالات الأصبغ" هذه لن تكون بحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة. المعرفة هاهنا أمامهم "موضوعية - منتقاة - جماعية - متصلة - ممكنة الولوج بمتعة - منقحة ومضبوطة عشرات المرات من قبل<sup>(1)</sup>. هذا الجيل لن يكون ذهنه مملوء بعد الآن، سيبحر على النت، جيل مبتكر وفرح، محرر من الحرب والوبؤس، لنبتهج. وعلى الخصوص "لنكن متسامحين مع عقالات الأصبغ فإنهم متحولون". لمنحهم الصفع بالطبع. لكن لنحتفظ بالتفاؤل المتطرف. فما يزال لدينا الإمكانية للتفكير وفهم الآمال والأساطير المنشأة اليوم حول هذه "الثورة" الرقمية يمكن أن يمدنا بإضاءة حول السؤال الذي يشغلنا: هل يستطيع الأطفال فعلا التعلم خارج كل نقل مقصود؟

هذه الهزة الكبيرة تم رصدتها على فترة امتدت ثلاثين سنة، ويمكن تلخيصها في ثلاثة تواريخ، ثلاث مراحل دالة:

1- في سنة 1981، نشر في فرنسا كتاب باحث من معهد ماساشوستس للتكنولوجيا، سايور بابيرت Seymour Papert، "انبثاق الذهن، الحواسيب والتعلم"، والذي اقترح فيه إبراز "كيف ستقودنا الحواسيب إلى ربط علاقات جديدة مع المعرفة" والسؤال البيداغوجي لنشاط الطفل له موقع مركزي في تفكير هذا الباحث، وسنعتز عليه كشعار في كل الإرشادات اللاحقة الداعية إلى استخدام المعلومات في المدرسة: سيتعلق الأمر دوما بتفضيل نشاط التلميذ. الأبحاث الأولى في الذكاء الاصطناعي خلقت من جهة أخرى انتظارا عظيما متعلقا بالارتباط الممكن بين إسهامات السبرنتيقا وضبط أكثر فعالية لفعل التعلم. انتظارا سرعان ما مُني بالإحباط: بالتأكيد فإن الدماغ لا يُتَحَكَّم به كما الآلة<sup>(2)</sup>.

2- سنة 1990، تغير في ما هو منتظر قد حصل. فسنوات عديدة من قبل وُجد الإنترنت، شبكة معلوماتية تسمح بربط كل الحواسيب فيما بينها وبتقاسم المعلومات. في نهاية هذه السنة، قام الإنجليزي تيم برنس لي Tim Berners-lee، وهو فيزيائي باحث بالمجلس الأوروبي للبحث النووي CERN

<sup>(1)</sup> Michel Serres, Petite poucette, Le Pommier, Paris, 2012, p19.

<sup>(2)</sup> Seymour Papert, Le jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissages Flammarion, Paris, 1981, p15.

بجنييف، بابتكار نظام لتدبير الشبكة العنكبوتية العالمية world wide web. الشبكة العالمية.. بدءً من 1995، الويب امتد ليشمل الجمهور الواسع، وأدى مع البريد الإلكتروني إلى "ثورة ستهز نمط حياتنا".

3- سنوات 2000: موجة الصدمة ستصيب الأنظمة التربوية، والتي كانت قد أصيبت من قبل منذ 1985 عن طريق استخدام البرمجيات الأولى البيداغوجية في فرنسا. أحد الباحثين العلميين والذي صار وزيراً للتربية، تنبأ بزوال المدرسة: "الخدمة العمومية للتربية سيكون لها من الآن فصاعدا منافس شرس، إنه ليس التعليم الخصوصي عبر عقد، ولكنه الإنترنت. الإنترنت الذي سيربي ويتحكم دون أن يعاقب، الذي سيساعد كلا حسب إيقاعه. سيطرد الإنترنت كل شيء" (1) بدءً من هذا التاريخ، بذلت الأوساط التربوية جهوداً مضاعفة كي تقلص من "الفجوة الرقمية" المفترضة، بين أولئك الذين يملكون مفاتيح -أو وسائل- التكنولوجيات الجديدة والبقية، وأيضاً من أجل تيسير ولوج التلاميذ إلى هذه التكنولوجيات الجديدة للمعلومة والتواصل NTIC. في الخفاء فإن شيئاً آخر يتم لعبه في 2010، كتيب ألفه محترفون في تكوين الراشدين طرح السؤال بلا موارد: هل مازال ينبغي أن نتعلم؟ (2). الكتاب يستحضر الاضطراب الذي تم زرعه حول فعل التعلم عند شباب "ثقافة الشاشات" (3).

السؤال هو جذري: هل من الضروري أن نتعلم في الوقت الذي يستطيع فيه كل واحد في كل لحظة وحسب حاجياته الولوج إلى الموسوعة الكونية لكل المعارف؟ إنه بالضبط السؤال الذي ينبغي أخذه على محمل الجد. لأنه عبر هذا الكتاب ذي العنوان الرمزي، وفي عدد لا يحصى من التقارير التي نشرت منذ 2000، تظهر المعتقدات، مخاوف أو استيهامات مرتبطة بظهور هذا الوسيط الإعلامي الجديد. فكل تصوراتنا السابقة عن الزوج تعليم-تعلم غدت مهتزة. هل ينبغي فعلاً بذل الجهود من أجل التعلم؟ أما زلنا بعدُ في حاجة إلى معلمين، حين يكون بإمكان الآلات أن تضع رهن إشارة كل منا كل المعارف التي يمكن أن يكون في حاجة إليها؟ ما المعنى الذي يمكن أن يكون لفكرة محض مدرسية عن تطور منهجي في اكتساب المعارف (المهاج)؟ من الآمال في تحول المدرسة إلى القناعة بعدم جدوى وجودها بعد الآن، ومن "التعلم بشكل مختلف مع الرقمي" إلى "هل من ضرورة بعدُ للتعلم؟" صنف الممكنات كله ثم اختباره.

(1) Claude Allègre, le monde, 8 Avril 2000.

(2) Sandra Enlart et Olivier Charbonnier, Faut-il encore apprendre?, Dunod, Paris, 2010.

(3) على خطى أكاديمية العلوم، سنستعمل هذه العبارة: "ثقافة الشاشة" أفضل من "ثقافة رقمية" بالضبط لأنها توحى ببساطة باستعمال مختلف محطات الولوج للمعرفة (ثقافة عبر الشاشات) دون أحكام مسبقة حول ذكاء حقيقي رقمي.

أغلب هذه الأبحاث تتجنب الانخراط السعيد في "الحداثة". إننا في الحقيقة أمام حضور تكنولوجيا لا تأثيرات لها، على ما يبدو (سنعود إلى هذا الأمر)، سوى تلك التي يريد مستعملوها أن يمنحوها لها. انفتاح هائل على الممكنات، توسيع محيط كل واحد، تواصلات ميسرة، معلومات ممكنة الولوج إليها بضغطة زر، كل هذه الخيرات يمكن طبعا أن تَمَّجِي أو حتى تنقلب إلى ضدها. لأجل هذا فإن التقارير العديدة جدا أو الدراسات حول هذا السؤال انطلاقا من الممارسات المدرسية أو المدرسية الموازية للشباب، تُنَاوِب بين توصيفٍ لمكاسب، واستحضار الحسائر والمخاطر المتطابقة دوما مع الانهزامات الضرورية، وكذا دعواتٍ للحوار والتقنين لا يمكن تجنبها، لأنه، ينبغي قول هذا قبل الانطلاق، للتنبيه على الأمر المدعاة للسخرية، هذا الوسيط الإعلامي الحامل لإيديولوجيا حرة مطلقة يقتضي الإجماع حول نقطة واحدة: الممارسة الشاشاتية عند الشباب يجب قطعيا أن تكون مؤطرة ومرافقة من طرف الراشدين، مثلما كنا نقول في السابق عن التلفزة<sup>(1)</sup>.

مخاطر الإغراءات الممكنة على الشبكة، التبعية الملاحظة في بعض الأحيان، الطابع المستغرق للوقت لمجموع هذه الوسائط تدعو كلها إلى نفس المؤامرة التي نعلم مع ذلك في هذه الحالة أنها لا يمكن أن تكون إلا أُمْنِيَّةً تَقِيَّةً، مادام أن الشاشات الجديدة في متناول اليد وبعيدا عن أعين الراشدين، وأن كل الموانع وضعت لكي تخترق.

إننا محكومون بالوضوح، والموقف الأكثر مدعاة للضرورة مع وضع تباعدي حول هذه الأسئلة يبقى صعبا إذا كانت الدراسات الأكثر عمقا قد تم تمويلها أو إنتاجها بواسطة فاعلي الصناعة في هذا الميدان (الصناع-صانعو ألعاب الفيديو- الألعاب الهادفة والبرامج المسماة بيداغوجية بالخصوص)... التي هي نفسها خالقة لفرص الشغل. فالنائب البرلماني المقتنع بأن الرقمي سوف يقوم بتثوير البيداغوجيا يمنح دعمه الأخلاقي لعضو مجلس الشيوخ أو لوزير، لنذكر على سبيل المثال بأن "تنمية الرقمي هي ميزة كبرى للاقتصاد الفرنسي"<sup>2</sup> دون استحضار التخوف من أن يتم اعتبار المرء كارها للتقنية رجعيا (النعته

<sup>(1)</sup> ومع ذلك صارت ما نعرفه عنها "الأب الثالث"، بطريقة أخرى صارت نمطا عمليا جدا ووجدانيا لمجالسة البراعم.

<sup>2</sup> تتوفر على تقريرين برلمانيين ضخمين بطلب من فرانسوا نيلون للنائب ميشال فورغو: "إنجاح المدرسة الرقمية" فبراير 2010 (الصفحة 5 نجد فيها هذه العبارة: هل يمكن للمدرسة أن تبقى بمنأى عن الثورة الرقمية التي تحول تدريجيا مجتمعاتنا؟ في الوقت الذي يكبر أطفالنا منذ زمن بعد في محيط متأثر بقوة بالرقمي من جهة أخرى، تدين فرنسا تأخرا لا يمكن نكرانه فيما يتعلق بالرقمي في المدرسة") و"التعلم بشكل مختلف مع الرقمي" فبراير 2010. في مجلس الشيوخ، كاثرين موران ديزايي رئيسة مجموعة البحث "الوسائط الإعلامية والتكنولوجيا الجديدة" قدمت تقريرها الخاص في 2012، الذي فيه تم توضيح ما يلي: حسب دراسة لمكتب ماكينزي القيمة المضافة للقطاع هي 60 مليون أورو في 2009، أي 32% من الناتج الداخلي الخام، وابتظر

"لودي" العتيق يبقى أشد ظلما)، نرى كم هو معاصر التفكير في هذه الأسئلة والمؤلفون بالكاد يستطيعون التنصل منه. ودوما يبقى كل المسؤولين التربويين من الروض إلى الجامعة، في إطار هذا الاقتصاد الجديد المسمى اقتصاد المعرفة، مدعويين إلى إدخال الأدوات الرقمية المختلفة كدعامات للتعليم، ومستدعين إلى تنمية التعليم عن بعد أو "التعليم الإلكتروني" «e. learning»<sup>(1)</sup>.

الأنترنت ستسمح بالتعلم بطريقة أكثر فعالية، وفي نفس الوقت نشر الأنترنت الذي هو متأخر عن دول الجوار، سيمكن من تطوير الاقتصاد الجديد كعامل للنمو. يا للحظ، إنه لمن النادر أن يشار إلى دراسات أخرى، حتى أقل عددا تدعي أنه مهما كان التخفيف الإداري والنية البيداغوجية الطيبة، فإن أثر الأنترنت على أشكال التفكير والتعلم الخاصة بالشباب تستحق أن تحلل بشكل جاد. يفترض هذا غرز السرمة المنتشرة، كما يقول "ماك لوهان" واعتبار أن الوسائط الإعلامية يمكن أن يكون لها أثر في ذاتها، فيما وراء استخداماتها ومضامينها (التي في المحصلة، لا تختلف كثيرا عن تلك التي تتمتع بها موسوعة جيدة).

على النقيض، نلاحظ أنه، وما دام المهم هو الإقناع، فالأمر يتعلق بتقديم الدراسات الإيجابية عموما، ولكن التي في نفس الوقت نقدية ومتوازنة. المثال الأكثر دلالة في هذا الاتجاه هو رأي أكاديمية العلوم الصادر في يناير 2013 والمعنون ب"الطفل والشاشات"<sup>(2)</sup>، دقيق على ما يبدو، فإنه يضع الإصبع

---

ارتفاعها إلى 130 مليار بحلول 2015 أي 5,5% من الناتج الإجمالي الخام. ففي أقل من 15 سنة خلق الاقتصاد الرقمي 100000 فرصة شغل إنه محرك لخلق فرص العمل وسيظل كذلك في المستقبل. ومع ذلك ففرنسا متأخرة في هذا الميدان. في العقد الأخير شكلت الآثار المباشرة لمراكمة الرأسمال الرقمي وترتيباتها غير المباشرة على الإنتاجية العامة للعوامل تقريبا نصف النحو في الولايات المتحدة الأمريكية، وربع النمو في فرنسا.

\* (نسبة إلى العامل Ned Ladd الذي كان معارضا للتقنيات الجديدة في النسيج وصار النعت "لودي" يشير إلى المعارضين للتكنولوجيات الجديدة. (ملاحظة للمترجم))

<sup>(1)</sup> Jean Michel Fourgous في كتاب "Apprendre autrement" تقريراً عن مهمةٍ مقدّم بتاريخ 24 فبراير 2012 إلى فرانسوا فيون الوزير الأول، والذي يسمح، معززا بدراسات، بالرفع من النتائج المدرسية، ويسهل المرور من بيداغوجيات عمودية إلى بيداغوجيا نشيطة.

<sup>(2)</sup> Jean François Bach, Olivier Hondé, Pierre Léna et Serge Tisseron, L'enfant et les écrans, un avis de l'académie des sciences, le Pommier, Paris, 2013.



على المخاطر (مثلا العبارة الشهيرة "إدمان الألعاب الإلكترونية"<sup>(1)</sup>) أو على الولوج إلى المواقع العنيفة أو الإباحية، أو أيضا الأثر السلبي للشاشات على الذكاء<sup>(2)</sup>.

لكن بالكاد أثيرت، فإذا بها يتم تقزيمها، وتعزى إلى الاستخدام المفرط، أو يتم ابتلاعها في خانة الأداة الإعلامية (مثلا حول العنوان المستفز لنيكولا كار Nicolas carr "هل الأترنيت يجعل المرء غبيا؟"<sup>(3)</sup>)، وخصوصا أن النص يتعجل محمدا كل المظاهر الإيجابية للأدوات الرقمية، وعلى الخصوص ألعاب الفيديو: حيوية ردود الفعل، تحسين الانتباه البصري، استئارة "مناطق الكبح"، سرعة جمع المعلومات والتشجيع على التفكير بطريقة مختلفة (مرونة - سلاسة - اتساع). في النهاية، إنه استخدام الشاشات لفضائلها المقترضة هو ما تمت الدعوة إليه، كاستجابة للقلق الذي نشرته بعض وسائل الإعلام. بالنسبة للآباء، وبلا شك أيضا في المدرسة، واجب تعليم الشباب الحفاظ على الدقة، وألا يخلطوا الافتراضي والواقعي، وأن يحافظوا على اللحظات العادية والعميقة وباختصار، تأمين الوظيفة الجديدة للتربية على الرقمي.

لقد اكتمل الأمر، ومن الصعب مضاعفة التعليم مع التقليل من الزمن المدرسي... ومع ذلك ليس أمامنا خيار، وزير التربية الوطنية الفرنسي الذي شغل الوظيفة سنة 2013، فهم الأمر جيدا: لقد أعلنها أولوية وطنية، قضية دخول المدرسة إلى العصر الرقمي. وذلك بخلقه "الخدمة العمومية للتعليم الرقمي"، فلقد أرسى تربية على الوسائط الإعلامية وتكويننا للتلاميذ والمدرسين في استخدام الخدمات والموارد الرقمية. ولا يمكن إلا أن نؤيد ذلك. لماذا اقتضى الأمر إذن أن تتم هبة ومنح سلطة حل كل مشكلات المدرسة للغة الخشب والتكنولوجيا متعددة الاستعمالات الشبيهة بالمدينة السويسرية؟\*

حسب الوزير سيسمح الرقمي بإعادة التفكير بعمق في طريقة تعلمنا وتعليمنا، بالإضافة إلى التفكير في محتويات ذلك التعليم، عن طريق المساهمة في تحسين فعاليته، وبمنح كل فرد لذة التعلم، لم يبالي الوزير بالمعايير البائسة المتعلقة ب"المساعدة الفردية" (المقدمة غالبا باستخدام الحاسوب) التي

Ibid., p126.<sup>(1)</sup>

Ibid., p79<sup>(2)</sup> كان قد نشر في يونيو 2008 في المجلة Is google making us stupid? مقال نيكولا كار ثم وظف في كتاب غزير الوثائق: The Atlantic الأمريكية: The shahows : How the internet is changing the way wa think, Read au Remember, N4, 2010.

والمشهور في فرنسا تحت عنوان "هل الأترنيت يجعل المرء غبيا؟ تعلم القراءة والتفكير من جديد في عالم مجزء". Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté, Paris, Robert Laffont, 2011.

Ibid., p179.<sup>(3)</sup>

أنشأها الوزير الذي قبله، وظل يثابر لتأسيس الاعتقاد بأن التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال هي "أكثر ملاءمة لإيقاعات وحاجات الطفل"، وأنها تدعم الأنشطة التشاركية للدروس وتجعل التلاميذ "فاعلين في تعلماتهم"، وتشجع التعاون بين التلاميذ والعمل الذاتي"، هذا دون الحديث عن صلاحية تلك التكنولوجيات فيما يتعلق ب "التواصل والتبادلات داخل المجتمع المدرسي، والمخراط الأسر في تدرس أطفالها"<sup>(1)</sup>.

وتساهم أيضا في تقليص اللاتكافؤات المحلية والاجتماعية وذلك "بوضعها مضامين ذات جودة رهن إشارة الجميع وفي كل مكان". لقد قرأنا عن حماس كهذا من قبل في أحاديث مُقَرَّر "الجمعية العامة"، الذي كان يقدم بطريقة "استثناء" إيجابية، الآثار المعرفية والاجتماعية المفترضة في استخدام التكنولوجيات الجديدة بالمدرسة: تحفيز أكبر بكثير للتلاميذ، بيداغوجيات أفضل، تعلمت أفضل، تكيف النسق التربوي من أجل كل تلميذ، تمتين العلاقة مدرس-تلميذ، و"الثقة المتبادلة" بين التلاميذ. تقليص اللاتكافؤات والفشل الدراسي. باختصار الحل المعجزة لغالبية مشاكل المدرسة<sup>(2)</sup>.

لعل كل هذا صحيح، ولا شيء تم إثباته مع ذلك بخصوص فعالية هذه الأدوات ورغم أن تجارب مُقنعة مبثوثة هنا وهناك، فنحن نعلم أيضا أن المدرسين المجددين هم في الغالب الأكثر فعالية، دون أن يكون بمقدورنا التصريح إذا ما كانت هذه الفعالية هي التجديد نفسه، أو الاستثمار الشخصي للمجرب الشغوف، لكن الأكثر وقعا، هو ومرة أخرى، أننا نستهدف علاجا (وهذا المذكور هنا مشهور بأنه الأكثر قوة) قبل أن نكون شخّصنا المرض. لماذا هناك مثل هذا المعدل للإخفاق في القراءة في نهاية المدرسة الابتدائية؟ لماذا هناك مثل هذا الارتفاع في اللاتكافؤات المدرسية في العشرين سنة الأخيرة؟ لماذا سوء الفهم هذا بين الآباء والمدرسين؟

نادرا ما كان لتكنولوجيا ما من القدرة الاستهلامية ونادرا ما أدت إلى يقينيات أكثر، فقدان ذاكرة أكثر: مُحطَّط "المعلومات للجميع" المطابق لنفس الآمال البيداغوجية والصناعية كان قد تم إطلاقه

<sup>(1)</sup> كل هذه التعابير موجودة على موقع eduscol.fr التابع لوزارة التربية الوطنية، والتي وثقت بعد تقديم الوزير Vincent Peillon لـ"الاستراتيجية من أجل الرقمي داخل المدرسة" بحضور Fleur Pefferin الوزيرة المكلفة بالتجديد والاقتصاد الرقمي، في 13 دجنبر 2012 لعله ليس ها هنا الطرف المناسب للتذكير بأنه فقط يوم السبت صباحا الوقت الوحيد الذي كان بإمكان الآباء فيه اللقاء الشخصي بمدربي أطفالهم والمشاركة في الاجتماعات التربوية أو اللقاءات الخاصة.

<sup>(2)</sup> يمكن أن نقرأ حول هذه النقطة الملف المخصص للمدرسة الرقمية في الموقع الإلكتروني المتميز skhole.fr لصاحبيه Guillaume Vergne و Julien Gautier.

منذ تقريبا ثلاثين سنة"، لقد ساهم بلا شك في استئناس المدرسين بالرقمي، لكنه بالتأكيد لم يؤدِّ إلى تحول بيداغوجي (ولا أنقذ شركة تومسون).

إن رجاء دائماً وجميلاً كهذا يتطلب أن يتم فحصه في ضوء نفقات جديدة. لأن قدوم الأتترنت يرسم هذه المرة جدياً مجتمعا بلا مدرسة، عالم معرفة حيث سيتعلم كل حسب حاجاته، في كل مكان، وفي كل لحظة، بشكل فعال ونشط، فردياً لكن في تعاون مع الآلاف من الأغيار. والنهوض بالموارد الرقمية في المدرسة، مثلما هو الحال في باقي المجتمع، و"التعلم عبر الوسائط والأتترنت"<sup>(1)</sup>. فكيف يمكن ألا ندعن؟ كل شيء يقول أننا مع ذلك لا نتجه إلى مجرد "تحديث" للمدرسة بهدف جعلها أكثر فعالية، ولكن باتجاه اختفاء لـ"الشكل المدرسي" لصالح شكل آخر لاكتساب المعارف أكثر تكيفاً بكثير مع حاضرنا ومع البشر الجدد.

النموذج الذي يرسم هو ذاك الخاص بالتعلم المسمى "اللازمي"، المتميز بكون ممارسته تتوسع، التكوين الذاتي خارج كل مؤسسة. باستثناء أن هذا النموذج الممتاز يهتم الراشدين، وليس الأطفال وتعميمه يجب بصعوبة احتجاجاً جذرياً على المعارف الممررة في المدرسة وأنماط النقل التي تركز عليها. هناك بلا شك أسباب وجيهة للنقد الموجه إلى المدرسة كمدرسة. لكن خيبة الأمل تُنذر بأن تكون كبيرة إذا نحن لم نقم بالمجهود اللازم لتقييم المزايا الخاص بهذا المشروع الضمني والبديل، ولنبدأ باستكشاف طبيعة الهزات المشار إليها.

---

<sup>(1)</sup> إشارة إلى عنوان كتاب صار الآن قديماً تحت إشراف

Jacques Crinon و Christian Gautelier، «Apprendre avec le multimédia et Internet»، Retz, Paris, 2001.

- Jacques Crinon, Christian Gautelier, "Apprendre avec le multimédia et Internet", Paris, Retz, 2001.
- Jean François Bach, Olivier Hondé, Pierre Léna et Serge Tisseron, L'enfant et les écrans, un avis de l'académie des sciences, Paris, le Pommier, 2013.
- Michel Serres, Petite poucette, Paris, Le Pommier, 2012.
- Nicolas carr , Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté, Paris, Robert Laffont, 2011.
- Sandra Enlart et Olivier Charbonnier, Faut-il encore apprendre ? Paris, Dunod, 2010.
- Seymour Papert, Le jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissages, Paris, Flammarion, 1981.



# إشكالية التعليم عن بعد بالمعاهد التابعة لوزارة الصحة والحماية الاجتماعية بالمغرب: معهد التكوين المهني في الميدان الصحي IFPS، بالعيون نموذجاً

حمادي شرباز

(علم الاجتماع)

معهد التكوين المهني في الميدان الصحي، العيون، المغرب.

## مقدمة

يعتبر التعليم مؤشراً مهماً في تقدم الشعوب والأمم، فبدون هذا الميدان تدخل الشعوب في متهات الجهل والطغيان والتوحش، لهذا فإن الإنسان منذ نشأته حاول نقل المعرفة عبر الأجيال بمختلف الوسائل والطرق، لهذا تطورت أساليب نقل المعرفة وأصبحت توظف وسائل تكنولوجية متطورة تسهل العملية التعليمية، وتخفف التكلفة المادية والبشرية للتعليم وتوسع دائرة المتعلمين. لكن مع جائحة كورونا، أظهرت عمق الأزمة في العديد من المجالات وبالتحديد في القطاعات الاجتماعية في الكثير من البلدان، ومنها المغرب، رغم قامه بمجموعة من التدابير لمواجهة وباء كورونا، ففي الميدان الصحي قامت بتجهيز المركبات الصحية الخاصة بوباء كوفيد 19 وشراء العديد من المعدات الطبية والشبه الطبية، حتى تستطيع المستشفيات توسيع طاقتها الإستيعابية في زمن كورونا، رغم ضعف الإمكانيات وقلة الموارد البشرية على مواجهة هذا الوباء، فقد استطاع المغرب تقليل تأثير الجائحة على بلد، من خلال تدابير موازية وبالأخص الحجر الصحي الذي فرض في 16 مارس 2020.

قام المغرب بوقف الدراسة الحضورية والاكتفاء بالتعليم بعد، وهذا أيضاً، ما فعلته وزارة الصحة بإرسال مذكرة وزارية (مذكرة رقم 5870 بتاريخ 2020/03/17)، إلى كل المعاهد التابعة لها من أجل وقف التعليم والاكتفاء بالتعليم عن بعد هي أيضاً، ودعت إلى توفير الوسائل الإلكترونية اللازمة وملائمتها مع كل مستوى حسب الوحدات والمستويات، من أجل تحقيق الغايات التربوية والتعليمية تغني المتدربين عن الحضور الإجباري.

- ✓ هل وفرت الوزارة الامكانيات اللازمة لتعليم عن بعد بمعهد التكوين المهني في الميدان الصحي؟
- ✓ هل تستطيع وسائل الاتصال الحديثة ضمان تعليم فعال في مثل هذه المعاهد؟
- ✓ كيف يمكن للتعليم الافتراضي تحقيق نتائج إيجابية في معاهد تتطلب حضور المتدرب لورشات تدريبية؟

✓ هل التعليم عن بعد فعال في مثل هذه المعاهد؟

في هذه الدراسة، سنركز على هذا الوافد الجديد على المنظومة التعليمية الصحية، ومدى فعاليته في النظام التربوي الذي يعتمد على التجربة والميدان وبالتحديد بالمعاهد الصحية، ومنهج بحثنا يتمثل "في مجموعة من القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"<sup>1</sup>. واقتضت طبيعة الدراسة، تطبيق المنهج الوصفي الذي يحتم على الطالب القيام بتجارب ميدانية من أجل "الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي تدرسه، فالأسلوب الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر كما هو بل إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره"<sup>2</sup>.

وجاءت عينة بحثنا على الشكل التالي:

#### جدول رقم 1: معلومات حول عدد هيئة التدريس والطلبة

المكونين دائمين	مكونين غير دائمين	المتدربون(مساعد في العلاج Aide-soignant)
02	05	30

وهذا من أجل:

- تقييم فاعلية التعليم عن بعد على المعاهد الصحية، في تحقيق نفس جودة التعليم الحضوري.
  - العراقيل التي واكبت التي صاحبت عملية تفعيل هذا النمط من التعليم.
  - معرفة مدى تكوين الأساتذة في تقنيات التعليم عن بعد.
  - قدرة وزارة الصحة والحماية الاجتماعية بالمغرب على تفعيل التعليم عن بعد في معاهد تستلزم بيداغوجية خاصة في التعليم.
- تكن أهمية هذه الدراسة في الحاجة إلى التعليم ووفق ضوابط بيداغوجية ملائمة ومناسبة، تحترم الخصوصية البيداغوجية في المعاهد الصحية، وتحقق استمرارية العملية التعليمية رغم ظروف الجائحة.

<sup>1</sup> محمد غريب عبد الكريم، البحث العلمي: التصميم، المنهج الإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، ط 1992، الإسكندرية، مصر، ص: 77

<sup>2</sup> ذوقات عبيدات، وعبد الرحيم عدس، وعبد الحق كايد، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، دار الفكر، عمان، الاردن، 1984، ص: 188.

## المفاهيم الإجرائية:

التعليم عن بعد: هو "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسات العلمية،"<sup>1</sup> وتتم هذه العملية عبر وسائل تقنية مختلفة، حيث تلعب التكنولوجيا دوراً مهماً في العملية التعليمية، لأنها تقرب الفجوة بين الأستاذ والطالب.

**تجديد البرادغيم التعليم:** إن الأصوات التي تنادي بإعادة النظر في أساليب التعليم الكلاسيكية، التي تركز على جعل المتعلم مجرد آلة استهلاكية ليس له دور في إنتاج المعرفة، قد أثبتت جأحة كورونا على صحة هذا التصور، الذي لا بد من تصحيحه حتى يتناسب التعليم مع ظروف المتعلم والبيئة المحيطة به، إن جأحة كورونا عجلت من وتيرة التخلص من النمط الكلاسيكي لعملية التعليم حتى يتناسب مع إكراهات الجأحة، "إنه يجب على البيداغوجية أن تستخدم التكنولوجيا، وتقودها وتستثمر فوائدها الكثيرة، وليس العكس، إننا كما يقول (Douglas Ruchkoff) إذن لم نصبح مستخدمين حقيقيين للتكنولوجيا، من خلال تعلم أساسياتها فإنها هي التي ستستخدمنا..."<sup>2</sup>، لهذا وجب تفعيل نمط آخر من التعليم يراعي خصوصية الظروف المواقبة للجأحة، ويستند على العلاقة الوثيقة التي أصبحت تجمع الأطفال والشباب مع التكنولوجيا الرقمية.

**إكراهات التعليم الإلكتروني:** يعتبر ميدان التعليم في بلدان العالم مقياساً لتطور أي بلد، ويتبن ذلك من خلال استعمال التقنيات التكنولوجية في مجال التدريس، فالممارسة مهنة التعليم في عصرنا اليوم تقتضي من الدولة تكوين أطرها في التكنولوجيا الحديثة، لكن في بلداننا العربية يبقى تمكين الأستاذ والطالب من المهارات التكنولوجية بعيدة المنال، بفعل "انعدام آليات الاشتغال والموارد المادية التي تحتاجها هذه العملية، وخصوصاً لدى الأسر الفقيرة"<sup>3</sup>.

**خصوصية التعليم بالميدان الصحي:** يتطلب التعليم في معاهد الصحية، مجموعة من الإمكانيات والتدابير توفرها الدولة من أجل تكوين طلبة قادرين على تقديم خدمات صحية تراعي خصوصية

---

<sup>1</sup> كتب الإقليمي للتربية في الدول العربية، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، بيروت، دورية مغربية فصلية متخصصة، دار أبي رقرق، الرباط، ص: 13.

<sup>2</sup> أحمد أوزي، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البرادغيم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، العدد 73، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، أكتوبر 2020، ص: 66.

<sup>3</sup> نور الدين أرطبع، التعليم عن بعد في المدرسة المغربية بين المنجز والعوائق، العدد 73، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، أكتوبر 2020، ص: 126.



القطاع، وتسهم في مواكبة الاستراتيجيات الدولية لتجويد الخدمات الصحية للمواطن، يعتمد التكوين بالقطاع الصحة على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، ما يخلق مجموعة من الإكراهات للدولة في ظل جائحة كورونا.

تستند جائحة كورونا إلى عنصر المفاجئة للعالم، فكل الباحثين والأكاديميين لم يتوقعوا سيناريو توقف مجالات الحياة بهذا الشكل، حيث أصبح الحجر الصحي النهج الأنسب في جميع بلدان العالم من أجل الحد من انتشار كوفيد 19، هذا النهج المتبع من أغلب الحكومات، سيجعلها تلجأ إلى الاعتماد على الأترنيت لاستمرار العديد من القطاعات الحكومية ومن بينها التعليم، وهنا تم تطبيق التعليم عن بعد وهو "التعليم الإلكتروني الذي هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة... سواء أكان الاتصال الحديثة ... سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي...".<sup>1</sup> وهنا تطلب من وزارة الصحة المغربية بتوفير خدمة التعليم عن بعد في المؤسسات الصحية التابعة لها، حيث أصبح هذا النظام الحل الأنسب في ظروف جائحة كورونا.

## 1 الوسائل التقنية بمعهد التكوين المهني في الميدان الصحي

### 1.1 معهد التكوين المهني في الميدان الصحي

يعتبر معهد التكوين المهني في الميدان الصحي، من المعاهد الوطنية الصحية التي تقوم بتكوين المتدربين وفق برنامج معتمد من وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية، تحدد مدة التكوين بالنسبة لسلك التقني في سنتين، لا يسمح بالتكرار خلالها إلا مرة واحدة. "تحدد مدة التكوين بالنسبة لسلك التأهيل في 12 شهرا. ويختم التكوين بتسليم الناجحين<sup>2</sup>:"

- دبلوم التقني" يشار فيه وجوبا إلى اسم مؤسسة التكوين وقرار إحداثها وتنظيمها وإلى سلك التكوين وكذا نمط التكوين والشعبة التي تم فيها هذا التكوين؛

-دبلوم التأهيل المهني يشار فيه وجوبا إلى اسم مؤسسة التكوين وقرار إحداثها وتنظيمها وإلى سلك التكوين وكذا نمط التكوين والشعبة التي تم فيها هذا التكوين.

<sup>1</sup> على فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوي - نماذج الاتصال"، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2014، ص: 144.

<sup>2</sup> المادة 15 من قرار لووزير التجهيز والنقل واللوجيستيك والماء، وزير الصحة بالنيابة رقم 17-2658 صادر في 17 من جمادى الأولى 1439 (5 يناير 2018) بإحداث وتنظيم معاهد التكوين المهني في الميدان الصحي.

ويمكن تسليم شهادات تثبت الكفاءات المحصل عليها للمستفيدين من تكوين غير مختتم بدبلوم. يسمح التكوين داخل المؤسسة التعليمية " يتلقى المتدربون بالمعاهد تعليما تقنيا -مهنيا نظريا وتطبيقيا، وتداريب ميدانية وتعليما عاما في التربية البدنية والفكرية والأخلاقية والوطنية".<sup>1</sup> وفي العيون جنوب المغرب يوجد معهد يتكلف بتكوين في شعبة تقني في النقل والإسعاف الصحي و شعبة مساعد في العلاج، لكن في فترة الجائحة كانت شعبة مساعد في علاج هي الشعبة المفتوحة بالمعهد، ويسير المعهد هيئة متكونة من المدير بالنيابة، ومدير الدراسات بالنيابة.

## 2.1 المعدات الإلكترونية بالمعهد

أرغمت جائحة كورونا على توقف التعليم ببلادنا المغرب في زمن دراسي دقيق من السنة الدراسية، يتميز بدخول الطلبة في الدورة الأخيرة من الموسم الدراسي، وهي فترة مهمة من المسار التعليمي للطلبة في مختلف المؤسسات التعليمية بالمغرب، أما في معهد الصحة التابعة لوزارة الصحة والرعاية الاجتماعية في النصف الثاني من الموسم الدراسي، يتميز بخروج الطلبة إلى التدريب داخل مصالح المستشفيات، بالإضافة إلى الجانب النظري، وهنا يلاحظ من داخل المعهد عدم توفره على العدة البيداغوجية الرقمية، تأهله لكسب رهان التعليم عن بعد في معهد التكوين المهني في الميدان الصحي بالعيون، وتمكين الأساتذة من استثمار تكنولوجيات الإعلام والاتصال في العملية البيداغوجية داخل المعهد، حيث قامت الوزارة ببعث إرسالية عبر البريد الإلكتروني لجميع مدراء المعاهد الصحية تطلب منهم مواكبتها باحتياجاتها التقنية (الوثيقة: 01)، وقد قامت ادارة المعهد بمراسلة الوزارة بمستلزماتها التكنولوجية، والتي تتضمن iPad 30 وصبورة رقمية ثم الربط بالإنترنت، لكن مع غياب الإمكانيات التقنية يصبح الاداء البيداغوجي ضعيف ولا يحقق المردودية المتوخى منها، هذه المعدات الإلكترونية ضرورية لتسهيل العملية التعليمية، غير أن الوزارة لم ترسل التقنيات التكنولوجية من أجل تسهيل متابعة الدراسة عن بعد، وقد قامت هيئة التدريس بإنشاء طريقتين للتواصل مع المتدربين (الوثيقة: 02)

✓ مجموعة على تطبيق واتساب لكل مادة.

✓ منصة الإلكترونية (الوثيقة 03):

Lien du class room

<http://classroom.google.com/u/0/c/NzM5MDMz0Tc2NDBa>

---

<sup>1</sup> المادة 14 من القرار السابق.

## 2 صعوبات التفاعل مكونات المعهد في فترة جائحة كورونا.

### 1.2 هيئة التدريس بالمعهد:

تختلف فلسفة التعليم في المؤسسات الصحية عن المؤسسات التعليمية الأخرى، حيث يلتزم الطاقم التربوي في هذه المؤسسات بالقيام بتمارين تجريبية للطلبة وتقسيم الطلبة على مجموعات للقيام بمجموعة من العروض التفاعلية لتكريس روح العمل الجماعي للفريق الطبي، وهذه الاستراتيجية في التعليم في المؤسسات الصحية ضرورية، وتستلزم التفاعل بين المكون والمتدربين، ومن "مظاهر التفاعل الذي يوفره التعليم الإلكتروني نجد التواصل المتزامن وغير المتزامن، وهما مرتبطان بسياسة التكوين عن بعد. فالأول يبث المعلومة عبر الحوار المباشر le Chat، أو برنامج Net Meeting، وبرنامج See You See Me اللذان يقدمان النقل المتزامن للنص والصوت والصورة، ويمكن أن يتحدث عدد من الأشخاص في آن واحد كفريق، أو الفيس بوك، أو الواتساب، أو زووم Zoom، أو المنصات الهائلة Moocs.... وهي تمكن من الدخول إلى المختبر، أو الصف الدراسي في الوقت المحدد لتلقي الدروس عبر الصفوف الافتراضية أما الثاني فيعتمد على مجموعة من الأدوات التكنولوجية مثل: البريد الإلكتروني، وسبورات النقاش Bulletin Boards، والدروس التفاعلية عبر الويب، حيث ينتقي فيه الأوقات والمكان التي تناسب ظروفه."<sup>1</sup>

وقد اعتمدت هيئة التدريس في معهد التكوين المهني في الميدان الصحي على مجموعة الواتساب في تلقين الدروس عن بعد وهو "تطبيق من تطبيقات الهواتف الذكية ويعمل كوسيط لتبادل الرسائل النصية والصوتية والمتحركة والملفات بجميع أنواعها، من خلال توفر خدمة الأنترنت"<sup>2</sup>، ومع صعوبات تقنية وصعوبة ولوج المتدربين للمنصة الإلكترونية حسب أحد المكونين، التي وضعها المعهد رهن اشارتهم، وهي منصة من قام بعملها أحد المكونين ولم يتم العمل بهذه المنصة، ويتم ضبط الحضور بواسطة تسجيل الاسم.

---

<sup>1</sup> أخ العرب عبد الرحيم، التعليم الإلكتروني من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التعليم عن بعد -مقاربة للتجربة المغربية في ظل جائحة (كوفيد 19) مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 73، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، أكتوبر 2020، ص: 37.

<sup>2</sup> رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية، فاعلية تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 11 ديسمبر 2020، ص: 98

يتضح من خلال اتصالنا مع هيئة التدريس حول هذه العملية البيداغوجية في التعليم الوسيلة التي استطاع المعهد تأمينها في غياب للوسائل التقنية من الوزارة الوصية، أن الأساتذة لم تكن لديهم تجارب ذاتية وديداكتكية للتعليم عن بعد، وهنا فإن وزارة الصحة والحماية الاجتماعية، معنية بعملية تكوين هيئة التدريس، وتمتعهم " بالخبرة الضرورية والعملية اللازمة للتعامل مع الوسائط التقنية الحديثة"<sup>1</sup>، فالمكونين في فترة الجائحة يقومون بعملية التدريس على نفقتهم الخاصة، ومع عدم توفير الإمكانيات التقنية للأساتذة فإن التعليم عن بعد في المعهد يصبح أكثر صعوبة، بفعل ضعف القدرة على تقييم المدرب، فالبنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المعهد ما تزال ناقصة، وهيئة التدريس ما تزال تستخدم طرق التعليم الكلاسيكية، لأن مسارها المعرفي لم يكون فيه هذه "الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم سيد تعلماته، ويعتبر التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد جزءاً أساسياً منها، لأنه يحقق التعلم الذاتي، والتعلم الدائم، ويعود المتعلمين على تحمل المسؤولية"<sup>2</sup>.

## 2.2. مدى اندماج المدرسين مع طرق التلقين الجديدة:

يقاس انخراط المدرسين في النظام الجديد للتعليم في زمن كورونا بمدى استيعاب المواد التي تم تلقينها في هذه الفترة، حيث أن أغلب الطلبة من لم يتمكنوا من تتبع التكوين عبر الواثساب، رغم أن هذا البرنامج سهل الاستعمال والمدرسون يستعملونه من أجل التواصل مع الآخرين، رغم تسجيلهم الحضور في بداية الحصة، لكن أغلبهم لا يكملها، فهناك من لا يمتلك شبكة الانترنت، وهنا "يتعلق الأمر بضعف الارتباط بالشبكة العنكبوتية، تتيح الحصول على المعرفة. إن الحق في التعليم غدا يرتبط بالحصول على الأنترنت، وهو شيء غير متاح للجميع"<sup>3</sup>، وقد اتصل أحد أولياء الطلبة بأحد المكونين فقال له "راه خسر تلفون الطفلة وأنا ما عندي كون ذاك التلفون العادي"، بمعنى أن البنت قد تعطل هاتفها وهو لا يمتلك هاتف ذكي.

أصبح التعليم عن بعد مرتبط بمجودة التعليم في أي بلد في العالم، لذلك فإنه يتطلب مهارة خاصة من المدرب من أجل التكييف مع هذا النمط البيداغوجي، حيث لا يستخدم التعليم الحضوري، وهنا وجب على وزارة التعليم دمج التعليم الإلكتروني في السنوات الأولى من تكوين المتعلم، حتى يتمكن من استيعاب قدراته ومهاراته في ضوء هذا النمط من التعليم، فمن خلال تتبعنا لطريقة اندماجهم في

<sup>1</sup> أخ العرب عبد الرحيم، مرجع سابق، ص: 37.

<sup>2</sup> أحمد اوزي، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البرادغم البيداغوجي، مرجع سابق ص: 70.

<sup>3</sup> أحمد اوزي، نفس المرجع، ص: 71.

منظومة التعلم عن بعد في فترة الحجر الصحي، لاحظنا أن أغلب المتدربين لم يندمجوا في هذا النمط من التعلم وهذا لا يتوافق عندهم بل حتى الأساتذة، فلابد من "إدراج تقنيات الاتصال الالكترونية كمواد تدرس في المراحل التعليمية المتقدمة"<sup>1</sup>.

يتطلب نجاح التعليم عن بعد تضافر كل الفرقاء في المنظومة التعليمية، من الوزارة الوصية إلى اولياء الطلبة، ولا يمكن تحميل ثقل هذا البرنامج الحداثي إلى جهة واحدة، وتبقى وزارة الصحة الفاعل الكبير في هذه العملية، فرغم ظروف الجائحة وأن الشغل الشاغل لها هو وضع استراتيجية صحية تقي البلاد من فيروس كورونا 19، يبقى رهان نجاح هذه العملية التنسيق مع وزارة التعليم من أجل الاستفادة من خبراتها في التعليم الإلكتروني، وقد قامت ادارة المعهد بإرسال تقدم برامج الحصص في المعهد الوثيقة (02)، ويتبين أن كل المواد قد حصل عليها بشكل كامل، وهذا راجع كون أغلب المواد تم تدريسها قبل الحجر الصحي.

يتميز التعليم عن بعد "بتنوع أساليب التدريس والتقويم في بيئة التعليم الإلكتروني، بطريقة تراعي قدرات المتعلمين، مما يسمح إمكانية متابعتهم وتقييمهم فوراً، سواء من جانب المدرس أو من جانب المؤسسة"<sup>2</sup> حيث تتميز معاهد التكوين المهني في الميدان الصحي بنمط يعتمد على الجانب التطبيقي الذي يعتمد على انتقال المتدربين إلى مصالح تراعي برنامج تكوينهم، وهذه العملية المستفيد منها كل المتدربين في فترة الحجر الصحي، وهذا يتم عن ضعف في المنظومة التعليم الصحي التي مازالت تعتمد على نمط كلاسيكي، رغم أن هناك برامج جد متطورة في المحاكاة في القيام بالتجارب الطبية، وهنا لابد من تكوين الهيئة التعليمية لممارستها وتمكين المعاهد بالتقنيات التكنولوجية للقيام بهذا النوع من التجارب.

### 3.2 التكوين ما بعد جائحة كورونا في المعاهد الصحية:

مرت المعاهد الصحية وغيرها من المؤسسات التعليمية بتجربة تقتضي الدراسة والاهتمام، حيث أصبح من الضروري مراجعة طبيعة تلقين الدروس داخل المعاهد الصحية، فقد راسلت الوزارة هيئة التدريس والطلبة (الوثيقة: 04) تطلب منهم ملء استمارة حول تجربة التعليم عن بعد في فترة الحجر

<sup>1</sup>نادية سعيد عيشور، تقرير موجز حول الملتقى الدولي الافتراضي حول: التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في مواجهة تحديات جائحة كورونا، مجلة ريجان للنشر،

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/16/9/1/133901>

بتاريخ: 19 مارس 2022، ص: 17

<sup>2</sup>الحسن عبد النوري، التعليم الإلكتروني بين عوامل النجاح وإكراهات التطبيق في العملية التربوي، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد: 73، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب أكتوبر 2020، ص: 157.

الصحي، وكيفية استتار هذه الفترة في تعزيز وتطوير المنظومة الصحية التعليمية، حيث سمحت بتلقين بعض المواد عن طريق التعليم عن بعد(الوثقية:05) التي يمكن تعليمها بهذه العملية، لكن تبقى نتائج هذه الدراسة غير معروفة، ويتبين ذلك من خلال العودة إلى نمط التعليم الكلاسيكي في معهد التكوين المهني في الميدان الصحي.

يلاحظ أن الجائحة لم تغير في طبيعة التعليم داخل المعاهد الصحية، رغم اعتماد بعض المعاهد والجامعات داخل المغرب للذكاء الصناعي، ففي عرض عميد كلية العلوم الصحية ببنكريب البروفيسور Gabriel MALKA بعنوان «LA MEDECINE DU FUTUR ET LE FUTUR» كيف للذكاء الصناعي المساهمة في التعليم والممارسة الصحية دون القيام بتجارب على المريض حيث أن التكنولوجيا توفر امكانية ممارسة الفعل الطبي على مرضى بواسطة الذكاء الصناعي يسهل التعليم للطلبة الأطباء، وهذه الامكانيات يمكن استتارها في القطاع العمومي بوزارة الصحة والحماية الاجتماعية.

#### 4.2 توصيات:

أضحى التعليم عن بعد ضرورة لا محيد عنها، فجائحة كورونا أثبتت فعالية هذه العملية وقدرتها على استمرار النظام التعليم، وقد بين عن نواقص عديدة يجب اصلاحها ومواكبة التطور الذي حصل في هذا النوع من التعليم:

- لا بد من تمكين المعاهد الصحية من التقنيات التكنولوجية المناسبة لتكوين في الميدان الصحي.
- لا بد من تكوين الأساتذة على هذا النمطين التعليم.
- اعتماد بعض المواد وخصص التدريب في التعليم عن بعد من أجل التقييم.
- التنسيق مع وزارة التعليم من أجل تمكين الأساتذة والمتدربين من المهارات والقدرات اللازمة بفعل تقدمها في هذا المجال.

<sup>1</sup> عرض بتاريخ: 28 ماي 2022 بكلية Polytechnique بجم الواد مدينة العيون، بمناسبة فتح شعبة خاصة بالمرضىين بالكلية التابعة للكلية ببنكريب.

## بيبلوغرافيا

- أحمد أوزي، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البرادغم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، دار أي رقرق، الرباط التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، العدد: 73، أكتوبر 2020.
- أخ العرب عبد الرحيم، التعليم الإلكتروني من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التعليم عن بعد - مقارنة للتجربة المغربية في ظل جائحة (كوفيد 19)، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، دار أي رقرق، الرباط العدد: 73، أكتوبر 2020.
- ذوقات عبيدات وعبد الرحيم عدس وعبد الحق كايد، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، 1984.
- رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية، فاعلية تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 11 ديسمبر 2020.
- على فوزي عبد المقصود، وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوي- نماذج الاتصال"، مؤسسة شباب الجامعة، 2014.
- لحسن عبد النوري، التعليم الإلكتروني بين عوامل النجاح وإكراهات التطبيق في العملية التربوي، مجلة علوم التربية، العدد: 73، أكتوبر 2020.
- محمد غريب عبد الكريم، البحث العلمي: التصميم، المنهج الإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، ط 1992، الإسكندرية.
- مكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، بيروت، دورية مغربية فصلية متخصصة، دار أي رقرق، الرباط.
- نور الدين أرطبع، التعليم عن بعد في المدرسة المغربية بين المنجز والعوائق، العدد 73، دار أي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، أكتوبر 2020.

## المرفقات

**الوثيقة 01: إرسالية بواسطة البريد الإلكتروني تطلب من مدراء المعاهد موافقتها بإحتياجتها المتعلقة بوسائل المعلوماتية من أجل تسهيل عملية التعليم عن بعد.**

Bonjour,

J'ai l'honneur de vous informer que pour faire face à la crise sanitaire actuelle, je vous prie de bien vouloir nous communiquer vos besoins en matériels informatiques et ressources numériques qui peuvent être divers :

1. Matériel informatique (tablettes, ordinateurs, ...) : Veuillez préciser le besoin par centre de formation en termes de : Tablettes, ordinateurs, smartphones, autres... Si pour certains de ces produits, vous connaissez les spécifications techniques dont vous avez besoin, merci de les préciser.
2. Ressources et contenus francophones : Merci de préciser les filières, disciplines et niveau académique.
3. Contenus enseignement de la langue française : Merci de préciser également les filières et niveaux attendus, par ordre de priorité.
4. Dispositif pour faire passer des contrôles continus à distance et examens : Merci de préciser le type de contrôle continu, l'ordre de priorité pour les niveaux de formation et le calendrier.

En attente de votre retour,  
Bonne nuit,  
31 / 03 / 2020

**الوثيقة 02: تقدم البرنامج التعليمي ( يظهر أن الطلبة استفادوا من الجانب النظري بنسبة 100% )**

DE LAAYOUNE - SAKIA LEAMBA  
Institut de formation professionnelle dans le domaine de santé

الجدول رقم : 02

Etat d'avancement de programme

Modules/unités	V.II	% Réalisé cours théorique	% Réalisé cours pratique
Elément de Psychologie	1014	100%	
Elément de sociologie	1014	100%	
Elément de Droit	1514	100%	
Elément éthique professionnelle	1514	100%	
Notions d'anatomie physiologie	30	100%	
Notions de Microbiologie	18	100%	
Notions de Pharmacologie	22	50%	
soins d'hygiène et de confort	70	100%	100%
Installation mobilisation du patient	20	100%	100%
Alimentation du patient	20	100%	100%
Soins liés à l'élimination	20	10%	0%
Stérilisation	20	100%	
Observation de l'état du patient	20	100%	
Surveillance de l'état du patient	20	100%	
Les maladies transmissibles	20	0%	
Entretien du matériel de soins	20	100%	
Entretien des locaux	10	0%	
Langue, communication	20	100%	
Informatique	10	100%	0%
La transmission de l'information de soins	10	100%	
Communication à la personne et sa famille	20	100%	
Notions d'urgences et secours	20	50%	0%
Pathologies médicales et chirurgicales	30	0%	
Soins et assistance de l'infirmer	20	80%	50%
S.N.S et programmes sanitaires	20	50%	
Organisation du travail	10	0%	
Stage	960		0%

N.B. La sortie des étudiants au stage était prévue pour le mois d'avril

**الوثيقة 03: عنوان الكروني وضعت الوزارة يخص الطلاب والاساتذة للتبوع الدروس في فترة الحجر الصحي**

المجربون , رقم : 04

% pour assurer la formation à distance

Adresse IP de la plateforme si elle existe

Titre du classroom: Classroom IFPS-LAAYOUNE-2020-aide soignant

Lien du classroom: <https://classroom.google.com/j/0/c/NzMSMDMzOTc2NDBa>

Il s'agit d'une plateforme commune entre les enseignants l'administration et les étudiants, chaque enseignant dispense son cours aux étudiants, interagit et envoie des exercices et devoirs à faire bien entendu sous la surveillance pérenne de l'administration.



**الوثيقة 04: مراسلة من وزارة الصحة لملء استارة خاصة بهيئة التدريس والطلبة**

**تهدف إلى تقييم التعليم عن بعد**

ROYAUME DU MAROC  
Ministère de la Santé

المملكة المغربية  
وزارة الصحة

LES DIGNITAIRES  
MADAMES ET MESSIEURS LES DIRECTEURS  
REGIONAUX DE LA SANTE

السادة  
مذات السادة المندوبين

Objet : Evaluation du Dispositif de l'Enseignement à Distance (EAD) pour l'année académique 2019/2020.

En vue de l'évaluation du Dispositif de l'Enseignement à Distance (EAD) qui a été mis en place par les Instituts de Formation Professionnelle dans le domaine de la Santé, les services de l'Institut de Formation Professionnelle dans le domaine de la Santé (IFPS) se sont tenus à proximité de votre établissement afin d'évaluer les modalités relatives au dispositif à mettre en place afin d'optimiser les qualifications dispensées aux futurs étudiants.

وإذ أن الهدف من تقييم الجهاز التعليمي عن بعد (EAD) الذي تم إنشاؤه من قبل المؤسسات التعليمية المهنية في المجال الصحي، فقد حرصت مصلحة المعهد التعليمي المهني في المجال الصحي (IFPS) على التواجد بجوار منسلككم من أجل تقييم النماذج المتعلقة بالجهاز التعليمي عن بعد الذي سيتم إنشاؤه من أجل تحسين التكوينات التي سيتم تقديمها للطلاب المستقبليين.

En outre, les services de l'Institut de Formation Professionnelle dans le domaine de la Santé (IFPS) ont cherché à recueillir les suggestions et remarques des étudiants sur le dispositif de l'enseignement et d'apprentissage adoptés par les Instituts de Formation Professionnelle dans le domaine de la Santé (IFPS) durant la période de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année.

وأيضاً، حرصت مصلحة المعهد التعليمي المهني في المجال الصحي، على استشارة الطلاب المتميزين من أجل جمع اقتراحاتهم وملاحظاتهم على الجهاز التعليمي عن بعد الذي تم إنشاؤه من قبل المؤسسات التعليمية المهنية في المجال الصحي (IFPS) خلال الفترة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة.

Le Directeur des Ressources Humaines  
Signature: M. ZHIBERBAH ABU

مدير الموارد البشرية  
التوقيع: محمد زبير باح أبو

+212 537 76 01 05 - الهاتف: +212 537 76 58 27 - الفاكس: +212 537 76 01 05 www.sante.gouv.ma

**الوثيقة 05: توزيع المواد التي يمكن تلقينها للطلبة في الموقع المعتمد**

Royaume du Maroc  
Ministère de la Santé  
DIRECTION REGIONALE  
DE LA VOIRINE - SAKIA LHAMRA  
Institut de formation professionnelle dans le domaine santé

أيدول رقم 05

T2: Tableau sur les solutions adoptées par les Départements formateur

Filière	Promotion	Solutions adoptées en		Solution	Lien à activer
		synchrone (cours en interactivité avec les étudiants)	asynchrone		
Aide-soignant	2019/2020	Notions de Pharmacologie	Adresse email	1) Création d'un groupe whatsapp pour chaque module 2) Création d'une plateforme "classroom" pour les étudiants et les enseignants	
		Soins liés à l'élimination			
		Notions d'urgences et secours			
		S.N.S. et programmes sanitaires			
		Soin et assistance de l'infirmier			
Organisation du travail					

# آليات المجتمع المدني في التخفيف من الظاهرة الاجرامية

عبد الرزاق عباسي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة،  
مختبر التراث الثقلي والتنمية  
تحت إشراف: الأستاذ ادريس مقبوب

## مقدمة

لكل عصر ولكل حقبة من الزمان مفهومها الخاص يكون بمثابة المفتاح السري لمجموعة من الإشكالات الاجتماعية، وكذلك يكون بمثابة ترسانة من الطموحات والآمال المجتمعية. إن هذا المفهوم هو مفهوم المجتمع المدني، حيث أن له وزن على أرض الواقع مشرق في الساحة الفكرية، رغم العوائق والتشويشات، ولهذا من واجبنا تسليط الضوء على هذا المفهوم من خلال البحث الجاد والهادف. ويعتبر المجتمع المدني تجريدا ذهنيا لواقع اجتماعي شديد التعقيد والتباين مليء بالتناقضات ولا يتوقف عن التغيير بتغيير الأماكن والمواقع، إذ بات في المرحلة الراهنة يقدم إجابة جاهزة عن العديد من المسائل، فهو رد على سيطرة الاقتصاد على الحياة الاجتماعية والصحة والثقافة والفن.

المجتمع المدني هو اجمالي التنظيمات والمؤسسات ذات الطابع الاجتماعي والتطوعي التي تملأ المجال بين الفرد والدولة من جهة أخرى. هو مجموعة من الجمعيات الحقوقية والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات التي تقوم بدور فعال من خلال الأنشطة المدرة للدخل وحقوق الانسان وكل ماله علاقة بحياة كالتعليم ومحاربة الأمية والصحة والأنشطة المدرة للدخل وحقوق الانسان وكل ماله علاقة بحياة وحاجيات المواطنين والمجتمع. ولهذا فالمجتمع المدني هو الإضافة النوعية التي يحدثها كل مكون من مكوناته، فهو عبارة عن اسرة تكبر بمقدار الجهد والعطاء بين افراد المجموعة بدون مقابل.

إن الاعمال التي يقوم بها المجتمع المدني تعد عملا مهما مساعدا على تحقيق التنمية المنشودة سواء التنمية البشرية او التنمية المحلية. كذلك اصبح يشكل المقاربة التشاركية في تدبير الشؤون العامة، وذلك من خلال ترسيخ قيم المواطنة والتماسك بين افراد المجتمع الواحد. والمساهمة الفعالة في تحقيق العدالة الاجتماعية، من خلال حل مشاكل المجتمع وإيجاد الحلول لها. و يمثل المجتمع المدني مؤسسات مستقلة، تمتلك كثير من الحرية في قراراتها، ومن أهدافها خدمة المواطنين والصالح العام للوطن، وتقديم الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بالأمر والطفل، ونشر قيم المواطنة، وترسيخ الهوية الوطنية. كما أن مؤسسات المجتمع المدني تحارب الأمية وأيضاً الجهل بين الأفراد، وذلك عن طريق نشر الوعي

الثقافي بين الناس، وتطوير القرى والمدن حيث تساعد في التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي هي رهان المجتمعات بمختلف مشاريعه.

## 1 تعريف المجتمع المدني

أ-طوماس هوبز (1679-1588)

يعتبر هوبز من أوائل الفلاسفة الذين اهتموا بالمجتمع المدني، في الفكر الغربي، حيث أعطاه أهمية كبرى في الساحة الفكرية، حيث اعتبر هوبز "أن المجتمع المدني هو خروج الإنسان من حالة الطبيعة بما تعنيه من فوضى وما يميزها من بربرية واقتتال للدخول في حالة مدنية منظمة، تتأسس فيها على أنقاض الطبيعة دولة تعتبر بمثابة ساعة تضبط سلوك الأفراد وتحميمهم وتضمن لهم النظام والسلام".<sup>1</sup>

ب-كارل ماركس (1883-1818)

إن كارل ماركس أعطى أهمية كبرى للمجتمع المدني وهذا يتبين من خلال اهتمامه بالصراع الطبقي، خصوصا أن المجتمع المدني عنده هو مجتمع الإنتاج والاقتصاد والطبقات، "إن مفهوم المجتمع من المفاهيم الأولى التي جادل فيها ماركس هيجل عام 1843 في نقده حقوق الدولة في الرؤية الهيكلية، وهدف في نقده إلى إضفاء محتوى ماديا أكثر على المفهوم ونشره باعتباره مفهوما ثوريا وليس مجرد مفهوم فلسفي، فالمجتمع المدني هو الفضاء الذي يتحرك فيه الإنسان دائئا عن مصالحه الشخصية".<sup>2</sup>

ح-يورغن هابرماس 1929

إن الفيلسوف يورغن هابرماس يضع تصورا جديدا لمفهوم المجتمع المدني حيث ربط هذا المفهوم بالاقتصاد والمواطنة ولهذا "فالمجتمع المدني عند هابرماس له مكانة في النظرية الديمقراطية الحديثة باعتباره أساسا مجتمعيًا يلعب دورا حيويًا مؤسسًا التواصل بين الدولة والاقتصاد والحفاظ على المواطنة، لذلك يعتبر المجال العام صخرة شك وعتار للسياسة، لأنه يساهم في شق السياسة وافتتاح أمرها، حيث تدافع عن مصالحها الخاصة بدلا من الدفاع عن مصالح الناس، ويساهم أيضا في وضع حد

<sup>1</sup> ستيفن ديلو، التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني، ترجمة ربيع وهبة، المشروع القومي للترجمة، عدد 467، سنة 2003، الفصل السادس ص 239.

<sup>2</sup> الحبيب الجنحاني، المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 22.

لسياسة الأروقة السرية، وهارماس يعول في هذا المجال على الإعلام الذي يعتبره جزءا من المجتمع المدني ووسيلة فعالة للحكم في أمر السياسة".<sup>1</sup>

المجتمع المدني عند الفلاسفة هو الاهتمام بالإنسان بالدرجة الأولى، وجعله فردا فعالا داخل المجتمع، وتحقيق مصالحه المادية والمعنوية، وذلك عن طريق التعاون بين الأفراد من أجل تحقيق المصالح العامة والمشاركة للنهوض بالمجتمع. فالمجتمع المدني إطار للوعي والثقافة والحوار، وتبادل الآراء والأفكار، بين الأفراد من أجل الوصول إلى الهدف المنشود اي بناء مجتمع متقدم اقتصاديا وفكريا واجتماعيا. وهذا ما نجده عند الفيلسوف أنطونيو غرامشي أن المجتمع المدني عنده ليس ساحة للتنافس الاقتصادي بل ساحة للتنافس الإيديولوجي منطلقا من التمييز بين السيطرة السياسية والهيمنة الإيديولوجية.

## 2 تعريف الظاهرة الإجرامية

إن الظاهرة الإجرامية تختلف من إنسان لآخر، ومن مجتمع لآخر، وأن أسبابها متعددة فمنها يرجع لأسباب اقتصادية أو ناتج عن البيئة التي يعيش فيها الإنسان مثلا: عاداتها وتقاليدها والظروف الاجتماعية التي تتميز بها هذه البيئة. فمثلا الفقر والتمهيش، والإقصاء قد تؤدي إلى جعل الإنسان يقوم بجرائم من أجل الحصول على مكاسب مادية لمواجهة متطلبات الحياة. ولهذا نجد أغلب الجرائم تكون في الأحياء الهامشية الفقيرة. كذلك أن الإعلام له دور في نمو السلوك الإجرامي وخصوصا عند الفئات الفقيرة، حيث أن قلة الوعي تكون سببا في الفعل الإجرامي، حيث أن الإنسان يسعى إلى تقليد بعض المجرمين في الأفلام والمسلسلات، والبرامج، من أجل إثبات الذات، وكذلك من أجل لعب دور بطولة المجرم في ارتكاب الجرائم في شتى أنواعها.

ومن هنا يمكن الحديث عن علم الإجرام وهو علم الجريمة، أو علم ظاهرة الإجرام، أو هو ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الظاهرة الإجرامية، وهو العلم الذي يدرس أسباب الجريمة سواء تعلقت هذه الأسباب بشخص المجرم أم بالبيئة المحيطة به. إذن من هنا سنتطرق إلى نشأة الظاهرة الإجرامية عند علماء الإجرام: تشيرزي لومبروزو، وانريكوفيري.

---

<sup>1</sup> الأب باسم الرباعي، المجتمع والدولة أشكالها وتحولاتهما في الفلسفة السياسية المعاصرة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2011، ص 72.

## أ-تشيرزي لومبروزو Lombrozo cezari

إن لومبروزو يعد من الأوائل الذين اهتموا بعلم الإجرام، ودراسة الظاهرة الإجرامية، "إن لومبروزو هو أول من قال بحتمية الجريمة، واعتبر المجرم مسيرا وليس مخيرا، ولذا يجب أن لا يسأل جنائيا، كما أنه اعتبر المجرم مريضا لا يستحق عقوبة بل يستأهل تدبير أمن وقائي أو علاجي أو التخلص منه إذا تعذر علاجه أو إصلاحه".<sup>1</sup> هذا من وجهة ومن وجهة أخرى ذهب "لومبروزو" و"هوتون" و"دي توليو" وغيرهم إلى مقارنة المجرم بالإنسان الأول والحيوانات المتوحشة كالقرود كوسيلة لإثبات علم الإجرام، وذهبوا إلى المجرم النموذجي هو المجرم بالفطرة، أي ذلك أن الإنسان الذي يولد وبه ميل طبيعي إلى الإجرام ورثه عن أصله البدائي وما انحدر عنه من الكائنات".<sup>2</sup> هذا بالنسبة للمفهوم الوجيه للظاهرة الإجرامية عند لومبروزو، إذن كيف نظر أنريكو فيري للظاهرة الإجرامية؟

### ب- أنريكو فيري ferry Enrico

يعتبر أنريكو فيري كذلك من الأوائل الذين اهتموا بالظاهرة الإجرامية، واتجهوا نحو الاتجاه التكاملي بعنايتهم بكل من العوامل الداخلية والعوامل الاجتماعية، ولعله أحد المفكرين الذين لم يقعوا في التفسير الأحادي للجريمة وردها إلى مجموعة من العوامل، حيث يرى أن الجريمة ثمرة حتمية لعوامل معينة، إذن فهو يؤمن بحتمية الجريمة. وقد عرف أنريكو فيري "علم الاجتماع الجنائي، أي ذلك العلم الذي يشمل الأنظمة الجنائية كافة، من ضمنها القانون الجنائي ويتولى بدراسة الجريمة والدفاع الاجتماعي ضدها أي رد فعل المجتمع ضد هذه الظاهرة بصفقتها ضررا يصيب المجتمع أو خطرا يعكر صفو النظام الاجتماعي، لأن المجتمع هو مهددا دائما بارتكاب الجرائم، كما أن الجريمة ظاهرة فردية مناهضة للمجتمع وموجهة ضده وبعضها ظاهرة اجتماعية".<sup>3</sup>

وفي هذا الصدد نجد أن علم الإجرام مع عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم Emile Durkheim الذي يقول "أن علم الإجرام هو علم خاص موضوعه الجريمة، وهي حتمية كظاهرة اجتماعية لا يخلو منها أي مجتمع".<sup>4</sup> لقد تم التطرق إلى تعريف كل من المجتمع المدني والظاهرة الإجرامية بنظرة موجزة، وقد

<sup>1</sup> إسحق ابراهيم منصور، موجز في علم الإجرام والعقاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 1991، ص 26.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، موجز في علم الإجرام والعقاب، ص 30-31.

<sup>3</sup> علي أحمد خضر المعماري، دراسات في علم الإجرام، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 31.

<sup>4</sup> Emile Durkheim, "les règles de la méthode de sociologique", Paris, P.U.F, 1956, P: 33.

تبين أن الموضوع الرئيسي لكل منهما هو الإنسان باعتبار الإنسان الهدف الأسمى أي جعل الإنسان يعيش حياة مستقرة آمنة من العنف والخوف والفقر والتمهيش والإقصاء. ولهذا اهتم علماء الاجتماع والفلاسفة وعلماء النفس بدراسة وتحليل الظاهرة الإجرامية، كما اهتم العلماء في مختلف الاختصاصات العلمية بإيجاد الوسائل العلمية والتكنولوجية اللازمة لرصد الجريمة وتتبع آثارها وصولاً إلى الكشف عنها.

المجتمع المدني له دور فعال في التخفيف من الظاهرة الإجرامية وذلك من خلال جمعياته المختلفة التي تعمل في مجال محاربة الفقر والهشاشة والتمهيش والإقصاء الاجتماعي. إذن ما هي آليات المجتمع المدني في التخفيف من الظاهرة الإجرامية؟

### 3- آليات المجتمع المدني في التخفيف من الظاهرة الإجرامية

أعمال جمعيات المجتمع المدني تتجلى في خدمة الصالح العام، أي المساهمة في التخفيف من الفقر والهشاشة، وحماية الطفولة، والاهتمام بقضايا المرأة والشباب، والدفاع عن جميع مصالح الفئات المحرومة. كذلك ترسيخ قيم التسامح والمواطنة، والدفاع عن حقوق الإنسان، ونشر مبادئ التربية وقيم المجتمع، وتنمية كل من الحواضر والبادي. ومن هنا يمكن أن نعتبر أن الجمعيات غير الحكومية لها دور في التنمية، والتخفيف من بعض المشاكل التي قد يعاني منها المجتمع كيفاً كان نوعها اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية. مما يوضح أهمية العمل مع هذه الجمعيات واستثمار جهودها لمواجهة المشاكل وفي مقدمتها الجريمة.

العمل الجماعي عمل هادف، يساعد الفرد على المشاركة مع الجماعة من أجل تحقيق المنفعة العامة. وبالتالي فالجمعيات تعد لبنة أساسية في المجتمع المغربي، بحيث تقوم بدور فعال في التخفيف من الفقر، والهشاشة والإقصاء الاجتماعي، وتحقيق مبدأ التضامن والتشارك والفعالية. من هنا فالجمعية هي "مجموعة اجتماعية منظمة، حسب قواعد خارجة عن إرادة أعضائها أي أن الفاعل الاجتماعي داخل المقولة أو الإدارة تفرض عليه قواعد خارجة عن إرادته، في حين أن الشخص الذي ينخرط في جمعية يفعل ذلك بمحض إرادته"<sup>1</sup>. فإن العمل الجماعي يعد لبنة أساسية في تحقيق الكرامة الإنسانية، ونبذ العنف، والتخفيف من الفقر والهشاشة وبذلك "فمسؤولية الجمعيات تنحصر في المساهمة في كل

<sup>1</sup> محسن محمد الرحوتي، تدبير المجال الحضري ومساهمة جمعيات الاحياء بالفقر: جمعيات الاحياء القديمة بفاس أنموذجاً، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، تحت إشراف الدكتور عبد السلام فراعي، كلية الآداب، ظهر المهرز فاس، 2002-2003م، ص.78.

مراحل تحقيق التنمية من تخطيط وتديبر وتنفيذ وتتبع، ومنه المساهمة في الحد من مظاهر الفقر والامية والتهميش، والعنف والفساد والرشوة ونشر ثقافة جادة قائمة على اعمال العقل وقبول الاخر والكفاءة وتكافؤ الفرص وحقوق الانسان<sup>1</sup>.

وبطبيعة الحال "أصبح المجتمع المدني حاليا، فاعلا محوريا في عملية التنمية ومحاصرة الفساد، وهذا ما أكدته اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، التي نصت على ضرورة اتخاذ سياسات وممارسات وقائية ضد الفساد، بما فيها تعزيز مشاركة المجتمع، ليبقى ذلك مدخلا مهما في مجال مكافحة الجريمة المنظمة العابرة للحدود، باعتبار الفساد يشكل واحدة من أخطر الأنشطة الإجرامية التي تساهم في بقاء واستمرار الجماعات الإجرامية المنظمة"<sup>2</sup>.

إن تحقيق الاستمرار في المجتمع مسؤولية وطنية مشتركة بين أجهزة الشرطة وكافة مؤسسات المجتمع المدني، ذلك لمواجهة المشكلات الاجتماعية ومكافحة الجرائم التقليدية والمستحدثة، على السواء في ظل المتغيرات الدولية سواء السياسية، أو الاجتماعية أو الاقتصادية إلخ. لذا ينبغي وجود آليات خاصة بالمجتمع المدني لمكافحة الجريمة منها: دور المدرسة والاسرة في مكافحة الجريمة، وذلك عن طريق التنشئة الاجتماعية للطفل على قيم المواطنة وحب الآخر وترسيخ قيم التسامح والامن وذلك من أجل التخلص من الجريمة، التي يعاني منها المجتمع وهذا هو الهدف الاسمي للنهوض بالمجتمع .

المؤسسات التعليمية كأحد مكونات المجتمع المدني "تلعب دورا بالغ الأهمية في تهذيب النفس للحد من التصرفات الإجرامية التي قد تدور بخلد صاحبها، حيث تتمثل وظيفة المؤسسة التعليمية في مدى تحقق الأهداف العامة والخاصة التي ينتظر منها على المدى القريب أو البعيد، ولا يمكن أن تتحقق هذه الأهداف إلا في ظل سياسة تربوية متطورة تتوجه إلى التلميذ أولا قصد استغلال طاقاته الخلاقة في العمل الحيوي المنتج الذي يقوم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها بنفسه وكذا ضبط سلوكه وتقويم اعوجاجه إن ابتلى بالانحراف وحاول الخروج عن الطريق الجاد، إذ نستخلص أن وظيفة المؤسسة التعليمية لا تنحصر في إعداد التلاميذ علميا، بل نعدهم كي يكونوا أفراد صالحين، والتلميذ في هذه المؤسسة يعيش في مجتمع مدرسي وليد المجتمع الخارجي، لأن الوسط التعليمي داخل المؤسسة يعد

<sup>1</sup> مصطفى العثماني، المجتمع المدني وسؤال الوجود بالدول النامية، زيارة الموقع يومه 2022/01/27.

<sup>2</sup> عباسي محمد الحبيب، "مساهمة المجتمع المدني في مكافحة الجريمة المنظمة"، 2019: Meading almerja.com زيارة الموقع يومه 2022/12/18.

مسؤولاً لحد كبير عما نشاهده في حياتنا العامة، من هؤلاء الشباب الذين دفعت بهم المدرسة إلى المجتمع دفعا ناقصا، ولم تعدهم في محيطها ذلك الإعداد الاجتماعي لحياته المقبلة<sup>1</sup>.

بناء على ما سبق يعد المجتمع المدني ركيزة أساسية في التخفيف من الجريمة وذلك عبر نشر ثقافة الوعي بخطورة الجريمة على الفرد والمجتمع وانعكاساتها السلبية، المتمثلة في الجزاء والعقاب، أي عقوبة الفرد بنوع الجريمة المرتكبة، لهذا فإن جمعيات المجتمع المدني تلعب دورا في مكافحة الجرائم والحد من انتشارها، وخصوصا في المجتمعات المتخلفة التي تعاني الفقر، والهشاشة، والبطالة، والفوارق الاجتماعية. فإن جمعيات المجتمع المدني ينبغي عليها توعية الأفراد بخطورة الجريمة، وذلك عن طريق فهم الترسنة القانونية للحد من الجرائم كيفما كان نوعها، ومعرفة الأسباب والدوافع التي تؤدي إلى الجريمة من أجل تفاديها.

كذلك هناك آلية مهمة خاصة بالمجتمع المدني تتمثل في: اضطلاع الأسرة على ترسيخ فكرة الأمن الشامل بهدف تعليم الأطفال في سن مبكرة مفهوم الأم، إن الأسرة التي تقوم على أسس متينة من القيم، قيم الخير، والجمال تؤدي إلى تربية الأبناء تربية حسنة متكاملة، وأن الأسرة هي النواة الأولى في التربية والتنشئة والتثقيف وتكوين شخصية الفرد.

## خاتمة

المجتمع المدني أصبح يشكل لبنة أساسية في التخفيف من الظاهرة الإجرامية، وذلك عبر جمعياته التي تلعب دورا في التوعية، ونشر ثقافة الحوار والتعايش، ونبذ العنف، وغرس القيم النبيلة ومبادئ التربية. كذلك للجمعيات إسهامات تربوية عديدة، حيث تقدم أنشطة متعددة، تساهم في تنمية جوانب الشخصية الإنسانية، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان، حيث تعمل الجمعيات إلى جانب أجهزة الأمن في حماية حقوق الإنسان والحد من الجريمة. و يمثل المجتمع المدني مجموعة من المؤسسات التطوعية، المكونة من الجمعيات والمنظمات غير الحكومية، والمؤسسات العاملة في مجال حقوق الإنسان، التي تهدف إلى تنمية المجتمعات، وتحقيق مبدأ حريات الإنسان ونشر مجموعة من المبادئ والقيم.

وفي هذا الصدد إن مؤسسات المجتمع المدني لها دور في التنمية، أي تنمية الإنسان في جميع جوانب الحياة، والمساعدة في إخراجهم من الفقر ولهذا "تسهم هذه المؤسسات في مكافحة ظاهرة الفقر

<sup>1</sup>المختار أعمر، المجتمع المدني ومواجهة الجريمة-التجربة المغربية نموذجاً-، 2019. www.rolacc.qa زيارة الموقع يومه: 2022/12/18.



سواء من خلال تقديم الخدمات للفقراء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال تنمية مهارات الفقراء عن طريق التعليم والتثقيف والتأهيل، إن جميع الأديان السابوية دعت إلى إيلاء ظاهرة الفقر اهتماما كبيرا، لأن الفقر يولد الجريمة حيث تشير الدراسات إلى أن أغلب الفئات المرتكبات للجريمة ينحدرون من أسر فقيرة<sup>1</sup>

تسهم جمعيات المجتمع المدني في التوعية وذلك عن طريق تقديم دروس محو الأمية لمختلف فئات المجتمع وخصوصا الفئات المتخلي عنهم، حيث "تؤدي منظمات المجتمع المدني في تثقيف أفراد المجتمع من خلال تنظيم وعقد المؤتمرات وورش العمل، والندوات في مواضيع حديثة واجتماعية وثقافية متنوعة"<sup>2</sup>.

ولقد توجهت الحركة الجمعوية في السنين الأخيرة، إلى العمل التنموي، وذلك للنهوض بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمواطنين إلى جانب الدولة، فعملت الجمعيات إلى تشغيل مجموعة من الفئات الهشة، ومحاربة الهدر المدرسي، وإشاعة ثقافة التسامح والعمل على تنمية نشاط النساء وخصوصا في العالم القروي، الذي يعاني التهميش والإقصاء الاجتماعي. ولهذا فالجمعيات لها دور فعال في تحقيق الاستقرار الاجتماعي، إلى جانب الدولة والقطاع الخاص، وترسيخ السياسات العامة على المستوى المحلي والوطني وخصوصا في المجال القروي الذي مازال يعرف العديد من الصعوبات والعوائق في المجالات المرتبطة بالتنمية لهذا فإن تفعيل دور جمعيات المجتمع المدني داخل هذا المجال القروي أصبح امرا ضروريا للنهوض بالأوضاع المعيشية للسكان القروية خصوصا وضعية المرأة والطفولة.

لكن مع كل الأهمية التي أصبحت لجمعيات المجتمع المدني بالمغرب، فإن هناك مجموعة من المعوقات البنوية والمالية التي تقف أمام الجمعيات في تحقيق التنمية الاجتماعية، لهذا ينبغي تكافل الجهود لتجاوز كل الحواجز والمعوقات التي تبرز أمام العمل الجمعي، نحو تحقيق تنمية بشرية مستدامة مبنية على الحكامة الجيدة. وتدعيم المقاربة التشاركية باعتبارها أساس العمل الجمعي الناجح.

---

<sup>1</sup> أحمد إبراهيم ملاوي، دور مؤسسات المجتمع المدني في التنمية الشاملة، قسم الاقتصاد، جامعة مؤتة، الأردن، 2008، ص.12.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، أحمد إبراهيم ملاوي، ص.16.

## بيبلوغرافيا

1. الاب باسم الرباعي، المجتمع المدني والدولة أشكالها وتحولاتهما في الفلسفة السياسية المعاصرة، دار الفارابي، لبنان، بيروت، ط1، 2011 .
  2. الحبيب الجحاني، المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2012.
  3. احمد إبراهيم ملاوي، دور مؤسسات المجتمع المدني في التنمية الشاملة، قسم الاقتصاد، جامعة مؤتة، الأردن، 2008.
  4. اسحق إبراهيم منصور، موجز في علم الاجرام والعقاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 1991.
  5. ستيفن ديلو، التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني، ترجمة ربيع وهبة، المشروع القومي للترجمة، الفصل السادس، عدد 467، سنة 2003.
  6. عباسي محمد الحبيب، مساهمة المجتمع المدني في مكافحة الجريمة المنظمة، 2019. زيارة الموقع يومه: 2022/12/18.
- Meading almerja.com
8. علي احمد خضر المعماري، دراسات في علم الاجرام، دار غيداء، عمان، الأردن، 2012.
  9. محسن محمد الرحوتي، تدبير المجال الحضري ومساهمة جمعيات الاحياء بالمغرب: جمعيات الاحياء القديمة بفاس أمودجا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، تحت اشراف الأستاذ عبد السلام فراعي، 2002-2003.
  10. Emile Durkheim, "les règles de la méthode de sociologique", P.U.F, Paris, 1956.



# الحركة الوخنية المغربية في المعرفة المدرسية

## دراسة تشخيصية لمضامين الكتاب المدرسي "التجديد في الاجتماعيات"

د. محمد صهود

أستاذ باحث

يوسف السطي

طالب باحث بسلك الدكتوراه  
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - الرباط

### مقدمة

يعد موضوع الحركة الوطنية المغربية من المواضيع التي تستهوي الكثير من الباحثين، خاصة من الجانب التاريخي، حيث ينكبون على دراسة وتحليل ونقد الوثائق المرتبطة بمرحلة الحركة، أو الاشتغال على المذكرات التي يصدرها فاعلون عايشوا المرحلة.

ويعتبر الكتاب المدرسي من أهم الأدوات المستعملة في عملية التعلم، حيث يتضمن البرنامج الدراسي للمادة، وكذلك مختلف الدعامات التي تساعد المتعلمين في استيعاب أفضل للدرس، بالإضافة إلى أنشطة تعليمية مختلفة تمكنهم من تطوير مهاراتهم. كما يأخذ الكتاب المدرسي أهميته باعتباره أداة تعليمية تهتم المدرس والمتعلم على حد سواء، بالإضافة إلى أن استعماله لا يرتبط بمكان محدد، من خلال إمكانية استعماله داخل الفصل الدراسي وخارجه. وبواسطة الكتاب المدرسي، يتلقن المتعلم مجموعة من المعارف والمعطيات العلمية، كما يكتسب من خلاله عددا من القيم، (مثل قيم المواطنة وحقوق الإنسان..) خاصة الكتب المدرسية التي تهتم العلوم الاجتماعية، وعلى رأسها كتب مادة التاريخ.

وتعتبر وحدات تدريس تاريخ المغرب عموما، من الوحدات التي تكتسي أهمية بالغة داخل المنهاج الدراسي للمادة، حيث تمكن المتعلمين من الاستيعاب والتعرف على أحداث بارزة في مسار البلاد منذ القدم إلى يومنا هذا. ويمثل موضوع الحركة الوطنية جزءا من المسار التاريخي الطويل الذي عاشته البلاد، خاصة خلال فترة الحماية، الشيء الذي سيدفعنا للوقوف عند كيفية تقديم الكتاب المدرسي لهذه الفترة التاريخية الهامة، لا على مستوى الأحداث، ولا على مستوى الشخصيات، ولا على مستوى الوثائق والبيبلوغرافيا المعتمدة في بناء الدرس.

## 1. تحليل نتائج الدراسة

قمنا بتحليل مضمون الوحدات الخاصة بالحركة الوطنية، فيما يتعلق بالكتاب المدرسي لمستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، وذلك بالاعتماد على شبكة للتحليل وضعناها لهذا الغرض، وحرصنا على أن تم بجميع الجوانب التي يمكن أن تغطي موضوع الحركة الوطنية المغربية.

### 1.1. دروس مادة التاريخ

نلاحظ أن دروس تاريخ المغرب ينحصر في ثلاثة فقط، يوجد ضمنها درس واحد يخص تاريخ الحركة الوطنية، وهو درس "المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية"، ويتطرق إلى جانب الحركة الوطنية، ومواضيع المقاومة المسلحة، ودور ثورة الملك والشعب في حصول المغرب على الاستقلال، ومراحل استكمال الوحدة الترابية للبلاد. وبهذا، تكون نسبة هذا الدرس تشكل 9.09%، وهي نسبة لا تتعدى العشر من مجموع عدد الدروس.

ترتيب هذا الدرس من حيث تسلسل الدروس هو المرتبة العاشرة، ويقع في 6 صفحات، اثنان منها فقط تتناول موضوع الحركة الوطنية، ضمن النشاط التعليمي الثاني، بعد النشاط التعليمي الأول الذي وقف عند حركة المقاومة المسلحة. وعلى مستوى العنوان، فإنه لا يشير إلى موضوع الحركة الوطنية المغربية بشكل صريح ومستقل، بل عبارة "الكفاح من أجل الاستقلال"، يدخل ضمنها الكفاح المسلح والعمل السياسي في ذات الوقت.

### 2.1. مضمون الدرس

يتضح أن الكتاب المدرسي يحدد تاريخ بداية الحركة الوطنية في سنة 1934م، كما يظهر من خلال الخط الزمني الذي يتحدث عن أهم مراحل المقاومة المغربية واستكمال الوحدة الترابية، وكذلك من خلال عنوان النشاط التعليمي الثاني، الذي يهم مرحلة المقاومة السياسية وأبرز تطوراتها، ويحصرها بين عامي 1934 و1953م. في حين تتفق معظم الكتابات التاريخية في هذا الموضوع، على أن البدايات الأولى لعمل الحركة الوطنية كان في سنة 1930م، أي قبل أربع سنوات من التاريخ المحدد في الكتاب، وهي اللحظة التي مثلت الإعلان العلني عن الحركة واشتغالها في الميدان السياسي، بعد أن كان العمل ينصب منذ سنة 1926م حول العمل الثقافي.

وضمن النشاط التعليمي الثاني، نجد وثيقة عبارة عن نص يتحدث عن ظهور 16 ماي 1930م، وكما رأينا أعلاه، فهذا النشاط يوظف المرحلة الزمنية الممتدة ما بين 1934 و1953م، وهو ما قد يخلق تبايناً في

التقدير لدى المتعلم، حينما يقف عند نص لا ينتمي إلى الفترة الزمنية المدروسة، على الرغم من أهمية النص والموضوع الذي يتحدث عنه.

وحول سياق ظهور الحركة الوطنية المغربية، يستشف من الدرس أن السياق الوحيد المذكور هو حدث صدور السلطات الفرنسية لظهير 16 ماي 1930م، مع العلم أن اسمه الحقيقي هو "ظهير سير شؤون العدلية في القبائل ذات العوائد البربرية التي لا توجد فيها محاكم مكلفة بتطبيق القواعد الشرعية"، وهو الشيء الذي لا يذكره الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى تغييره لأحداث مهمة ساهمت في بلورة الحركة، سواء الوطنية أو الدولية، من قبيل هزيمة محمد بن عبد الكريم الخطابي في حرب الريف، وانحصر خيار المقاومة المسلحة، وظهور نخبة مثقفة جديدة تنتمي إلى الوسط الحضري، دون إغفال أزمة 1929م الاقتصادية وما أفرزته من تجاوب بين حرفيي المدن العتيقة والخطاب الوطني.

ونجد في نفس النشاط التعليمي، وثيقة عبارة عن خطاطة لمكونات برنامج الإصلاحات المعروف بـ"مطالب الشعب المغربي"، الذي تقدمت به كتلة العمل الوطني سنة 1934م، وهو الأمر الذي لا يذكره كذلك الكتاب المدرسي، واكتفى بذكر بعض المطالب، سواء المتعلقة بالجانب الإداري، أو بالجانب الاجتماعي، أو الاقتصادي والمالي، وإغفال الجهة التي تقف وراء المبادرة، كما نجد وثيقة عبارة عن خطاطة لأهم الأحزاب والنقابات بالمغرب في عهد الحماية، سواء بالمنطقة السلطانية، أو بنظيرتها المنطقة الخليفية، وجاء ذكر "حزب الحركة الوطنية لتحقيق المطالب" الذي انشق عن كتلة العمل الوطني وتحول إلى حزب الاستقلال تحت قيادة علال الفاسي، في حين اسمه الصحيح هو "الحزب الوطني لتحقيق المطالب". كما نلاحظ غياب ذكر الحزب الشيوعي المغربي، مع الأحزاب المنتمية للمنطقة السلطانية، بالرغم من أنه تأسس سنة 1934م، أي قبل أن يؤسس أنصار محمد حسن الوزاني حزب الشورى والاستقلال (1946م) المذكور في الخطاطة.

من جهة أخرى، نلاحظ أن هناك غياب شبه كلي للأحداث المرتبطة بالحركة الوطنية بالشمال في الكتاب المدرسي، باستثناء الخطاطة السابقة الذكر، والتي تم فيها الإشارة إلى حزب الإصلاح الوطني وزعيمه عبد الخالق الطريس، وحركة الوحدة المغربية وزعيمها محمد المكي الناصري، كما أن الوثيقة رقم 1 في النشاط التعليمي الأول، وهي عبارة عن خط زمني لأهم مراحل المقاومة المغربية، لم يرد فيها حدث من أحداث الحركة الوطنية بالمنطقة الخليفية، ولم تتم الإشارة لعريضة مطالب الأمة التي تقدمت بها النخبة الوطنية إلى قيادة النظام الجمهوري بإسبانيا سنة 1931م، في الوقت الذي ذكرت الخطاطة حدث تقديم النخبة الوطنية بالمنطقة السلطانية لمطالب الشعب المغربي سنة 1934م. نفس الأمر مع وثيقة المطالبة بالاستقلال، إذ أشار الكتاب المدرسي لوثيقة 11 يناير 1944م، التي قدمها حزب

الاستقلال بالمنطقة الخاضعة للنفوذ الفرنسي، في الوقت الذي لم تذكر أي إشارة عن وثيقة 14 فبراير 1943م، التي قدمها حزب الإصلاح الوطني وحركة الوحدة المغربية، باسم الجبهة القومية للوطنية المغربية، بالمنطقة الخاضعة للنفوذ الإسباني، بالرغم من السبق الذي حققته الوثيقة الثانية على الأولى.

وفي نظرنا، قد يخلق هذا الغياب، وهذا النهج الذي تعتمده الجهات الوصية، في تضمين الكتاب بأحداث الحركة الوطنية بالمنطقة السلطانية، وإغفال أحداث نظيرتها بالمنطقة الخليفية، أثرا سلبية على التلميذ ونفسيته، وبالأخص المنتمي إلى منطقة الشمال، فقد يكون أحدهم من عائلة ساهمت بشكل كبير في تشكيل مسار كفاح المنطقة في مواجهة الاستعمار الإسباني، أو سبق لأحدهم أن سمع عن حدث من الأحداث المهمة التي شهدتها المنطقة في تلك الفترة، ولم يجد لذلك أثرا في الكتاب المدرسي، وهو ما قد يعتبره حيفا وتمييزا.

### 3.1. معجم الدرس

نجد ضمن النشاط التعليمي الذي يهيم مرحلة المقاومة المسلحة، معجما لشرح وتعريف عدد من قادة هذه المقاومة، وكذلك لعدد من المواقع الجغرافية التي كانت مسرحا لمعارك خاضها المغاربة ضد الاستعمار. في حين لا يتضمن النشاط التعليمي الذي يهيم مرحلة المقاومة السياسية معجما للتعريف برموز الحركة الوطنية ولا شرحا للمصطلحات، الشيء الذي قد يخلق غموضا لدى المتعلم حول بعض المرادفات والمصطلحات.

### 4.1. الدعامات

تبرز الدراسة هيمنة الدعامات المهياة (3) والنصوص المرجعية (2)، بحيث يمثلان أكثر من نصف عدد الدعامات، ونسجل حضور محتشم للنصوص المصدرية (1)، وكذلك للصور الفوتوغرافية (1)، في حين هناك غياب تام للوثائق الأصلية وللشهادات الشفهية والرسوم والكاريكاتور، وأيضا غياب الوثائق المهياة، في الوقت الذي يعتبر فيه موضوع الحركة الوطنية قابل للاستعمال في معظم الدعامات المغيبة في الكتاب، وبشكل خاص، الوثائق الأصلية والشهادات الشفهية، على اعتبار أن الفترة المدروسة التي يشملها الموضوع، لا يزال متوفر حولها عدد مهم من مثل هذه الوثائق والشهادات.

## 5.1. أحداث الحركة الوطنية بالمنطقتين السلطانية والخليفية

يبدو الفرق واضحاً في كيفية تناول الكتاب المدرسي لأحداث الحركة الوطنية بالمنطقة الخاضعة للنفوذ الفرنسي المعروفة بالمنطقة السلطانية، وبمنظيرتها المنطقة الخاضعة للنفوذ الإسباني المعروفة بالمنطقة الخليفية، حيث يتبين أن الأولى تمثلت في 4 أحداث هامة (صدر ظهير 16 ماي 1930- تقديم برنامج الإصلاحات 1934- تقديم وثيقة المطالبة بالاستقلال 1944- تأسيس الأحزاب السياسية والنقابات)، بينما الثانية لم تمثل إلا بحدث وحيد (تأسيس الأحزاب السياسية)، بالرغم من كون منطقة الشمال شهدت بدورها تقديم مطالب الأمة ووثيقة المطالبة بالاستقلال. الشيء الذي قد يدفع بالمعلم إلى اعتبار المنطقة، منطقة جمود لم تكن تعرف دينامية على مستوى مواجهة الاستعمار المتمثل في الإدارة الإسبانية.

## 6.1. أعلام الحركة الوطنية

يتبين أن الكتاب المدرسي اكتفى بذكر علمين من أعلام الحركة الوطنية عن كل منطقة، وهم في الأصل زعماء لأحزاب سياسية، علال الفاسي زعيم حزب الاستقلال، محمد حسن الوزاني، زعيم حزب الشورى والاستقلال، عبد الخالق الطريس رئيس حزب الإصلاح الوطني، ومحمد المكي الناصري رئيس حركة الوحدة المغربية، ولم يذكر الشخصيات التي ساهمت في إعطاء انطلاقة للحركة بالمنطقتين، أمثال، أحمد بلافيج، محمد اليزيدي، عمر بن عبد الجليل، محمد بن العباس القباج، عبد القادر التازي، محمد غازي، أبو بكر القادري، عبد السلام بنونة، محمد بنونة، التهامي الوزاني، محمد داوود...

## 7.1. مساهمة الأحزاب السياسية في مسيرة العمل الوطني

نستنتج أن الكتاب المدرسي يذكر فقط مساهمة حزب الاستقلال في مسيرة الكفاح من أجل الاستقلال، وتحديدًا في صورة تقديم وثيقة المطالبة بالاستقلال 11 يناير 1944م، في الوقت الذي لا يذكر شيئاً عن مساهمة باقي الأحزاب في هذه المسيرة. وقد نفسر هذا المعطى بسببين، إما لكون هذا الحدث عرف مشاركة السلطان محمد بن يوسف فيه، من خلال التشاور والتنسيق الذي أبداه أعضاء من حزب الاستقلال معه حول تقديم هذه الوثيقة، وبالتالي فهو الأحق والأولى بالذكر، أو بالنظر إلى التفاعلات التي خلقتها بعد ذلك، سواء باعتقال قادة حزب الاستقلال الموقعين على الوثيقة، أو بسياسة العنف والتصييق التي نهجتها الإقامة العامة الفرنسية تجاه المغاربة عموماً. لكن، لماذا لم يشر الكتاب إلى عريضة الحركة القومية (حزب الشورى والاستقلال لاحقاً) في ذات الموضوع، والتي تقدمت بها يوم 13 يناير 1944م، أي بعد إصدار وثيقة حزب الاستقلال بيومين، وجاءت هي الأخرى بمبادرة من السلطان؟



## 8.1. تنوع الوثائق

نلاحظ أن ثلاث أحداث من أصل أربعة، استعمل فيها الكتاب المدرسي وثيقتين (برنامج الإصلاحات 1934 - وثيقة المطالبة بالاستقلال 1944 - تأسيس الأحزاب السياسية)، باستثناء حدث واحد استعملت فيه وثيقة واحدة (ظهير 16 ماي 1930)، ولم تستعمل ثلاث وثائق أو أكثر في أي حدث. لكن، الأصل في الوثيقتين المستعملتين في أغلب الأحداث، لهما صلة بوثيقة منعزلة تخص كل موضوع على حدة، ووثيقة مشتركة تهمهم بثلاثة، وهو الخط الزمني الذي يتطرق لأهم مراحل المقاومة المغربية واستكمال الوحدة الترابية. وبالتالي، ليس هناك تنوع كبير من حيث الوثائق حول أحداث الحركة الوطنية، في الوقت الذي يجب على المتعلم أن يطلع على أكثر من وثيقة حول موضوع معين، من أجل تمكينه من ملكة التفكير والمقارنة والنقد.

## 9.1. المصادر والمراجع المعتمدة في بناء الدرس

نلاحظ أن المصادر والمراجع المعتمدة في هذا الدرس الذي يهم الحركة الوطنية، اقتصر على مصدر واحد تناول محور ظهير 16 ماي 1930، وهو مذكرات حياة وجهاد التاريخ السياسي للحركة الوطنية التحريرية المغربية، لصاحبه محمد حسن الوزاني، أحد أبرز الفاعلين في هذه المرحلة التاريخية، إلى جانب مرجع واحد استعمل أربع مرات (مذكرات من التراث المغربي، إشراف العربي الصقلي، الجزء الخامس والسادس، 1986)، وتناول محور برنامج الإصلاحات لسنة 1934، ووثيقة المطالبة بالاستقلال 11 يناير 1944، وخطاب السلطان محمد بن يوسف بطنجة 1947. وبهذا يكون استعمال المصادر والمراجع المغربية ضعيف إذا ما قارناها مع الإصدارات العالمية التي تزخر بها الساحة العالمية المغربية، كما نسجل غياب استعمال أي مرجع أجنبي.

## خاتمة

انطلاقاً من عملية الوصف والتحليل لموضوع الحركة الوطنية المغربية بالكتاب المدرسي "التجديد في الاجتماعيات" لمستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، بالاعتماد على شبكات لتحليل المضمون، نستنتج أن الأخير ربط ظهور الحركة بعامل واحد وهو صدور ظهير 16 ماي 1930، بينما أغفل عوامل أخرى لا تقل أهمية، مثل هزيمة محمد بن عبد الكريم الخطابي بالريف، وانحصار خيار المقاومة العسكرية، وظهور نخبة مثقفة تنتمي إلى الوسط الحضري، دون نسيان الأزمة الاقتصادية العالمية لعام 1929م.

نستنتج كذلك غياب شبه كلي لأحداث الحركة الوطنية بالمنطقة الخاضعة للنفوذ الإسباني، المعروفة بالمنطقة الخليفية، في الكتاب المدرسي، باستثناء إشارة تأسيس الأحزاب السياسية بالمنطقة، بالإضافة إلى إبراز الأخير لمساهمة حزب الاستقلال في هذه المرحلة من تاريخ المغرب، دون غيره من القوى الوطنية الأخرى، من خلال وثيقة المطالبة بالاستقلال التي تقدم بها في 11 يناير 1944م. ويستخلص أيضا من الدراسة هيمنة الدعامات المهيأة والنصوص المرجعية على الوثائق الواردة، وغياب الشهادات الشفهية، وقلة المصادر والمراجع المعتمدة في بناء درس الحركة الوطنية المغربية، كما يظهر جليا غياب كلي لمساهمة المرأة في هذه المرحلة التاريخية الهامة، على سبيل المثال، مساهمة تنظيم "أخوات الصفا" التابع لحزب الشورى والاستقلال.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، وبهدف تطوير حضور موضوع الحركة الوطنية المغربية بالكتب المدرسية، نقترح ضرورة مواكبة مناهج مادة التاريخ للبحث الإستوغرافي في تاريخ المغرب، وحول موضوع الحركة الوطنية على وجه الخصوص، وبأهمية تخصيصها لأنشطة التعلم تتمحور حول التاريخ الجهوي للحركة الوطنية، من خلاله سيتمكن المتعلمون في كل جهات المغرب، من التعرف على مساهمة منطقتهم في مسيرة كفاح المغاربة نحو الاستقلال.

ومن التوصيات الأخرى التي نتقدم بها، الاعتماد على المصادر المغربية، وعلى المصادر والمراجع الأجنبية في بناء مادة الحركة الوطنية، مع توظيف أكثر من دعامة في موضوع واحد، لتنمية ملكة النقد لدى المتعلمين. ونشجع في ذات السياق انفتاح المدرسة على محيطها الخارجي، من خلال استضافة شخصيات عايشت هذه الفترة من مسيرة الكفاح الوطني وساهمت في صناعتها.

### بيبلوغرافيا

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي كتاب التاميز والتلميذة، دار التجديد للنشر والتوزيع، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2017.



# التربية العقلية في السنة النبوية

هشام البدري

باحث في سلك الدكتوراه  
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس،  
كلية الشريعة، فاس

## مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد المصطفى الأمين خير المرين والمعلمين للناس أجمعين وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد؛ تعتبر التربية العقلية من أهم مجالات التربية؛ لأن صلاح الإنسان لا يتم إلا بصلاح عقله واستقامته، وقد اهتمت السنة النبوية المشرفة بالتربية العقلية أشرف اهتمام، ووضعت منهاجاً فريداً لهذه التربية؛ فهي تنظر إلى العقل نظرة اعتدالية ووسطية، على خلاف النظرة الغربية التي أعطت للعقل البشري ما لا يستحق، حتى صار مصدراً من مصادر المعرفة، وحل محل الإله الذي يعبد ويمجد. إن العقل البشري نعمة من أجل النعم التي امتن الله بها على البشرية، ولقد فتن الإنسان بعقله، وخاصة في العصور الحديثة؛ حين رأى المخترعات التي ينتجها، وكانت هذه الفتنة على حساب الروح وعلى حساب الطاقة التي تتصل بالله تعالى وتتصل بالمجهول<sup>1</sup>. هذه النظرة المتطرفة للعقل باعتباره مجرداً خالصاً، وعدم ترك مجالاً لنسبية فيه وفي قصوره، تدفعنا للرجوع إلى أصول التربية العقلية في السنة لنقارن بينها وبين النظرة الغربية للعقل، ولننظر كيف تعاملت السنة مع العقل معاملة اعتدالية.

يبدأ الإسلام التربية العقلية بتحديد مجال النظر العقلي، فيصون الطاقة العقلية أن تتبدد وراء الغيبات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها. ويجعل وسيلته إلى الله تعالى وإلى معرفة الحق هي تدبر الظاهر للحس والمدرك للعقل، ومن ثم يحدد الإسلام مجاله بهذا النطاق، ولا يتركه يغرق في التيه الذي غرقت فيه الفلسفة من قبل واللاهوتيات فلم تصل إلى شيء حقيقي يستحق ما بذل فيه من جهد، ثم بعد ذلك يأخذ الإسلام في تدرب الطاقة العقلية على طريق الاستدلال المثمر والتعرف على الحقيقة<sup>2</sup>. فكثير ما يتهم الإسلام في كونه قيد العقل، وسرعان ما تضحل هذه الأحكام المسبقة عن الإسلام إذا ما درسنا نظرة السنة النبوية إلى العقل.

<sup>1</sup> قطب محمد، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق بيروت، دار الثقافة البيضاء، ط 1417 هـ/1997م، ص: 75 - 76 بتصرف.

<sup>2</sup> قطب محمد: منهج التربية الإسلامية، المرجع السابق ص: 77 بتصرف.

## 1. تحديد مفاهيم ومصطلحات المقالة

يبرز هذا المبحث أهمية تحديد مصطلحات البحث، والوقوف على معاني بعض الكلمات المفتاح الواردة في هذه المقالة وذلك في مطلبين؛

### 1.1. أهمية تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث

إن أي ضرب من المعرفة يستعمل مفاهيم محددة، والمصطلح يعكس خصوصية هذه المفاهيم وطبيعتها، إذ هو - كما قال ابن حزم (ت: 456 هـ) -: "الوعاء التعبيري الذي تطرح من خلاله الفكرة وتنفذ إلى العقل بل إلى القلب، وكلما ابتعدنا عن ضبط هذا الوعاء وتحديده، كلما اختلت مدلولاته التعبيرية، واختل البناء الفكري ذاته، وخفيت الحقائق وعظمت المضرة"<sup>1</sup>. فمن ضروريات البحث؛ تحديد مصطلحاته التي ترد فيه، وتوضيح بعض الألفاظ الغامضة فيه، قبل خطوات البدء في إنجازه. وإنما كان تحديد المفاهيم والمصطلحات على هذه الدرجة من الأهمية لأسباب معروفة منها:

- وضوح الرؤية لكل ما يرد في الموضوع من أفكار وتوجهات وأحكام علمية ونحوها مما تتضمنه نتائج البحث.

- قطع الطريق على الخلافات الناشئة من غموض بعض المصطلحات؛ ليكون الإقناع متاحا للطرف الآخر.<sup>2</sup>

ولهذا كان من الضروري أن أوضح معاني المصطلحات التالية؛

(العقل - التربية العقلية - السنة النبوية)

### 2.1. مفاهيم أساسية

#### التربية:

يرجع مصطلح التربية في اللغة إلى أصول ثلاثة: الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما، وفي هذا المعنى نزل قول الله تعالى: {وما آتيتم من ربا لتركبوا في أموال الناس فلا يربوا عند الله}<sup>3</sup>. الأصل

<sup>1</sup> علي بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري: الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: شاكراً أحمد، بيروت دار الأفاق الجديدة، ج1، ص: 32 بتصرف.

<sup>2</sup> علي عبد الحليم محمود: سلسلة مفردات التربية الإسلامية 3 التربية العقلية، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، 1417هـ / 1996م، ص: 14.

<sup>3</sup> الروم الآية : 38.

الثاني: ربي يربي على وزن خفي يخفي، ومعناها: نشأ وترعرع. الأصل الثالث: رب يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وسأسه وقام عليه ورعاه.<sup>1</sup> أما معناها الاصطلاحي؛ فقد كثرت فيه التعاريف، لكن الذي يهمننا منها؛ مفهومها في السنة، وهي: "إعداد الفرد المسلم للعالم والآخرة، الذي يلتزم نهج القرآن، ويتأدب بأدب الإسلام الذي يربي الإنسان قلباً وروحاً، جسداً وعقلاً، أخلاقاً وسلوكاً، وأي تجاهل لأي منها يبعد الباحث أو المفكر عن التصور الصحيح للتربية..."<sup>2</sup>

## العقل؛

العقل لغة عرفه بعض الباحثين بأنه: "النور الروحاني الذي تدرك به النفس العلوم الضرورية النظرية.. والعقل ما يكون به التفكير والاستدلال وتركيب التصورات والتصديقات..."<sup>3</sup>. و في الاصطلاح الإسلامي؛ "هو القوة المتهيئة لقبول العلم، أو هو العلم الذي يستفيده الإنسان بتلك القوة. ومعنى الجزء الأول من هذا التعريف هو الذي ورد في الحديث (ما خلق الله خلقاً أكرم عليه من العقل). وإلى المعنى الثاني منه يشير صلى الله عليه وسلم بقوله: (ما كسب أحد شيئاً أفضل من عقل يهديه إلى هدى، أو يردّه عن ردى). وهذا العقل هو المعنى بقوله تعالى: {وتلك الامثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون}<sup>4</sup>. وأصل العقل؛ الإمساك والاستمساك، كعقل البعير بالعقال"<sup>5</sup>.

وخلاصة ما ورد في تعريفات العقل؛ "هو الملكة التي يناط بها الوازع الأخلاقي، أو المنع عن المحذور والمنكر. ونحن المسلمون نعتبر المحذور والمنكر هو ما نهى الله عنه على وجه التحريم، وأن هذا الذي حرمه الله أو حظره يتقبله العقل لو تجرد عن الهوى، وبالتالي فلسنا نتصور تناقضاً بين العقل والنقل - أي الشرع - ولو حدث تناقض في الظاهر وجب العمل على إزالته؛ لأنه ليس صحيحاً ولا حقيقياً. فإذا لم يمكن إزالة هذا التناقض قلنا إن الخلل في العقل لا في الشرع، وعلى العقل أن يعيد النظر والتأمل، وأن يطيل الفكر بعيداً عن الهوى والتحيز والعناد"<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ابن منظور محمد بن جلال الأنصاري: لسان العرب ط: دار المعارف

<sup>2</sup> محرم خالد محمد: بناء الشخصية من خلال التربية الإسلامية، دار الكتب العلمية، ط أ، 1427 هـ / 2006م، ص: 16

<sup>3</sup> علي عبد الحلیم محمود: سلسلة مفردات التربية الإسلامية؛ مرجع سابق، ص: 24.

<sup>4</sup> العنكبوت الآية: 43.

<sup>5</sup> علي عبد الحلیم محمود: سلسلة مفردات التربية الإسلامية التربوية العقلية مرجع سابق، ص: 24.

<sup>6</sup> علي عبد الحلیم محمود: سلسلة مفردات التربية الإسلامية مرجع سابق ص: 32.

## السنة النبوية؛

السنة في اللغة: الطريقة محمودة كانت أو مذمومة، ومنه قوله صلى الله عليه وساك: ((من سن سنة حسنة فله أجره وأجر من عمل بها إلى يوم القيامة، ومن سن سنة سيئة فله وزرها ووزر من عمل بها إلى يوم القيامة))<sup>1</sup>. أما السنة في الاصطلاح فعناها؛ "ما أثر عن النبي صلى الله عليه صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية أو سيرة، سواء كانت قبل البعثة أو بعدها، وهي بذلك ترادف الحديث عند بعضهم"<sup>2</sup>. وهذا المفهوم للسنة؛ هو تعريف المحدثين، وهو الأقرب إلى موضوعنا من تعريف الفقهاء، والأصوليين، فهو أعم؛ لأن المحدثين بحثوا في سيرته وأحواله وحياته كلها صلى الله عليه وسلم باعتباره؛ هو الإمام المعلم "المهدي الذي أخبر الله عنه أنه أسوة لنا وقدوة، فنقلوا كل ما يتصل به من سيرة وخلق وشأن وأخبار وأقوال وأفعال، سواء أثبت ذلك حكما شرعيا أم لا"<sup>3</sup>.

## 2. التربية العقلية في السنة النبوية

### 1.2. منزلة العقل ومكانته في السنة النبوية الشريفة

بما لا شك فيه أن العقل هو مصدر من مصادر المعرفة البشرية فهو الذي يقوم بترجمة ما يصدر عن الحواس، ويفقده لا يمكن تحصيل المعرفة ولا قيام للعلم، وبالتالي لا تتم عملية التعلم والتعليم، لهذا كرم الله تعالى الإنسان بالعقل، وجاءت الدعوة المحمدية لمحاربة للعقل موجهة إليه، متخذة منه حجة على الإنسان، وكل القضايا والأحكام التي تتضمنها الدعوة المحمدية "معقولة" حيث يستطيع العقل أن يجد البراهين والأدلة على صحتها. بناء عليه فإن الدعوة المحمدية دعوة عقلية؛ لأنها تعلي من شأن العقل، وتجله، وتحث على استعماله في التفكير والنظر في ملكوت السماوات والأرض، كما تعتبر السنة العقل أساس التكليف ولم تمارس عليه أي جبر أو قهر"<sup>4</sup>.

1 أبو الحسين بن الحجاج مسلم في صحيحه؛ (كتاب العلم) (باب من سن سنة حسنة أو سيئة..)

<sup>2</sup> السباعي مصطفى: السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 4، 1429 هـ - 2008م، ص: 57.

<sup>3</sup> السباعي مصطفى: السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي المرجع السابق، ص: 58.

<sup>4</sup> الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه؛ بحث تربوي لنيل شهادة الأهلية التربوية، تحت إشراف الأستاذ عبد الله غاني، المدرسة العليا للأساتذة، موسم التكوين، 2006 / 2007م، فاس المغرب. ص:

## 2.2. مظاهر اهتمام السنة النبوية بالتربية العقلية

نحدد مظاهر اهتمام السنة النبوية بالتربية العقلية من خلال العناصر التالية:

### الاهتمام بالنمو العقلي ومراعاة خصائصه

يحظى النمو العقلي بعناية كبيرة في النظريات التربوية الحديثة، بل إنه يكاد يكون محور العملية التعليمية، ومن أهم خصائص النمو العقلي؛ الذكاء كقدرة عامة، والاستعدادات والقدرات العقلية، ثم الميل العقلي، وكلما وجدت هذه الخصائص عناية تربوية واعية سليمة كلما كان نضجها وكالها وانعكاسها في حياة الفرد والمجتمع<sup>1</sup>. والسنة النبوية المشرفة خير مرجع للبشرية في هذا المجال، فإذا ما عدنا إليها وقلبنا صفحاتها وجدناها تولي هذا الجانب الهام في الإنسان اهتماما خاصا، ففما يتعلق بجميع أنواع خصائص النمو العقلي، وشخذ الذهن لدى الفرد حتى ينمي قدراته العقلية، نجد السنة لها قصب السبق فيها، من خلال مجموعة من الأحاديث النبوية منها الحديث التالي:

عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنما مثل المسلم فحدثوني ما هي؟"؛ فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله: وقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله؛ قال: " هي النخلة"<sup>2</sup>. كما حثت السنة النبوية على الإبداع الفني، يقول صلى الله عليه وسلم: " إن من الشعر لحكمة"<sup>3</sup>. ثم حرصت على تحفيز العقول على الاختراع والابتكار في المجال العلمي، والمهني، فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يخاطب إلى جذع في المسجد قائماً، فقال: " إن القيام شق علي" فقال له تميم الداري رضي الله عنه: " ألا أعمل لك منبرا كما رأيت يصنع بالشام، فشاور رسول الله صلى الله عليه وسلم المسلمين في ذلك فأروا أن يتخذ، فقال العباس بن عبد المطلب: إن لي غلاما يقال له كلاب، أعمل الناس، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مره أن يعمل".

ومن اهتمام السنة النبوية بخصائص النمو العقلي دعوتها إلى استعمال التفكير الذكي، والتعقل الواعي في ضبط الانفعالات، ومقاومة الاندفاعات العاطفية، ورد النفس عن غيها وهواها، ولا يتم رشد المرء إلا وفق

<sup>1</sup> عبد الحميد الصيد الزنتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 3، 1993م، ص: 415.

<sup>2</sup> البخاري محمد بن إسماعيل: الجامع المسند الصحيح.. كتاب العلم، رقم الحديث: 59.

<sup>3</sup> ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني السنن، كتاب الأدب، باب الشعر، رقم الحديث: 3745.



نضجه العقلي، ورؤيته المتبصرة لمختلف الأمور<sup>1</sup>. فعن أبي هريرة رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب"<sup>2</sup>. وفي الحديث الشريف: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر واحد"<sup>3</sup>، يظهر بجلاء اهتمام السنة بقدر الذكاء وتسخيره في الاجتهاد العقلي واستنباط الأحكام الصائبة في شتى المجالات<sup>4</sup>.

### 3.2. تمجيد العقل

من أبرز مظاهر إجلال السنة النبوية للعقل عدم قهره وإجباره على الإيمان، وإكراهه على العقيدة دون اقتناع ومنهج يستند على الدليل والبرهان والحجة المنتقاة منه. كما أبانت له طريق الإيمان والكفر وبينت له جزاء اتباعهما، وتركت له حرية الاختيار بين الهداية والضلال<sup>5</sup>. والسنة النبوية في تمجيدها للعقل فهي تتبع ما قرره القرآن الكريم؛ من تكريم الله تعالى للإنسان قال تعالى: ولقد كرّمنا بني آdam وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً<sup>6</sup>. "ومن مظاهر تمجيد العقل في السنة النبوية الشريفة؛ حثها على تنميته وإذكاء قدراته واستعداداته لطلب العلم وتحصيله. والخلاصة فإن المتتبع لسنة النبي صلى الله عليه وسلم يلمس تمجيدها للعقل وإعلاءها لشأنه وجعله سنداً للإيمان"<sup>7</sup>.

### العنصر الثاني: أهمية التفكير

يعتبر التفكير وسيلة العقل في فهم قوانين الحياة وعلل الكون وسنن الله تعالى في خلقه، ولولا التفكير لما تطورت البشرية ونهضت منذ فجر حياتها الأولى، لأن تعطل هذه الوظيفة تعطل لنشاط العقل ونموه وقدرته على العطاء... وقد حرصت السنة النبوية المشرفة على تمكين العقل البشري من التحرر من قيوده وهي في ذلك تعتمد على ما قرره القرآن الكريم في هذا الجانب. فإننا لم نعم في الكتب السماوية كتاباً مثل القرآن الكريم اعتنى بالتعليم عناية فائقة، لهذا نجد يدعو إلى التفكير

<sup>1</sup> الزنتاني عبد الحميد: أسس التربية في السنة النبوية، مرجع سابق ص: 425.

<sup>2</sup> البخاري م أبو عبد الله حمد بن إسماعيل: الجامع المسند الصحيح... كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، حديث رقم، 5649.

<sup>3</sup> البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل: الجامع المسند الصحيح، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ حديث رقم: 6805.

<sup>4</sup> الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه، مرجع سابق، ص 11- 12.

<sup>5</sup> الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه، مرجع سابق، ص: 19 .

<sup>6</sup> الإسراء الآية: 70.

<sup>7</sup> الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه، مرجع سابق، ص: 19.

وإعمال العقل وتوجيهه إلى البراهين والمقدمات والأسباب التي من شأنها أن تبصر الإنسان بكل من الحق والباطل، وهذا ما دفع محمد عبده إلى قول: " إن التأمل العقلاني هو أساس الإسلام"<sup>1</sup>.

إن الشواهد على اهتمام السنة النبوية بالتفكير كثيرة جدا، ويمكننا أن نراجعها فيما نزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم من آيات بينات. يقول تعالى: {قل انظروا ماذا في السماوات والارض وما تغن الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون}<sup>2</sup>. وفي عناية السنة النبوية بعملية التفكير حذرت من تعطيل العقل على التفكير لأن هذه الميزة اختص بها الإنسان، وما تحث رسول الله صلى الله عليه وسلم في غار حراء قبل نزول الوحي إلا أروع الأمثال على إعمال التفكير. ومن هنا ليس أمام مناهجنا ونظمتنا التعليمية والتربوية إلا العودة إلى منابع السنة النبوية المطهرة لتنهل من معينها الصافي المتدفق إذا أرادت أن تحقق أهدافها في إنتاج الإنسان الصالح.

### إعمال الرأي والاجتهاد

ومن أهم مظاهر العناية بالعقل في السنة؛ فتح باب الاجتهاد والرأي. وهي بذلك تمتاز عن غيرها من الشعائر والفلسفات، لهذا لم نجد سنة أو مذهبا يجرى المجتهد على خطئه كالسنة النبوية، وهذا ما يقطع بسبقها الفريد لغيرها من الشرائع والنظريات في إعلاء شأن الفكر، وتمجيد العقل وتكريم الاجتهاد وإبداء الرأي<sup>3</sup>. وأروع دليل على اهتمام السنة النبوية بالاجتهاد العقلي واحترام الآراء والأفكار؛ حديث الحباب بن المنذر، يا رسول الله، أرأيت هذا المنزل، أمنزلا أنزله الله، ليس لنا أن نتقدمه أو نتأخر عنه؟ أم هو الرأي والحرب والمكيدة؟ قال: "بل هو الرأي والحرب والمكيدة"، قال: يا رسول الله، فإن هذا ليس بمنزل، فانهض بالناس حتى نأتي أدنى ماء من القوم.. ومنها أيضا؛ أخذه صلى الله عليه وسلم برأي سلمان في حفر الخندق؛ لما قال له يا رسول الله: (إننا كنا بأرض فارس إذا حوصرنا خندقنا علينا)، فوافق الرسول صلى الله عليه وسلم على هذه الخطة الحكيمة التي لم تكن معروفة لدى العرب.

إن "السنة النبوية سنة عقلية في تعاليمها وتوجيهاتها وأساليبها، وفي دلائلها وحججها.. ولذلك فقد تشربتها النفوس الخيرة بفطرتها، واقتنعت بها العقول الصافية التي لم يحجبها ضلال الغي والكفر والجحود، وبقيت خالدة على مر الزمان منارة هداية وبؤرة إشعاع، وطوق نجاة للفرد والمجتمع من أمواج التحلل والتفسخ والفساد"<sup>4</sup>..

<sup>1</sup> الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه، مرجع سابق، ص: 20.

<sup>2</sup> يونس الآية: 101.

<sup>3</sup> الزنتاني عبد الحميد: أسس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص: 522 - 523.

<sup>4</sup> نفسه: ص: 530.

## خاتمة

من خلال هذه الدراسة تم التوصل إلى أن السنة النبوية اهتمت اهتماما كبيرا بالتربية العقلية، وذلك من خلال بيان منزلة العقل ومكانته، وأنه مصدر من مصادر المعرفة البشرية، كما تجلّى أيضا هذا الاهتمام في كثير من المظاهر والمواقف العملية التي دعت فيها السنة إلى الاعتناء بالنمو العقلي، ومراعاة خصائصه، وعدم قهره وإجباره على الإيمان، وإكراهه على العقيدة دون اقتناع ومنهج يستند على الدليل والبرهان والحجة المنتقاة منه؛ حيث أبانت له طريق الإيمان والكفر وبينت له جزاء اتباعهما، وتركت له حرية الاختيار بين الهداية والضلال... إلى غير ذلك من المظاهر التي لا يسع المقام لبسطها، لذا أهيب بالباحثين أن يكتفوا الجهود لمزيد من البحث في هذا الموضوع لإبراز جوانب أخرى من اهتمام السنة بالتربية العقلية.

ومن هذه الجهود نبرز للعالم بأن هذه الأمة لها كافة الأسباب والمقومات لصوغ منظومة تربوية متكاملة تنطلق من المبادئ والقيم الإسلامية، الماثورة في السنة النبوية الشريفة. ولقد أدرك الغرب أهمية هذه المسألة فأعطوها عناية خاصة، فأسسوا لها نظريات ومؤسسات من أشهرها؛ (المدرسة السلوكية، والمدرسة البنائية، والمدرسة المعرفية، والمدرسة الجشتلطية..). لكن رغم ذلك تبقى تلك النظريات قصيرة لا تفي بالمقصود على الوجه المطلوب؛ لأنها غيّبت البوصلة المتحركة في توجيه الإنسان وتربيته، والمتمثل في ربطه بالله تعالى.

ومن مستخلصات البحث واستنتاجاته:

أن التربية العقلية في السنة النبوية تربوية متكاملة، تلامس جميع أركان الإنسان؛ عقله وروحه وجسمه.

أنها تربوية متوازنة: فهي توازن بين مطالب الروح والجسد، ومطالب الدنيا والآخرة.

أنها ربانية المصدر: فالوحي هو المصدر الأول من مصادرها، فالله تعالى الخالق للإنسان هو القادر على رعايته وتربيته؛ {ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير}<sup>1</sup>، وهذا المنهج مغيب تماما في النظريات التربوية الحديثة.

<sup>1</sup> الملك الآية: 14.

## بيبلوغرافيا

- القرآن الكريم  
-إبراهيم أنيس، وعبد الحلیم منتصر،...المعجم الوسيط.  
-ابن حزم أبو محمد علي بن سعيد الأندلسي القرطبي الظاهري: الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: الشيخ أحمد شاكر، بيروت دار الآفاق الجديدة.  
-ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني: اكتاب لسنن، تحقيق فؤاد عبد الباقي محمد دار إحياء الكتب العربية.  
-ابن منظور: لسان العرب الناشر دار المعارف.  
-أبو الحسين مسلم بن الحجاج: المسند الصحيح تحقيق: فؤاد عبد الباقي محمد الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي القاهرة.  
-البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل: الجامع المسند الصحيح.. مطبعة دار ابن كثير دمشق.  
-الحداد مجيد: المنهج النبوي في التربية والتعليم بعض أسسه وأساليبه؛ بحث تربوي لنيل شهادة الأهلية التربوية، تحت إشراف الأستاذ عبد الله غاني، المدرسة العليا للأساتذة، موسم التكوين، 2006 / 2007م، فاس المغرب.  
-الشريف أبو الحسن علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني الحنفي: التعريفات. ط 2، دار الكتب العلمية.  
-خالد محمد محرم: بناء الشخصية من خلال التربية الإسلامية، ط أ، 1427 هـ / 2006م الناشر: دار الكتب العلمية.  
-علي عبد الحلیم محمود: سلسلة مفردات التربية الإسلامية 3 التربية العقلية، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، 1417هـ / 1996م.  
-قطب محمد: منهج التربية الإسلامية، دار الشروق بيروت، دار الثقافة البيضاء، ط: 1417 هـ/1997م.



# **Innovation pédagogique et épanouissement des étudiants: vers une pratique des soft skills à l'université marocaine.**

✍ **Younes KOUTAYA**

Enseignant chercheur(Sciences de l'éducation)

École Normale Supérieure Tétouan,

Université Abdelmalek Essaadi- Maroc

## **Introduction**

Fatigue accrue, baisse de la concentration, diminution de la motivation, ainsi qu'une baisse de la confiance et de l'estime de soi, tels sont les conséquences du stress et de l'anxiété chez l'étudiant en général. Sheldon. & coll (2013) et Jeffrey (2016) s'accordent sur le fait que parmi les facteurs causant l'anxiété et le stress chez les étudiants la charge de travail, le manque de temps, les problèmes liés aux finances et l'environnement. Dans le cadre scolaire et universitaire des programmes internationaux de prévention en matière d'anxiété et de stress ont démontré leurs efficacités à l'image de Fun FRIENDS (Barrett, P. 1990, édit. 2008), Cool Kids (Rapee R. M. (1993), Positive Action (Gerber Allred, C. (1973). La plupart des programmes se basent sur le principe de la cohérence cardiaque comme composantes essentielles. O'Hare, (2017) définit la cohérence cardiaque comme étant un état «d'équilibre physiologique, physique, mental et émotionnel qui induit un recentrage, un ressourcement et un renforcement de chacun de ces domaines». Cette cohérence cardiaque est elle-même basée sur un principe fondamental qui est la respiration. Ainsi et face aux aléas de l'environnement actuel que vit l'étudiant marocain, tant sur le plan psychologique et mentale, comment la pratique de la respiration guidée (RG) en classe peut-elle favoriser le bien être ? Peut-on intégrer des pratiques de la respiration guidée dans les cours d'enseignement-apprentissage ?

Pour répondre à ses interrogations, le présent article est organisé en trois grandes parties. Après la revue de littérature relative au concept de la respiration, les pratiques,

nous exposerons la méthode utilisée, et enfin nous présenterons et nous discuterons les résultats obtenus.

## **1. La respiration : du lisible à l'illisible**

Si le corps humain est complètement dépendant de la fonction respiratoire, c'est parce que tous les organes ont besoin d'oxygène pour fonctionner. En effet, la respiration est le résultat des opérations de ventilation (inspiration et expiration) et d'échanges gazeux (O<sub>2</sub> et CO<sub>2</sub>) entre l'air et le sang, à l'échelon des alvéoles pulmonaires. Pour assurer un état d'équilibre et de survie, la respiration est contrôlée par le système nerveux autonome (involontaire) via des neurones innervant les organes internes, les faisceaux sanguins et les glandes. Ce niveau de contrôle est le fruit de l'intervention des deux sous-systèmes nerveux antagonistes sympathique et parasympathique. Un système qui fonctionne, se complète et s'enchaîne involontairement en dehors de la conscience de l'être humain, mais qui peut y agir en contrôlant volontairement sa respiration comme le confirme O'Hare (2018).

### **1.1 Au-delà de simples réactions physiques et physiologiques**

Si le fait de respirer garantit le fonctionnement du corps, il est aussi prouvé son impact sur l'état émotif et comportementale des individus. Des études menées dans le même sens par des chercheurs tel que Bernardi et al. (2001) et Friesner et al. (2006) affirment que la variabilité du rythme cardiaque est affectée par le changement de la fréquence et la profondeur de la respiration. Ceci est dû à l'activation du sous-système parasympathique et spécifiquement le nerf vague. Ce dernier considéré comme nerf mixte transmet des informations au cerveau (Foley & Dubois, 1937) via de projections directes et indirectes liant l'information dans diverses régions cérébrales impliquées dans la régulation de l'humeur, l'activité épileptique, et bien d'autres fonctions (Henry, 2002). Ainsi, mener une concentration sur la pratique de respiration contrôlée, calme, profonde, lente et régulière aboutie à plusieurs effets positifs à l'exemple d'une meilleure

confiance en soi (Ashwin 2017) et d'une amélioration du sommeil (Yang 2014). Des avantages qui se prononcent très bénéfiques aux individus tant dans la vie courante que dans les situations professionnelles ou estudiantines.

## **1.2 Les pratiques de la respiration en milieu scolaire et universitaire**

Plusieurs programmes visant la relaxation, la pleine conscience, la gestion de stress et des émotions ont déjà été expérimenté et ils ont prouvé leur performance dans le monde scolaire. Houle (2017) a recensé 23 programmes instaurés ou peuvent être instauré en milieu scolaire visant une population jeune entre 4 et 19 ans. Depuis 2003 le programme « MindUp » est pratiqué dans des établissements scolaires dans plusieurs pays tel que les Etats Unis d'Amérique, l'Australie, la Chine, le Canada, le Royaume Uni (Kimberly 2015). De son côté Malboeuf-Hurtubise et col(2018) ont démontré que le programme mission méditation, expérimenté chez les écoliers, procure une meilleure gestion des émotions, augmente le bonheur, l'autodétermination, la compétence et l'appartenance. En revanche il favorise la diminution de l'agressivité, l'anxiété, le stress, la dépression et l'inattention.

Aux universités les expériences sur les pratiques de la relaxation et la pleine conscience ne manquent pas. D'ailleurs, plusieurs chercheurs admettent que les programmes destinés aux étudiants favorisent leurs adaptations avec l'environnement post-universitaire, la gestion du stress et les aident en périodes d'examens. Cette reconnaissance des biens fait des pratiques de la respiration et la demande accrue de la société actuelle ont poussé les universités à programmer même des formations spécifiques en méditation, en relaxation et en pleine conscience. Que ce soit à l'université libre de Bruxel (Belgique), à l'université Monash (Australie), à l'université Claude Bernard Lyon(France), à l'université de Zaragoza (Espagne), à l'université Exeter (Angleterre), à l'Université Sorbonne (France), à l'université Montréal (Canada), au Centro Studi Pan-ta Rei (Italie), à l'université de San Diego (USA) , à l'université de Bangor( Pays de



Galles) et dans bien d'autres universités à travers le monde les formations visent les enseignants, les professionnels et les étudiants.

## **2. Méthodologie de la recherche**

Étant donné que la présente étude explore l'impact de la pratique de la RG sur les participants et vise aussi l'analyse du retour de leur expérience indépendamment du chercheur, l'adoption du paradigme positiviste et d'une méthodologie de recherche de type mixte s'avère adéquate. Pour atteindre notre objectif, nous avons utilisé le questionnaire Perceived Stress Scale PSS 14 et des questionnaires avec question ouverte avant l'expérimentation et après les séances de respiration guidée.

### **2.1 Instrument de recherche: Perceived Stress Scale (PSS) 14 items**

Pour mesurer l'impact des séances de respiration guidée, nous avons administré le questionnaire de l'échelle de stress perçu en 14 items (Perceived Stress Scale PSS 14) avant et après l'expérience. Cet outil développé par Cohen et col (1983) permet la mesure de la perception de contextes stressants par la personne. Un deuxième questionnaire a été administré après la première séance aux participants comportant une seule question ouverte où le répondant doit décrire son état affectif et émotionnel après la séance.

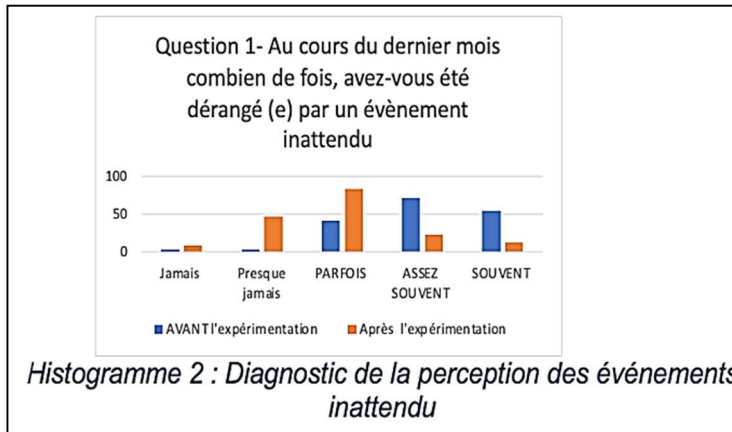
### **2.2 Population d'étude et outils d'expérimentation**

Des étudiants âgés entre 21 et 23 ans de partout le Maroc (33 villes marocaine) ce sont portés volontaire pour participer à cette étude. L'expérimentation de l'exercice a durée 10 semaines du 25/10/2021 au 03/01/2022 avec une fréquence d'une séance par semaine pour chaque groupe. La durée de la séance était de 10 min.

### 3. Présentation des résultats

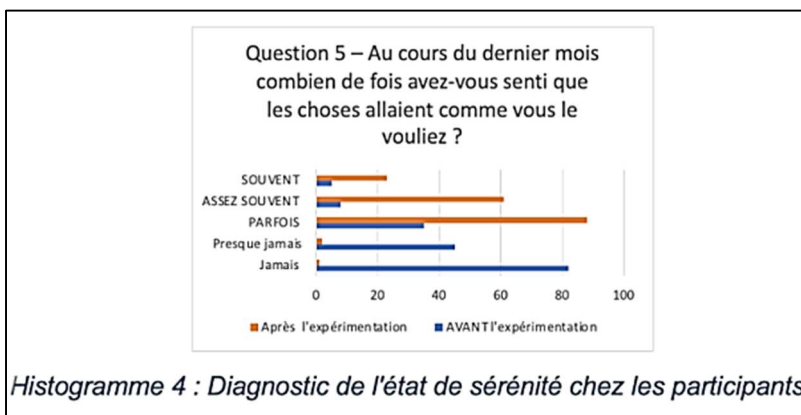
Au total 175 étudiants et étudiantes issus de différentes villes du royaume et de différentes formations ont participé à cette expérimentation. Une hétérogénéité à la fois culturelle, disciplinaire, économique et social se veut gage de la richesse de l'enquête.

#### 3.1 La perception du stress par les étudiants : analyse de l'outil PSS 14 Items



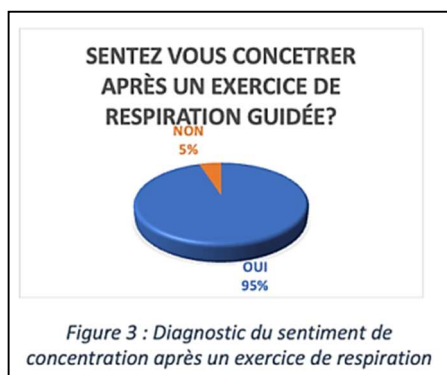
Selon Cohen S et all le questionnaire Perceived Stress Scale à 14 items (PSS 14) se base sur l'approche transactionnelle du stress. Il a comme objectif de mesurer la fréquence et le sentiment de menace et de défis engendrés par des événements stressants professionnels ou personnels. Pour les étudiants, les items relatifs à la perception du stress ont connu une amélioration positive après les séances de la respiration guidée. Cette amélioration s'est vue triplé voir même quadruplée notamment au niveau de l'item n°1, n°3, n°6 et n°8.

Avant l'expérimentation les participants ont prouvé des sentiments d'impuissance entraînant un mal-être et un stress quant à l'avenir. Après l'expérimentation un sentiment de calme animé à un sentiment de sérénité a pris le dessus quand il s'agissait d'avenir et de confrontation des situations futures comme il le démontre la figure ci-dessous.



Pour ce qui est de la gestion du stress, des auteurs comme Jon Kabat-Zinn (1990) Eckhart.T (1999) s'accordent sur le fait que l'adoption d'une approche proactive pour faire face aux défis de la vie quotidienne est une exigence actuelle. Cette approche comprend des techniques pour mieux gérer les pensées et les émotions négatives et pour adopter des comportements qui peuvent aider à réduire le stress à long terme.

### 3.2 L'impact de l'expérimentation sur la perception des exercices de la RG chez les étudiants



L'expérimentation de la RG a pu avoir un impact généralement positif en termes de concentration. Selon les répondants les exercices ont pu aider à améliorer :

- L'attitude à maintenir l'attention sur une tâche ;
- Se focaliser sur l'action en cours ;

- La capacité de contrôler les distractions pour maintenir la réalisation d'une action (vérifier les réseaux sociaux sur le téléphone par exemple).



L'expérience a été jugée positive par une grande majorité des participants. Ce constat est affirmé par le souhait des étudiants de pratiquer la respiration guidée avec leurs futurs élèves. Pour ses étudiants la pratique de la respiration peut être un moyen de promouvoir la relaxation et la détente, ce qui peut aider les élèves à mieux gérer leur temps et à mieux gérer leur charge de travail.

Concernant les émotions éprouvées, l'étude du verbatim, sur la base d'un logiciel en ligne de traitement de mots relatif à la question « que ressentez-vous après l'exercice de RG ? » a permis le classement des sentiments à partir de leurs fréquences d'apparition. Ainsi, les sentiments de liberté, relâchement, calme, confort, joie, absence de stress, réconfort, absence de stress, motivation, détente, bonheur, voyage et absence de pensées négatives ont été les plus répéter (figure n°6). Cependant une minorité de sentiments négatifs selon trois étudiants de l'expérimentation ont été ressenti tels que la lourdeur, la fatigue et les maux de tête(figure n°7).



#### 4. Discussion des résultats

À partir des résultats de l'étude, nous avons constaté que la respiration guidée (RG) a un impact positif et clair sur la diminution du stress, d'anxiété, de tension et de nervosité chez la population de l'expérimentation. Pour ce qui est du stress perçu les scores enregistrés ont été en faveur d'une amélioration positive du ressenti par l'individu dans sa vie quotidienne. De la même façon, la perception des étudiants de l'impression de contrôle des situations stressantes s'est améliorée. Cet état est confirmé par l'étude verbale que ce soit juste après les exercices de la RG ou même trois semaines après l'expérimentation. Des sentiments de liberté, joie, calme, absence de stress, confort, réconfort et bien d'autres mots ont surgi pour marquer un nouvel état d'esprit des étudiants. Ainsi, en combinant d'exercices de respiration profonde, alterné, abdominale, respiration de la méditation, à des exercices de visualisation et d'imagerie mentale, nous avons pu atteindre des niveaux de satisfaction positivement intéressants.

Cette expérimentation témoigne qu'au-delà de la dimension du bien-être des étudiants dans la vie universitaire, il existe un intérêt à développer la connaissance et les mécanismes de la RG puisqu'il a été démontré clairement les effets positifs sur l'échantillon de l'étude. La RG ne s'inscrit pas seulement dans un processus de développement des compétences individuelles tel que l'identification et la gestion des sources de stress dans la vie quotidienne et adopter des attitudes positives mais cette

pratique assure autres compétences relatives à l'individu lui-même et son environnement socio-culturel et professionnel. Cependant, l'amélioration des performances est-elle seulement dû à la pratique de la RG ou il y a d'autres facteurs ? Est-ce que le fait de pratiquer des exercices de RG pour la première fois n'est pas aussi un facteur ? à ses interrogations s'ajoutent les limites de notre expérimentation qui se rapportent au nombre d'échantillon restreint, expérimentation sur un seul lieu avec presque la même catégorie d'âge, manque d'un post-test après dix semaines de l'expérimentation pour réévaluer la perception du stress et absence d'un groupe témoin.

## **Conclusion**

L'expérimentation de la RG démontre une augmentation conséquente de la qualité de vie des étudiants. Cette pratique peut s'inscrire dans une démarche pédagogique visant à développer les compétences de gestion du stress, la performance cognitive et l'amélioration de la concentration chez les étudiants au-delà du simple fait de transmission du savoir disciplinaire. Pratiquer la RG à confirmer qu'elle est un moyen pour les étudiants de se concentrer sur leurs propre corps, ce qui a pu les aider à développer une plus grande conscience de leur propre corps et de leurs sensations. À partir d'une démarche de recherche-intervention, nous avons pu proposer et mettre en œuvre des exercices de respiration, de visualisation et de méditation en milieu universitaire, nous avons pu aider les étudiants à mieux gérer leur stress et leur anxiété. Cette pratique peut être incorporées par les enseignants dans les cours pour aider les étudiants à acquérir des compétences de gestion du stress et de la vie. Elles peuvent également être enseignées dans le cadre d'ateliers ou de programmes de formation de la respiration guidée.

## Bibliographie

- Cannon, weber (1929). bodily changes in pain, hunger, fear and rage. an account of recent researches into the function of emotional excitement. mcgrath publishing company,coliege park, maryland, usa, pp. 348-374.
- orge Magalhães et all (2020).Taijiquan and qigong as a mindfulness cognitive-behavioural based therapy on the treatment of cothymia in school-age children – A preliminary study Journal of Bodywork and Movement Therapies Vol. 26p329–338 Published online: December 23, 2020.
- Purves, David (2001). neurosciences. de boeck, bruxelles, belgique, pp. 443-467.
- Malboeuf-hurtubise. Caster et col (2018). le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez des élèves du primaire. «spirale revue de recherches en éducation» 2018/2 n° 62 | pages 123 à 140 issn 0994-3722.
- Similowski fabris (2018). Les pouvoirs de la respiration. Revue cerveau et psycho. cognitive function. the journal of neuroscience 36, 12448–12467.
- Zelano, Chraman. (2016). Nasal Respiration Entrains Human Limbic Oscillations and Modulates. Cognitive Function. The Journal of Neuroscience 36, 12448–12467.

# **De «la pédagogie universitaire» à la «pédagogie universitaire numérique»: Enjeux de l'innovation pédagogique**

👉 **Ihssane Yousfi**

Apprentissage Cognition et Technologies éducatives  
Doctorante à la FSE -UM5 -Rabat - MAROC

## **Introduction**

Au cours des deux dernières décennies, l'Université marocaine a vécu au rythme des transformations structurelles, institutionnelles et pédagogiques. La transition numérique constitue le plus grand enjeu de l'époque, qui a bouleversé de nombreux domaines d'activité. Si un grand nombre de secteurs ont été impactés, l'enseignement supérieur est lui aussi bel et bien concerné. Le numérique occupe aujourd'hui une place centrale au sein des grandes écoles et des universités marocaines et constitue désormais, non seulement un outil mais une culture indispensable à l'éducation qui a complètement changé le rapport au savoir.

Dans ce contexte, il est devenu nécessaire d'accorder à la question de la pédagogie l'attention qu'elle mérite et d'ouvrir la porte à l'université pour s'intégrer dans l'ère du numérique et de mener une révolution sur les anciennes pratiques, et les modalités de transmission des contenus académiques en impliquant les différents acteurs du processus éducatif.

Dans ce contexte, on a commencé à parler de « pédagogie universitaire » puis de « pédagogie universitaire numérique » comme une indication au changement qui s'est produit au niveau de la conscience pédagogique universitaire, avec la discussion qui a suivi sur le concept et ses impacts sur les pratiques universitaires classiques.

A ce niveau, les questions qui nous interpellent sont les suivantes: Qu'est-ce que la pédagogie universitaire numérique? Quels sont ses enjeux au niveau pédagogique? Quels



sont les rôles des acteurs impliqués dans ce processus ? Comment le numérique a-t-il été représenté dans son rapport à l'innovation pédagogique? Quel état des lieux quant à l'intégration du numérique dans l'université marocaine? C'est à ces questions et à d'autres qui s'y rattachent que nous tenterons de présenter quelques éléments de réponse ici.

### **1- Le «pédagogique» et «le habitus universitaire»:**

Précisons d'emblée, que la pédagogie ne constituait pas une préoccupation majeure pour les universitaires, ni la culture universitaire ni les intérêts académiques des chercheurs ne considéraient la dimension pédagogique comme essentielle dans la formation de l'enseignant chercheur et le développement de sa pratique professionnelle, "l'enseignement étant jugé accessoire au regard de l'activité savante des enseignants, la question ne se posait pas"<sup>1</sup>, il s'agit d'un certain «Habitus universitaire» qui s'est ancré tout au long des années, et qui a instauré des traditions au niveau de la recherche et de la formation.

Le fait que l'université soit un espace de recherche l'a rendu un champ de connaissances savantes et d'érudition, où l'enseignement formait le moyen de transmettre ces connaissances en se basant sur la conception magistrale. L'enseignant chercheur ne se souciait donc jamais, ni de dispositifs de transmission des savoirs ni de théories d'apprentissages ou autres savoirs théoriques relevant des sciences de l'éducation, sa préoccupation essentielle était de cumuler les savoirs et les connaissances dans sa spécialité et les transmettre à travers ses cours magistraux. Il pratiquait ainsi l'enseignement de sa discipline sans connaissances pédagogiques théoriques pour fonder ses actions<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Albero, B., La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. G. Lameul, C. Loisy (coord.). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: questionnements et éclairages de la recherche, De Boeck, Chapitre 1, 2014, p : 27, (pp : 27-53).

<sup>2</sup>Chiadli, A., Jebbah, H., DE Ketele, J-M., L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc: comparaison de plusieurs dispositifs. Revue des sciences de l'éducation, vol.36, n°1, 2010, p : 46, (pp: 45-67).

Cependant, le changement que l'université a connu au cours des dernières décennies, tant en terme d'attraction d'un large public d'étudiants qui l'a placé face au problème de la massification, ou en terme de son interaction avec les développements cognitifs et technologiques de l'époque, lui a exigé d'intégrer de nouveaux instruments de travail et de s'ouvrir sur de nouveaux modes de transmission des savoirs, c'est peut-être la raison pour laquelle la question de la pédagogie s'est imposée comme un nouvel horizon pour interroger la pratique éducative et de se passer des traditions classiques dans l'enseignement et même de l'ancien profil de l'enseignant chercheur en tant qu'érudit.

Parmi les signes de ce changement figure la transformation de la terminologie décrivant la pratique professionnelle universitaire, notamment le terme «formation» qui est apparu parallèlement au terme «enseignement» vu que "au sens étymologique, l'action d'enseigner qui signifie indiquer ou faire savoir par un signe, comme dans l'enseigne ou l'insigne se distingue de former qui désigne aussi bien l'action de façonner ou donner forme à un objet que prendre forme et se développer(...) à l'université, les deux termes tendent aujourd'hui à être employés l'un pour l'autre, alors qu'ils renvoient à des processus distincts quoique complémentaires. Centré sur les connaissances à transmettre, l'enseignement organise les savoirs dans un environnement conçu pour servir et instrumenter l'action de l'enseignant. Centrée sur les processus qui permettent aussi bien de donner que de prendre forme, la formation s'intéresse d'abord à l'apprentissage de l'étudiant et aux environnements susceptibles de faciliter le développement de ses compétences"<sup>1</sup>.

En effet, la prise de conscience de ce parallèle entre «enseignement» et «formation» à l'université est une manifestation fondamentale du déplacement de son intérêt vers la pédagogie, et de la conviction de la complémentarité entre les deux processus. Il ne s'agit donc pas d'un jeu terminologique pour décrire des pratiques éducatives,

---

<sup>1</sup>Albero, B., Op.Cit, p : 39.

mais plutôt de deux conceptions épistémologiques du transfert de connaissances, et donc de pratiques pédagogiques avec des dimensions complexes.

L'émergence du numérique est l'un des facteurs qui ont contribué à l'évolution de la prise de conscience, des fondements épistémologiques et pédagogiques des savoirs, et a ouvert la porte vers une nouvelle culture au niveau de leur transmission à l'université. Il ne s'agit pas seulement d'une transformation technologique, mais d'un changement global de paradigme qui régit l'ensemble du parcours universitaire, ce qui nous pousse donc à comprendre le volume des défis et des enjeux -induits par ce nouvel arrivant- que l'université s'est trouvée contrainte de relever.

Quoique le numérique ait porté des contraintes et offert l'occasion à saisir pour apporter éventuellement du sang neuf à l'université, il l'a placé face à une situation difficile, dans la mesure où "la place centrale du numérique dans toutes les sphères de la connaissance et de l'action soumet l'université à un dilemme :peut-elle se contenter de médiatiser ses ressources et ses services dans le cadre de ses orientations et de ses structures traditionnelles ou bien doit-elle prendre appui sur la mutation des systèmes d'information et de communication pour entreprendre une rénovation en profondeur de ses missions et de ses pratiques d'enseignement?"<sup>1</sup>. Le numérique a créé donc un «attelage techno-pédagogique», il s'agit d'un rapprochement de deux domaines indépendants l'un de l'autre à savoir le «technique» et le «pédagogique » pour une visée pratique, mais qui nécessite des acteurs capables de produire une cohérence entre les deux pour éviter tout dysfonctionnement.

Par ailleurs, "poser le problème de la place accordée au domaine pédagogique révèle à la fois une mutation radicale de l'enseignement supérieur et la manière dont celle-ci est prise en charge par l'institution. Entre l'époque où l'université accueillait des étudiants implicitement sélectionnés pour des parcours principalement académiques et

---

<sup>1</sup>Ibid, p : 40.

la période actuelle qui l'amène à prendre en charge des publics variés dans des formations à visée professionnelle les missions de l'institution et sa position dans le système social ont radicalement changé. Cette exigence de professionnalisation qui s'impose dans un environnement académique ,axé jusque-là sur les formations intellectuelles et scientifiques longues, cristallise de nombreuses tensions"<sup>1</sup>.

L'université n'est plus un espace de transmission mais un environnement d'optimisation et de développement de compétences. Ce qui entraîne un changement radical, à la fois, au niveau de la posture de l'enseignant et le rôle de l'apprenant. Dans ce nouveau contexte universitaire ou s'impose la professionnalisation, on a commencé à penser la fonction d'enseignant à partir d'un modèle de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) à l'initiative de Boyer (1990), qui identifie "quatre composantes essentielles dans la fonction d'enseignant–chercheur: Scholarship of Discovery, Scholarship of Integration, Scholarship of Application, Scholarship of Teaching"<sup>2</sup>, il s'agit de la recherche, l'intégration, la pratique et l'enseignement. Ces composantes qui font du changement du profil de l'enseignant un impératif pour mener la trajectoire vers le changement pédagogique.

Quant à l'étudiant, il n'est plus question de se contenter d'assimiler des savoirs, il est dans l'obligation de piloter sa formation pour développer des capacités valorisables sur le marché de travail dans le cadre d'un «référentiel de compétences», et d'intégrer la culture d'apprenance à travers l'interaction et la participation dans ce processus. Ainsi, si le discours autour de la pédagogie universitaire a commencé au cours des dernières décennies du siècle dernier, du moins en Europe, l'émergence du numérique lui a rapidement donné un nouvel élan, puisque "le courant de la pédagogie universitaire apparait encore actuellement comme en voie de développement, et l'usage pédagogique

---

<sup>1</sup>Ibid, p : 52.

<sup>2</sup>Bédard, D., Etre enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur: telle est la question...de posture !, La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, 2014, p : 98.

du numérique qui se généralise a tendance à agir comme un analyseur, au sens sociologique du terme : il souligne et renouvelle cette interrogation du pédagogique dans l'enseignement supérieur"<sup>1</sup>.

Force est de constater que ce changement de paradigme conduit aujourd'hui à ne plus parler de «pédagogie universitaire», mais plutôt de «pédagogie universitaire numérique». Dès lors, la réflexion que nous menons par rapport à ce point nous conduit à se poser les questions suivantes: qu'entend-on par cette pédagogie? Quelles sont ses particularités? Et quelles sont ses retombées sur le processus d'enseignement/apprentissage à l'université?

## **2- L'université à l'épreuve du numérique**

L'une des conceptions de la pédagogie universitaire numérique trouve que celle-ci concerne toutes les situations d'enseignement/apprentissage où le numérique va être présent et indique que le terme "numérique s'entend au sens large, des services aux supports et outils de communication, de gestion et de formation: de l'usage d'un vidéoprojecteur ou du tableau blanc interactif à celui d'une plateforme de formation"<sup>2</sup>.

Malgré le fait que cette conception fait de la pédagogie universitaire numérique cette pratique éducative qui fait usage du numérique en le considérant soit comme un support, un outil, ou même un médiateur en gestion et en formation, elle ne réduit pas la transformation qu'il a provoqué dans cette pratique comme étant uniquement technique, ce qui nous porte à dire que, l'émergence du numérique porte de nombreuses interrogations, qui impliquent toutes les composantes du processus d'enseignement/apprentissage à l'université et porte sur tous les aspects de l'activité pédagogique et à différents niveaux notamment :

---

<sup>1</sup>Lameul, G., Loisy C., La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, de Boeck Supérieur s.a, 2014, p : 17.

<sup>2</sup>Ibid, p : 18.

"-Au niveau transversal: quelles sont les attentes dans le contexte externe (attentes politiques, sociales, culturelles et économique) et dans le contexte interne (attentes des étudiants en termes d'innovation pédagogique et en termes de flexibilité, attentes de l'environnement académique) vis-à-vis du numérique en pédagogie?

- En amont dans les curricula, les universités donnent-elles les cadres et les moyens nécessaires pour le développement de la pédagogie universitaire numérique?

- En aval, de quelle manière les activités pédagogiques avec le numérique influencent-elles les apprentissages et plus généralement l'insertion professionnelle des étudiants?"<sup>1</sup>

Il en résulte que la pédagogie universitaire numérique ne se réduit pas à des procédures techniques liées au processus d'enseignement/apprentissage à l'université, car en profondeur, il s'agit d'un changement des attentes dans le contexte interne et externe de l'université, et nécessite une implication conjointe de toutes les composantes de ce processus afin de renouveler leurs approches, leurs relations et leurs pratiques universitaires, qu'elles soient administratives ou autres.

Le fait que le numérique a ouvert de nouveaux horizons à l'université paraît une évidence, cependant, certains chercheurs trouvent que son usage en formation et les propriétés qui lui sont attribuées reposent sur "l'existence de trois mythes: l'existence même du numérique; les effets du numérique; la transformation des formations par le numérique"<sup>2</sup>, et porte également sur des «utopies»<sup>3</sup>. Ceci résulte de ce que certains ont appe-

---

<sup>1</sup>Ibid, p : 18.

<sup>2</sup>Fluckiger,C., Numérique en formation: des mythes aux approches critiques, éducation permanente, 2, N°219, 2019, p : 20, (pp:19-30).

<sup>3</sup>Betton,E.,Pondaven,J., Les technologies numériques, une innovation pédagogique?, éducation permanente, N°219, 2019, p:5, (pp: 5-17).

lé, la fascination et l'engouement à l'égard du numérique, ou ce que d'autres ont exprimé de "fétichisme de la technique"<sup>1</sup>.

En effet, la numérisation a généré tout cela en la considérant comme une solution à tous les dilemmes pédagogiques traditionnels et en pariant sur sa capacité à atteindre la soi-disant «innovation pédagogique», tout en soulignant sa contribution à l'amélioration de la qualité de la formation sans pour autant avoir recours à des études scientifiques pour appuyer ce raisonnement.

Toutefois, on ne peut pas nier quoi qu'il en soit que le numérique a mis la «gouvernance universitaire» à l'épreuve, et a bouleversé les pratiques traditionnelles du professeur et de l'étudiant à la fois, et les a placés au centre d'un nouveau processus de production, de réception et d'interaction avec le savoir et les moyens de s'approprier de ce dernier, en modifiant les dispositifs de formation.

Par ailleurs, il est devenu primordial à l'enseignant, de donner à l'interaction entre formation et recherche son véritable sens, du fait que l'enseignement universitaire aujourd'hui l'oblige, en vertu des nouvelles variables, à changer de posture notamment de celle de praticien à celle de chercheur en pédagogie après s'être taillé une trajectoire de changement qui fait de lui d'abord un praticien réflexif puis un praticien chercheur.<sup>2</sup> Et en liant cette trajectoire de changement au numérique, il s'avère que ce dernier ne se contente pas de conduire l'enseignant à s'approprier des techniques d'enseignement seules, mais à repenser sa pratique et à la mettre au cœur des transformations pédagogiques portées par le numérique de manière qui questionne et qui porte à revoir l'image traditionnelle du professeur et son statut classique d'un simple transmetteur de connaissances par le biais de conférences.

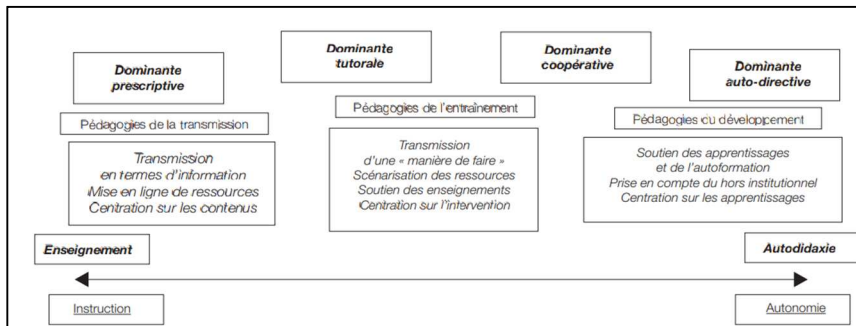
---

<sup>1</sup>Ibid, p : 9.

<sup>2</sup>Bédard, D., Op. Cit, p: 100.

Les outils et mécanismes que produit le numérique aujourd’hui rendent la formation universitaire et ses contenus assujettis à une nouvelle ingénierie pédagogique "qui découpe, organise, présente les contenus, les outils de navigation et d’actions selon un projet"<sup>1</sup>. Cette ingénierie dépend de la nature des mécanismes de formation et la typologie dominante qui contrôlent à la fois le rapport de l’enseignant aux contenus et à l’étudiant, et qui oscillent souvent entre instruction et incitation à l’autonomisation. Dans ce contexte, certains ont présenté une typologie opératoire catégorisant la diversité des dispositifs de formation prenant en compte leur orientation pédagogique et leur paradigme d’inscription comme le montre le schéma suivant:

**Figure1: Typologie des dispositifs selon leur paradigme d’inscription et leur visée**



Source: Albero, B., *La pédagogie universitaire à l’heure du numérique*, De Boeck, 2014, P.44

En observant ce modèle, il s’avère qu’il «permet de distinguer quatre idéaux- types selon leur orientation pédagogique dominante: le prescriptif, le tutoral, le coopératif, l’autodirectif. Chaque idéaltype offre des caractéristiques spécifiques : contenus de formation, types d’intervenants et fonctions, modes d’évaluation, traitement de l’espace et du temps, fonctions (des objets techniques)». Il est clair que ces idéaux-types se situent au niveau paradigmatique entre l’instruction et l’autonomie, d’autant plus "qu’entre ces pôles, chaque idéal- type décline des variantes tantôt plus centrées sur les contenus de la transmission (prescriptif), sur l’acquisition de «manières de faire» (tutoral), sur le dé-

<sup>1</sup>Albero, B., Op. Cit, p : 33.



veloppement des capacités personnelles (coopératif) et/ou sur les dimensions autonomisantes, voire émancipatoires, du développement (autodirectif)"<sup>1</sup>.

L'adoption du numérique positionne la pratique formative entre les frontières de l'enseignement et l'autodidaxie, et c'est à ce niveau justement que la nouvelle position de l'apprenant devient apparente. Car, si la contribution de la numérisation de la formation au changement du rapport de l'enseignant au contenu paraît évidente, elle institue aussi bien aujourd'hui «une pédagogie fondée sur l'injonction à l'autonomie/responsabilisation des apprenants» car "l'apprenant, placé «au centre» du dispositif, est supposé élaborer en toute autonomie ses objectifs d'apprentissage, son parcours de connaissance, ses savoirs"<sup>2</sup>.

### **3-Pédagogie universitaire numérique et innovation pédagogique**

La pédagogie universitaire numérique est souvent liée à l'innovation pédagogique vu les premiers pas franchis au départ et qui se présentent comme des indicateurs de la réalisation de cette innovation. Il est clair que ce lien s'explique par la vision formée par les acteurs pédagogiques quant à l'importance du facteur technologique dans la réalisation de ce saut vers l'innovation pédagogique, vu que "l'innovation en formation est souvent vue sous le paradigme numérique qui viendrait détruire d'anciennes pratiques pour en proposer de nouvelles réputées plus efficaces"<sup>3</sup>.

En revanche, certains insistent sur la nécessité de séparer et distinguer «l'innovation technologique» de «l'innovation pédagogique», étant donné que, "les discours sur le numérique témoignent également d'une ambiguïté dans l'usage des expressions «techniques pédagogiques», «techniques» ou «technologies numériques», ambiguïté qui

---

<sup>1</sup>Albero, B., Op.Cit, p : 45.

<sup>2</sup>Benedetto-Meyer, M., Boboc, A., Metzger, J-L., Se former avec le numérique : entre exigence d'autonomie et quête de régulation, communication et organisation 56, 2019, p: 49, (pp : 47-61).

<sup>3</sup>Cristol, D., Cavignaux-Bros, D., L'innovation en formation: perspectives numériques, 2, N°219, 2019, p : 42, (pp: 41-53).

facilite la confusion entre innovation technologique et innovation pédagogique"<sup>1</sup>. Ainsi, l'innovation technologique n'est peut-être qu'un outil de renforcement de certaines formes classiques d'enseignement et ne crée pas nécessairement une transformation radicale de ces formes.

Aussi faut-il préciser que l'introduction des technologies ne crée pas pareille-même l'innovation au niveau des pratiques pédagogiques, car cette innovation est liée en grande partie aux postures d'innovateurs et aux nouvelles formes d'apprentissage et à l'acquisition de la culture d'apprenance liée aux opportunités qu'offre l'usage des nouvelles technologies, qui produit de nouvelles pratiques pédagogiques et des espaces d'apprentissage nouveaux, ce qui explique "qu'une même innovation technologique peut, selon l'usage pédagogique qui en est fait par le formateur, conduire soit à la reproduction d'une forme pédagogique traditionnelle, soit à la conception d'un dispositif pédagogique innovant"<sup>2</sup>.

A cet égard, penser pédagogiquement le numérique implique la prise en compte de ses potentialités tout en se débarrassant de sa perception comme une solution magique. La manière de s'emparer du numérique dépasse largement l'usage étroit de la technologie, et est en partie liée entre autres, à une dimension qui prend en compte le contexte socioculturel général des acteurs pédagogiques sur différents niveaux: logistique, institutionnel, administratif et pédagogique, pour que ce contexte soit propice à l'usage du numérique et prêt à l'accueillir. Ainsi, malgré que l'innovation pédagogique soit intimement liée à la transformation numérique, elle demeure un processus composite qui se développe au sein d'un système complexe sous différentes dimensions.

À la lumière de cette perception, certaines pratiques nouvelles dans le domaine de l'apprentissage, qui s'expriment par de nouveaux termes tels que e-learning, e-formation,

---

<sup>1</sup>Betton, E., Pondaven, J., Op cit, p: 7.

<sup>2</sup>Betton, E., Pondaven, J., Op.Cit, p: 12.

ainsi que certaines procédures pratiques, comme c'est le cas des MOOC, COOC et DOOC, représentent parfois juste une expression d'un renouvellement superficiel de la pratique pédagogique mais pas nécessairement d'une «innovation pédagogique» en tant que telle, notamment lorsque ces pratiques ne sont pas soutenues par une vision holistique liée à l'environnement pédagogique et aux acteurs qui le composent, enseignants et apprenants, ainsi qu'à l'ingénierie pédagogique de la formation et l'investissement dans les possibilités offertes par le numérique pour son renouvellement.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, nous pourrions affirmer que la question du numérique dans l'université ne s'agit pas uniquement d'usage de nouvelles technologies, mais de tout un changement de culture et d'une envie commune et une dynamique collective qui émane d'une dimension politique et institutionnelle pour développer cette notion de pédagogie numérique.

L'écart entre la recherche et la pratique en cette matière est remarquable, car nous ne pouvons pas parler de pédagogie universitaire qui utilise le numérique ni de développement de pratiques sans mener des actions palpables à savoir, la formation des acteurs en pédagogie et leur accompagnement à l'usage pédagogique du numérique, ainsi que l'implication de l'étudiant comme partenaire dans le processus.

## Bibliographie

- Albero, B., La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation, La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, De Boeck, 2014.
- Benedetto-Meyer, M., Boboc, A., Metzger, J-L., Se former avec le numérique: entre exigence d'autonomie et quête de régulation, communication et organisation 56, 2019.
- Betton, E., Pondaven J., Les technologies numériques, une innovation pédagogique? , éducation permanente, N° 219, 2019. (pp: 5-17).
- Chiadli, A., Jebbah, H., DE Ketele, J-M., L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. Revue des sciences de l'éducation, vol.36, n°1, 2010. (pp: 45-67).
- Fluckiger, C., Numérique en formation: des mythes aux approches critiques, éducation permanente, 2, N° 219, 2019. (pp: 19-30).
- Ferhane, D., Yassine, L., La transformation numérique de l'université marocaine à l'épreuve de la covid 19: transition vers un modèle universitaire agile, International Journal of Trade and Management, Volume 1, Issue 1, 2022.
- KISSANI, N. S. L'enseignement à distance au département de langue et de littérature françaises: Le clavardage, un outil d'apprentissage synchrone médiatisé et multidimensionnel. In J. A. Ferhane, «La vie à l'ère du Coronavirus "COVID-19"?», 2020. (pp. 172-188).
- Lameul, G., Loisy C., La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, de Boeck Supérieur s.a, 2014.



# **L'abandon scolaire et la question de l'orientation pédagogique au Maroc**

✎ **Halima Arrassi**

Science de l'archéologie et du patrimoine  
Institut Nationale des Sciences de l'Archéologie  
et du patrimoine (INSAP)-Rabat-Maroc

## **Introduction**

L'éducation-formation constitue un enjeu important pour le développement du Maroc. C'est pourquoi elle a été érigée en deuxième priorité nationale après l'intégrité territoriale. Cependant, la dégradation et le recul du système éducatif font l'unanimité de tous les marocains. Malgré que le pays ait obtenu, pendant les dernières années, des résultats très encourageants en termes de taux de scolarisation et de l'égalité entre filles et garçons, les questions de l'abandon et l'échec scolaire continuent de faire des ravages et constituent pour le Maroc un problème d'envergure qui inhibe sérieusement ses chances de décollage économique et social.

En effet, D'après le Ministère de l'Éducation Nationale plus de 380.000 enfants ont quitté l'école avant l'âge de 15 ans en 2019. Toujours dans le cycle primaire, qui inquiète davantage le gouvernement et la société dans son ensemble, le Maroc enregistre l'un des taux les plus élevés du monde; près de 40% des élèves, selon les mêmes sources, ne terminent pas leurs études primaires. D'un autre côté, le taux moyen de redoublement au primaire est de 13%, jusqu'à 20% dans certaines régions. En zone rurale, le problème est encore plus grave pour des raisons sociales, géographiques, économique, etc.

L'abandon scolaire au primaire, selon le Ministère National de l'Éducation (MEN), à lui seul, coûte à l'État une perte de près de 2.2 milliard de DHs. Sur le plan international, le Maroc possède un des systèmes d'enseignement les plus arriérés de la région

MENA (Afrique du Nord et Moyen-Orient) selon le rapport de la Banque Mondiale. Sur 14 pays, le Maroc occupe le 11<sup>ème</sup> rang, avant le Yémen, le Djibouti et l'Irak, pays politiquement et économiquement instables et compte parmi les derniers dans tous les indices (l'accès, l'équité, l'efficacité et la qualité).<sup>1</sup>Une autre étude de la Banque Mondiale (2010) illustre l'ampleur de l'exclusion sociale et économique des jeunes au Maroc. Plus de la moitié (51 %) de la jeunesse de 15 à 29 ans n'est ni scolarisée ni active. De plus, 69 % de l'ensemble des jeunes n'ont même pas un diplôme de premier cycle de secondaire, et 20 % sont analphabètes.<sup>2</sup>

Conscient de ces constats et de la gravité du problème et ses lourdes répercussions sur la société (abandon, analphabétisme, chômage, immigration, crime, délinquance, exclusion, etc.), le gouvernement et le département ministériel de l'éducation nationale, en particulier, préconisent des actions audacieuses et mettent en place des dispositifs et des mécanismes (le Plan d'Urgence) pour réduire le taux d'abandon et de redoublement et pour améliorer la qualité de l'enseignement en général (par exemple l'éducation non-formelle pour la réinsertion des enfants qui ont déjà quitté l'école, la création des Cellules de veille et des centres d'écoute, attribution d'une bourse scolaire pour les familles démunies, distribution des cartables et des vélos, etc.).

Cependant, les résultats de ces mesures sont restés bien en dessous des ambitions initiales. Les méthodes et les programmes d'enseignement d'une part, et le système d'accompagnement d'autre part restent, à notre avis, les principales causes de cette situation.

---

<sup>1</sup>Rapport sur le développement de la région MENA, 2007: <https://cutt.us/nIjmU>

<sup>2</sup>Croisier Monique, «Motivation, projet personnel, apprentissages», Collection pédagogies, Broché, Paris, 1993, p. 120.

## **1. Les méthodes et programmes d'enseignement au Maroc**

Le système d'enseignement au Maroc se base généralement sur des méthodes traditionnelles dont l'enseignant est l'acteur principal. C'est vrai que la CNEF a proclamé l'intégration de nouvelles méthodes éducatives, la modernisation des programmes d'enseignement et l'adoption de l'approche par compétences. Mais malgré les progrès réalisés dans ce secteur, le système éducatif marocain souffre de plusieurs défaillances. Au niveau des méthodes pédagogiques adoptées, le système ressemble à un laboratoire où on expérimente les différences approches et théories issues généralement d'un contexte différent du nôtre : adoption des approches didactiques (francophone ou même anglophone) sans avoir fait l'objet d'une adaptation au contexte d'enseignement marocain, d'où ces aller-retour didactiques (pédagogie différenciée, pédagogie par compétences) qui s'expliquent aussi par l'absence d'une formation initiale et continue des enseignants et des outils pédagogiques nécessaires adaptés à l'utilisation de nouvelles pédagogies.

Par exemple, malgré l'énorme budget que l'état a accordé à la pédagogie par compétences, celle-ci, à son tour, a été abandonnée par l'ancien ministère de l'éducation, à l'ère de Mohammed El Ouafa. D'autre part, l'élève marocain, révèle certaines études, manque de vision claire sur son avenir. Il n'a pas, à proprement parler, de projet personnel en tant que «représentation d'un absent» (Boutinet, 2015), d'un rêve ou d'un but qu'on souhaite atteindre dans le futur. L'élaboration successive de ce projet, est l'affaire de tous (puisque la décision de l'avenir de l'élève ne se prend pas individuellement) et suppose l'implication de plusieurs acteurs : centre d'accueil et d'information, direction, élèves, parents, conseillers pédagogiques et notamment les enseignants qui participent au développement des compétences nécessaire à la réalisation du projet.

Ce dernier, dans la perspective éducative, se base sur la pédagogie, permet à l'apprenant d'acquérir un ensemble fondamental de compétences que les spécialistes de l'éducation les résument en auto-responsabilité, l'initiative et la prise de décision, la



prévisibilité et enfin l'adaptation aux nouvelles réalités en employant de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'acquisition, c'est-à-dire l'élève ou l'étudiant doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles (Aharchaou, 2009: 141 article en arabe).

En résumé, on dit qu'un élève a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée. Il apprend à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles, mobiliser ses savoirs et ses ressources pour réaliser une tâche, résoudre un problème, s'engager dans un projet. Il ne s'agit pas seulement «d'appliquer ou de restituer» comme c'est souvent le cas dans le système traditionnel, mais d'un travail de fond qui permet de donner du sens aux savoirs acquis. Ce sont ces savoirs que demandent les recruteurs d'entreprises ou de sociétés lorsqu'ils recherchent un demandeur d'emploi. Ces derniers ne s'intéressent pas beaucoup à ses connaissances, mais plutôt aux compétences attendues.

## **2. L'orientation pédagogique**

On a souvent considéré l'orientation comme clé de la réussite scolaire étant donné que l'avenir du jeune élève est fonction de son orientation dès le cycle collégial. Vu son importance dans le parcours scolaire, elle «est déclarée partie intégrante du processus d'éducation et de formation » (CNEF. Levier 6). L'orientation des élèves, d'après les spécialistes, se construit tout au long de leur scolarité, grâce à un dialogue régulier entre les élèves, les parents, les enseignants et les conseillers d'orientation.<sup>1</sup> La CNEF a déclaré dans son article 19 que l'orientation «accompagnera et facilitera la maturation voca-

---

<sup>1</sup>Bien qu'au Maroc le conseiller d'orientation scolaire n'a pas le titre de psychologue comme dans plusieurs pays d'Europe, il poursuit (après une ancienneté de quatre ans d'enseignement collégial) une formation de deux années basées principalement sur des modules de psychologie, psychométrie, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie sociale, et aussi sur les statistiques, l'économie et les méthodologies de recherches.

tionnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants, ainsi que leur réorientation, dès la seconde année du collège et jusqu'à l'enseignement supérieur ».

Cependant, l'orientation dans les établissements marocains n'est pas à la mesure des recommandations faites dans ce sens. D'abord, elle se pratique après la deuxième année du collège dans des conditions insatisfaisantes. En effet, la plupart des conseillers d'orientation que j'ai interrogés en préparant cet article montrent leur insatisfaction de ce qu'ils font en matière d'orientation au niveau des collèges. Ces derniers contestent les procédures et les pratiques d'orientation et soulignent la faible coordination entre les différents acteurs impliqués dans ce secteur et évoquent aussi le manque d'effectifs, de centre d'orientation et l'absence de moyens essentiels (bureau personnel au sein de l'établissement, ligne téléphonique, ordinateur portable avec connexion mobile, etc.).

Les conseillers d'orientation contestent aussi l'absence des parents aux réunions et aux conseils de classe. Quant aux élèves, ils n'ont pas leur part de parole puisqu'ils ne participent pas au conseil d'orientation. Les conseillers, professeurs et directeur décident à leur place et de leur avenir en se basant uniquement sur la notation dont ils soupçonnent souvent la réelle valeur. Le faible taux d'encadrants par rapport au nombre d'élèves constitue également un autre handicap: près de 800 conseillers en orientation pour l'ensemble des élèves marocains. C'est-à-dire plus de 2000 élèves par conseiller. Ce dernier exerce sa fonction dans trois à quatre établissements relevant de son district, ce qui rend difficile l'accompagnement du projet personnel de chaque élève. Certes, il existe plusieurs centres de conseil et d'orientation sur les sites : (étudiant. Ma, tawijihnet.net, 9rayti.com, Chabab wailm. Irchad Attalib, etc.)

Mais ces derniers présentent des informations et ne peuvent en aucun cas remplacer le rôle d'accompagnement pédagogique. La plupart des conseillers considèrent qu'ils font de l'information sur les filières existantes et non de l'orientation dans le vrai sens du terme, car cette dernière doit être continue sur les trois années du collège, et même

avant, jusqu'au l'enseignement supérieur. Durant tout ce parcours, l'élève apprend à développer ses connaissances et sa compétence à s'orienter.

En dernière année du collège, il peut choisir au mieux la solution qui lui convient. Le conseiller en orientation, de son côté, doit accompagner le développement des facultés mentales, personnelles et professionnelles de l'élève. Il doit s'appuyer sur le projet de ce dernier, un projet personnel basé sur la personnalité et le choix de l'élève. Il doit lui donner une démarche pour apprendre à mieux se connaître, clarifier ses motivations et l'aider à réussir son orientation. Or, en absence d'une orientation continue, le conseiller ne peut se baser que sur les notes et l'avis des professeurs, est le seul moyen dont il dispose, confirment la plupart des conseillers interrogés. Les conseillers contestent le phénomène des cours particuliers. Certains professeurs gonflent les notes des élèves auxquels ils donnent des cours particuliers ce qui fausse l'évaluation et par conséquent l'orientation vers des branches non correspondantes aux aptitudes et compétences souhaitées. Comment un élève, dans ces conditions, peut-il avoir une vision claire sur son avenir s'il ne bénéficie pas d'une orientation convenable et d'un accompagnement continu durant son parcours scolaire ?

Le gouvernement devrait faire face à l'insuffisance des ressources et des compétences qui assurent la fonction d'orientation (cadres d'orientation, informaticiens, cadres techniques, etc.). C'est l'objectif du Plan d'Urgence qui souligne cette réalité. Le rôle du conseiller en orientation est de participer à l'élaboration de projets personnels des jeunes en clarifiant l'identité de la personne, sa personnalité afin de développer sa capacité de s'orienter et de réaliser ses projets d'avenir. Dans ce sens, l'accompagnement des jeunes dans le choix de leur projet professionnel permet également de favoriser la réussite scolaire et de lutter contre la violence, l'exclusion, l'abandon et l'échec scolaire.

## **Conclusion**

Les méthodes d'enseignement et d'orientation, évoquées ci-dessus, sont pour beaucoup les causes de l'abandon ou l'échec scolaire. Dans ce sens, le ministère de tutelle doit actualiser le dispositif de suivi personnalisé des élèves mis en place par la CNEF dès la première année du primaire afin de détecter les élèves en difficulté scolaire. De même, la question de la langue d'enseignement n'occupe pas assez la place qu'elle mérite dans la politique gouvernementale. Par exemple, le taux d'horaires consacré à l'enseignement des langues ne répond pas à la norme internationale. En effet, le cumul horaire dispensé dans l'enseignement des langues dans le primaire ne dépasse pas 1200 heures pour l'arabe et 825 heures pour le français alors que la norme internationale est fixée à 2500 heures pour maîtriser une langue.

L'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire, opté par le Maroc depuis les années 1970, constitue aussi une autre difficulté que le jeune bachelier affronte une fois arrivé à l'université où le français est la seule langue d'usage et d'enseignement dans les branches scientifiques. Il faudrait urgemment envisager une politique linguistique cohérente et remettre en question le mode d'apprentissage et d'acquisition du savoir afin de réduire l'échec et l'abandon scolaire. Ces facteurs, parmi d'autres, influent considérablement sur le cheminement de l'élève (et aussi de l'étudiant) et, ont, évidemment des conséquences directes sur l'élève/étudiant, mais aussi sur l'école, l'université et la société : coût cher en termes financier, en termes de temps et d'énergies consacrées par le personnel enseignant et administratif.

## Bibliographie

- **Adler Alfred**, «connaissance de l'homme. Etude de caractérologie individuelle», Payot, Paris, 2004.
- **Boutinet Jean-Pierre**, «anthropologie du projet», Revue française de pédagogie, N° 99, Puf, Paris, 2015.
- **Croizier Monique**, «Motivation, projet personnel, apprentissages», Collection pédagogies, Broché, Paris, 1993.
- **Dachmi Abdesslam et Riard Emile**, «adolescence et projet de vie chez les jeunes Marocaines Approche de psychologie clinique et sociale», Publication de la Faculté des Lettres, Rabat, 2004.
- **Rapport sur le développement** de la région MENA, 2007. <https://cutt.us/nIjM>